Las líneas del saber: producción de saberes en la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín

Yaneth Peláez Montoya, ✉ yanethp54@gmail.com
Erika Constanza Barrios Hernández, ✉ erikaconstanza@gmail.com
Quiteria Olivia Esquivia Mercado, ✉koem23@gmail.com
Diana Carolina Oquendo Carvallo, ✉ carvallo2305@hotmail.com

Tesis de Maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesores:
Yesid Carrillo Mayorga, Magíster (MSc) en Educación
Fabián Alonso Pérez Ramírez, Magíster (MSc) en Educación
John Jairo Cardona Estrada, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de San Buenaventura Colombia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Colombia
2018

Citar/How to cite	(Peláez Montoya, Barrios Hernández, Esquivia Mercado, & Oquendo Carvallo, 2018) ... (Peláez Montoya et al., 2018)
Referencia/Reference Estilo/Style: APA 6th ed. (2010)	Peláez Montoya, Y., Barrios Hernández, E. C., Esquivia Mercado, Q. O., & Oquendo Carvallo, D. C. (2018). *Las líneas del saber: producción de saberes en la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

creative commons BY NC ND

Maestría en Educación, Cohorte 17.

Grupo de Investigación GIDEP

Línea de investigación en Desarrollo humano y contextos educativos

Bibliotecas Universidad de San Buenaventura

Biblioteca Digital (Repositorio)
http://bibliotecadigital.usb.edu.co

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - http://www.usb.edu.co/

Bogotá - http://www.usbbog.edu.co

Medellín - http://www.usbmed.edu.co

Cali - http://www.usbcali.edu.co

Cartagena - http://www.usbctg.edu.co

Editorial Bonaventuriana - http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/

Revistas - http://revistas.usb.edu.co/

Tabla de contenido

Resumen 8

Abstract 9

Presentación / Alexánder Hincapié García 10

Introducción 12

Objetivos 16

Objetivo general 16

Objetivos específicos 16

1 La pregunta por el saber: un asunto crítico 17

1.1 Introducción 17

1.2 Fundamentos para la revisión del saber 19

1.2.1 Pedagogía y Formación. 19

1.2.2 Crítica y Pedagogía crítica. 25

1.2.3 Educación y Universidad: concepto y fines. 28

1.2.4 Maestría y línea de estudio: presentación y fines. 31

1.3 Reflexión respecto a la etapa en la que se encuentra la investigación 33

1.4 Conclusiones 34

2 El archivo como análisis de los saberes en la línea lenguaje, comunicación y pedagogía / Yaneth Peláez Montoya 36

2.1 Introducción 36

2.2 Marco teórico - metodológico 38

2.2.1 La universidad y la pregunta por la producción de saberes. 38

2.2.2 El carácter crítico de la pregunta por la producción de los saberes. 43

2.3 Metodología: el archivo de la línea 47

2.4 El ejercicio arqueológico 49

2.4.1 Recolección de la información. 50

2.5 Análisis de la información 55

2.6 Conclusiones 66

3 Lectura rizomática de los saberes al interior de la línea de infancia (USB-MED) / Erika Constanza Barrios Hernández 70

3.1 Introducción 70

3.2 En torno a lo crítico de la pregunta por los saberes 74

3.3 Lo Rizomático de la pregunta por los saberes 78

3.4 Emergencias a partir de la pregunta por los saberes 86

3.5 Hallazgos a partir de la pregunta por el saber producido 97

4 La hermenéutica del saber producido en la línea desarrollo humano y contextos educativos / Quiteria Olivia Esquivia Mercado 101

4.1 Introducción 101

4.2 Ilustración y el pensamiento crítico 102

4.3 La universidad y su saber: caso Universidad de San Buenaventura 105

4.3.1 Universidad. 107

4.3.2 Facultad de Educación. 108

4.3.3 Maestría en Educación. 109

4.4 Metodología: hermenéutica - reconstructiva 112

4.5 Hallazgos 114

4.5.1 Eje conceptual. 114

4.5.2 Eje metodológico. 116

4.6 Conclusiones 117

5 Gestión educativa y currículo. una mirada más allá de lo enseñado y lo aprendido / Diana Carolina Oquendo Carvallo 119

5.1 Introducción 119

5.2 Resultados: el discurso de calidad desde el Estado y su accionar en las realidades educativas 120

5.3 Formación, prácticas educativas y prácticas docentes. Nuevas miradas desde el quehacer educativo 123

5.4 Participación comunitaria y formación. Enlaces corresponsables para el desarrollo social 125

5.5 La evaluación como herramienta de participación ciudadana 127

5.6 Aportes a la maestría y a la línea de gestión educativa y currículo. Reflexión a la gestión educativa 128

5.7 Revisión de saberes para la transformación curricular 131

5.8 Conclusiones 133

A modo de conclusión, la actualización del saber como producción de conocimiento 136

Recomendaciones 140

Consideraciones éticas 141

Referencias 142

Anexos 149

Anexo 1. Formato de ficha para análisis de las tesis de cada línea de investigación 149

Anexo 2: inventario trabajos de grado de la Línea de investigación lenguaje, comunicación y pedagogía 150

Anexo 3: inventario trabajos de grado de la línea de investigación Infancia y Desarrollo 153

Anexo 4: inventario trabajos de grado de la línea de investigación Desarrollo Humano y Contextos Educativos 157

Anexo 5: inventario trabajos de grado de la línea de investigación Gestión Educativa y Currículo.....165

Lista de tablas

Tabla 1. Proyectos producidos por la línea en el eje lenguaje y pedagogía. 52

Tabla 2. Proyectos producidos por la línea en el eje comunicación y pedagogía. 54

Tabla 3. Archivo conceptual. 56

Tabla 4. Archivo metodológico. 62

Tabla 5. Archivo de las conclusiones. 64

Tabla 6. Formato de inventario. 84

Tabla 7. Momento de la Red general en la línea de Infancia. 87

Tabla 8. Momento de la Red conceptual en la línea de infancia. 89

Tabla 9. Momento de la Red Metodológica en la Línea de Infancia. 92

Tabla 10. Momento de la Red de Interacciones en la Línea de Infancia. 94

Tabla 11. Eje conceptual en la línea de desarrollo humano. 114

Tabla 12. Eje metodológico en la línea de desarrollo humano. 116

Resumen

Este texto permite realizar una revisión sobre las similitudes y regularidades de los productos de grado para optar al título de magister en educación de la Universidad de San Buenaventura; desde una postura crítica, se fundamenta la revisión del saber en tres momentos: a) pedagogía y formación, en donde reflexionar, pensar y discutir en torno a las prácticas, saberes y conceptos que nutren y enriquecen el espacio académico se convierte en una preocupación de la cual hacerse cargo. b) Crítica y pedagogía crítica, desde la reivindicación de la toma de consciencia y de la praxis comprometida de cada sujeto con su proceso de subjetivación. C) Educación y universidad, puesto que la generación de nuevos aportes dialógicos orientados a fortalecer lo que desde la USB se ofrece para evidenciar las acciones que se desprenden del quehacer educativo. Lo expuesto implica la posibilidad de hacer un proceso de despliegue reflexivo en torno a los conceptos y a la práctica pedagógica, puesto que desde la pedagogía se presenta la posibilidad de problematizar los saberes producidos, los conceptos y las prácticas en clave de pensamiento crítico.

Palabras Clave: Crítica, Formación, Pedagogía, Saberes.

Abstract

This text allows for a review of the similarities and regularities of degree titles to qualify for the title of magister in education at the University of San Buenaventura; from a critical stance, namely, the review of knowledge in three moments: a) pedagogy and training; where do the actions of reflecting, thinking and discussing around the practices, knowledge and concepts that nourish and enrich the academic space become a concern from which to take charge. b) Criticism and critical pedagogy, from the vindication of awareness and committed praxis of each subject with its process of subjectivation. C) Education and university, since the generation of new dialogic elements aimed at strengthening what is offered from the USB to highlight the actions that arise from the educational task. The above implies the possibility of making a reflective work process around the concepts and pedagogical practice, since from the pedagogy the possibility of problematizing the knowledge produced, the concepts and practices in the word of critical thinking is presented.

Keywords: Criticism, Formation, Pedagogy, Knowledge.

Presentación

Alexánder Hincapié García [1]

En *Por los caminos del exterminio*, Reyes Mate (2003) sostiene que la educación ha olvidado su finalidad. Para nosotros eso resulta dramático, entre discursos en torno a las competencias, la gestión, la calidad, los estándares y otros términos (ajenos a la pedagogía), apenas se percibe que el fin de la educación es dar forma a lo humano, comprometiéndose con la radical afirmación de la diferencia y de la alteridad. Reyes Mate es claro en afirmar que la educación tiene que hacer posible la vida entre los hombres. Una vida buena, como se propone desde la filosofía práctica. Sin embargo, estos discursos, lejos de contribuir al perfeccionamiento del arte de educar, oscurecen el horizonte de la pedagogía y acrecientan la crisis educativa del presente. Algunos dirán que se exagera, pero todos estos discursos, con recurso a una terminología vacía y sin contenido pedagógico, parecen la respuesta robustecida del fascismo frente al último intento de la pedagogía por mantenerse como el saber a partir del cual se reflexiona la formación. Se habla de pedagogía (todavía), pero nunca en la historia de la educación moderna, este hablar ha sido más débil. No muy en el fondo, se constata que la pedagogía ha sido remplazada por discursos burocráticos que deciden el qué de la educación.

En la actualidad, la mejor acepción posible para la pedagogía, indica que esta es la voz que dice pero que no se deja oír. Hagamos nuestras las preguntas que Emmanuel Taub (2012) plantea en *Lo inefable: lenguaje y revelación*, "¿Qué es aquello que encontramos más allá de la voz? ¿qué se revela en los «los bordes mudos de la palabra»?" (p. 11). En la tradición judía, el más allá es el *topos* de lo inefable, allí donde Dios revela *su* rostro a los hombres (Taub, 2012). Ahora bien, en una perspectiva secular, aunque no exenta de metafísica, esa voz que dice pero que no se deja oír, proviene de un más allá, esto es, del lugar de la verdad. El lugar donde la pedagogía elabora sus preguntas, sus modos de interrogación y la posibilidad de formular respuestas a la creciente complejidad del hombre. Incluso, el lugar donde la pedagogía realiza su propia autocrítica e intenta dar cuenta de sus efectos (Hincapié García, 2012; Piñeres Sus, 2017).

El presente trabajo de investigación no supone corrección alguna al diagnóstico aquí presentado, tímidamente se esfuerza por plantear un balance de la producción investigativa de la Maestría en Educación (en la actualidad, Maestría en Ciencias de la Educación), de una Facultad

[1] Doctor en Educación. Alexander.hincapie@usbmed.edu.co

que se presenta a sí misma *fundamentada* en las pedagogías críticas. Más allá de si tal fundamento ha sido eficiente para articular las relaciones entre docencia, investigación, extensión y bienestar (las cuatro funciones sustantivas planteadas por la Universidad de San Buenaventura), más allá de si, en efecto, tal *fundamentación* ha sido valorada, respetada y continuada, enriqueciendo su trayectoria, cabe resaltar lo que, en su momento, Diego Alejandro Muñoz Gaviria y Jorge Hernán Betancourt Cadavid aportan para dicha fundamentación.

En *La formación crítica como fundamento pedagógico de los posgrados en educación*, se sostiene que la relación entre teoría y práctica tiene que hacer posible una praxis que conduzca a la construcción de sociedades justas y a la posibilidad de desarrollar estilos de vida creadores (Muñoz Gaviria & Betancourt Cadavid, 2013). Así, las pedagogías críticas hacen suyo el propósito de *iluminar* mediante la educación, las condiciones para realizar tales sociedades y estilos de vida. Destacan la importancia de conservar abierta la reflexión en torno al concepto de formación, entendiendo que este, dentro de las pedagogías críticas, no puede disociarse de la idea de emancipación humana (deudora de Karl Marx). Ahora bien, el concepto de formación, en una perspectiva crítica, tiene que ser capaz de reconfigurar las construcciones pedagógicas de los programas educativos, para oponer límites a los discursos parasitarios en educación (competencias, gestión, calidad y estándares), que son promovidos por la administración burócrata de lo académico y de los bienes culturales. A manera de hipótesis, Muñoz Gaviria y Betancourt Cadavid (2013) plantean que este ejercicio de crítica sin descanso, debe ser una práctica sistemática de los programas de maestría y de doctorado. Es decir, estos programas tienen que funcionar como una voz que denuncia el olvido de la finalidad de la educación.

Esta breve presentación, sin ánimo de destacar las bondades del trabajo investigativo realizado por Yaneth Peláez Montoya, Quiteria Olivia Esquivia Mercado, Diana Carolina Oquendo Carvallo y Erika Constanza Barrios Hernández, trabajo imposible de realizar sin la dirección y dedicación de Yesid Carrillo Mayorga, Fabián Pérez Ramírez y John Jairo Cardona, quiere resaltar la importancia y el valor de someterse a sí mismo a la crítica constante. Si el trabajo, desde luego, posee bondad alguna, esperamos que el lector la sepa apreciar y continuarla con el propósito de actuar con altura moral frente al problema de la educación en el presente.

Introducción

Pensar la educación desde una perspectiva pedagógica, implica comprender el concepto de formación, esto es, "la formación es el incesante trabajo que el hombre realiza para darse forma y para alcanzar de sí mismo una imagen conforme a la idea de hombre, en sentido pleno" (Hincapié García, 2015, p. 18).

En esa lógica, se presenta una reflexión académica que implica la necesidad de efectuar una crítica al concepto de formación, para esto, se realizó una revisión del saber producido al interior de la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura sede Medellín, basados en una perspectiva cuyo eje es el sujeto que propicie la reflexión hacia la pertinencia de la formación crítica como posibilidad de emancipación.

La revisión del saber producido tiene como insumo los proyectos de las líneas de investigación de la maestría: Desarrollo humano y contextos educativos, Gestión educativa-currículo, Pedagogía, lenguaje y comunicación e Infancia y desarrollo, cuyos objetivos se plantean desde teorías y prácticas reflexivas, críticas y propositivas en contextos que propician la reflexión pedagógica.

Lo que nos permite reconocer la tendencia de la Maestría en Educación a inscribirse en las pedagogías críticas latinoamericanas, puesto que los proyectos de investigación pueden reconocerse como coherentes con las necesidades y problemáticas latinoamericanas. De esta forma:

> Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas pretenden contribuir a la creación de prácticas socioeducativas que cuestionen y transformen la sociedad existente. Sus planteamientos se mueven entre la oposición y la proposición, entre la protesta y la propuesta o, como señaló Freire, entre la denuncia y el anuncio (Freire, 1990; Pinto, 2007, citados por Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 78).

Así, las líneas reflejan un cumulo de prácticas, conceptos, teorías y metodologías que concuerdan con los planteamientos que sostienen que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, "se caracterizan al menos por cuatro nudos: son contrahegemónicas, territorializadas, emergentes desde la alteridad y configuradas desde la praxis" (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 78).

Atendiendo a lo anterior, se puede decir entonces que el presente texto, como ejercicio investigativo intenta dar respuesta a las preguntas por el saber: ¿cómo el pensamiento crítico aporta a la actualización de los conceptos al interior de la maestría? ¿Cómo la producción de saber posibilita el proceso formativo?

Estos planteamientos permitirán pensar la educación desde una perspectiva pedagógica, precisamente porque son propuestas pertinentes al campo de las ciencias de la educación puesto que sus preguntas se enmarcan en las lógicas académicas y políticas desde perspectivas de la resistencia: "De este modo, formarse significa enseñorearse, hacerse señor. El educador, entonces, trabaja para despertar el pensamiento y para que el hombre se haga dueño de sí mismo" (Hincapié García, 2015, p. 19). Es así, como para el ejercicio investigativo de la pregunta por el saber acercarse al entendimiento del pensamiento y su función emancipadora cobra fuerza y abre otras posibilidades para avanzar en los procesos formativos.

En este marco, centrados especialmente en el campo pedagógico, se trata de "contribuir a los procesos de reconocimiento y autoafirmación de nuestros saberes, nuestras cosmogonías, nuestras epistemes, nuestras formas de vida" (Mejía, 2013; Puiggrós, 2010, citados por Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 79), lo que requiere partir de una postura propositiva en cuanto a la edificación del pensamiento de los sujetos. Pues, la crítica plantea una ruptura epistemológica de ciertos paradigmas establecidos en la cultura, cuestiona las relaciones de poder que se generan entre los sujetos, a la vez que trata de superar una visión estática de la educación.

En esa lógica, la Maestría en educación de la universidad de San Buenaventura, busca actualizarse haciendo análisis de su producción, con la pregunta por la actualización de nociones fundamentales, acercándose a la crítica desde una constante tensión con la historia, para que en un debate con el pasado se dé la oportunidad de actualizar el saber.

En coherencia con lo anterior, se comprende aquí la "praxis de la liberación" como un acto que "vincula a los sujetos de una comunidad con la finalidad de transformar aquella realidad que los oprime y domina" (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 81), es decir, como la posibilidad de lograr una conciencia histórica con base en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política que están en la base de sus propias existencias.

En suma, el pensamiento crítico aplicado al campo de la pedagogía en lo que respecta a la institucionalidad de la universidad y de la maestría en educación, posee un dominio capaz de reconceptualizar puesto que no se reduce a una simple transmisión del saber, sino a la praxis

educativa que busca construir el conocimiento desde una concepción problematizadora, y que debe tener como referente una lectura decodificadora de la realidad.

En lo que respecta al diseño, el ejercicio académico se orientó desde un diseño cualitativo, inscrito dentro del paradigma hermenéutico (interpretativo); la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez M., 1998). De allí que el investigador deba tratar de entender los fenómenos en forma aún más profunda que las personas involucradas en ellos (observación de segundo orden). Por tanto:

> La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada 'desde adentro', y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (Galeano M., 2004, p. 20).

Los rasgos generales de la investigación cualitativa adquieren matices y tonalidades diversas de acuerdo con los enfoques de los que se sirve, pero también según los métodos y estrategias para la recolección de la información y para el análisis de la información, según los intereses del investigador. La investigación cualitativa se caracteriza por que su objetivo es la construcción y captación de los significados, su lenguaje es básicamente conceptual y metateórico, capta la información de manera flexible y desestructurada, su procedimiento es más inductivo que deductivo, su orientación es holística y concretizadora (Ruiz Olabuénaga, 2012).

En consideración a la forma como se dio la investigación, se abordó el método documental, que complementa la perspectiva interpretativa. El método está en la base de una teoría sociológica del saber, en el presupuesto de que el actuar cotidiano, el pensamiento y las representaciones del commun sense son construidas socialmente (Bohnsack, 2014). El objeto de la interpretación documental es la reconstrucción de esas construcciones de la cotidianidad que tienen que ver un "habitus" y un saber procedimental (saber implícito).

Aquí, no se trata de comprender hermenéuticamente aquellas intenciones que suscitaron los trabajos de grado en las distintas líneas con respecto a ciertas prácticas determinadas, sino de identificar en lo posible las diferentes prácticas de producción de sentido y ponerlas en relación entre sí.

Resultados que aúnan dos fuentes, las teorías de la formación y las pedagogías críticas, puesto que se avanza en las concepciones solo instrumentales para intentar transformar las realidades.

Frente a la pregunta qué saberes ha producido la Maestría en educación de la Universidad de San Buenaventura, la respuesta va en la vía de la actualización y puesta en práctica en contextos específicos de una praxis liberadora, la cual exige "acciones transformadoras por parte de la comunidad negada, obligada a transitar en procesos de organización, articulación, y lucha mancomunada con el objeto de avanzar en los caminos de la rehumanización" (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 81).

Objetivos

Objetivo general

Establecer, a partir los trabajos de grado de la Maestría en Educación, indagando en sus referentes conceptuales y metodológicos y en sus resultados, un balance crítico del saber producido entre los años 2008 y 2017, en sus cuatro líneas de investigación, para aportar a los procesos de evaluación y mejoramiento del programa.

Objetivos específicos

- Describir la producción de saber de la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín, en aras de evidenciar sus aportes al campo pedagógico y educativo.
- Analizar en clave crítica la producción de saber de cada una de las líneas de la Maestría en Educación.
- Organizar y clasificar la información hallada en las tesis en tres aspectos a saber: conceptual, metodológico y de resultados.

1 La pregunta por el saber: un asunto crítico

1.1 Introducción

Problematizar la pedagogía en clave del pensamiento crítico, y que se comprenda desde una dinámica que establece vínculos con la sociedad y otros componentes de la acción humana, permite realizar una revisión teórica en torno a conceptos que en las últimas décadas han sido de interés creciente en estudios pertinentes al campo social, aquellos que pueden articularse y transformar la realidad cultural y política, y que al realizarse desde el pensamiento crítico, brinda elementos que aplican en la pedagogía, en tanto se están constantemente pensando y repensando conceptos.Para efectos de este ejercicio, es necesario entender que: "Para las pedagogías críticas los procesos de formación son procesos de emancipación, donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción" (Muñoz Gaviria, 2014b, p. 196).

En esta lógica al hacer crítica[2] de los conceptos y de los saberes, se busca crear una relación con la realidad que aporte a la transformación desde lo académico, por tanto, la universidad de San Buenaventura en su facultad de educación desde el ámbito pedagógico, está llamada a generar espacios en los cuales sus maestros y estudiantes se convoquen alrededor del saber y reflexionen acerca del conocimiento y las diversas formas de relación entre éste y los múltiples actores que convoca, se plantea realizar una revisión del saber producido al interior de la Maestría en Educación y cómo éste ha permeado el entorno social al cual está ligado o si se ha expandido a otros entornos, entre el 2008 y el 2011.

Es así, como desde una visión crítica se realizará una revisión e interpretación de lo que se ha dicho al interior de la maestría en educación de la universidad de San Buenaventura sede Medellín, en aras de evidenciar la producción de saber y sus aportes al campo pedagógico, lo planteado en las tesis en sus cuatro líneas a saber: Gestión Educativa - Currículo; Desarrollo Humano y contextos educativos; Infancia y desarrollo; Comunicación y pedagogía.

[2] Se entiende por "concepción crítica", el quehacer educativo tenga por objetivo concretar una "obra de emancipación". Lo cual significa que la pedagogía no es únicamente un método de comprensión, sino que se debe asumir como un método hermenéutico crítico, cuya finalidad es interpretar el proceso pedagógico de manera reflexiva, centrado en las condiciones sociales en que se desarrolla la educación (Cánovas Marmo, 2014).

En este orden de ideas, la revisión en clave crítica del saber producido en un mundo que cambia constantemente y se reconstruye a partir de la incorporación de tendencias globalizadas, tanto económicas, políticas como teóricas en una nueva orbe sin fronteras que la perspectiva crítica es vigente y aporta significativamente en la construcción de la innovación como un proceso creativo (Cánovas Marmo, 2014), es decir, que susciten análisis entorno a otras reflexiones pedagógicas producidas en el marco de la maestría se pueden configurar, enmarcadas en una concepción de sujeto crítico.

Para efectos de este ejercicio académico se retomarán entonces los planteamientos de la escuela de Frankfurt, donde se propone una concepción crítica de la educación, esto es, "Los sujetos siempre estarán en proceso de formación, no existen los sujetos formados, como no existen los seres humanos terminados" (Adorno, 1998, citado por Muñoz Gaviria, 2014b, p. 196). Tal como lo plantea Cánovas Marmo (2014), el quehacer educativo tiene como objetivo concretar la emancipación, donde la pedagogía no es solo un método para la comprensión, sino que se asume como un método hermenéutico crítico, que le permita reflexionar sobre la acción educativa y sobre las condiciones sociales en las que se da la educación, es decir, una crítica pedagógica de la sociedad.

Metodológicamente, para la revisión y los aportes reflexivos del saber producido en la maestría, se retomarán las voces de autores siguiendo unos lineamientos hermenéuticos de enfoque crítico, en el que se hace una relectura de los trabajos de grado realizados en este tiempo, intentando identificar el saber producido, las similitudes y regularidades que permitan afirmar si en esta serie de trabajos ha habido aportes significativos desde la maestría al campo pedagógico y a la acción educativa.

Por lo tanto, el texto sigue unos lineamientos teóricos, pedagógicos y críticos entorno a la formación en clave de autores como: Hegel, Marx, Freire, Habermas, Benjamín y Foucault, que fundamentan la reflexión alrededor de los saberes producidos a la vez que evidencia el diálogo entre éstos para reivindicar en el proceso educativo el papel del sujeto como ser activo, histórico y transformador, en aras de su emancipación, entendida ésta como el hacerse responsable de la propia existencia y "haciendo para ello, de la tradición y sus herencias históricas, recursos para agenciar nuevas y renovadas praxis liberadoras" (Muñoz Gaviria, 2014a, p. 189), y dejar así instaurado un panorama que permita la actualización y la generación de nuevas miradas para abrir caminos y aprendizajes liberadores tendientes a consolidar el quehacer educativo como un acto a través del

cual se pueda encontrar una alternativa a las formas en las que se ha configurado la sociedad actual. Pero, del mismo modo, además de seguir a los pensadores clásicos, el trabajo se ha apoyado en las propuestas planteadas y desarrolladas por profesores cercanos a la maestría como Andrés Klaus Runge, Jorge Hernán Betancourt Cadavid, Beatriz Arias Vanegas, Juan David Piñeres Sus, Diego Alejandro Muñoz Gaviria y Alexánder Hincapié García.

Este ejercicio académico entorno a la revisión de los saberes producidos, desde una postura crítica se redimensiona como un proceso de despliegue reflexivo, al interior del campo pedagógico, en donde se amplía y vuelve en sí por medio de la reflexión de los términos, se hace una pedagogía de los conceptos teniendo presente que:

> Aunque estén fechados, firmados y bautizados, los conceptos tienen su propio modo de no morir, a pesar de encontrarse sometidos a las exigencias de renovación, de sustitución, de mutación. Que confieren a la filosofía una historia y también una geografía agitadas, de las cuales cada momento y cada lugar se conservan, aunque en el tiempo, y pasan, pero fuera del tiempo (Deleuze & Guattari, 1991, p. 14).

Es para la pedagogía una oportunidad de pontencializar los conceptos que se pueden encontrar, dado que son conceptos que ya se han venido trabajando y en su relectura y mirada crítica pueden abrir nuevas perspectivas y llegar aportar al campo de la práctica educativa, a la reflexión pedagógica y la reivindicación de la "condición humana en sus aspectos relacionales que hacen del sujeto un ser humano de relaciones contextuales desde las cuales propicia su apertura al mundo" (Muñoz Gaviria, 2014a, p. 202).

1.2 Fundamentos para la revisión del saber

1.2.1 Pedagogía y Formación.

En sentido kantiano, la pedagogía es la ciencia, reflexión o tratado de la formación (Hincapié García, 2014). Para la pedagogía[3] reflexionar, pensar y discutir en torno a las prácticas,

[3] Se sigue la lectura del concepto de autores como Hegel y Dilthey: "Hegel define la pedagogía como el proceso donde el sujeto pasa de una conciencia en si a una conciencia para sí; en otras palabras, la pedagogía es un proceso donde el sujeto reconoce su lugar en el mundo y se reconoce como agente transformador del mismo" (Cánovas Marmo, 2014, p. 179). "Dilthey define la

saberes y conceptos que nutren y enriquecen el espacio académico, se le ha convertido en una preocupación de la cual debe hacerse cargo, por lo tanto el pensar en torno a los saberes y revisar constantemente sus producciones para identificar las problemáticas, constantes, vacíos, redundancias, o aquellos momentos donde no ha logrado dar una respuesta para retomarla posteriormente e intentar darla en el futuro permite abrir una ventana para continuar repotenciándose y seguir vigente.

En este orden de ideas la pedagogía puede entenderse desde dos perspectivas antagónicas; la primera, según la cual a lo largo de la historia ha tenido un recorrido lineal en la evolución del concepto; y la segunda como un despliegue reflexivo relacional de conceptos y de prácticas en torno a la condición de formación del ser humano. Esta última perspectiva no se puede entender de una manera lineal, sino que debe entenderse de manera situada en los diversos momentos históricos y culturales e incluso entendiendo las variables que cada autor le ha impregnado desde su constructo teórico.

Entender desde una desde una mirada crítica la pedagogía, y el papel que ocupa la reflexión de los saberes producidos al interior de procesos formativos a nivel de maestría, y cómo para la pedagogía esto se convierte en una posibilidad de desplegarse como saber teórico en la medida en que se reflexione a sí misma en términos de conceptos, de teoría y práctica educativa.

> La pedagogía, en tanto campo disciplinar, es una suerte de filosofía de la educación que trasciende los reduccionismos parasitarios de las praxis pedagógicas instrumentalizadas o bancarias. Como expone Benner: “Para legitimar y fundamentar la educación y la formación no bastan las modernizaciones de la praxis pedagógica que se limitan meramente a seguir la crítica de otros subsistemas sociales. De lo que se trata, más bien, es de transformar en todo momento la crítica social de la educación en una crítica pedagógica a la sociedad” (Benner, 1998, pp. 73-74, citado por Muñoz Gaviria, 2014b, p. 182).

pedagogía como una de las ciencias del espíritu, establece las diferencias de estas, con las ciencias de la naturaleza; ya que no explican, sino que comprenden”. (Cánovas Marmo, 2014, p 179). Por lo pronto se entenderá pedagogía como un proceso de despliegue reflexivo en el cual a lo largo de la historia se ha venido ampliando y volviendo sobre sí, reflexionando constantemente los conceptos y las practicas.

Establecer relaciones entre los conceptos y la producción de saberes es para la pedagogía una fuente rica de posibilidades en tanto que ésta logra hacer un entramado que se nutre de diferentes posturas y lógicas para reflexionar sobre sus constructos teóricos, donde entender la "pedagogía como una postura filosófica practica que guía el proceso educativo tiene como prioridad al sujeto que aprende, es decir, como un sujeto hacedor de sí mismo que tiene como objetivo el incidir en la realidad social que lo contextualiza" (Cánovas Marmo, 2014, p. 179). Cánovas Marmo (2014) hace de dichas reflexiones un campo para volver en sí, encontrando sus alcances de posibilidad en los aciertos y desaciertos al preocuparse de qué ha venido produciendo, para ver sus expresiones, por tal motivo para la pedagogía es un elemento estructural estarse reflexionando y en esta reflexión revisar los saberes producidos y volver a ellos para ver su pertinencia, delimitar su impacto e identificar sus falencias

Dada la importancia identificada del saber[4] producido para la pedagogía, ahondar un poco sobre las alternativas reflexivas en tanto:

> La relación entre el sujeto y los saberes se traduce en una relación con la verdad expresada en pretensión de veracidad. Foucault al analizar cómo y en qué medida el sujeto establece una relación constitutiva con la verdad, observa que las prácticas discursivas fungen como dinamizadoras de procesos de subjetivación en doble vía; una, en la medida en que representa al hombre como objeto de conocimiento; dos, en la medida en que establece normas de regulación interna, externa y de uso para el "poseer" un discurso y con ella las subjetividades capaces o no de poseerlo. Las

[4] Se hace necesario entender como la relación con el saber constituye el trabajo arqueológico, de paciente archivística, con el que se intenta rastrear el modo de emergencia de un saber especifico y por lo tanto de una subjetividad de modo que "la arqueología sería el método propio del análisis de las discursividades locales" (Foucault, 2000, p. 24). Foucault dirá al respecto:
El estudio del eje de la formación de los saberes es lo que intenté hacer en particular con referencia a las ciencias empíricas en los siglos XVII y XVIII, como la historia natural, la gramática general, la economía, etc., que sólo eran para mí un ejemplo para el análisis de la formación de los saberes. Y al respecto estimé que, si se quería efectivamente estudiar la experiencia como matriz para la formación de los saberes, había que tratar no de analizar el desarrollo o el progreso de los conocimientos, sino de señalar cuáles eran las prácticas discursivas que podían constituir matrices de conocimientos posibles, estudiar en esas prácticas discursivas las reglas, el juego de lo verdadero y lo falso y en general, si se quiere, las formas de la veridicción. En suma, se trataba de desplazar el eje de la historia del conocimiento hacia el análisis de los saberes, las prácticas discursivas que organizan y constituyen el elemento matricial de esos saberes, y estudiar dichas prácticas como formas reguladas de veridicción. Del conocimiento al saber, del saber a las prácticas discursivas y las reglas de veridicción: tal era el desplazamiento que durante un tiempo procuré efectuar (Foucault, 2009, p. 20, citado por Carrillo Mayorga, 2016, p. 15).

> diferentes regulaciones establecen requisitos y normas con la que se pretenden imponer rígidamente mecanismos de exclusión, control y de enunciación como de acceso a un discurso, tales como: el rito, la pertenencia a un grupo, la validación, la categorización excluyente de los no poseedores de un discurso –los locos- y las condiciones de enunciación para su puesta en circulación; y, desde allí ejercer mecanismos de poder que reproducen prácticas administrativas del saber, del cuerpo, del espacio y de la vida (Carrillo Mayorga, 2016, p. 16).

Esta relación saber y pedagogía es pues un espacio propicio para la reflexión intencionada en donde se vivencie la pedagogía como la "ciencia que, por medio de la educación, busca unir sin ningún tipo de rechazo y contradicciones" (Hincapié García, 2016, p. 271), los saberes y conceptos.

Un buen ejemplo de esta relación reflexiva es el concepto de formación, el cual lleva alrededor de 200 años pensándose y repensándose, dándole a la pedagogía un despliegue reflexivo en el cual ha podido hacer camino y mantenerse vigente en tanto el concepto se transforma con los cambios culturales, generando nuevos saberes y por tanto se hace pertinente hacer nuevas reflexiones en torno a este.

Es así como pretender que exista un anhelo de autonomía o una reflexión crítica en el ámbito de las actividades educativas. Según los autores que ocupa un primer plano en la discusión la referencia social de la pedagogía, y de manera correspondiente se va ampliando el concepto de educación para incluir la totalidad de los efectos que preparan al hombre para la vida en sociedad (Luhmann & Schorr, 1993).

Cabe señalar que el término formación con una mirada amplia en la cual entender los cambios que éste ha tenido a través del tiempo. Donde cada época, contexto histórico, cultural, social y político han tenido incidencia en la transformación conceptual y la misión humanizadora y emancipadora desde los procesos que se llevan a cabo a nivel interno en el sujeto que tiene la formación y que responden a la lógica relacional que tiene la educación con cada uno de los ámbitos en los que se desarrollan los seres humanos. Por ejemplo: en periodos como el renacimiento y la ilustración que fueron influenciados por las ideologías como la griega y el cristianismo y la evolución del mercado que se llevó a cabo en estos periodos donde la formación era entendida como una relación vertical y el conocimiento no era trasformado sino pasado de una persona a otra de la misma forma en que lo aprendió.

Por su parte Habermas al respecto plantea que "educar en un contexto que busca transformar la realidad significa respetar y promover el ejercicio discursivo de los sujetos-estudiantes, cuya subjetividad se transforma en objetividad al racionalizarse en un proceso argumentativo con resultados consensuados" (citado por Cánovas Marmo, 2014, p. 181).

Es así como al hablar de formación del hombre no es la expresión de la lucha entre el cielo y la tierra o dentro lo divino y lo terrenal, sino del conflicto de una época consigo misma (Hincapié García, 2016), se podría decir entonces que el hombre avanza en su formación a partir de su propio andar y a la vez crea las condiciones y los criterios de dicha formación, aunque no sea consciente de ello, de ahí que la crítica enriquezca los avances formativos de los hombres. Es así como Marx reconoce que con base en la formación se impone la domesticación.

> El salto del león es, pues la fiera que vuelve a adueñarse de sí misma y que está dispuesta a dar el golpe sobre la presa. Esto es, el hombre soberano de que no está dispuesto a eludir el enfrentamiento con la historia (Hincapié García, 2016, p. 262).

Siguiendo con este precepto en Marx la formación en un orden histórico alcanza un estatus de opresor en la existencia humana de ahí que se pueda plantear que la clase que domina es la clase que forma, en donde el estado y la cultura actúan para preservar las condiciones de dicha clase.

Benjamín, en su ensayo La Bella Durmiente abre la discusión en torno a lo que la formación hace en el hombre y cómo ésta permanece y cómo a través de una crítica revolucionaria podrá darse el salto a la retoma de la fuerza por parte de la juventud llamada a emanciparse para hablar de una verdadera formación, como lo plantea Marx al sostener que el hombre a un no se ha apropiado de las condiciones de su existencia, y en tanto esto sucede históricamente, por acción del mismo sujeto y recuperen las condiciones para dar forma a una existencia emancipada (Marx, 2005).

En coherencia con lo anterior, una pedagogía crítica propone pensar la formación humana como emancipadora, entendiendo la formación como la posibilidad de adquirir una conciencia histórica basada en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política en la que construyen de sus propias existencias (Vallejo Cardona, Rodríguez, & Muñoz Gaviria, 2012).

Otros acercamientos importantes para determinar qué es la formación pueden encontrarse en textos como los de Foucault (1970), Hegel (2017), Kant (2003), Marx (2004) y Freire (1970) (citados por Muñoz Gaviria, 2014a), donde se habla de la formación, la educación y la pedagogía crítica como herramientas que giran en torno a los cambios sociohistóricos, políticos, culturales y ambientales por los que pasa cada sociedad y que vislumbran el ser humano como cambiante al igual que los contextos en los que vive lo que posibilita el que este tenga acción desde unas metas claras y unos fines que surjan de la necesidad de análisis, crítica y transformación de sus realidades; en donde, la formación, la educación y la pedagogía critica permitan:

> Una reivindicación del ser humano como centro de toda reflexión, es decir, de una postura humanista como base de toda perspectiva crítica. El ser humano es visto por estos autores como un sujeto histórico capaz, desde sus bases existenciales, de hacer su vida (Muñoz Gaviria, 2014a, p. 188).

La importancia de una revisión crítica al quehacer pedagógico y de los aportes a la educación que se hace desde la maestría, está en consonancia con las tendencias Latinoamericanas de la pedagogía crítica y se convierten en una oportunidad de mirar qué tipo de incidencia se ha tenido a nivel profesional de los que han tenido la oportunidad de estar en ella, pero también, para medir de alguna manera los cambios que han traído consigo y su forma de aplicarlos a los contextos beneficiados desde la intervención de las propuestas presentadas por los candidatos a maestría y los que ya han terminado esta fase educativa.

Es importante anotar, que cada una de las iniciativas a revisar, se circunscribe a las realidades sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales del país y cada una de ellas está ligada a las nuevas miradas críticas de la pedagogía en Latinoamérica.; lo que resignifica la noción de la educación y el quehacer educativo cobra fuerza en el aspecto emancipador del ser humano y el avance hacia una nueva construcción del pensamiento (Muñoz Gaviria, 2014a).

La mirada de la pedagogía desde su aplicación instrumental, hace que esta se limite a los aspectos educativos tradicionales simplificados en el maestro, el educando y en la tarea para aprender; sin embargo, desde la pedagogía crítica es posible que los campos conceptuales, epistemológicos y prácticos puedan ser depurados y acercados a las realidades del país; haciendo que resurjan la emancipación y la liberación del ser humano. El robustecimiento de la pedagogía

crítica y emancipadora reivindican la pedagogía misma y sus miradas instrumentales y simplificadas se reforman y dictan nuevas formas de emancipación y del conocimiento mismo (Hincapié García, 2016).

En ese sentido, ahondar el concepto de formación propuesto por Freire (citado por Muñoz Gaviria, 2014b) como concienciación solo tienen sentido en la búsqueda política y ética de unas condiciones existenciales más acordes con la idea del ser humano como ser de relaciones, aperturas y liberaciones. Aporta al entendimiento del concepto de formación en tanto brinda una mirada respecto a la emancipación del sujeto.

Para la universidad de San buenaventura en su maestría en educación entender entonces la pedagogía como un escenario idóneo para favorecer las discusiones y el fortalecimiento del discurso en pro de la generación de conocimiento en tanto hace a través de la crítica una mirada reflexiva al pasado y presente en el debate constante de los conceptos, entendiendo que "El concepto se modifica, pero la sucesión de acontecimientos que diagnostica se repite de forma parecida" (Koselleck, 2012, p. 33) y esto lleva a su actualización, en tanto no acepta una última definición de formación, abre la posibilidad a partir de la revisión del saber producido al interior de sus líneas de favorecer la innovación para agenciar nuevas posibilidades que aporten al entrelazado conceptual.

1.2.2 Crítica y Pedagogía crítica.

La crítica plantea una ruptura de paradigmas establecidos en la sociedad, puesto que centra su interés en la emancipación humana y política. Para comprender la evolución conceptual del término:

> La teoría crítica es una síntesis del marxismo, fenomenología y psicoanálisis. Del marxismo proviene la orientación hacia la maximización de la libertad humana con relación a la dominación política y económica. De la fenomenología proviene un énfasis en la observación y articulación de las estructuras de la experiencia vivida. Del psicoanálisis proviene un impulso para decodificar formas culturales. La teoría crítica proporciona una crítica de las realidades para permitir una mayor libertad de pensamiento y acción. La pedagogía crítica aplica las herramientas de la teoría

> crítica de las instituciones educativas guiada por la maximización de la libertad humana (Kaplan, 1991, p. 363, citado por Cánovas Marmo, 2014, p. 179).

En esa perspectiva, se plantea que la teoría crítica reivindica los procesos de toma de consciencia y de praxis comprometida de cada sujeto con su proceso de subjetivación (Muñoz Gaviria, 2014b).

Es entonces, el ser humano un ser histórico[5] en una doble implicación, en tanto es parte de la historia y está implicado en ella y se va construyendo a partir de las vivencias y las formas con las que interactúa en el mundo que habita. Marx plantea que la crítica es ir a la raíz, pero en el caso del hombre la raíz es el mismo. La crítica siempre estará en relación con la crisis, siendo entonces la critica la reflexión de un mundo social en crisis y por ello es que tanto la una como la otra proceden de una raíz común (Hincapié García, 2016).

La crítica[6] se convierte entonces en un camino que de ser transitado brinda apertura a nuevas formas, miradas y procederes en tanto reconoce al hombre como ser social y entiende sus crisis personales mediadas por la sociedad en la que habita, en la construcción del saber, la crítica toma mayor relevancia en tanto no reconoce un solo camino, sino múltiples caminos y formas para entender tanto el sujeto como sus interacciones, sus prácticas y sus crisis entendiendo que lo humano se presenta siempre como una tarea histórica (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2012) (Runge Peña y Muñoz, 2012).

Por tanto, se plantean aspectos de la formación humana como una acción crítica o emancipadora. Esta formación es entendida como la posibilidad de lograr una conciencia histórica con base en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política que están en la base de sus propias existencias.

Es así, como la perspectiva crítica permite la reflexión de la realidad al reconocer la historicidad del ser materializa y potencia la construcción de la propia historia y al asumirse como

[5] Para el maestro Zemelman (2005), "La colocación ante el momento histórico se corresponde con la comprensión de éste como no cerrado, sino más bien como la expresión de un proceso, esto es, del propio movimiento de la historia que resulta de las relaciones entre múltiples sujetos y de sus prácticas respectivas. De ahí que el movimiento se tenga que contextualizar como potenciación de lo potenciable; en otras palabras, como construcción en la que está recuperando la historicidad de lo dado" (p.10).

[6] En el ámbito de la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura, se entiende el concepto de crítica como un volver sobre sí, para permitir la transformación del sujeto y por tanto de la sociedad, ya que se da una relación con el exterior de la universidad.

tal, el ser humano se eleva hasta vislumbrar su auténtica libertad en relación con los otros (Mesa Morales, 2013).

Para la pedagogía critica, los procesos de formación permiten procesos de emancipación, que llevan al sujeto a estar en permanente construcción, que genera transformación social, siendo reconocidos como sujetos históricos, en la lucha y rescate de los procesos de concientización y de sus praxis trasformadoras, a partir de la educación como libertad.

Es pues la mirada "crítica quien permite asumir el quehacer educativo no como un proceso de colonización, de control y de legitimación del poder instituido, sino como uno que pretende ser liberador" (Cánovas Marmo, 2014, p. 188), al construir conocimiento en conjunto y aportar al crecimiento de la sociedad y la cultura, en tanto la crítica siempre está en relación con la crisis y es esta la reflexión de un mundo social en crisis.

Es decir, "una visión de la pedagogía como una postura filosófica práctica que guía el proceso educativo y tiene como prioridad el sujeto que aprende" (Cánovas Marmo, 2014, p. 179). Se establece entonces la pedagogía crítica como la posibilidad que se le brinda al sujeto de andar con libertad en la búsqueda de su propia realización y formación camino a la emancipación.

La pedagogía crítica es la que pretende generar resistencia y alternativa a una reducción instrumental del saber, puesto que parte del interés común de la emancipación humana. Desde la pedagogía crítica, la voluntad formativa del ser humano se traduce políticamente en la pretensión creciente de emancipación o liberación.

Un sujeto en proceso de formación es a su vez un sujeto político en proceso de emancipación, a su vez, plantea que este tipo de formación se entiende como la posibilidad de lograr una conciencia histórica con base en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política que están en la base de sus propias existencias (Vallejo Cardona et al., 2012). En el libro *La pedagogía del oprimido*:

> Cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla la curiosidad epistemológica, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto. Esto es lo que nos lleva por un lado a la crítica y al rechazo de la enseñanza bancaria, por el otro lado, a comprender que a pesar de ella no está predestinado a perecer, pese a la enseñanza bancaria, que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador, el educando sujeto a ella puede, no por causa

> del contenido cuyo conocimiento le fue transferido sino por causa del propio proceso de aprender, hacer, como se dice en el lenguaje popular, de tripas corazón y superar el autoritarismo y el error epistemológico del bancarismo[7] (Freire, 1983).

De esta forma, en el contexto latinoamericano de la mano de pensadores como Freire y su pedagogía crítica, se incorporan elementos que permiten comprender la realidad para poder aportar en su transformación, dando lugar a definir la educación como un acto complejo en el cual intervienen aspectos como el político, el conocimiento y la creación (Cánovas Marmo, 2014), en donde el proceso educativo trascienda el aula y sus dinámicas propias, y se extienda al entorno de una manera más expresiva, a lo cual se llamó acción cultural y se dio paso a una nueva forma de entender la educación.

La pedagogía crítica tiene una orientación sociopolítica, y hace hincapié en que la realidad social no es igual en todo el mundo; por lo tanto, las búsquedas para lograr el cambio son tan particulares como particulares son los contextos sociales.

En el esquema analítico que funda el pensamiento crítico, puede observarse que, es necesario tomar una postura que interrogue el proyecto educativo de la Maestría[8] en Educación, de modo que se expanda su reflexión y pase por asuntos no solo cognitivos, sino también sociales, culturales y políticos[9].

1.2.3 Educación y Universidad: concepto y fines.

El ser humano se halla en una constante construcción, esto, bajo la óptica de un inacabable proyecto humano, entendiéndolo como un ser que está sujeto a constantes cambios y que desde

[7] Es por ello, que surge la problemática desde la pedagogía crítica frente a la revisión constante de saberes producidos, teniendo presente su vigencia y actualización en cuanto posibiliten las acciones concretas para transformarse a sí misma y su impacto en la sociedad.

[8] La pedagogía crítica o liberadora, fundada en Latinoamérica por Paulo Freire (1970), finca sus bases en el compromiso ético del docente, que se transforma en un guía para los estudiantes a fin de que transiten por el camino de la interrogación, buscando respuestas que incidan en el cambio social; por eso, también se le conoce como pedagogía de la esperanza. Siguiendo esta línea, sobre el papel del docente como un investigador que busca trasformar su entorno, es pertinente preguntarse sobre los saberes producidos realizados en el campo pedagógico.

[9] Es pertinente y por ende necesario realizar una mirada crítica a la producción de saberes, en la Maestría en Educación, los cuales generen un impacto en el quehacer educativo, como lo expresa Cánovas Marmo (2014) no como un proceso de colonización, de control y de legitimación del poder instituido, sino como uno que pretende ser liberador al hacer que el individuo se transforme en el sujeto de su propio autoaprendizaje y, a la vez, ser capaz de construir colectivamente un conocimiento.

ellos se construye, deconstruye y le da significado y sentido a su existencia. Desde esa perspectiva y de acuerdo con Marx (1843, citado por Hincapié García, 2016), no se ha terminado de concluir la historia humana, porque aún se encuentra en la construcción de las condiciones que faciliten su existencia; a tono con él habrá que afirmar que la verdadera formación todavía no se ha producido y que ésta tendrá que ser realizada, históricamente, por la actividad de los hombres mismos, una vez que hayan recuperado las condiciones con las cuales sea posible dar forma a una existencia emancipada.

En esta línea, en la que Benjamín (2010a, citado por Hincapié García, 2016) habla sobre una educación que lleve a una praxis que transforme, en especial a la juventud, desde el ámbito escolar y que esto se vea reflejado en la universidad, la necesidad de una crítica revolucionaria, que estén al tanto de las necesidades de su contexto, de su realidad y que la hagan consciente como centro motivador para transformar y luchar sobre ese imperativo generacional que ha cargado el hombre a través de la historia. Esto, teniendo en cuenta que la pedagogía desde su quehacer crítico reconoce los ámbitos de formación como espacios de reflexión, encuentro de opiniones y vivencias que se alimentan corresponsablemente; por ello la importancia de conocer y reconocer la realidad de los contextos, sus actores, intereses y problemáticas y es desde ese reconocimiento que se construyen y se transforman los espacios de formación y la formación misma.

Siendo así, la educación en la actualidad busca avanzar y generar diálogos que tienen como finalidad darle un valor a la formación, uno más allá de lo instrumental y centrada en una reflexión crítica del saber, propendiendo a impactar y transformar las realidades en las que está inmerso el hombre y siendo así, la visión del saber producido cambia y deja de ser simplemente una acumulación de información. Tal es el caso de la universidad, que además de ser una institución que representa en sí misma la pedagogía, tiene como deber el introducir un debate que tiene como centro la realidad y desde ahí, se da una construcción y una resignificación en el campo pedagógico, en donde el papel de la universidad es ser un espacio para formar en la criticidad, a partir del saber producido puesto en contexto y en su impacto en la realidad intervenida. Por ello, se debe reconocer la experiencia ganada a través de los aportes que desde la maestría en educación se han realizado a la generación de conocimiento para la universidad y cómo estas pueden servir para evaluar el impacto y las transformaciones en las que se ha visto inmersa.

> En síntesis, la visión de la pedagogía como una postura filosófica práctica que guía el proceso educativo tiene como prioridad al sujeto que aprende; es decir, como un sujeto hacedor de sí mismo que tiene por objetivo el incidir en la realidad social que lo contextualiza (Cánovas Marmo, 2014, p. 179).

Siendo así, la revisión de las experiencias que han surgido de la facultad en el marco de la maestría en educación, permite que se generen nuevos aportes dialógicos orientados a fortalecer lo que desde ellas se ofrece y permitirse desde la reflexión, entender las acciones que se desprendan en el quehacer educativo fuera de un uso instrumental, liberándolas de las condiciones que no permiten la movilidad de saberes ni la transformación profesional institucional. Tal y como manifiesta Cánovas Marmo:

> La perspectiva crítica sigue siendo un poderoso baluarte formativo en la consecución de la innovación como "un proceso de destrucción creadora" (UNESCO, 2005:62), ya que la adopción de una postura acrítica no sólo impide la recuperación del valor del conocimiento ya generado, sino que también obstaculiza la búsqueda y el logro de una cultura de innovación con visión de futuro, que atienda las necesidades de quienes menos tienen (2014, p. 177).

En este sentido, la universidad se relaciona de manera dinámica con la sociedad, en un diálogo permanente y reciproco cumpliendo una función social; de ahí que la actividad universitaria no puede entenderse solamente como la práctica académica, sino que ésta, lleva a la construcción y a la suma de esfuerzos colectivos, que implican la gestión, organización de labor académica, la producción del saber y la participación, orientada a la libertad del sujeto en tanto avanza en su formación.

A partir de eso, si se entiende la reflexión pedagógica que se da en la universidad, como un reto de la educación en la actualidad, es posible afirmar que las facultades de educación de las universidades colombianas requieren realizar acciones coordinadas que permitan la generación de estrategias para la revisión de su objetivo misional. Las dimensiones de la formación son: la universalidad, la autonomía que da cuenta de la capacidad que tienen las personas de analizar la información que se recibe y la diversidad integrada que respeta la procedencia, raza y otras

especificidades del hombre, tienen como misión lograr que el sujeto se emancipe y sea libre; es decir, todas ellas en conjunto, generan reflexiones en torno a una nueva visión de la formación, uno enmarcado en el concepto de ciudadanía crítica (Flórez Ochoa & Vivas Ochoa, 2007).

En otras palabras, la educación académica debe ser transformada, en espacios en los cuales se aprenda a cuestionar realidades pautadas por la ideología del grupo hegemónico y a la vez, proporcione modelos alternativos que permitan transformaciones en los sujetos, así como dentro y fuera del aula. Para eso, la perspectiva crítica resulta el camino adecuado para el logro de dichos modelos, ya que en ella convergen los movimientos educativo, pedagógico, cultural, sociopolítico e histórico, permitiendo que esas expresiones culturales e ideológicas entren en su territorio.

Así, la universidad de San Buenaventura desde su facultad de educación, es una institución llamada a generar espacios en los cuales sus maestros y estudiantes se convoquen alrededor del saber y reflexionen acerca del conocimiento y las diversas formas de relación entre éste y la sociedad en la que se desarrollan las diferentes iniciativas que nacen de ésta. La universidad tiene como misión vincularse con la producción de saberes articulados con el devenir del contexto actual, el cual se refleje en sujetos con un deseable desarrollo del pensamiento crítico y desde la misma se entiende que lo crítico "se contextualiza desde el ambiente natural y sociocultural del individuo" (Flórez Ochoa & Vivas Ochoa, 2007, p. 169).

1.2.4 Maestría y línea de estudio: presentación y fines.

La Universidad de San Buenaventura sede Medellín, desde la maestría en educación, toma el concepto de formación como un escenario idóneo que favorece las discusiones y el fortalecimiento del discurso en pro de una generación de conocimiento, con una mirada crítico-reflexiva al pasado y al presente, en un constante debate que llevan a la actualización del concepto de formación[10], el cual no presenta una definición absoluta y única, he ahí la necesidad de seguir avanzando al interior de la facultad frente a dicho concepto.

Acontecimientos como la nueva legislación educativa, el auge de posgrados en educación, la profusión de publicaciones sobre educación y pedagogía, la consolidación de centros de

[10] En este contexto es necesario retomar y repensar el concepto de formación docente, desde un proceso de educación en clave crítica, que promuevan las prácticas de libertad que retan a los sujetos en su colocación histórica, social, cultural y política (Zemelman, citado por Muñoz Gaviria, 2014b).

investigación en las universidades y las políticas públicas han creado un campo pedagógico, que permite suscitar reflexiones en torno a la formación de sujetos en clave de pensamiento crítico[11].

En esta lógica, la maestría en educación de la Universidad, se ha dado a la tarea de realizar un ejercicio reflexivo sobre la producción del saber al interior de sus aulas, específicamente el que surge en sus cuatro líneas de investigación[12], a saber:

Desarrollo humano y contextos educativos, que pretende problematizar el desarrollo humano como configuraciones socio-históricas que dan cuenta, en el campo conceptual y aplicado de las tradiciones pedagógicas, de dinámicas civilizatorias (formativas y educativas) en contextos educativos específicos.

Comunicación y pedagogía, cuya finalidad es problematizar y generar reflexión alrededor del aprendizaje de los usos comunicacionales, como referente de la labor educativa y aporte a la comunidad académica que se interesa en el tema.

Infancia, su objetivo es desarrollar en la Universidad y en especial de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín, un grupo humano de calidad científica y compromiso social, apoyado en un sistema logístico y físico apropiado, para generar conocimientos relacionados con la Infancia y el Desarrollo orientados a la solución de los principales problemas que sobre este aspecto se presentan en la región y el país.

Gestión educativa-currículo, se enfoca en, estudiar los problemas y desafíos actuales para la educación pasando por algunos de los debates de las concepciones clásicas de la gestión educativa y el currículo en sus diferentes ámbitos, su constitución, validez y límites; hasta las transformaciones epistemológicas y metodológicas propias en el debate contemporáneo.

Dado lo anterior, los procesos de investigación que se generan en esos espacios académicos, buscan proyectar sujetos capaces de trasformar las prácticas educativas, teniendo presente las realidades en las cuales está inmerso. Foucault manifiesta:

---

[11] Se entiende el proceso de pensamiento como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer (Zemelman, 2001, citado por Duhalde, 2008).

[12] Objetivos de las cuatro líneas definidos en el documento Maestría en Educación 2012. En el cual, se manifiesta la maestría como una alternativa de formación para los educadores, directivos docentes, profesionales y personas vinculadas al sector educativo. Por esto, busca ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en el área educativa (Investigativa) o profundizar teórica y conceptualmente en ese mismo campo (Profundización). La Universidad de San Buenaventura es una institución de educación superior que, de modo riguroso y crítico, contribuye al desarrollo integral del ser humano y de sus culturas, mediante la docencia, la investigación, la proyección social y el bienestar institucional en los ámbitos local y nacional.

> El maestro (a) no sólo se sujetan a un saber prestablecido, sino que, potencian nuevos saberes capaces de trascender los estados de cosas existentes. Ser sujetos de saber en clave foucaultiana, es ser capaces de reconstruir lo constituido, para desde allí, proponer prácticas constituyentes de nuevas realidades (2002, citado por Vallejo Cardona et al., 2012, p. 49).

Las prácticas educativas se configuran en formas del saber específico, que permiten construir una reflexión sobre la necesidad de revisar reconstructivamente los saberes producidos, desde una lectura crítica, que se presente en una reconstrucción entre el pasado y el presente, es decir, un intercambio histórico en clave de pensamiento crítico.

Por tanto, para la Universidad de San Buenaventura sede Medellín, el pensamiento crítico se convierte en un mar de posibilidades para reflexionar en torno al saber producido, que evidencie cómo éste se ha situado a lo largo de los procesos formativos que ha realizado en sus diferentes líneas de investigación; que permitan preguntarse frente a la producción académica, qué se ha dicho o no se ha dicho, para potenciar esas prácticas educativas al interior de las líneas con respecto a la pedagogía crítica.

1.3 Reflexión respecto a la etapa en la que se encuentra la investigación

El ejercicio de revisión y fundamentación teórica de los saberes producidos al interior de una maestría en la facultad de educación, es fundamental para orientar las prácticas educativas, puesto que se fortalece el quehacer docente, a la vez que fortalece la estructura epistemológica de la institucionalidad, aspectos relevantes en la transformación de las sociedades.

Si bien se presentan tensiones en los conceptos[13] que guían la revisión, existen unas finalidades enmarcadas en la producción de saber que requieren de actualización en perspectiva crítica. Esto pone de manifiesto la necesidad de actualizar la reflexión pedagógica, de modo que permita entender el concepto de formación como un campo dinámico que al ser repensado por la

[13] Sobre los conceptos, se reconoce que estos no son simples, se enmarcan en una dinámica que los relaciona, ya que "cada concepto remite a otros conceptos, no sólo en su historia, sino en su devenir o en sus conexiones actuales" (Deleuze & Guattari, 2002, p. 25).

acción educativa desde lo histórico y su vinculación con el presente proyecta otras prácticas, otras formas de relación.

Realizar una reflexión pedagógica desde lo conceptual, concluye en una lectura necesaria para comprender nuestra realidad educativa a través de la producción de saber, aspectos demostrados a partir de las regularidades que se encuentran en las definiciones, ya que "puesto que los conceptos cambian continuamente, cabe preguntarse qué unidad permanece para el campo de estudio en cuestión" (Deleuze & Guattari, 1991, p. 15).

Así, se retoman los conceptos como dinámicos, históricamente situados ya que responden a necesidades y reflexiones puntuales.

Por tanto, este ejercicio académico entorno a la revisión de los saberes producidos, desde una postura crítica, se redimensiona como una práctica innovadora, en la que se hace pedagogía de los conceptos, se abre una nueva perspectiva a nivel institucional que posibilita realizar aportes al campo de las prácticas educativas desde la reflexión pedagógica.

1.4 Conclusiones

Teniendo en cuenta que Latinoamérica es plural, diversa y multiétnica el proceso emancipador de la pedagogía y de sus ejercicios, nace de las deconstrucciones y construcciones que se hacen frente al tema pedagógico, donde éste no se limita a las miradas simplistas de ésta como instrumento para desarrollarse cognitivamente; siendo así, la pedagogía es de carácter social, político e histórico y por ello se enfrenta constantemente a problemáticas que hacen imperante el analizarse desde cada uno de los contextos en los que se desarrolla, permitiendo que ésta se revise, actualice y transforme los saberes, lo producido y lo que falta por producirse; lo que permite redimensionar los espacios formativos como un elemento emancipador, liberador, crítico y transformador de la realidad. Haciendo que el encuentro de la pedagogía, la filosofía y las otras ramas que atañen a lo educativo dialoguen, se complementen y a la vez se redefinan

Llegado a este punto, la producción de saber es un cúmulo de reflexiones, análisis y discusiones que llevan consigo un sin número de miradas, experiencias y aproximaciones mediadas por las vivencias individuales que al ser entrelazadas con las vivencias del colectivo se potencian para llegar más allá de lo que se aprende y vive en la academia. La pedagogía crítica reconoce los espacios de interacción humana y sus características económicas, sociales, políticas, culturales,

históricas e incluso ambientales; estas relaciones que establece con el contexto y las personas al ser revisados constantemente, posibilita que las prácticas, acciones concretas y teorías puedan innovarse y transformar la sociedad. De ahí, que abordar la educación como práctica social que debe ser situada y tiene que ser repensada críticamente, permite centrarse en el carácter histórico de los conceptos.

Paralelo a lo anteriormente expuesto, la importancia de la revisión crítica al quehacer pedagógico que se ha construido en la Universidad de San Buenaventura desde la maestría, es fundamental para orientar las prácticas educativas, además de fortalecer el quehacer docente y por tanto contribuir a la estructura institucional que representa la universidad como ente protagónico en la transformación del saber y de las sociedades.

Es importante anotar, que el proceso reflexivo sobre los conceptos, se circunscribe en las realidades sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales del país y cada una de ellas está ligada a las nuevas miradas críticas de la pedagogía en Latinoamérica. Lo que lleva a la transformación de los currículos y a las maneras de abordar las temáticas educativas del país; lo que resignifica la noción de la educación y el quehacer educativo cobra fuerza en el aspecto emancipador del ser humano y el avance hacia una nueva construcción del pensamiento.

En función del ejercicio reflexivo, la fundamentación conceptual aparece como pertinente, en tanto, permite establecer relaciones con el campo pedagógico y su mirada crítica de la intención investigativa. De esa manera, la reconstrucción y reflexión conceptual van marcando un camino en el que se reflejan las líneas de investigación de la maestría en educación, que desde aspectos epistemológicos y socio-históricos, tienen la responsabilidad de revisar constantemente la construcción de la producción de saber.

2 El archivo como análisis de los saberes en la línea lenguaje, comunicación y pedagogía

Yaneth Peláez Montoya [14]

2.1 Introducción

Plantear la pedagogía en clave del pensamiento crítico, implica comprender los procesos de formación como procesos de emancipación, donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción (Muñoz Gaviria, 2014b).

En esta lógica, la maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura se cuestiona por la producción de saber y sus aportes al campo pedagógico, desde una perspectiva que busca la reivindicación de los sujetos como críticos y de saber, que pongan de manifiesto la práctica de la libertad y propicien la reflexión hacia la pertinencia de la formación crítica como posibilidad de emancipación.

Así, las líneas de investigación de la maestría a saber: Desarrollo humano y contextos educativos, Gestión educativa-currículo, Pedagogía, lenguaje y comunicación e Infancia y desarrollo, desde sus objetivos apuestan por el dialogo reflexivo, crítico y propositivo en torno a los discursos y a las prácticas que en los contextos socioeducativos propicia la relación pedagogía, desarrollo humano, lenguaje, currículo e infancia.

Se presenta entonces, una propuesta fundamentada en los siguientes conceptos: pedagogía, pedagogía crítica y formación, conceptos enmarcados en los ámbitos de la Universidad de San Buenaventura, su Facultad de Educación, la Maestría en Educación y la línea de investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, lo anterior desde aspectos dialógicos que permiten problematizar los saberes producidos en ese ámbito.

Se toma entonces, como insumo para realizar la revisión de la producción de saberes, los trabajos de grado de la línea en los cuales se revisan las regularidades a nivel conceptual, metodológico y de resultados.

Metodológicamente, para la revisión y los aportes reflexivos del saber producido al interior de la línea de investigación en Pedagogía Lenguaje y Comunicación, se plantea un ejercicio arqueológico, presentado por Michel Foucault en La Arqueología del saber:

[14] Especialista en Docencia Universitaria. yanethp54@gmail.com

> El examen o investigación de las formas discursivas, en el que se pretende describir y analizar los enunciados inmersos en los discursos, sus funciones enunciativas, contenidos, las formas de organización, sus discontinuidades, cortes, umbrales, límites; en definitiva, las reglas que gobiernan los discursos y al hombre en tanto objeto/sujeto de un discurso (2006, p. 302).

La arqueología[15], entonces, corresponde a la necesaria reorganización de la lectura de los discursos a partir de las reglas que rigen las prácticas discursivas. Para el caso de los trabajos de investigación, se trata de reconstruir regularidades o tendencias con una intención no solo de unificar los aspectos recurrentes en los proyectos, sino de comprender los usos, los qué y para qué de las preguntas de investigación.

Se realiza, una lectura de los trabajos de investigación, siguiendo unos lineamientos de enfoque crítico desde tres perspectivas: como análisis de los saberes (Foucault), como una actitud frente al presente (Muñoz) y como una posibilidad de transformar el presente en prácticas de emancipación (Butler); dadas las tres nociones, se podrá identificar el saber producido al interior de la línea de investigación, desde las similitudes, las diferencias y las regularidades al campo pedagógico.

Con el ejercicio arqueológico se pone de manifiesto el saber pedagógico que se ha construido en la Universidad de San Buenaventura-sede Medellín, el cual se presenta como una elaboración donde la información se organiza de cierta manera, no por simple acumulación de sucesos, sino en una dinámica de las intenciones de la actuación reflexiva, que contribuye en ese proceso de elaboración del saber.

Si bien se presentan tensiones en los conceptos que guían la revisión pedagógica y de pensamiento, existen unas finalidades enmarcadas en la producción de saber que requieren de actualización en perspectiva crítica.

El ejercicio pedagógico presenta una lectura necesaria para comprender nuestra realidad educativa desde la producción de saber, en el que se develará una concepción crítica entendida en

[15] En síntesis, “la arqueología es el análisis de los discursos en tanto prácticas que obedecen a unas reglas” (Foucault, 2006, p. 223).

este ejercicio como un proceso de análisis de los saberes construidos que permitan la comprensión y una actitud de transformación frente al presente en medio de prácticas de emancipación.

2.2 Marco teórico - metodológico

2.2.1 La universidad y la pregunta por la producción de saberes.

La Universidad de San Buenaventura en su rol de institución de educación superior cumple con las funciones sustantivas de docencia, investigación, proyección social y bienestar institucional, ejes proclamados por la UNESCO desde 1998 como medios para recrear, transferir el conocimiento e investigar en contextos reales. Las funciones sustantivas responden a las necesidades históricas y a los requerimientos de la sociedad.

Esto significa que las acciones universitarias propenden por las lecturas que se hagan de la realidad social, política, económica y cultural. La Universidad tiene el deber de responder creativamente a los conflictos de la sociedad en la que se halla inmersa. De acuerdo con el Proyecto Educativo Bonaventuriano-PEB[16]: "esto implica que la práctica pedagógica, investigativa, de proyección social y de bienestar institucional se plantean como respuestas a las exigencias de la sociedad" (Universidad de San Buenaventura, 2010, p. 71).

La estructura integradora, conformada por las funciones sustantivas, se constituyen en componentes institucionales de formación y núcleos conceptuales, elementos que identifican como propios los currículos de la Universidad de San Buenaventura y singulariza los programas de formación.

En esta lógica de estructura administrativa de las funciones sustantivas, la universidad de San Buenaventura en su Proyecto Educativo Bonaventuriano las define como "el conjunto de actividades propias, regulares y permanentes que son consubstanciales con su naturaleza universitaria" (Universidad de San Buenaventura, 2010, p. 26). Y son las funciones sustantivas las que permiten comprender su visión anclada en la sociedad misma y la formación de los sujetos en educación. La filosofía institucional de la universidad orientada por sus funciones sustantivas, permiten la vivencia de la pedagogía y el pensamiento franciscano de manera particular

[16] Proyecto Educativo Bonaventuriano – PEB: es el instrumento estratégico de la Universidad de San Buenaventura. Actualizado y oficialmente aprobado mediante Resolución de Rectoría General No. 308 del 6 de julio de 2010 (Universidad de San Buenaventura, 2010).

trascendiendo la simple acción en estrategias en pro de la formación integral, la construcción de comunidad, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano, en la dinámica académica, administrativa y relacional de la Universidad.

Es así, como desde una visión crítica se realiza una revisión y análisis sobre el saber producido al interior de la Maestría en Educación de la Universidad, en aras de evidenciar desde la dinámica antes anotada, cuáles han sido los aportes al campo pedagógico. La visión que tiene la universidad de San Buenaventura desde sus procesos académicos, posibilita hacer un ejercicio de despliegue reflexivo desde la pedagogía y la problematización de los saberes producidos, los conceptos y las prácticas en clave de pensamiento crítico.

Desde las funciones sustantivas y la filosofía institucional, se puede iniciar el planteamiento de la pregunta por la producción de saberes, dado que los documentos maestros, reflejan, la pedagogía franciscana la cual entiende el proceso formativo centrado en la persona y fundamentado en lo cotidiano, en las relaciones dialógicas fraternas y en la creatividad e imaginación. Las implicaciones de esa visión se extienden más allá de impartir un conocimiento, se fundamenta en aspectos metodológicos, como la investigación y la articulación social al contexto con un carácter de transformación. En este sentido la universidad, desde sus funciones y su filosofía, comprende la formación como un proceso continuo, permanente y sistemático, sustentado en la capacidad crítica, la interpretación y el debate académico interno y externo de sus resultados.

Asumiéndose la Facultad como una unidad académica que se funda en la reflexión sobre el proceso educativo y formativo en diferentes niveles, modalidades y escenarios, desde donde se orienta la formación profesional y la gestión de la educación para el desarrollo personal y social. Junto con la visión articulada de sus funciones sustantivas se han configurado al interior de la institución campos en los cuales se fundamenta, profundiza, problematiza y genera conocimiento educativo y pedagógico.

Así pues, la Facultad de Educación realiza su acción formativa por medio de procesos integrados de docencia, investigación, proyección social y bienestar, al interior y exterior de la Universidad. En los cuales confluyen los procesos misionales, dando respuesta a la pregunta por la formación, basados en una concepción pedagógica en la que constantemente el conocimiento está en un proceso de tensión dialectico, es decir, una reflexión constante sobre la práctica y los saberes.

Pese a que las funciones sustantivas de la universidad deben implementarse simultáneamente en todas las instancias universitarias, son la investigación y la docencia las que

competen directamente al ejercicio de la enseñanza al interior de sus aulas que se encuentran bajo dependencias específicas. En este caso, el interés es por la manera en que se ha implementado la investigación en su programa de maestría en educación a propósito de los saberes producidos en su interior.

Revisar los saberes producidos del programa académico de la Maestría en educación, desde una postura crítica, se redimensiona como un proceso de despliegue reflexivo, al interior del campo pedagógico, en donde se amplía y se vuelve sobre sí por medio de la reflexión de los términos, se hace una pedagogía de los conceptos, de los saberes y de la acción educativa.

En aras de realizar el ejercicio de revisión, es válido recordar que la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura, se constituye en un espacio de diálogo permanente desde las ciencias sociales y humanas. La propuesta pedagógica que sigue la Maestría es la "Paideia Franciscana" que tiene la pretensión de organizar una manera de llevar a cabo todas las actividades concernientes a la formación y educación de los sujetos inmersos en una institución educativa (Documento de la maestría[17], 2012, p. 2).

En esa medida, la maestría en educación, se presenta como un espacio de diálogo crítico, complejizando las áreas del saber, "que se constituyen en espacios demarcados que reúnen conocimientos organizados dentro de un componente y que cumplen unos propósitos formativos específicos" (Documento de la maestría, 2012, p. 4). Así se ponen en tensión los saberes, tanto disciplinares como profesionales.

Inscribe entonces unos presupuestos académicos, teóricos y formativos que dan respuesta a necesidades que reflejan las tradiciones pedagógicas latinoamericanas, aspectos evidentes en los proyectos realizados en cada una de las líneas de investigación de la maestría, a saber:

Desarrollo humano: Problematizar el desarrollo humano como configuraciones sociohistóricas que dan cuenta, en el campo conceptual y aplicado de las tradiciones pedagógicas, de dinámicas civilizatorias (formativas y educativas) en contextos educativos específicos.

Gestión educativa- Currículo: Estudiar los problemas y desafíos actuales para la educación pasando por algunos de los debates de las concepciones clásicas de la gestión educativa y el

[17] Este documento fue proporcionado por la Dirección de la Maestría, vigente para el periodo de análisis de la línea. No reposa en archivo digital.

currículo en sus diferentes ámbitos, su constitución, validez y límites; hasta las transformaciones epistemológicas y metodológicas propias en el debate contemporáneo.

Pedagogía, lenguaje y comunicación: Problematizar y generar reflexión alrededor del aprendizaje de los usos comunicacionales, como referente de la labor educativa y aporte a la comunidad académica que se interesa en el tema.

Infancia y desarrollo: Desarrollar en la Universidad y en especial de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín, un grupo humano de calidad científica y compromiso social, apoyado en un sistema logístico y físico apropiado, para generar conocimientos relacionados con la Infancia y el Desarrollo orientados a la solución de los principales problemas que sobre este aspecto se presentan en la región y el país.

Líneas que en el marco general de la maestría apuestan por una mirada pluralista, interdisciplinar y abierta de lo humano, de la multiplicidad del lenguaje, de las infancias y de las teorías curriculares. Esta coherencia se evidencia en la posibilidad generada en temas desde perspectivas interdisciplinarias que permiten el diálogo entre la pedagogía, la sociología de la educación, la psicología educativa, la filosofía de la educación, la historia de la educación, la antropología de la educación, entre otras.

Dada la anterior propuesta pedagógica, se entiende desde la tarea que asume la universidad, la facultad y la maestría como una apuesta por el pensamiento crítico, la reflexión histórica y con una marcada tendencia a actualizar el pensamiento filosófico y pedagógico.

La maestría en educación de la Universidad de San Buenaventura retoma la tarea de pensar al hombre más allá de lo histórico, lo piensa en tanto ser formable, como productor de una sociedad y una cultura –sin abandonar esa perspectiva-, piensa el hombre en términos pedagógicos, es decir, desde una apertura de pensamiento con una capacidad crítica de la práctica del ejercicio docente, de la práctica de la investigación y del ejercicio de proyección social.

La maestría plantea una ruta docente y de investigación con un rigor y unos fundamentos pedagógicos que tienen soporte epistemológico, lo cual hace que la pedagogía se plantee desde el saber ser, reflejado en la meticulosidad, en el proceso de conocimiento y en la enseñanza de la producción de saberes, en una tensión teórica y metodológica, en un rigor sistemático y desde el abordaje del desarrollo del pensamiento. En este punto, es claro que también se responde a una pregunta por la praxis, en estos términos:

> Se entiende la praxis como el conocimiento de la realidad, la crítica sistemática de esa realidad y el esfuerzo por transformarla radicalmente. Allí donde convergen esos tres aspectos se habla de una praxis que es, simultáneamente, el proyecto crítico-revolucionario de la formación del hombre. En otras palabras, el conocimiento de la realidad, la crítica de ésta y el esfuerzo por transformarla es, si se quiere, la actividad formadora del hombre mismo (Hincapié García, 2016, p. 265).

En alguna medida, esto supone que los ejes investigativos y metodológicos de formación docente, si bien son amplios en su concepto, exigen de rigurosidad. En esa vía, la revisión crítica al quehacer pedagógico que se ha construido en la Universidad de San Buenaventura desde la maestría, es fundamental para orientar las prácticas educativas, además de fortalecer el quehacer docente y por tanto contribuir a la estructura institucional que representa la universidad como ente protagónico en la transformación del saber y de las sociedades.

Para el caso particular de la Línea Pedagogía, lenguaje y comunicación, se configura en un espacio que potencia el diálogo reflexivo, crítico y propositivo en torno a los discursos y a las prácticas que en los contextos socioeducativos propicia las relaciones entre el lenguaje y la comunicación atravesadas siempre por la pedagogía. Los ejes de interés de la línea se centran entonces en el lenguaje como practica humana, la que se constituye como eje transversal de la cultura (documento de la maestría, 2012, p. 10)

El lenguaje y las prácticas que de él se desprenden, en tanto eje de la cultura humana y como eje para la construcción del hombre como tal, exigen a la educación una pedagogía en la que el desarrollo del lenguaje y la construcción de saberes aparezcan en una misma dimensión, ya que es con y a través del lenguaje como los individuos construyen y desarrollan conocimiento, como significan sus experiencias y les dan sentido a las experiencias de los otros.

En esa lógica de apertura, la línea se vislumbra desde la interdisciplinariedad, la pluralidad y el pensamiento crítico, desde donde se piensa el lenguaje de una manera también amplia; lo que le permite entonces la posibilidad de plantear una práctica investigativa, teórica y epistemológica.

En este sentido, se proponen espacios en favor del trabajo colectivo que articule problemáticas, intereses y propuestas en torno a procesos docentes e investigativos en los tres ejes de interés de la línea. Aspectos que se pueden seguir desde los objetivos planteados:

Realizar estudios en el área del lenguaje y la comunicación enfocados en los procesos educativos y en los elementos contextuales que los determinan.

Analizar el impacto y las problemáticas que suscita la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a los distintos contextos educativos.

Problematizar y generar reflexión alrededor del aprendizaje de los usos comunicacionales, como referente de la labor educativa y aporte a la comunidad académica que se interesa en el tema.

Fomentar y consolidar al interior de los programas de pregrado y postgrado de la Universidad la reflexión sobre los aspectos implicados en el uso de las nuevas estructuras comunicacionales que rodean el ámbito académico.

Pese a que la concepción del lenguaje es amplia, busca un rigor en la producción de conocimiento, en la reflexión sistemática en torno al lenguaje y su función social, pedagógica cultural y educativa. La línea tiene unos objetivos claros, en torno a los que se desarrolla el ejercicio docente e investigativo, que tiene también implicaciones sociales.

Pone en tensión el interés que tiene la línea en responder a un propósito formativo marcado en el pensamiento crítico que ha asumido la facultad como reflejo de la manera como ha entendido la universidad las reflexiones disciplinares y profesionales en torno a las ciencias de la educación.

Preguntarse por la producción de saberes desde la línea en Pedagogía, lenguaje y comunicación, se intenta no solamente fortalecer el ejercicio investigativo, sino que también se busca fortalecer los objetivos de la maestría, de la facultad de educación, a su vez que la misión, la filosofía y las funciones sustantivas de la universidad; es decir, cuando desde la línea de investigación se reflexiona críticamente por la producción de saberes, permite que la universidad responda a una filosofía institucional basada en una visión de formar integralmente, a su vez que las cuatro funciones sustantivas que atraviesan toda la institucionalidad de la universidad están en constante ejercicio y en permanente transformación.

2.2.2 El carácter crítico de la pregunta por la producción de los saberes.

Teniendo en cuenta el asunto misional de la universidad, el horizonte pedagógico marcado por la facultad de educación y los objetivos específicos tanto de la maestría en educación, como de la línea en Lenguaje, Comunicación y Pedagogía, puede decirse que le atraviesan elementos,

características y prácticas propias del pensamiento crítico, como la problematización y reflexión constante sobre los saberes y los contextos.

La Universidad de San Buenaventura asume la investigación como un proceso continuo, permanente y sistemático, sustentado en la capacidad crítica, la interpretación y el debate académico interno y externo de sus resultados. Esto lo realiza tanto desde la investigación formativa como desde la básica y aplicada (Universidad de San Buenaventura, 2010).

Dado que a la universidad la atraviesan elementos críticos, es necesario presentar una visión de cómo se plantea y comprende la crítica:

Para Kant (2010) la crítica, va más allá del modo como se planteó inicialmente en Occidente de tomar conciencia de sus posibilidades actuales y de las libertades, sino como un modo de interrogación sobre los límites y los poderes de los cuales se ha servido.

La crítica plantea una ruptura epistemológica de ciertos paradigmas establecidos en la cultura, puesto que cuestiona las relaciones de poder que se generan entre los sujetos, a la vez que trata de superar una visión estática de la educación.

La crítica, desde la perspectiva de Marx, como actividad crítico-revolucionariana que puede detenerse en un ajuste de cuentas con la religión, aunque, más importante todavía, debe volver al hombre y exteriorizar qué es lo que ha hecho posible su formación (...) Dicho sea "la crítica implica ir a la raíz, pero en el caso del hombre la raíz es él mismo (no la religión)" (Hincapié García, 2016, p. 262).

Se podría decir entonces que el hombre avanza en su formación a partir de su propio andar y a la vez crea las condiciones y los criterios de dicha formación, aunque no sea consciente de ello, de ahí que la crítica enriquezca los avances formativos de los hombres.

A lo cual Foucault plantea:

> Pero, sobre todo, vemos que el foco de la crítica es esencialmente el haz de relaciones que anuda el uno a la otra, o el uno a los otros dos, el poder, la verdad y el sujeto. Y si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica

> será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente como función la de sujeciones en el juego de lo que se podría denominar, en una palabra, la política de la verdad (1995, citado por Butler, 2008).

En Foucault, aparece por primera vez la temática del presente: "¿qué pasa hoy? ¿Qué pasa ahora?", donde Kant intenta reconocer un elemento singular del presente, mostrar en qué aspecto este "ahora" es expresión de un proceso del pensamiento y cómo el individuo que habla, en cuanto pensador, forma parte del mismo (Torrano, Rodríguez, & Landa, 2014).

Los planteamientos anteriores permiten centrarnos en la idea de un pensamiento crítico latinoamericano, en tanto emancipación humana, "la teoría crítica reivindica los procesos de toma de consciencia y de praxis comprometida de cada sujeto con su proceso de subjetivación" (Muñoz Gaviria, 2014b, pp. 185–186). La emancipación humana, ya desde las clásicas tesis de Marx, pone su acento en la praxis política y antropológica de los seres humanos sobre sus posibilidades y condicionamientos.

De manera que, para Judith Butler (2008) la crítica será esa perspectiva sobre las formas de conocimiento establecidas y ordenadoras que no están inmediatamente asimiladas a tal función ordenadora, pues bien, la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad.

De acuerdo con ello, la crítica es para autores que han sido paradigmáticos en ese pensamiento, un cuestionamiento sobre el presente, sobre el nosotros y el ahora. La crítica se presenta como una reflexión sobre nuestro presente, en síntesis: una reflexión sobre cómo nosotros somos gobernados ahora.

Cabe anotar que esa pregunta por la crítica se traduce en una reflexión muy seria por la modernidad, por el momento histórico. Cuando se piensa de manera crítica, se está haciendo una reflexión de nuestra cultura, de nuestro momento histórico.

El concepto de crítica emerge solo en la posibilidad de la reflexión con el momento histórico, refleja ese distanciamiento de lo que nos es dado como cultura, para este contexto también lo que nos es dado por educación.

Por tanto, es necesario crear una visión panorámica que permita comprender el concepto como eje constitutivo del quehacer de la universidad.

En esta lógica, una de las exigencias que se le presentan a la universidad, dado su carácter crítico, es el preguntarse por los saberes que produce al interior de sus programas, específicamente en el de maestría en educación en sus líneas.

Esta reflexión hace que la línea se comprenda como crítica porque es capaz de hacer reflexión sobre sí misma, sobre sus producciones y sus fundamentaciones teóricas. Hace que la maestría sea crítica, porque hace efectiva y eficiente la producción de conocimiento en relación con la realidad. Y, hace que la facultad y la universidad sean críticas porque su ejercicio de investigación y de docencia se convierte en prácticas eficientes de relación interna y externa.

La universidad, la facultad, la maestría y la línea tienen marcada una tendencia del pensamiento crítico, en una lógica que se dirige hacia el impacto logrado en el campo disciplinar, en el campo profesional, y en su proyección a la sociedad.

La pregunta por la producción de saberes pone en tensión la práctica docente, el ejercicio investigativo y la articulación de la sociedad con la universidad. El horizonte pedagógico de la facultad, pone en tensión el marco crítico de la maestría y los objetivos de la línea, dado que les corresponde, como órganos institucionales promover la producción de saberes, y la forma de hacerlo es preguntando reflexivamente por el quehacer docente, investigativo y de proyección.

Lo crítico de la pregunta por la construcción de los saberes, implica tomar metodológicamente distancia de la línea, para poder observar particularidades y generalidades. A pesar de la multiplicidad teórica y conceptual al interior de la línea, debe marcarse una regularidad, se debe hacer una abstracción de lo que se hace, se dice y se produce.

En esa lógica de responder a la pregunta, y de centrarse en las implicaciones metodológicas, es importante analizar los proyectos de investigación desarrollados en el periodo comprendido entre 2008 y 2011. Cabe aclarar, que el foco se centra en el análisis de los proyectos, porque éstos de una u otra manera materializan una acción concreta: docente, investigativa y de proyección e impacto como transformación de la investigación en la sociedad.

Nos centramos en los proyectos de investigación porque son el reflejo, la materialización de un proyecto pedagógico, como respuestas a problemáticas situadas y fundamentadas, analizadas en contexto teórico; son la prueba material del proceso formativo que se lleva en la línea, en la maestría y en la facultad. Implica resultados del ejercicio docente, de la acción investigativa y son en su momento la proyección que la universidad ha hecho.

Es importante abordar las tesis, porque en tanto proyectos de investigación, son el archivo de la línea, toda vez que son el reflejo de las prácticas de saber y del quehacer, de las prácticas discursivas y de las prácticas no discursivas, que al interior de la línea se desarrollan, se concretizan, se profundizan, y que ahora es menester leerlas, analizarlas y ponerlas en tensión con miras a la pregunta por la producción de saberes.

2.3 Metodología: el archivo de la línea

En *La arqueología del saber*, Michel Foucault (2006) utiliza el término archivo para referirse al conjunto de sistemas que instauran a los enunciados como cosas, delimitando su posibilidad y campo de utilización, y como acontecimientos, con sus condiciones y su dominio de aparición.

Compuesto por tres sistemas, el archivo será el que rige lo que puede ser dicho, la aparición del enunciado como acontecimiento en su singularidad, el sistema de su enunciabilidad; así como el modo en que los enunciados se agrupen, se compongan según múltiples relaciones, se mantengan o esfumen según regularidades específicas, es decir, en su modo de actualidad, el sistema de su funcionamiento.

En lugar de ver alinearse, sobre el gran libro mítico de la historia, palabras que traducen en caracteres visibles pensamientos constituidos antes y en otra parte, se tiene, en el espesor de las prácticas discursivas, sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización). Son todos esos sistemas de enunciados (acontecimientos, por una parte, y cosas por otra) los que propongo llamar archivo (Foucault, 2006).

Por otra parte, el término también es el que define aquella práctica que hace surgir una multiplicidad de acontecimientos, las reglas que permiten a los enunciados subsistir y modificarse, en suma, el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados.

El ejercicio de agrupar los proyectos de investigación como parte del archivo de la línea y de la maestría, nos plantea la posibilidad de abordar críticamente el discurso de la línea, desde sus singularidades y sus diferencias, además de delimitarlo. En la lógica foucaultiana de ir al archivo y entenderlo como prueba material de prácticas realizadas históricamente, son importantes los

proyectos de investigación porque van a dar cuenta de una práctica docente, de una práctica investigativa y de una práctica sociocultural.

Cabe aclarar, que, en el concepto fundamental desde la perspectiva de Foucault, el archivo no es la totalidad de documentos concebidos en el pasado, que posee la finalidad de preservar la memoria y la identidad de una cultura. Este bagaje de registros puede ser visto de diferentes maneras, según las intenciones con las que el investigador se acerque, en nuestro caso buscando no única totalidad o única voz, sino respetando la polifonía de los trabajos de grado, sus características, sus componentes para de esta manera sin acallar voz alguna, responder desde diferentes perspectivas la pregunta por los saberes producidos al interior de la línea. Entendemos entonces, todos los trabajos de grado producidos en esta línea como un archivo, no tanto como un registro histórico con pretensión de homogeneidad sino como el registro de particularidades históricas en prácticas discursivas y no discursivas, en la que no solamente se encuentran saberes sino también vestigios de la práctica docente, investigativas y de proyección de la universidad. De modo que, la revisión archivística debe hacerse de una manera meticulosa.

El archivo es el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados (Foucault, 2006), es todo lo que compone las relaciones enunciativas. Es un juego dinámico de reglas en una cultura, que proporciona la aparición, el sustento y la desaparición de los enunciados, garantizando la aparición de estos últimos como cosas y acontecimientos singulares.

Estas reglas del sistema archivístico -puestas en acción con los proyectos de la línea- posibilitan darle forma, agrupar y preservar los elementos que constituyen la totalidad de los proyectos en clave crítica. Entre la perspectiva de la tradición del pasado, el archivo garantiza la continua transformación del campo educativo, docente, investigativo y de proyección a la comunidad.

El acceso a los trabajos de grado entendidos metodológicamente como el archivo de la línea garantiza la posibilidad de revisar reflexivamente el concepto de Lenguaje, Pedagogía y Comunicación, de reconocer su historia como diferencia, en un contexto lleno de rupturas y discontinuidades.

La historia, así como el sistema archivístico, el conjunto de reglas enunciativas, las formaciones discursivas, dado que se configuran en la interacción de diferentes elementos, están en un contexto interpretativo que no es acabado, definido y que tampoco se agota en su tiempo pasado. Este fondo que circunda al hombre está siempre en transformación, movimiento y en

constantemente redefinición en la actualidad. Por lo que de la misma manera sus vestigios, resultados, productos, archivos tampoco permanecen estables, sino que coinciden en su carácter dinámico al menos en términos interpretativos.

Es importante ir a los proyectos de investigación porque en este caso funcionan como el archivo de la línea y si lo entendemos en términos de Foucault, es decir como pruebas materiales de las prácticas desarrolladas en determinado momento histórico, los trabajos de grado van a reflejarnos prácticas discursivas[18] y no discursivas[19] de la docencia, de los procesos investigativos y de la proyección sociocultural.

La crítica se hace sobre algo puntual, sobre un material histórico que permita focalizar y concentrar nuestro interés para dinamizar y transformar. En este sentido, abordar los trabajos de grado entendidos como archivo de la línea, se convierte en una práctica crítica.

2.4 El ejercicio arqueológico

Foucault cuando hace el ejercicio archivístico lo denomina como arqueología y la entiende como una práctica investigativa en la que de manera meticulosa se accede a documentos, a textos, a diversos discursos con la pretensión de estudiarlos por fuera del marco interpretativo dominante y preestablecido. De modo que, con la arqueología se buscan vestigios ocultos u ocultados al interior de las prácticas discursivas con el fin de ampliar el horizonte de interpretación tanto del discurso como de las prácticas emergentes de éste.

La arqueología realiza "un análisis comparado que […] está destinado a repartir su diversidad [la de los discursos] en figuras diferentes. La comparación arqueológica no tiene un efecto unificador, sino multiplicador" (Foucault, 2006).

En ese sentido, el ejercicio arqueológico realizado con los proyectos de investigación que se constituyen en el archivo de la línea, con la finalidad de reflexionar sobre los saberes que se están produciendo al interior de la línea Lenguaje, comunicación y pedagogía.

---

[18] La arqueología proponía la distinción de dos tipos de formaciones prácticas, unas «discursivas» o de enunciados, otras «no discursivas o de medios» [...] las dos formaciones son homogéneas, aunque insertadas una en otra: no existe correspondencia ni isomorfismo, no existe ni causalidad directa ni simbolización. La arqueología tenía, pues, un papel de articulación: planteaba la firme distinción entre dos formas, pero como se proponía definir la forma de los enunciados, se contentaba con indicar negativamente la otra forma como lo «no discursivo» (Deleuze, 1998, p. 57).

[19] Práctica discursiva: es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinada en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. Foucault (2003).

El archivo de la línea consta de 23 proyectos de investigación que se han desarrollado entre 2008 y 2011, agrupándose en los tres ejes de la línea: Pedagogía, lenguaje y comunicación, cumpliendo con unos objetivos, han discurrido en tópicos, intereses, herramientas y diseños metodológicos muy amplios y diversos que se generan en el marco de procesos de reflexión y discusión académica, desde las relaciones que proponen la pedagogía, el lenguaje y la comunicación con el espacio educativo y sociocultural.

El objeto de estudio -el archivo de la línea- exige una lectura atenta, pero igualmente separada que nos permita reconocer las distintas voces que hay en los diferentes trabajos. Para lograrlo, partimos metodológicamente de tres categorías en las que incluimos similitudes en el archivo para su posterior análisis, estas son: lo conceptual, lo metodológico y los resultados. En la categoría de lo conceptual, nos acercamos al archivo identificando regularidades en los fundamentos teóricos que se pusieron en dialogo para el desarrollo de cada uno de los proyectos de investigación. Es decir, en esta categoría intentamos identificar las voces que al interior del trabajo de grado están dialogando con los autores y sus pretensiones investigativas al interior de los proyectos de grado. En la categoría de lo metodológico, se caracteriza el proceder investigativo de cada uno de los autores de los proyectos de investigación identificando acciones o prácticas propias y particulares en cada ejercicio investigativo. En la categoría de los resultados, se presenta de manera analítica los resultados de los trabajos de grado observando la concordancia entre los objetivos planteados y la metodología implementada.

El análisis de los campos temáticos y de los trabajos pertenecientes a cada uno de ellos a partir de las tres categorías anteriormente presentadas, permite identificar los saberes producidos al interior de la línea.

2.4.1 Recolección de la información.

Con el fin de realizar una lectura rigurosa que permita comprender lo que plantea en términos de saber producido cada trabajo que compone el archivo de la línea, se implementa como herramienta de recolección de información una ficha[20] que permite realizar un rastreo de

[20] Ver en anexos la herramienta de recolección de información, construida para el propósito específico de identificar la lógica con la que opera cada una de las tesis puesto que con ello se hace un seguimiento de los objetivos planeados al inicio, pasando por la ruta metodológica hasta sus resultados, permite analizar los puntos neurálgicos de la práctica investigativa.

información bajo cinco categorías principales: objetivo, propósito, metodología, enfoque teórico y conclusiones, de manera que pueda hacerse una trazabilidad a la forma en la que opera internamente cada uno de los proyectos de investigación.

Para poder comprender la lógica en la que opera cada proyecto, en la que se han puesto a jugar conceptos, métodos y herramientas, además de entender la manera en la que los resultados se han obtenido a partir de esa lógica anterior, se realizó un reconocimiento y una recolección de la información a través de los elementos claves que se presentan en cada categoría de la herramienta, así:

Objetivos: bajo la mirada de observar si lo formulado atiende a una necesidad específica de carácter estructural; su alcance a través de las evidencias consignadas en el análisis y su logro general.

Propósito: se observó cual era la necesidad general con respecto al campo de acción, al campo teórico y al práctico en el que se inscriben los trabajos.

Metodología: los aspectos relacionados a la población, las técnicas de recolección de información, las herramientas y su manera de proceder, además de la fundamentación para cada aspecto mencionado.

Enfoque teórico: los postulados teóricos categoriales que soportan tanto la metodología como la investigación en general.

Conclusiones: expresan en términos metodológicos y en términos de objetivos lo alcanzado.

Realizar el proceso de confrontación entre las categorías anteriores, no solo permite otorgar sistematicidad al pensamiento, sino que marca una ruta para realizar un análisis desde lo crítico del pensamiento en términos de una observación puntual, pero a la vez problematizadora del archivo de la línea de investigación.

Campos Temáticos

El lenguaje y las prácticas que de él se desprenden, en tanto eje de la cultura humana y como eje para la construcción del hombre como tal, marcan el archivo de la línea en los siguientes campos:

Lenguaje y pedagogía

En esta categoría se encuentran proyectos que hacen referencia a las reflexiones surgidas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, la didáctica y el currículo del área de Lengua Castellana. Hacen alusión a: didáctica y lenguaje, análisis del discurso pedagógico, lenguaje e identidad y uso comunicacional en el aula. Los proyectos de investigación correspondientes son:

Tabla 1.
Proyectos producidos por la línea en el eje lenguaje y pedagogía.

Título	Autor	Fecha
Influencia de la televisión en los discursos de las estudiantes del grado 8 de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Bello	Galindo Ramírez, Magda Lucía	2013
Los graffiti: expresión del pensamiento político de los estudiantes del grado 10 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo	Valencia Borja, Yira Moreno palacios, Sandra Milena	2013
La lectura y la escritura como pilares lingüísticos que comprometen la pedagogía con las nuevas imágenes e identidades en la interacción dialógica	Aguirre Restrepo, Diana Mayeli Hurtado Pino, Alixandra Vásquez Villa, Beatriz Elena Castrillón Ramírez, Sandra Milena Ramírez Posada, Verónica Ruiz Medina, Omar Fabián.	2013
Hacia la comprensión de la retórica como contenido formativo para la configuración de un sujeto deliberativo	Ruíz Rojas, Gustavo Alberto	2014
Prácticas discursivas y pedagógicas docentes en educación superior de modalidad concentrada en las regiones de Antioquia	Vásquez Zapata, Marta Gabriela	2015
Procesos de formación universitaria en contextos rurales: Amalfi, Remedios, Segovia, Antioquia	Giraldo Rojas, José Jaime	2015
Los ideales de formación humana vistos en los textos icónico-narrativos Superman y Condorito	Gallego Escobar, Francisco Fernando	2016
Secuencias didácticas: una apuesta por la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de lengua castellana	Restrepo Triana, Manuel José Uribe Tabares, Patricia	2016

Caracterización de las estrategias discursivas empleadas por los docentes de los grados décimo y once del Colegio la Salle Envigado, para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes	Correales Restrepo, María Camila	2016
Formación en espacios no escolares: relatos de jóvenes acerca de sus experiencias en el Parque de los Deseos de Medellín	González Cotes, Ana María	2017

En éstos, aparecen las reflexiones encaminadas a revisar las formas en las que se aborda lo lingüístico y las prácticas de lectura y escritura en el aula, así como lo relacionado con las problemáticas que se han generado en torno al estudio de la lengua en ámbitos socioeducativos. En sí los problemas y las perspectivas en aspectos de la enseñanza del área.

Comunicación y pedagogía

Trabajos basados en las transformaciones en la interacción educativa y por tanto social, como efecto de la aparición de los medios digitales de comunicación, los impactos de un nuevo orden cultural, determinado por la tecnología, en la constitución de las identidades individuales y colectivas de los estudiantes. Así:

> La sociedad del conocimiento y de la información, en cierta medida, introduce una serie de reelaboraciones en la manera como se conciben las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues incluye en su alcance funciones que se encaminan a nuevas formas de relacionamiento de los usuarios entre sí, y entre ellos y los artefactos tecnológicos (Castellano Ascencio, 2016, p. 61).

Por tanto, es importante considerar la predominancia de proyectos que dan cuenta de los fenómenos emergentes en el ámbito educativo, en este caso el de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación TIC a este espacio.

Hacen alusión a: didáctica y TIC, educomunicación y comunicación de masas. Los proyectos de investigación correspondientes son:

Tabla 2.
Proyectos producidos por la línea en el eje comunicación y pedagogía.

Título	Autor	Fecha
Sentido de las interacciones ciberculturales que establecen los/las estudiantes de 7°, 9° y 11° en el aula abierta de Medellín Digital como un espacio no direccionado del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo del municipio de Medellín (2010)	Rendón Acevedo, Teresita de Jesús Suárez Cifuentes, Rodrigo	(2010)
Mediación de la tecnología de apoyo en la comunicación y la accesibilidad de niños(as) y adolescentes con discapacidad motora de Sedes Limitada Aula Abierta (2010)	Gómez Noreña, Paula Milena	(2010)
Representaciones de sentido que se generan en los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Robledo de Medellín al transferir el netspeak o lenguaje de Internet a sus producciones escritas	Ortiz Naranjo, Ena Luz	(2012)
Resignificación del Facebook como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de tecnología e informática T9	Montoya, Edson Alessandro	(2013)
Prácticas pedagógicas docentes y NTIC: estudio de caso sobre las percepciones e implicaciones del Proyecto Uno a Uno en las prácticas pedagógicas de los docentes de una institución de Itagüí	Álzate Franco, Dayan Catalina	(2013)
Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NITC) en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11º de la Institución Educativa El Limonar en el marco de los procesos de lectura y escritura	Castrillón Morales, Leidy Yurany	(2013)
Educomunicación audiovisual digital: uso de materiales audiovisuales digitales como estrategia didáctica en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Finca La Mesa	Muñoz Palacio, Julio César	(2013)
Elementos presentes en la comunicación en los espacios virtuales de formación en los programas técnicos y tecnológicos del Centro de Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)	Restrepo Rodríguez, Ancízar Leonardo	(2013)
Elementos implicados en la relación educación y cine en Colombia en el periodo comprendido entre los años 2000 a 2012	Hincapié Pereáñez, Andrés Julián	(2013)
Procesos argumentativos en la producción de textos (orales y escritos) mediante la herramienta de reconocimiento de voz Dragon Naturally Speaking en jóvenes de grado undécimo	Cano Castrillón, Jorge Iván	(2014)

Percepción de los profesores de las carreras del área de la salud de la Universidad CES Medellín sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza.	Echeverri Escobar, José Ignacio	(2014)
Percepción de los estudiantes de primer año de fisioterapia y de odontología sobre el aporte de los entornos virtuales en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Básicas Biomédicas, en la Universidad CES	Patiño Olaya, José Fernando	(2015)
Transformaciones en las prácticas de lectura y escritura a partir del uso de las TIC en espacios educativos en los estudiantes del grado undécimo cinco de la Institución Educativa de María en el municipio de Yarumal – Antioquia	Hincapié Ruiz, Homer Alonso	(2015)

Se agrupan los aspectos relacionados con la incidencia de los medios masivos, la cibercultura y en general las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la lengua castellana y en sí en el desarrollo del lenguaje de la comunidad educativa.

2.5 Análisis de la información

A continuación, tenemos para el análisis de la información una matriz en la que se recogen los elementos conceptuales de la línea: lenguaje pedagogía y comunicación.

Se entienden los elementos como aquello que compone los campos o unidades conceptuales, de los cuales se desprenden las regularidades en su uso, y la manera en la que operaron esos elementos al interior de los campos.

Tabla 3.
Archivo conceptual.

Campos	Elementos	Regularidades
Lenguaje	• **Prácticas discursivas** • **Lenguaje** • **Lectura** • **Escritura**	Tomando como punto de partida los conceptos recurrentes, el campo del lenguaje se orientó, entre otros, por la Texto lingüística (Bernárdez, 1982; Beaugrande, R. de y Dressler, W, 1981; Van Dijk, 1978) y el Análisis del Discurso de Maingueneau, D. (1987) y Van Dijk, T. (1997*).* Desde premisas hermenéuticas se incentivó el análisis de discursos, dentro de un compromiso riguroso con la lectura y la escritura, se propiciaron espacios desde la observación, la investigación y la crítica. Los componentes teóricos están recogidos en las fuentes estéticas, pedagógicas y comunicativas desde la filosofía del lenguaje en los análisis de la comunicación, la educación y el diálogo (Galindo Ramírez, 2013). El análisis del discurso se vale de elementos contextuales, situacionales y sociales que pueden ser analizados e interpretados, es más, estos hechos pueden permitir que el análisis trascienda los límites gramaticales, y se pueda indagar el potencial semántico que posee el discurso en todos los niveles de análisis (Galindo Ramírez, 2013, p. 32).. Las unidades conceptuales referentes a la lectura y la escritura fueron indagadas y analizadas como objetos de estudio en pilares del proceso de formación pedagógica a la luz de las nuevas imágenes e identidades que fluctúan en los territorios del lenguaje (Aguirre Restrepo et al., 2013). Pensar las prácticas de lectura y escritura como pilares lingüísticos que comprometen la pedagogía con las nuevas imágenes e identidades en la interacción dialógica, sugiere adoptar la realidad y la actualidad docente en su desempeño con el lenguaje desde conductas y registros localizados que expresen la idiosincrasia y el matizamiento cultural, como insumos de formación, desde los cuales la enseñanza y el aprendizaje se instalan histórica y cronológicamente para iniciar el vínculo de saberes, y por tanto de intenciones formativas con asiento en los lugares y las experiencias de memoria y reconocimiento del pasado, pero además, de vivencia y despliegue en el presente y su diversidad de rutas para el encuentro, los diálogos y las representaciones (Aguirre Restrepo et al., 2013, p. 11). En este orden de ideas, la apuesta de los investigadores se dio hacia replantear, dentro de las prácticas formativas, el criterio instintivo en los modos de leer y escribir. Repensar la lectura y la escritura sugiere, de entrada, significar el pensamiento como potencia cognitiva que al moverse en las palabras convierte en acto de habla la propedéutica mental alimentada en los estímulos y las ideas. Leer parte de concebir el mundo como una textualidad

		compuesta por puentes y avenidas de significación que proponen nuevos escenarios de encuentro y actuación dialógica; es diversificar el esfuerzo de la decodificación en las múltiples imágenes que se presentan en el panorama natural, social y lingüístico, y en tal sentido, motivar la interlocución con las infinitas identidades que transitan en el movimiento dialéctico e histórico. De ahí que escribir sea dinamizar los conceptos en la lógica de los objetos, es decir, en la escritura se transitan las memorias del mundo a través de las huellas que toman el texto como un camino, como una posibilidad signada de aprendizajes, y por ende, de referencias pedagógicas donde el proceso de formación es también un proceso de retroalimentaciones y rupturas (Aguirre Restrepo et al., 2013, p. 3). Los elementos que componen el campo conceptual, se presentan como si fueran actos naturales en el aprendizaje, e incluso en el proceso evolutivo, que emancipa al hombre de las esferas básicas de la comunicación en tanto, su facultad decodificadora, hace posibles procesos complejos de pensamiento y práctica en nuevas esferas del lenguaje (Restrepo Triana & Uribe Tabares, 2016). El lenguaje tiene vida y por ende, movimiento, respiración y rutas que le otorgan espacios de significación y creación, desde los cuales imagen y sonido crean la diada de la escritura y la lectura, circulando en la realidad y la virtualidad como espacios compartidos para comprender al sujeto y a las circunstancias que le permiten formular la pregunta (Restrepo Triana & Uribe Tabares, 2016, p. 9). Concebido entonces el lenguaje, en los trabajos de investigación, como procesos de imprescindible valor en la formación, en tanto suscriben el conocimiento en el hecho humano del lenguaje, se torna ineludible la reflexión pedagógica por las prácticas que reflejan su aprendizaje y por las distintas valoraciones que de ellas se tienen como constructoras y divulgadoras de sentido (Ruiz Rojas, 2014). En este orden de ideas, se busca hacer de las prácticas discursivas, de la lectura y de la escritura una experiencia de observación y de sensibilización frente a la vida y lo que esta supone en sus condiciones de libertad, dignidad y justicia (Ruiz Rojas, 2014, p. 15).
Pedagogía	• **Prácticas pedagógicas** • **Mediación** • **Formación** • **Formabilidad** • **Saber pedagógico**	Los planteamientos pedagógicos en los distintos trabajos de investigación, se abordaron desde la preocupación por un lugar de referencia y representación cultural, desde el cual, se pudiera dar una mirada al hombre, a su patrimonio histórico y a sus escalones evolutivos (Alzate Franco, 2013). Debemos entender la pedagogía según los autores cómo la que “se ocupa del sentido del acto educativo y éste consiste en seres humanos que se relacionan para enseñar y aprender” (Gutiérrez & Prieto, 1999, p. 3, citados por Alzate Franco,

		2013, p. 57). Acto que busca, a partir de su relación entre educandos y educadores, la construcción de significados. Teniendo en cuenta esto, los autores definen la mediación pedagógica como: El tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad relacionalidad. Desde su punto de vista, la pedagogía media el acto educativo dotándolo de sentido; y lo aleja de la mera transmisión y reproducción de información propio de los sistemas instruccionales, para acercarlo a una modalidad caracterizada por el aprendizaje, por la participación y la construcción de conocimientos (Gutiérrez & Prieto, 1999, p. 3, citados por Alzate Franco, 2013, p. 58). Sea ésta, una mirada de aprendizajes conscientes, de apropiaciones argumentales que justifican el hacer educativo (Hincapié Ruiz, 2015). La pedagogía va mucho más allá de una disciplina, una técnica o unas herramientas didácticas, se engendra su accionar a razón del sujeto y de las reflexiones que se puedan hacer de acuerdo a lo que la rutina escolar y los momentos de formación traen, para trascender en cambio, en teorización y beneficio común en pro de proceso transformadores de aprendizajes coherentes, significativos y para la vida (Hincapié Ruiz, 2015). Partiendo de las conceptualizaciones anteriores, se hace importante develar, la regularidad presente del campo de la pedagogía (Aguirre Restrepo et al., 2013). Llamamos pedagogía a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos" (Prieto, 2005, p. 15, citado por Aguirre Restrepo et al., 2013, p. 111). Presentando así a una mediación que convoque en el acto educativo la instauración de sujetos dueños de saberes, lenguajes y sentidos necesarios para movilizarse con criticidad en un contexto social y político (Aguirre Restrepo et al., 2013). En concordancia con lo anterior se podría decir que la pedagogía juega el papel principal en la mediación, siendo la pedagogía la creadora de conexiones entre el estudiante y los conocimientos, entre los conocimientos previos y lo que está por descubrir, lo cual le da un real significado al proceso educativo. Para esto el educador debe concebirse como el mediador y facilitador en el proceso de aprendizaje, de manera que el acto educativo le permita al estudiante la exploración y la

		construcción permanente del conocimiento (Alzate Franco, 2013, p. 57). En este marco y para definir con mayor precisión la práctica pedagógica, los investigadores, retoman los conceptos que la componen: **Docente** como un sujeto con valores y convicciones que orientan sus actos; **currículo** de las instituciones educativas, el cual guía el proceso educativo, donde el docente juega un papel de mediador entre los contenidos y los estudiantes. Por otra parte, hablan del estudiante como sujetos y seres pensantes, actores principales y primordiales en el **proceso formativo**; este último aspecto considerado como las acciones, prácticas, estrategias y metodologías utilizadas en relación con la enseñanza. En el trabajo de investigación: *Prácticas pedagógicas docentes y NTIC: estudio de caso sobre las percepciones e implicaciones del Proyecto Uno a Uno en las prácticas pedagógicas de los docentes de una institución de Itagüí,* la autora plantea: "Dentro de la práctica pedagógica hay un componente muy importante también y que Díaz (2006) plantea como el saber pedagógico, espacio donde el docente reflexiona sobre su quehacer y práctica pedagógica, lo que contribuye a la construcción de nuevos conocimientos que a su vez enriquecen la labor del docente. "el saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente" (Díaz, 2006, p. 95, citado por Alzate Franco, 2013, p. 47). En relación con lo anterior, emergen los conceptos de formación y formabilidad, entendidos por *Gallego, (2016)* desde una idea que abarca todos los aspectos de la vida, las relaciones, la cultura y la sociedad Desde los cuales se puedan estructurar procesos formativos. Los medios, la calle, las estructuras sociales como la familia, la religión, la política, etcétera, influyen en estos procesos (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2005); la relación de los individuos frente a ellos y la forma como se estructuran, trabajan en un sistema circular sin fin, en el que los elementos se retroalimentan constantemente, desde la cultura, al individuo y de nuevo hacia la cultura. (p. 41) Recogiendo la información conceptual presentada, es básico decir que, muchas de las concepciones partían desde los preceptos de Paulo Freire y los sustentos propios de la pedagogía crítica apuntando hacia las transformaciones de

		espacios escolares, proyectados hacia la formación y la renovación constante del pensamiento.
Comunicación	• **Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación-NTIC** • **Virtualidad** • **Tecnología** • **Educomunicación** • **Cibercultura**	La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación TIC al ámbito educativo, presentan una predominancia de trabajos de investigación sobre tres grandes sistemas que se incorporaron al aula: la informática, el vídeo y la telecomunicación, de los cuales surge la relación medios-educación, generando análisis conceptuales por parte de los investigadores sobre los códigos que estructuran los nuevos mensajes en la cultura. "La virtualidad es uno de los avances más sobresalientes de la época contemporánea, al ser herramienta multicanal, utilizada no solo para acceder y divulgar la información, sino que a partir de su interacción mediacional se constituye en eje articulador para la cultura y los integrantes que hacen parte de esta. Al caminar por estos laberintos de ecosistemas digitales se potencia la escritura y el habla; se permite la creación, recreación, representación de nuevas imágenes de la realidad, y la "presencia de nuevas tribus de sentido" (Rueda, 2007, p. 27); al igual que emerge para la sociedad y para los procesos educativos otras experiencias de aprendizaje, de comprensión y adquisición del conocimiento que tienen como centro de atención la interacción con el conjunto de mediaciones Tecnológicas" (Aguirre Restrepo et al., 2013, p. 58). Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela es hoy en día uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo (Castrillón Morales, 2013). "Por su gran cobertura, las NTIC actúan como medio de transmisión de información, obedeciendo de esta manera a los principios de globalización dado que busca los rasgos comunes de los diferentes usuarios a quienes van dirigidas, establecen una comunicación en un idioma universal y conservan formatos nacionales e internacionales que permiten identificar el origen de la información que se está transmitiendo, la cual tendrá que aprenderse a discriminar y clasificar pues no todo lo que allí se encuentra resulta ser confiable" (Castrillón Morales, 2013, p. 19). Quedan pues nuevos interrogantes para la Educación, a fin de nutrir epistemológicamente los eventos formativos en una visión de enseñanza y aprendizaje que no restrinja el uso y la intención de la tecnología a un mero instrumento para la superación del discurso y el actuar del maestro en el aula. "Cibercultura como algo que tiene que ver con las prácticas socioculturales que van más allá de la simple utilización de las tecnologías de la información dando cuenta, entre otros aspectos, de la construcción de sentido que se genera a partir de las interacciones ciberculturales que establecen los estudiantes. Cibercultura, por ende, es una palabra

		compuesta, el prefijo ciber nos conecta con el espacio conceptual de la cibernética; y el complemento cultura, con una noción que nos vincula a una visión de lo humano y sus creaciones" (Rendón Acevedo & Suárez Cifuentes, 2010, p. 19). "Educomunicación como nuevo paradigma y estrategia que concibe la educación como un proceso en el que, a partir del encuentro entre pares, mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es posible intercambiar significados y construir sentido" (Muñoz Palacio, 2013, p. 14).

El desarrollo conceptual correspondiente a la línea de investigación, más que constituir un estado del arte que encuentre vacíos o inconsistencias, se convierte en un inventario bibliográfico que da cuenta de los procesos de interpretación de los autores de los trabajos de grado.

Con los conceptos recurrentes en los trabajos de investigación, se atiende a la idea de que el componente lingüístico constituye un elemento de continuas y activas referencias al aprendizaje, puesto que nutre progresiva y complejamente la capacidad de pensar y reflexionar el medio y los estímulos que reporta para el inicio de la actividad interrogativa, como premisa de la construcción del conocimiento que cobra evidencia en distintos y dinámicos contextos.

Es de resaltar el aspecto pedagógico presente en los contenidos del archivo de la línea. De esta forma:

> Los procesos de aprendizaje y de apropiación del conocimiento ya no solo incluyan los procesos de interacción entre los sujetos, sino también las nuevas formas de construcción de conocimiento y que se soportan en el establecimiento de redes bajo principios de cooperativismo y de colaboratividad, es decir, bajo una idea de colectividad (Castellano Ascencio, 2016, p. 61).

Se conciben entonces el lenguaje, la comunicación y la pedagogía, como procesos de imprescindible valor en la formación, en tanto suscriben el conocimiento en el hecho humano que, se torna ineludible a la reflexión pedagógica por las prácticas que reflejan su aprendizaje y por las distintas valoraciones que de ellas se tienen como constructoras y divulgadoras de sentido.

Tabla 4.
Archivo metodológico.

Unidades metodológicas	Elementos	Regularidades
Cualitativa	**Enfoque Hermenéutico**	En lo que respecta a la metodología, los trabajos investigativos, en general, se basaron en desarrollar un diseño cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010; Martínez M., 1998), inscritos dentro del paradigma hermenéutico, específicamente orientados por el enfoque interpretativo; las investigaciones cualitativas tratan de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hace al mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas le otorguen) (Hernández Sampieri et al., 2010). Los anteriores planteamientos llevan a definir, que esta investigación además de ser cualitativa, tenga un enfoque hermenéutico en tanto busca describir, reflexionar, interpretar y comprender un fenómeno (generación de pensamiento crítico y NTIC) que acontece en el espacio educativo (escuela); se trata pues de analizar si la estrecha relación que los jóvenes sostienen con las NTIC contribuyen a que éstos sean sujetos críticos, revolucionarios, libres de discursos hegemónicos y capaces de convivir en sociedad, y esto sólo se comprueba si el investigador realiza un arduo trabajo de observación e interpretación, características propias del método hermenéutico, que tiene como propósito principal “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos, y en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (Dilthey, citado por Martínez M., 1998, p. 102) para de esta manera comprender la conducta humana, que no es más que “percibirla de algún modo, desde adentro, desde el punto de vista de la intención que la anima; comprender es un encuentro de dos intencionalidades, la del sujeto conocedor y la del sujeto conocido” (Martínez M., 1998, p. 105). De allí que los investigadores traten de entender los fenómenos en forma aún más profunda que las personas involucradas en ellos (observación participante). Por tanto, el desarrollo metodológico apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso de construcción a partir de la observación y análisis de diversos instrumentos, con una mirada desde el territorio, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos educativos, sociales y culturales.

		El abordaje del análisis hermenéutico se hace a partir de la consideración que hace Beuchot (2004), quien cree que éste es un "acto interpretativo" que tiene un hecho previo, "un cuestionamiento o pregunta interpretativa acerca del significado de un texto. El acto interpretativo será precisamente la construcción de una hipótesis de interpretación, una interpretación hipotética. Luego se verá si es atinada y se ofrecerán argumentos para mostrarlo", o simplemente como diría González (2006) "comprender mediante la comparación". En ese sentido, la investigación cualitativa puede dar aportes relevantes mediante la recuperación de todos esos elementos que están en la base de lo que sucede en la escuela. En términos de los métodos y técnicas para la generación de información, el uso de la entrevista, el estudio de caso, los grupos de discusión, el análisis transversal, análisis del discurso, entre otros, son ampliamente resaltados por las investigaciones. En lo que respecta al estado del arte, el cual desde la posición de Martínez (1999), es una "investigación desde la hermenéutica", se concibe también como lo aprecia Cifuentes, citado por Martínez (1999) como "una investigación fundamentada en el conocimiento acumulado", es decir, se refiere a lo "conocido" a partir de lo cual se construye un "diálogo de saberes" que conduce a formular nuevas comprensiones, hipótesis y propuestas de acción sobre el fenómeno que se ha investigado"
Cuantitativa	**Mixta**	Dos trabajos de investigación se desarrollan con una metodología de investigación mixta, que permite la integración de los enfoques cualitativo y cuantitativo propiciando la interacción entre el esquema de pensamiento inductivo y deductivo al mismo tiempo (Echeverri Escobar, 2014; Patiño Olaya, 2015). Con el enfoque cualitativo, se buscará dar profundidad a la información recolectada una vez se realicen las entrevistas semi-estructuradas a docentes que laboran en las diferentes facultades del área de la salud de la Universidad CES, este enfoque cualitativo tendrá como objetivo, establecer lo que observan los entrevistados del tema en cuestión, permitiendo que se tenga un enfoque metodológico de estudio histórico hermenéutico. Con el enfoque cuantitativo se buscará medir actitudes de los profesores de las facultades del área de la salud de la Universidad CES frente a la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza que ellos llevan a cabo con los estudiantes, esta medición se hará utilizando una Escala Likert; con esto podremos ver la conducta de los docentes frente al problema planteado (Hernández Sampieri et al., 2010). Basado en lo anterior, las dos investigaciones incluyen el componente cuantitativo como un complemento al componente cualitativo, determinando así las variables poblacionales para obtener más datos significativos.

En su mayoría, los trabajos de investigación se proponen dentro de un método cualitativo con enfoque hermenéutico, donde la descripción crítica da cuenta de las lecturas planteadas para la indagación y composición investigativa, a partir de la cual el análisis, la sistematización e interpretación del entorno, proporcionan los insumos para dialogar con los objetivos y las preguntas planteadas.

La tipología investigativa se sitúa en las búsquedas, rastreos, reseñas documentales y bibliográficas que se toman como presupuestos para los diálogos y las composiciones de sentido que hacen los investigadores.

Tabla 5.
Archivo de las conclusiones.

Componentes	Regularidades
Conceptual	Desde los campos del lenguaje, la pedagogía y la comunicación se abordan los demás conceptos para organizar las rutas metodológicas que se siguieron en cada uno de los proyectos de investigación. Para tal efecto, no interesaba indagar a profundidad en el estado del arte consultado. Más bien, se detenían a profundizar en aquellos conceptos que permitían un análisis a la perspectiva pedagógica como a la visión didáctica de las propuestas investigativas, con base en ello, se organizaban o agrupaban los criterios de las prácticas discursivas y las prácticas pedagógicas. Las distintas perspectivas desde las cuales se abordaron los conceptos y sus prácticas en relación con las nuevas tecnologías, tienen que ver con un lugar histórico y con un tiempo epistemológico, es decir, acorde a las circunstancias reales y de concepción del mundo en las que se desarrolló cada investigación. Ciertamente, el desarrollo conceptual en sus experiencias vinculantes con la enseñanza y el aprendizaje, dejan ver el rol del investigador como docente que se piensa en ejercicio, para trasladar la mirada a las prácticas del lenguaje que comprometen la pedagogía con las nuevas tecnologías y con las identidades de los estudiantes en la interacción dialógica, en la que se sugiere adoptar la realidad y la actualidad escolar. Entonces, la reflexión sobre los aspectos discursivos de los conceptos, involucró el reconocimiento de las fuentes legítimas de donde proceden y de los contextos específicos en los que se aplicaron. Desde lo teórico, los campos conceptuales se relacionan con el dominio de los conceptos necesarios para participar de las discusiones pedagógicas. Desde el punto de vista práctico, los conceptos se relacionan con los medios para alcanzar la reconfiguración del sujeto, a partir de la reconstrucción con las cuales se organiza la experiencia del mundo.

Metodológico	En términos metodológicos, el archivo de la línea, tiene una tendencia a reconocer el pensamiento previo, al dialogo de encuentro con otros planteamientos y esa tendencia está muy aplicada o llevada a contextos propios, con la intención de transformarlos. Dado que las investigaciones son de carácter crítico, se plantean desde una concepción pedagógica donde lo cualitativo ciñe la posición hermenéutica sobre las categorías analizadas. Los rasgos generales de la investigación cualitativa adquieren matices y tonalidades diversas de acuerdo con los enfoques de los que se sirve, pero también según los métodos y estrategias para la recolección de la información y análisis de la misma, en los distintos trabajos de investigación. Sin embargo, los trabajos de investigación, tiene como centro el describir, reflexionar, interpretar y comprender un fenómeno (Lenguaje, pedagogía, comunicación) que acontece en el espacio educativo. Esto hace que los investigadores realicen un arduo trabajo de observación e interpretación, como características propias del método hermenéutico, que tiene como propósito principal "descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos, y en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte" (Dilthey, citado por Martínez M., 1998, p. 102).
Resultados	Los resultados hacen énfasis en que lo importante de la línea no es solucionar todos los problemas sociales, pero sí es su propósito comprender que los contextos socioculturales, son particulares y son dinámicos, se transforman constantemente y requieren de intervención continua y constante. Desde premisas hermenéuticas se incentivó el análisis de discursos, dentro de un compromiso riguroso con la lectura y la escritura para propiciar espacios de socialización y composición de textos desde el precedente de la consulta, la investigación y la crítica. Se encontró una marcada intención de actualizar los conceptos a contextos socioculturales precisos con el propósito de transformarlos, ya sea el contexto o sea el concepto. En la línea, las TIC ocupan un papel importante en los procesos de aprendizaje y apropiación del conocimiento: > Las TIC juegan un papel de importancia en la democratización de los saberes que circulan en la sociedad del conocimiento, pues en el marco de la pluralidad de saberes o de informaciones que supone la sociedad del conocimiento y la información, las TIC –desde las posibilidades de acceso y de uso que presentan a los usuarios-, en cierta medida, rescatan y reelaboran un principio didáctico inicial en el que se promueve la idea de que los sabes son de todos y para todos (Castellano Ascencio, 2016, pp. 61–62). Por tanto, existe una intención constante en la línea y es leer el contexto de una manera particular a partir de un bagaje teórico existente para intentar intervenirlo, sobre todo cuando se centra en aspectos socioculturales, es decir, cuando intervienen otros elementos como la tecnología o las subculturas, requiere de una actualización de los conceptos.

Los 23 trabajos que constituyen el archivo de la línea, se centran en aspectos relacionados con el accionar pedagógico, con el cual se pone en cuestión el sentido de mundo, de sociedad y de realidad en pro de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de maestros y estudiantes, de tal forma:

> En este contexto, las personas están abocadas a nuevas formas de construcción de los aprendizajes y a nuevas maneras de participación frente a contenidos que se les presentan. Es decir, se generan nuevas formas de ciudadanía que, en principio, se caracterizan por la presencia y generación de escenarios que exigen más de los usuarios, en la medida en que los acercan a prácticas de interactividad que demandan su participación activa (Castellano Ascencio, 2016, p. 62).

Atendiendo a lo anterior, se resaltan entonces los trabajos que vinculan la enseñanza del área con reflexiones sobre formas culturales contemporáneas expresadas en distintas temáticas surgidas de la cultura escolar.

2.6 Conclusiones

En el archivo de la línea se encuentra una marcada intención por transformar. Esa intención es la que estamos leyendo como pensamiento crítico, si bien no hay conceptos nuevos, sí hay una dinámica de pensamiento crítico que en primera instancia no amplía el campo disciplinar de lo pedagógico, no propone nuevas teóricas, pero sí por lo menos dinamiza la parte práctica. Entonces, en este caso estamos hablando no de saberes teóricos sino de saberes prácticos, que de una u otra manera en la actualización de los conceptos permiten mejorar la acción educativa referida a la enseñanza específicamente.

Cabe anotar que son propuestas pertinentes al campo de las ciencias de la educación puesto que sus preguntas se enmarcan en las lógicas académicas y políticas, pensar el hecho o fenómeno educativo, bien sea desde perspectivas de la reproducción o de la resistencia. Las ciencias de la educación permiten vincular las otras tradiciones, en tanto no niegan los campos de estudio curriculares, didácticos o eminentemente pedagógicos, al contrario, los integra en su campo con el interés de asumir una perspectiva más compleja del tema.

En relación con lo anterior, los trabajos de investigación se caracterizan por presentar un análisis crítico y sistemático de conceptos y teorías previamente planteadas, si bien es cierto que desde la línea no se plantean nuevos conceptos o nuevas perspectivas, sí se presentan citadas en contextos de problematización que permiten afirmar que la línea tiene una dinámica crítica[21].

Lo anterior encuentra fundamento en la teoría crítica de la sociedad, en la que Cánovas Marmo (2014) hace énfasis en que la teoría crítica proporciona una visión de las realidades políticas y sociales con el propósito de cambiar esas realidades para permitir mayor libertad de pensamiento y acción.

Centrados especialmente en las prácticas educativas, requiere partir de una postura propositiva en cuanto a la edificación del pensamiento de los sujetos. Pues, la crítica plantea una ruptura epistemológica de ciertos paradigmas establecidos en la cultura, cuestiona las relaciones de poder que se generan entre los sujetos, a la vez que trata de superar una visión estática de la educación -en términos de Freire la educación Bancaria-lo que desencadena en una lectura fragmentada de la realidad.

Entendemos el archivo de la línea, enmarcados en una pedagogía crítica desde una práctica pedagógica que construye el conocimiento desde una concepción problematizadora, la cual refuerza el cambio y que tiene como referente la lectura de una realidad diversa y compleja.

En esa lógica, la pedagogía crítica se instala en la línea, puesto que se observan las prácticas educativas en contextos particulares y analiza sus vínculos políticos y sociales.

Realizar estudios en el área del lenguaje, enfocados en procesos educativos que trasciendan del aula al contexto, generan reflexión y por tanto se problematizan alrededor del aprendizaje y de los usos comunicacionales, como referente de la labor educativa y aporte a la comunidad académica que se interesa en el tema.

[21] Es necesario puntualizar que La Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura está contextualizada de acuerdo con las características y necesidades formativas de la región, las reformas legislativas en el ámbito educativo, los perfiles y fortalezas de los grupos de investigación y los horizontes planteados por Visión Antioquia siglo XXI, los documentos de trabajo del Plan decenal 2006-2015 (Visión 2019: Educación), el Proyecto Educativo Bonaventuriano y el plan de desarrollo 2005-2007 de la Universidad de San Buenaventura, cuyo objetivo se orienta a reflexionar en torno a las relaciones entre la cultura, sociedad y conocimiento, como dimensiones que permiten comprender la educación, tomando como punto de anclaje la sociedad misma y la formación de los sujetos en educación. La dimensión cultural permite enlaces y alternativas de relación entre las tres fuentes centrales del Proyecto Educativo Bonaventuriano: El saber, la sociedad y la persona.

En esa lógica, la línea de investigación, busca actualizarse haciendo análisis de lo que se ha dicho, pese a que no hay producción de saber nuevo, sí hay una pregunta constante por la actualización de nociones fundamentales, acercándose a la crítica desde una constante tensión con la historia, para que en un debate con el pasado se dé la oportunidad de actualizar el saber.

Este tipo de formación se entiende como la posibilidad de lograr una conciencia histórica con base en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política que están en la base de sus propias existencias (Vallejo Cardona et al., 2012).

En suma, el pensamiento crítico aplicado al campo de la pedagogía en lo que respecta a la institucionalidad de la universidad y de la maestría en educación, posee un dominio capaz de reconceptualizar puesto que no se reduce a una simple transmisión del saber, sino a la praxis educativa que busca construir el conocimiento desde una concepción problematizadora, y que debe tener como referente una lectura decodificadora de la realidad: diversa y compleja.

Por tanto, se plantean aspectos de la formación humana como una acción crítica o emancipadora. Esta formación es entendida como la posibilidad de lograr una conciencia histórica con base en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política que están en la base de sus propias existencias (Vallejo Cardona et al., 2012). Y estas son las condiciones de posibilidad para que en un futuro se den construcciones metodológicas nuevas.

En este punto es preciso hacer énfasis en las posibilidades que la historia le va señalando al sujeto; así, para Marx es importante las condiciones con las que el hombre se encuentra en el mundo y en las condiciones que el mismo crea (Hincapié García, 2016).

La tendencia entonces ha sido al análisis continuo, sistemático de conceptos existentes a la luz de contextos socioculturales, a través de preguntas situacionales que han permitido la actualización de éstas.

Lo anterior, ratifica que la teoría crítica enfatiza la promoción de la reflexión, como sinónimo de discernimiento intelectual que valora medios y fines; actualizando conceptos y poniendo en práctica en los contextos los saberes críticos, hemos recreado saberes en clave crítica.

Frente a la pregunta –por naturaleza también crítica- qué saberes ha producido la línea en Pedagogía, lenguaje y comunicación, la respuesta va en la vía de la actualización y puesta en práctica en contextos específicos conceptos de manera crítica.

Encontramos entonces aquí unas condiciones de posibilidad materiales, conceptuales y metodológicas que configuran en sí la potencia del pensamiento y del saber al interior de la línea, la maestría, la facultad y la universidad.

3 Lectura rizomática de los saberes al interior de la línea de infancia (USB-MED)

Erika Constanza Barrios Hernández[22]

3.1 Introducción

La Universidad San Buenaventura Medellín, es una institución franciscana que ofrece educación superior en la ciudad, cuenta con una facultad de educación, en la que se ofrece el programa de maestría en educación que desarrolla la acción investigativa de los estudiantes y docentes, con miras a ampliar y desarrollar conocimientos desde lo reflexivo tanto en términos teóricos como prácticos. Las líneas de investigación favorecen la profundización de saberes desde un lugar privilegiado, observando e investigando aquellos acontecimientos que se hacen problemáticos y se convierten en el escenario para producir nuevos conocimientos.

En este orden de ideas es menester presentar a groso modo las cuatro líneas de investigación de la Maestría en educación, las cuales son: Desarrollo Humano y Contextos Educativos la cual pretende problematizar lo humano y las configuraciones socio históricas en contextos educativos específicos; Gestión educativa y currículo el cual busca preguntarse por los problemas y desafíos actuales de la educación entendiéndolos y debatiéndolos en torno a las concepciones clásicas de la gestión y el currículo; Comunicación y Pedagogía la cual tiende a realizar estudios en el área de área del lenguaje y la comunicación enfocados en los procesos y analizar el impacto y las problemáticas que suscita la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación a los distintos contextos educativos.

Es la línea de infancia de la maestría en educación un proyecto académico que responde a las necesidades de la sociedad en temas de infancia, en un marco Pedagógico y Psicosocial que entiende por investigación “todos aquellos factores asociados a su desarrollo, relacionados con el contexto, la historia natural y social y utilizando diversas metodologías aceptadas dentro del campo científico para el estudio e intervención de manera integral”. En esta línea, la pregunta por la infancia no lo es solo en relación al aprendizaje, sino una pregunta por todo el acontecer histórico por el cual los niños y las niñas se convierten en objeto de conocimiento (2015).

22 Especialista en Docencia Universitaria. erikaconstanza@gmail.com

La línea de infancia para cumplir con su labor investigativa y formativa se plantea el siguiente objetivo general:

> Desarrollar en la Universidad y en especial de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín, un grupo humano de calidad científica y compromiso social, apoyado en un sistema logístico y físico apropiado, para generar conocimientos relacionados con La Infancia y el Desarrollo orientados a la solución de los principales problemas que sobre este aspecto se presentan en la región y el país.

Para lograrlo se propone analizar las condiciones de existencia y de posibilidad de la infancia y promover la realización de proyectos de investigación sobre identificación, valoración e intervención de riesgos para la Infancia relacionados con el desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes y los problemas psicosociales y del contexto, además de promover y evaluar el desarrollo de tecnologías que faciliten la investigación e intervención efectiva de los riesgos y sus efectos sobre el Desarrollo de la infancia formulando recomendaciones que contribuyan a superar y controlar los problemas generados en el contexto que afectan el desarrollo de los niños, las niñas.[23]

Es así como la línea de infancia pone en tensión diversidad de conceptos en diálogos con el contexto a través del carácter reflexivo de los trabajos de grado y permite en clave crítica comprender como un campo dinámico y relacional la producción de saber en tanto establece vínculos con la realidad, la sociedad y otros elementos de la acción humana y brinda posibilidades para problematizar el asunto de lo educativo entendido como la práctica profesional y pedagógico comprendido como la reflexión disciplinar en torno a el ejercicio disciplinar.

En este sentido, hacer crítica de los conceptos se comprende como un proceso acercamiento a los saberes, de las prácticas y de las instituciones buscando crear una relación con la realidad que aporte a la transformación desde lo académico, por tanto, para la universidad de San Buenaventura en su facultad de educación, como institución llamada a generar espacios en los cuales sus maestros - estudiantes se convoquen alrededor del saber entorno a la reflexión acerca del conocimiento y las

[23] Documento de la maestría, 2012 este documento fue proporcionado por la dirección de la maestría, no reposa en archivo digital, vigente para el periodo de análisis del presente trabajo.

diversas formas de relación entre éste y los diferentes actores inmersos en el proceso, es que esta investigación se torna significativa.

Por lo anterior desde una postura crítica, entendida en términos generales como una actitud reflexiva frente a las condiciones que posibilitan la realidad y frente a la realidad misma, el presente ejercicio investigativo pretende, a través de la revisión de los trabajos de grado en la línea de infancia de la maestría en educación de la Universidad de San Buenaventura, problematizar los aportes conceptuales construidos en estos trabajos de grado y su contribución a la redimensión del campo disciplinar y profesional de la pedagogía. De este modo, acercarnos reflexivamente a la producción efectiva de saberes en este contexto cobra importancia e interés para la comunidad académica.

Para efectos de este ejercicio académico se retomarán entonces los planteamientos de la escuela de Frankfurt, donde se propone una concepción crítica de la educación: "los sujetos siempre estarán en proceso de formación, no existen los sujetos formados, como no existen los seres humanos terminados" (Adorno, citado por Muñoz Gaviria, 2014b, p. 196)**.** Podemos entonces, a través del estudio de los trabajos de grado de la línea de infancia acercarnos a uno de los procesos formativos de la línea y, en clave crítica, hacer lectura del proceso formativo que se ha ido viendo en su interior.

Tal como lo plantea Cánovas Marmo (2014), el quehacer educativo tiene como objetivo concretar la emancipación, donde la pedagogía no es solo un método para la comprensión, sino que se asume como un método hermenéutico crítico, que le permita reflexionar sobre la acción educativa y sobre las condiciones sociales en las que se da la educación, es decir, una crítica pedagógica de la sociedad.

La revisión, desde una postura crítica, de los trabajos de grado producidos al interior de la línea de infancia de la maestría en educación se redimensiona como una práctica reflexiva, al interior del campo pedagógico, educativo e institucional. Puesto que la pregunta por los saberes y el análisis de los conceptos desarrollados en pro de estos en los diferentes trabajos de grado, permite fortalecer la reflexión teórica-disciplinar, que comprende el campo pedagógico; contextualizar la práctica profesional correspondiente a lo educativo y favorecer los procesos al interior de los centros de enseñanza. En este sentido:

> Aunque estén fechados, firmados y bautizados, los conceptos tienen su propio modo de no morir, a pesar de encontrarse sometidos a las exigencias de renovación, de sustitución, de mutación. Que confieren (…) una historia y también una geografía agitadas, de las cuales cada momento y cada lugar se conservan, aunque en el tiempo, y pasan, pero fuera del tiempo. Puesto que los conceptos cambian constantemente cabe preguntarse qué unidad se mantiene (Deleuze & Guattari, 1991, p. 14).

De este modo es posible que un mismo concepto opere de manera diversa en los textos o trabajos de grado, atendiendo a la particularidad de la interpretación al contexto con el que estable el dialogo y al desarrollo de la reflexión que con este se haga.

Para efectos del presente ejercicio académico se sigue una ruta escritural haciendo un recorrido por la línea de infancia a través de los trabajos de grado realizados desde el 2008 hasta el 2016, para acercarse a una problematización de los hallazgos entretejiendo diálogos conceptuales que permitan evidenciar los aportes de los trabajos de grado al campo profesional y disciplinar de la pedagogía,

El primer momento gira en torno a la fundamentación de la pregunta por los saberes producidos en la línea de infancia al interior de la maestría en educación. Se expone la importancia que tiene en un contexto académico realizar un ejercicio formativo e investigativo como éste para la universidad y su relación con el contexto, la facultad, la maestría, la línea, la pedagogía y la pedagogía crítica, creando interacciones y redes de saber.

El segundo momento, que se ha denominado Lo Rizomático de la pregunta por los saberes se presenta lo que a partir de la revisión de los trabajos de grado se evidencia, en los ejes de lo conceptual, lo metodológico y de las interacciones. Para la presentación del análisis de los trabajos de grado se toma como referente conceptual y metodológico lo planteado por Deleuze en torno a los Rizomas pues, se considera que brinda un proceder investigativo que permite hacer un recorrido por los trabajos de grado de la línea pese a ser distantes conceptualmente, diversas y variadas en su metodología y que fueron aplicados en contextos diferentes. De modo que, el requerimiento en la implementación de una forma de aproximación metodológica que permita hacer un recorrido e interconexión para poder generalizar y abstraer de estas los posibles saberes producidos se ve cumplido al seguir una “lógica” investigativa en clave rizomática

En el tercer momento se hará referencia a las emergencias que a partir de la pregunta por los saberes producidos y las relaciones Rizomáticas que se evidenciaron. La presentación de estos resultados intenta evidenciar la construcción de diferentes redes conceptuales en la generalidad de los trabajos de grado. Este momento tendrá en su interior tres momentos que son: primer momento: red conceptual, segundo momento: red metodológica y tercer momento: red de interacciones.

El cuarto momento presenta los hallazgos en torno a la pregunta por el saber producido que se encontró en la reflexión de cada una de las redes y como estas emergencias fortalecen el proceso investigativo de la línea y se presentaran unas conclusiones generales de lo evidenciado acercándose de una manera crítica a los aportes que la línea de infancia ha hecho, los avances en materia conceptual, si se logran o no riesgos teóricos –epistemológicos- metodológicos o prácticos y desde que lugar está aportando a la generación de conocimiento.

Este ejercicio investigativo pretende entonces aportar a la Maestría en educación específicamente a la línea de infancia como una oportunidad de potencializar los conceptos que se pueden encontrar, al preguntarse por el saber producido a lo largo del proceso formativo al fortalecer la red conceptual, la red metodológica, y la red de interacciones a través de la pregunta por la infancia ya se han venido trabajando en clave crítica al interior de la línea en aras de abrir nuevas perspectivas desde la institucionalidad y como esas nuevas perspectivas pueden brindar al campo de la práctica educativa, la reflexión pedagógica y la reivindicación de la condición humana en sus aspectos vinculantes que hacen del sujeto un ser humano de relaciones contextuales desde las cuales propicia su apertura al mundo (Muñoz Gaviria, 2014a).

A continuación, se dará paso a las reflexiones que el ejercicio investigativo pretende en torno al saber producido en la línea de infancia de la Maestría en Educación 2008-2016.

3.2 En torno a lo crítico de la pregunta por los saberes

"Hacer de la propia vida una obra de arte".
Foucault

Preguntarse por los saberes producidos en el marco de la institucionalidad entendida esta como todo aquello que compone y representa la Universidad San Buenaventura, específicamente en una de las líneas de investigación de su Programa de Maestría en Educación, es una ejercicio

que se enmarca dentro de la necesidad de generar una actualización en un marco educativo entendido como la práctica profesional y pedagógico comprendido como la reflexión disciplinar en torno a el ejercicio disciplinar –pedagógico en donde, según los planteamientos de la crítica, este ejercicio cobra mayor importancia al establecer relaciones y exigencias para el binomio universidad-sociedad.

Por otro lado, la pregunta por los saberes producidos al interior de la universidad deviene en ejercicio crítico en tanto permite la auto-reflexión y lleva a preguntarse por la universidad, la facultad, la maestría y la línea de infancia; traslada la pregunta a su acción transformadora de la sociedad en términos de la problematización del conocimiento y su vinculación activa en la sociedad.

Foucault actualizó la pregunta por la crítica en algunos de sus textos y sus aportes han brindado posibilidades de comprensión y acercamiento a está. Como se puede leer en el ensayo ¿Qué es la crítica?, el cual al ser titulado en forma de pregunta se evidencia su interés no solo por plantear un problema sobre cuál es esta crítica que se supone que hacemos o a la que debemos aspirar, sino que representa también un cierto modo de interrogar, lo cual es básico en la actividad misma de la crítica. Como lo podemos ver cuando dice:

> La filosofía—muy cerca de ella, contra ella, a sus expensas—, en dirección de una filosofía por venir, en el lugar, quizás, de toda filosofía posible. Entre la alta empresa kantiana y las pequeñas actividades polémico-profesionales que llevan el nombre de crítica, me parece que ha habido en el Occidente moderno (ubicado, toscamente, empíricamente desde los siglos XV y XVI) una cierta manera de pensar, de decir, de actuar, una cierta relación con lo que existe, con lo que se sabe, con lo que se hace, una relación con la sociedad, con la cultura, una relación, también, con los otros y que se pudiera llamar, digamos, la actitud crítica (Foucault, 1995, citado por Butler, 2008, párr. 8).

Se puede suponer entonces que lo que Foucault busca con esta pregunta es algo bastante diferente a lo que se podría pensar de la crítica; suele decirse que la crítica es una actividad negadora o contraria con lo establecido, en este sentido se establece como punto de corte frente a un aspecto de la realidad, sin embargo Foucault valiéndose de figuras como Baudelaire establece

la posibilidad y necesidad de comprender la crítica como una actitud de modo que no se agote en ejercicios reaccionarios.

> Foucault afirma que hay varias gramáticas para el término crítica, distinguiendo entre una *alta empresa kantiana* que se llama crítica y "*las pequeñas actividades polémicas que se llaman crítica*. De esta manera, hace desde el inicio claridad de que la crítica no es una sola cosa, y por tanto no es posible definirla de manera separada de otros discursos, que en sí mismos la definen, lo cual la hace de cierto modo estar subordinada como lo expresa en su conferencia, "la crítica sea una función que está subordinada a lo que, positivamente, constituyen la filosofía, la ciencia, la política, la moral, el derecho, la literatura, etc. (Foucault, 1995, citado por Butler, 2008, párr. 8).

En este sentido Foucault intenta dar alguna definición a la crítica, estableciendo entonces que no es posible, ya que, la crítica será dependiente del objeto de estudio al que este abocada, quienes serán en dicho momento quienes darán a esta -la crítica- un significado, es así como la función principal de la crítica no será la de evaluar las condiciones de sus objetos de estudio en sus prácticas, formas de acercarse al saber, el uso del discurso o relaciones de poder que establece o dará juicios de valor, sino por el contrario dará un marco en el cual se podrá establecer relaciones través de las cuales se puedan suscitar nuevas posibilidades de pensamiento conservando o no la rigurosidad académica.

Para Foucault, la crítica "es instrumento, medio de un porvenir o de una verdad que ella misma no sabrá y no será, es una mirada sobre un dominio que se quiere fiscalizar y cuya ley no es capaz de establecer" (Foucault, 1995, citado por Butler, 2008, párr. 11). Es decir, no existe sino en relación con algo distinto a ella misma.

Por lo anterior la crítica es una perspectiva sobre las formas de conocimiento establecidas y ordenadoras que no está asumida a tal función ordenadora. Foucault dice: "hay algo en la crítica que tiene parentesco con la virtud". Y continúa diciendo: "esta actitud crítica es la virtud en general" (Foucault, 1995, citado por Butler, 2008, párr. 11), vinculando esta exposición del límite del campo epistemológico con la práctica de la virtud, como si la virtud fuese contraria a la

regulación y al orden, como si la virtud misma se hubiera de encontrar en el hecho de poner en riesgo el orden establecido.

En este sentido:

> La crítica foucaultiana no es crítica social, es crítica puramente estética, que no tiene ningún fundamento racional, pues relegó la razón a una parte del dispositivo que se trata de combatir. Cada uno ha de construir su propia autonomía, cada uno ha de armonizar el juego de poder en su interior, cada uno ha de inventarse a sí mismo, y ha de darse su propio modo de vivir sin apoyo alguno en normas universales. No obstante, la crítica foucaultiana está cargada de una secreta universalidad: "Hacer de la propia vida una obra de arte" (Díaz de Kóbila, 2007, p. 38).

Foucault contribuye a la teoría crítica de nuestro tiempo al pedir que se repiense la crítica como una práctica en la que se formule la cuestión de los límites de las teorías y conceptos más fuertes, a lo que se llamó como nuestros "hábitos mentales acríticos" y que Adorno describió como ideología "el único pensamiento no-ideológico es aquel que no puede reducirse a *operational terms*, sino que intenta llevar la cosa misma a aquel lenguaje que está generalmente bloqueado por el lenguaje dominante" (Adorno, 1962, p. 9).

Por lo anterior, para entender el esfuerzo de Foucault por presentar la crítica como virtud, se hace necesario entender que *La virtud* frecuentemente se usa como un adjetivo o práctica de un sujeto, o como una cualidad que determina y describe un cierto tipo de acción o práctica y en sentido foucaultiano concierne a una actuación que no se cumple solamente siguiendo reglas o leyes formuladas objetivamente. Es entonces la virtud no solo una manera de cumplir las reglas establecidas o la forma de vincularse para estar de acuerdo, es por el contrario una forma de relación, una relación crítica con esas normas.

A modo de ejemplo Judith Butler dice "no se conduce hasta el límite para tener una experiencia emocionante. Uno se interroga sobre los límites de los modos de saber porque ya se ha tropezado con una crisis en el interior del campo epistemológico que habita". Es decir, las categorías en las cuales se ordena el saber en el fondo presentan una incoherencia o ámbitos enteros de los que no se puede hablar. De allí que a través de la ruptura del tejido epistemológico que la crítica brinda se puede evidenciar que ningún discurso es adecuado a lo que las teorías predominantes muestran inconformidad, por lo cual desde lo normativo la crítica produce un malestar discursivo que abre las puertas para observar otras perspectivas sin perder el rigor.

Es precisamente esta característica de la crítica, la referida a la actitud, la que brinda una herramienta importante para acercarse a la reflexión del saber producido al interior de la línea de infancia; en este sentido no se busca establecer juicios de valor, sino más bien evidenciar las posibilidades de problematizar sus hallazgos para la pedagogía. En este punto preguntarse por la posibilidad de la producción de saberes al interior de la maestría en educación, en su línea de infancia, es en sí misma una posibilidad de abordar en clave critica una realidad y de producción de saber.

El presente ejercicio investigativo sobre el saber producido al interior de la línea de infancia, hace pues un esfuerzo académico por dar en clave critica una mirada al saber producido en harás de fortalecer el pensamiento crítico que para Latinoamérica ha permitido problematizar el quehacer de la pedagogía.

Hablar de pensamiento crítico es pues una gran posibilidad en tanto que:

> "*Pensamiento crítico"* es un concepto polisémico. La pluralidad de sus significados está directamente relacionada con los contextos disciplinares de los que emerge, evidente en los diversos matices y comunidades académicas que promueven uno u otro sentido; además, las tradiciones y trayectorias de las que surgen también son diversas. Esto quiere decir que, si bien hay múltiples posibilidades de reflexionar sobre el pensamiento crítico, las perspectivas posibles no tienen la misma ponderación y reconocimiento. Sin embargo, de todas maneras, hay un hilo conductor que permite mostrar las relaciones entre cada una de estas líneas de conceptualización hasta encontrar la fuente común de todas ellas (Vélez Gutiérrez, 2013, p. 5).

Siguiendo esta lógica se dará paso a la metodología que se eligió para dar vida al ejercicio investigativo y que por su flexibilidad permite abordar el objeto de estudio con mayor precisión.

3.3 Lo Rizomático de la pregunta por los saberes

Abordar los saberes producidos al interior de la línea de infancia de la Maestría en educación, implica entender que existen múltiples formas de acercarse a la infancia y esto hace

necesario entonces abordar los trabajos de grado con una metodología que entienda la diversidad del mismo y aporte posibilidades de encuentro para estudiarlo analíticamente y en una lógica crítica, dicha forma de acercamiento debe permitir hacer un recorrido por todas las tesis, que son entre otras diversas, variadas en su metodología, distantes en sus referentes conceptuales y disimiles en los contextos en los que fueron aplicadas, entendiendo la diversidad conceptual, metodológica y las interacciones generadas, por lo tanto se hace necesario recurrir a una forma de aproximación metodológica que permita hacer un recorrido, una interconexión y un proceso de generalización y abstracción de los posibles saberes producidos en lo heterogéneo de los mismos.

Dado lo anterior este ejercicio investigativo hará uso del concepto del Rizoma planteado por Deleuze, y emprende una ruta metodológica de carácter rizomático, ya que, en sus principios entienden al saber cómo un sistema de redes que generan en su disparidad un encuentro y brinda la posibilidad de generar una movilidad conceptual y metodológica que al final permitirá abstraer los saberes producidos al interior de los trabajos de grado.

Guilles Deleuze entiende por **Rizoma** la posibilidad de conexión entre lo más próximo y lo más lejano en cualquier, concepto, tiempo y lugar y las múltiples interconexiones que de allí pueden surgir, “El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección” (Deleuze & Guattari, 2002, p. 13).

Es por esta mirada que el presente ejercicio investigativo en torno a los saberes producidos al interior de la línea de infancia permite ser abordado como un proceder rizomático en su abordaje metodológico.

> Este tipo de sistema podría denominarse rizoma. Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas. Pero hay plantas con raíz o raicilla que desde otros puntos de vista también pueden ser consideradas como rizomas. Cabría, pues, preguntarse si la botánica, en su especificidad, no es enteramente rizomas (Deleuze & Guattari, 2002, p. 2).

Dado que “un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas” (Deleuze & Guattari, 2002, p. 13), analizar los saberes producidos en la línea, las formas de interconexión conceptual y los puntos de encuentro y desencuentro de los mismos.

proveerán de círculos de convergencia que llevaran a la generación de otras posibilidades y entramados, lo cual en clave critica hace de este ejercicio investigativo un esfuerzo por movilizar pedagógicamente la función formativa a la cual esta llamada la universidad en su facultad de educación y su maestría en educación en la línea de infancia.

Se hace necesario entonces entender como al interior del Rizoma de Deleuze interactúan varios principios que son los que dan la fuerza y potencial de análisis a los Rizomas que serán abordados en esta investigación por tanto se hará una presentación de los mismos buscando ilustrar al lector en la dinámica de interacción que abordaremos.

Principios del Rizoma:

1 y 2 Conexión y de Heterogeneidad

Este principio hace alusión a como un rizoma puede ser conectado con cualquier otro en cualquier lugar o nivel sin importar su origen, jerarquía o condición; brindando con esto la posibilidad de interacción desde cualquier postulado según sea la necesidad, agenciándose a una estructura teórica especifica u otra en el transcurso del entramado conceptual. Como lo deja entrever Deleuze “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden” (Deleuze & Guattari, 2002, p. 2).

3. Multiplicidad

Hace referencia a la variedad de naturalezas que puede tener un mismo rizoma en sí mismo y como estas pueden coexistir en el mismo de una manera amigable y favorable para nutrirse a sí mismo y las relaciones que este pueda generar con otros rizomas; “sólo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo. Las multiplicidades son rizomáticas y denuncian las pseudo-multiplicidades arborescentes” (Deleuze & Guattari, 2002, p. 13).

Esta característica del rizoma de permitir la multiplicidad entendida esta como la no definición en sí misma, categorización, brinda la posibilidad de establecer relaciones e

interconexiones fuertes sin la presión externa de un concepto sobre otro lo cual hace que todos puedan fluir de manera lineal y se agencien según se requiera, como lo explica Deleuze:

> La noción de unidad sólo aparece cuando se produce en una multiplicidad una toma del poder por el significante, o un proceso correspondiente de subjetivización: por ejemplo, la unidad-pivote que funda un conjunto de relaciones biunívocas entre elementos o puntos objetivos, o bien lo Uno que se divide según la ley de una lógica binaria de la diferenciación en el sujeto. La unidad siempre actúa en el seno de una dimensión vacía suplementaria a la del sistema considerado (sobre-codificación). Pero precisamente un rizoma o multiplicidad no se deja codificar, nunca dispone de dimensión suplementaria al número de sus líneas. En la medida en que llenan, ocupan todas las dimensiones, todas las multiplicidades son planas: hablaremos, pues, de un plan de consistencia de las multiplicidades, aunque ese "plan" sea de dimensiones crecientes según el número de conexiones que se establecen en él (Deleuze & Guattari, 2002, p. 3).

4. *Ruptura asignificante*

Alude a la posibilidad de un rizoma de romperse en cualquier momento y lugar sin que esto implique un cambio significativo en su estructura y de igual modo puede en simultánea tomar una nueva significancia sin dejar la anterior, coexistiendo con el nuevo significante y en esa relación crear un nuevo significado, en este sentido Deluze lo ilustra cuando establece que:

> Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar.
>
> Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma. Esas líneas remiten constantemente unas a otras. Por eso nunca debe presuponerse un dualismo o una dicotomía, ni siquiera bajo la forma rudimentaria de lo bueno y de lo malo (Deleuze & Guattari, 2002, p. 4).

5 y 6 Cartografía y Calcomanía

Nos refiere a la posibilidad del Rizoma de tener múltiples posibilidades de abordaje y como en este proceso alcanza momentos en los que muere su posibilidad de crecimiento y por tanto se calca a sí mismo desde otro lugar o mapa, es decir, al darle a un concepto la posibilidad de moverse en otro territorio se potenciara así mismo si ya se considerara desgastado, al respecto Deleuze ilustra:

> El calco sólo reproduce los puntos muertos, los bloqueos, los embriones de pivote o los puntos de estructuralización del rizoma. Véase el psicoanálisis y la lingüística: el primero no ha hecho más que sacar calcos o fotos del inconsciente, la segunda, calcos o fotos del lenguaje, con todas las traiciones que eso supone (no debe, pues, extrañarnos que el psicoanálisis haya unido su suerte a la lingüística) (Deleuze & Guattari, 2002, p. 4).

Para efectos de esta investigación entenderemos como Rizomas cada una de los trabajos de grado analizados y a parir de allí se irán construyendo diferentes Redes, cada una de las cuales genera mesetas[24] con el fin de potenciar los rizomas abordados.

A partir de lo expuesto el presente ejercicio investigativo visualiza en los rizomas una ruptura, alargamiento, prolongación, visiones alternas, la línea de fuga, hasta producir una la línea más abstracta que genere tensión en varias dimensiones y direcciones quebradas, para Conjugar los flujos sin territorio, esto es: "límites de una primera línea según círculos de convergencia alrededor de singularidades sucesivas; luego ver si en el interior de esa línea se establecen nuevos círculos de convergencia con nuevos puntos situados fuera de los límites y en otras direcciones" (Deleuze & Guattari, 2002, p. 5).

Basados en los principios rizomaticos la investigación genera redes para abordar los saberes producidos, las cuales a su vez son autónomas, pero se retroalimentan unas a otras generando un sistema de análisis para interpretar en una lógica critica los rizomas, moviéndose en la diferencia manteniendo como eje central la pregunta por la infancia. Para entenderlo mejor:

[24] Deleuze y Guattari llaman "meseta" a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma. Cada meseta puede leerse por cualquier sitio, y ponerse en relación con cualquier otra. Para lograr lo múltiple se necesita un método que efectivamente lo haga; ninguna astucia tipográfica, ninguna habilidad léxica, combinación o creación de palabras, ninguna audacia sintáctica pueden sustituirlo" (2002, p. 12).

> A estos sistemas centrados, los autores oponen sistemas a-centrados, redes de autómatas finitos en los que la comunicación se produce entre dos vecinos cualesquiera, en los que los tallos o canales no preexisten, en los que los individuos son todos intercambiables definiéndose únicamente por un estado en un momento determinado, de tal manera que las operaciones locales se coordinan y que el resultado final global se sincroniza independientemente de una instancia central (Deleuze & Guattari, 2002, p. 9).

Es así como el rizoma de la infancia nos permite otros rizomas y otras interconexiones con otros rizomas conceptuales, metodológicos e interacciones que posibilitan la interpretación y la comprensión de la manera en que se ha ido abordando y desarrollando la producción de saber en torno a la infancia. Deleuze y Guattari ilustran esta situación en tanto afirma que "El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple" (2002, p. 13). Es decir:

> No es lo Uno que deviene dos, ni tampoco que devendría directamente tres, cuatro o cinco, etc. No es un múltiple que deriva de lo Uno, o al que lo Uno se añadiría (n+1). No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. Constituye multiplicidades lineales de n dimensiones, sin sujeto ni objeto, distribuibles en un plan de consistencia del que siempre se sustrae lo Uno (n-1) (Deleuze & Guattari, 2002, p. 13).

Una multiplicidad de este tipo no varía sus dimensiones sin cambiar su propia naturaleza y metamorfosearse. Nos moveremos pues todo el tiempo en el medio de las multiplicidades entendiendo que:

> Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras y el medio, no es una media, sino, al contrario, el sitio por el que las cosas adquieren velocidad (Deleuze & Guattari, 2002, p. 3).

Teniendo en cuenta lo esbozado del concepto de Rizoma como herramienta metodológica en los párrafos anteriores este ejercicio investigativo se estructuro en cuatro pasos a saber que son:

Paso uno:

Rastreo, identificación e inventariado de los trabajos de grado producidos en la línea de infancia del 2008 al 2016, para lo cual se diseñó una matriz llamada inventario de tesis (Anexo 3), el cual sintetiza la información y da un panorama general del objeto de estudio.

Tabla 6.
Formato de inventario.

No	Titulo	Autores	Asesor	Resumen	Año	Publicada	Grupo de investigación	Link
	Nombre de la tesis	Quien la realizo	Quien la asesoro	Se toma textual del resumen aportado por la tesis	Año de publicación	Si esta virtual o física	Grupo de investigación al cual estuvo adscrita la tesis	Espacio web donde se encuentra la tesis

Paso dos:

Se diseñó como instrumento una ficha de análisis que reúne los elementos necesarios para sintetizar la información que nutrirán la recolección de información para luego identificar elementos recurrentes o tendencias que permitan formar redes

Nº	**Título**	
consecutivo	Nombre de la tesis	
Año: Año de publicación	**Formato:** Virtual: X Impreso:___	**Grupo de investigación:** Grupo de investigación al cual estuvo adscrita la tesis
Autor(es): nombre de los autores		
Asesor(es) de Tesis: quien asesoro la tesis		
Objetivo **S**e toman textual de las tesis		

Propósito: .que se evidencia luego de la lectura de la tesis como el fin real del autor
Metodología: Estructuras metodológicas implementadas al interior de cada tesis y que autor los guía
Enfoque teórico: Lectura analítica de las estructuras metodológicas implementadas al interior de cada tesis
Conclusiones: Se retoman de las tesis, de manera textual.

Paso tres:

Construcción de Redes emergentes a partir de los conceptos que se repiten y toman fuerza en las tesis, evidenciados luego de la lectura de las mismas para lo cual se construyen matrices que permiten visualizar los conceptos y sus puntos de encuentro y desencuentro, para su posterior análisis.

Red General (Agrupa de manera general los Rizomas emergentes en los trabajos de grado)		
Conceptual	Metodología	Conclusiones
Conceptos emergentes	Metodologías recurrentes para abordar las tesis	Tendencia de las conclusiones al interior de las tesis

Red Conceptual (Rizomas que permiten generar interconexiones a través de los conceptos emergentes)		
Conceptual	A lude a	Reflexión
Conceptos emergentes	Como se entiende en la línea, a través de hallado en los trabajos de grado	Análisis en clave critica de los conceptos hallados

Red Metodológica (Metodologías que se utilizan al interior de las tesis)	
Metodologías	Entendida como
Metodologías utilizadas	Como entiende y aborda la línea dicha metodología

Red de Interacciones (Generalización de elementos y las interacciones, resultados o acciones concretas tuvieron cada una de las tesis)	
Tendencias de Conclusiones	Problematización y aporte al saber
Conclusiones emergentes	Lectura en clave critica de las conclusiones para evidenciar su aporte al saber

Paso cuatro:

Construcción teórica y análisis en clave crítica de los hallazgos y las implicaciones de estos para la universidad, facultad, maestría, línea, pedagogía y pedagogía critica el saber producido.

3.4 Emergencias a partir de la pregunta por los saberes

La línea de infancia y desarrollo de la Maestría en Educación de la universidad San Buenaventura procura dar respuesta a los objetivos que se proponen desde las diferentes propuestas investigativas realizadas por los estudiantes en sus trabajos de grado. En el marco del proyecto de revisión de saberes de la Maestría en educación 2008-2016 al interior de la línea de infancia.

Luego de hacer lectura de 29 trabajos de grado que conforman el objeto de estudio se evidenció un marcado interés por ciertas temáticas que a la luz de una mirada crítica se entrelazan para establecer y forjar al interior del proceso formativo posibilidades reflexivas en donde los Rizomas más fuertemente planteados generan de una u otra manera una red conceptual al interior de la línea para atender a los objetivos que esta se plantea.

Para entender lo Rizomático del saber producido al interior de la línea y como los rizomas interactúan entre si se estructura este apartado en tres momentos, donde cada momento hará referencia a una red especifica que expondrá los hallazgos en torno a la producción de saber al interior de los trabajos de grado.

Estos momentos son:

Primer momento: Red conceptual

El primer momento girará en torno a los conceptos que a partir de su recurrencia en los trabajos de grado empiezan a tomar fuerza y se van depurando y puliendo al interior de la línea y que se pueden llegar a plantear como un saber que da estructura y potencia a la línea de infancia.

Segundo momento: Red metodológica

Un segundo momento habla de la o las metodologías que al interior de la línea son recurrentes para abordar la labor investigativa y acercarse al saber y desde allí hacer propuestas en torno a la producción de conocimiento.

Tercer momento: Red de interacciones

El tercer momento planteara como desde la línea de infancia en las conclusiones de los trabajos se evidencia la problematización del saber agrupándolas por campos temáticos, lo cual brindara información de cómo la línea entiende su papel al interior del proceso formativo.

A continuación, se dará paso al desarrollo de cada uno de los momentos que irán haciendo mesetas entre los Rizomas y generarán otras emergencias Rizomáticas a partir de la pregunta por el saber producido.

Tabla 7.
Momento de la Red general en la línea de Infancia.

(Agrupa de manera general los Rizomas emergentes en los trabajos de grado)		
Conceptual	Metodología	Conclusiones
-Nuevos paradigmas en la concepción de infancia: niños sujetos de derecho. -La figura del docente en la primera infancia. -Revalorización del nivel preescolar. -Ambiente y calidad de vida en la infancia. -Autoridad y crianza. -Impacto del programa buen comienzo en los niños y niñas de la ciudad de Medellín. -Concepciones en la infancia alrededor de conceptos abstractos -Discursos e imaginarios frente a la primera infancia. -Marco legal de la primera infancia. - Violencias en la primera infancia. -Espacio escolar e impacto en la creación de vivencias	-Macro proyecto como estrategia investigativa en la línea de infancia. -La bitácora. -Estudio de casos. -Cuantitativo correlacional -Emergente. -Fenomenológico.	-Políticas públicas y su efecto en la primera infancia. -El cambio de lenguaje para nominar la infancia y reconocer sus derechos. -Generación de espacios que generan la línea e infancia a para la discusión de nuevas mirada y dignificación de la niñez. -Aspectos que impacta el ambiente al hablar de calidad de vida en primera infancia. -Necesidad de fortalecer la investigación en torno a las prácticas de crianza y su repercusión en los imaginarios colectivos. -Rol del agente educativo Movilización del niño a un papel activo en su proceso formativo.

		-Rol e influencia del docente como adulto significativo en la construcción de las percepciones de los niños frente a un concepto. -Procesos formativos tendientes a la unificación discursiva y conceptual frente a la primera infancia que posibiliten el surgimiento de imaginarios actuales ajustados al contexto y la poca actual. -Posturas gubernamentales y creación de programas para la atención de la primera infancia. -La infancia desde la ley: sujeto de protección o sujeto de derecho. -Relación entre la discusión arquitectónica del espacio escolar de la primera infancia y la apropiación del mismo para la creación de experiencias con sentido.

Momento de la Red Conceptual

Luego de realizar la lectura y revisión histórica – conceptual de los 29 trabajos de grado de la línea de infancia en clave crítica se logra construir la red de conceptos que en la línea de infancia a partir de su recurrencia e interés investigativo toman fuerza y se abren camino como saber producido.

A continuación, se presenta de manera gráfica la red conceptual:

Tabla 8.
Momento de la Red conceptual en la línea de infancia.

(Rizomas que permiten generar interconexiones a través de los conceptos emergentes)		
Conceptual	Alude a	Reflexión
Nuevos paradigmas en la concepción de infancia .”niños sujeto de derecho”	Posibilidad de entender como a partir del reconocimiento de los niños como sujetos de derecho las habilidades que se desarrollan en ellos se pueden potenciar y extrapolar a diversas dimensiones, lo cual constituye un aporte importante a la generación de conocimiento.	Se reflexiona entorno al concepto de niño sujeto de derecho en el marco de los documentos, leyes y tratados que la gubernamentaliad propone. Solo en un texto se evidencia una reconstrucción histórica, para llegar a reconocer el niño como sujeto de derecho, en los demás trabajos de grado se ve una postura que asume a la política pública tal como está, lo que no permite problematización del concepto
-La figura del docente en la primera infancia “Discursos e imaginarios frente a la primera infancia”	Se proponen acercamientos a la postura renovada del docente de primera infancia y la incorporación de otras figuras que están en relación con el proceso formativo, quienes se vinculan como agentes educativos	La transformación y actualización del rol desde y los documentos legales no evidencia un cambio en el ejercicio docente y sus imaginarios a la hora de atender la primera infancia. La formación del docente y el contexto en el que labora no marca cambios significativos frente al concepto de primera infancia
Revalorización del nivel preescolar	Entendimiento de la etapa preescolar como un momento en el cual es niño cuenta con todos los elementos necesarios para interactuar socialmente y ser participe en la construcción de su saber,	Se evidencia muy arraigado el discurso legal en la revalorización del nivel preescolar, en tanto se visualiza la infancia en el escenario social

Ambiente y calidad de vida en la infancia	Influencia del contexto en el cual se encuentra inmerso el niño y como este y convierte en un factor que marca su desarrollo	No se evidencia dialogo conceptual más allá del manejo de definiciones y conceptos para ilustrar un escenario especifico. Se realizan algunas relaciones entorno al marco legal de la primera infancia y sus posibles relaciones con la calidad de vida de niños
Autoridad y crianza	Modelos de autoridad y sus efectos en el desarrollo del niño durante la crianza	La problemática que le genera a los docentes el cambio de la dinámica de la autoridad al interior de las familias Plantea la posibilidad de producir conocimiento Así mismo para producir conocimiento en esta investigación se parte de las tres condiciones planteadas por Sandoval (2002) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural y la intersubjetividad y el consenso, como vehículo para acceder al conocimiento valido de la realidad humana. “
Impacto del programa buen comienzo en algunos niños y niñas de la ciudad de Medellín	Resultados halagos a partir de la implementación del programa	Se evidencian reflexiones en torno a mejoras en condiciones de alimentación y bienestar en salud, haciendo falta aún mayor impacto en otras dimensiones del ser
Concepciones en la infancia alrededor de conceptos abstractos	Como se enfrentan los niños a partir de sus recursos cognitivos y los modelos brindados por los adultos significativos para relacionarse con conceptos abstractos.	La problematización se queda básicamente en el concepto de dios, en un contexto escolar, no logra ampliar la otros contextos o cruce de autores

Marco legal de la primera infancia	Leyes, decretos, compes y documentos en los últimos 10 años que regulan la primera infancia	A excepción de una tesis, en las demás que abordan el marco legal, no se evidencia un dialogo en clave critica del marco legal de la primera infancia con las realidades de ciudad o como este puede problematizar la pedagogía
Violencias en la primera infancia	Recurrencia del maltrato físico, verbal, emocional al cual hoy en día siguen siendo víctima los niños, por parte de sus padres y cuidadores a pesar de los nuevos lenguajes y lugar social de la infancia.	La reflexión se queda más en los hallazgos de campo, resultado de las técnicas empleadas, la discusión y construcción teórica, que acompaña dicha reflexiones se queda más en la exposición del concepto que en la generación de relaciones.
Espacio escolar e impacto en la creación de vivencias	Dentro de la investigación "se establece que los espacios escolares no son neutros, que la concepción con se dotan dichos espacios no es homogénea, ni es una sola, cada sujeto puede asignar diversas concepciones a su espacio escolar, de acuerdo a sus vivencias-experiencias en ellos, las que a la vez son subjetivaciones, debido también a las variadas formas de vivenciar estos espacios."	Se evidencia un ejercicio investigativo que logra establecer relaciones conceptuales a partir de las vivencias y hallazgos en el proceso investigativo en el cual se incorporan el papel preponderante del niño como sujeto activo en la investigación y se le da validez a su palabra haciéndolo participe de la misma, lo cual habla de una evolución en la línea en cuanto a la apropiación de las nuevas concepciones d infancia

Tabla 9.
Momento de la Red Metodológica en la Línea de Infancia.

(Metodologías que se utilizan al interior de las tesis)	
Metodologías	Entendida como
Macro proyecto como estrategia investigativa en la línea de infancia	No se desarrolla la fundamentación teórica al interior de los trabajos de grado, pero se evidencia como estrategia metodológica en un porcentaje significativo de los trabajos de grado, los cuales se inscriben en el macro proyecto que la línea este abordando en el momento y se vinculan a él según necesidad del mismo
La Bitácora	La línea entiende la Bitácora, sustentada desde un método fenomenológico, por un lado, para comprender que el objeto de estudio se instaura dentro de un fenómeno político, social, cultural y educativo, que afecta y se ve afectado por el "mundo de la vida" de quienes participan en él, y de quienes observan las actuaciones que se desarrollan en éste, en relación a los sujetos y los contextos específicos atravesados por sus historias de vida, creencias, opiniones, emociones, concepciones, entre otros aspectos, que dan lugar a la experiencia, producto de las relaciones con lo otro y los otros; y del otro, hacer una "reducción eidética" del objeto de estudio Y además desde un enfoque hermenéutico crítico-reconstructivo planteado por Habermas, permitiendo la comprensión del objeto de estudio y llevar la reflexión realizada en el proceso comprensivo del objeto de estudio a una práctica escritural, que además de dar cuenta de una crítica en términos de Habermas del objeto, permite vislumbrar un proceso formativo como sujetos investigadores. Es pues la Bitácora para la línea una herramienta escritural que se ajusta a la estrategia del macro proyecto como dinamizador de la investigación al interior de la línea.
Estudio de Casos	Al hacer lectura de los trabajos de la línea que hacen uso del estudio de caso se puede evidenciar como este es empleado al interior de la línea con el objetivo básico del estudio comprender el significado de una experiencia que implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno.
Al interior se evidencia una tendencia metodológica del tipo cualitativo, enfoque hermenéutico como la dinamizadora de las investigaciones, se evidencia en un gran porcentaje de las	

investigaciones a Sandoval como el autor que fundamenta la metodología encontrándose sustentaciones así:

> "La investigación es de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico, ya que, según la corriente teórica del interaccionismo simbólico o sociología cognoscitiva – fundamento teórico de la investigación cualitativa- representado por Cicourel, 1974, le da un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea" (Sandoval Casilimas, 2002, p. 51).
>
> La hermenéutica es una opción que trasciende a una propuesta metodológica de comprensión de la realidad social, en la configuración de un texto susceptible de ser interpretado (Sandoval Casilimas, 2002).
>
> Para Ricoeur (citapor por Sandoval Casilimas, 2002) la hermenéutica se define como "la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto" (p.60). Así el concepto básico del círculo hermenéutico describe el movimiento entre la forma de ser del interprete y el ser que es revelado por el texto (Sandoval Casilimas, 2002).

Solo en una tesis se usa a Habermas para sustentar la metodología:

> "Según Prior, retomando los planteamientos de Habermas, ―el modelo que guía la comprensión hermenéutica es el de la traducción entre dos lenguas naturales. La relación entre el intérprete y su objeto (texto, acción, institución social, etc.) se basa en la búsqueda de acuerdo en el diálogo" (Sandoval Casilimas, 2002, p. 81). Lo anterior se explica, en tanto que la interpretación, es decir, el sentido que se hace y se le da al objeto de estudio, desde sus significados, permite la comprensión y reconstrucción mediadas por un diálogo entre sujetos, desde un proceso intersubjetivo, que llevan a generar nuevos conocimientos orientados por expectativas, creencias, prácticas, conceptos y normas, propios del mundo de la vida, y que orientan el proceso formativo y la transformación de prácticas mediante una reflexión consciente de lo establecido

Tabla 10.
Momento de la Red de Interacciones en la Línea de Infancia.

(Generalización de elementos y las interacciones, resultados o acciones concretas tuvieron cada una de los trabajos de grado)	
Tendencias de Conclusiones	Problematización y aporte al saber
Políticas públicas y su efecto en la primera infancia Generación de espacios que al interior de la línea e infancia abren la discusión de nuevas mirada y dignificación de la niñez.	Los hallazgos tienden a evidenciar los tipos de programas que desde las políticas públicas se implementan en pro de la primera infancia y las transformaciones que se ha generado desde el uso del lenguaje para hacer referencia a la niñez.
El cambio de lenguaje para nominar la infancia y reconocer sus derechos	Alude a la visualización y re significación que se le da a los niños y las niñas en la escena política y como esto hace que se abran espacios de calidad para su atención
Relación entre la disección arquitectónica del espacio escolar de la primera infancia y la apropiación del mismo para la creación de experiencias con sentido	Los hallazgos encontrados muestran que son las vivencias de los estudiantes ya sean individuales o colectivas en los espacios escolares y el sentido y significado que le asignan a las mismas, de donde surge la concepción con la que dotan a dichos espacios. Por lo tanto, se evidenció la trascendencia de la perspectiva del espacio como espacio arquitectónico para pasar a tener relevancia como espacio vivido, lo que permitió conocer la importancia de la relación entre los infantes y sus espacios escolares En este sentido la línea abre una posibilidad de dialogo en donde se incorporan nuevos elementos que le generan a la pedagogía retos entorno a su papel reflexivo. Se evidencia que se ha interactuado con la realidad educativa de una institución.

A partir de las redes Rizomáticas se puede evidenciar entonces como la línea de infancia hace un esfuerzo por preguntarse por la formación y los sujetos inmersos en este proceso y sus repercusiones en la primera infancia a nivel de ciudad, materializando de cierta manera la visión de la pedagogía, en tanto se pregunta por lo humano, apuntando a una proyección histórico temporal de lo que implica la formación aportando un significado amplio a los planteamientos teóricos que influyen en el ejercicio docente y el ejercicio investigativo, en tanto se realizan acercamientos a la comprensión de cómo lo disciplinar no puede desarticularse de lo profesional y lo profesional debe estar en constante tensión para poder enriquecer lo disciplinar, generando dialogo constante, mismo que debe darse en clave pedagógico formativa como lo plantea Muñoz

"Lo interesante de estas lecturas filosóficas – pedagógicas a la formación, es su interés en defender la condición humana como una condición formativa, esto es, como un quehacer que responsabiliza al sujeto con su propia forma, con su propia vida" (Villa Holguín, Patiño Gaviria, Duque, Cardona Estrada, & Muñoz Gaviria, 2015, p. 284).

Así pues, la línea de infancia a través de su proceso investigativo en un ejercicio educativo pretende seguir un rigor científico que concibe la formación como un proceso continuo que debe estarse haciendo y pensando, que en el marco de un programa de formación brinda el espacio para la recreación y reproducción del saber, en donde no se estandariza el conocimiento o se tiene un fin único al cual llegar, sino por el contrario una constante dinamización del saber, por lo cual la reflexión permanente brinda actualización y repotenciación de los conceptos en sí mismos, según las dinámicas y contextos a los cuales estén sometidos en determinado momento histórico, como se plantea a continuación:

> Concluyamos entonces que familia, maestros y ambientes de aprendizaje se convierten en factores fundamentales en la atención, educación y formación de los niños y las niñas en su primera infancia. Siendo de vital importancia la formación de ellos como agentes educativos que deben y pueden adquirir los conocimientos, las reflexiones, las competencias desde el ser, saber y saber hacer, y las prácticas pedagógicas e investigativas necesarias para desempeñarse como formadores-educadores de niños y niñas en sus primeros años de vida (López Rendón, 2012, p. 9).

Es en este orden de ideas la línea de infancia al interior de su trabajo investigativo va generando una red conceptual que brinda una producción de saber, pero al mismo tiempo promueve la reflexión y problematización del mismo en el marco de un contexto latinoamericano que avanza hacia el entendimiento y la reflexión pedagógica en clave crítica, en donde se concibe la pedagogía como una disciplina científica, amplia y rigurosa.

> En su sentido moderno, como campo disciplinar y profesional (Hofstetter y Schnewly, 1999, 2002; Runge, 2012; Runge, Muñoz y Garcés, 2010) o como un campo de producción de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas,

> prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humanas. La pedagogía, desde esta óptica, ni se reduce al saber del maestro con respecto a lo que hace —no es un saber orientador de la acción—, ni al hacer mismo del maestro (Runge Peña, Muñoz Gaviria, & Ospina Cruz, 2015, p. 4).

Es entonces el soporte epistemológico de la pedagogía lo que le permite a la línea de infancia moverse entre la enseñanza, conocimiento y producción de saberes a través de la elección de metodologías que llevadas de una manera rigurosa y la generación de tensión teórica y profundización del pensamiento teórico filosófico y la sistematización juiciosa de las temáticas abordadas propuestas de los trabajos de grado generar un saber que en marco de la maestría en educación de la universidad San Buenaventura que brinda la posibilidad de ampliar, complementar y modificar permanentemente las conceptualizaciones y teorizaciones, además de generar historicidad. Así, se plantea que:

> La dimensión educativa de la infancia que actualmente ha generado e incrementado una serie de reflexiones teóricas, investigaciones, proyectos y compromisos de adultos, jóvenes, padres de familia, educadores, estado y sociedad desde el sentido de corresponsabilidad por una infancia integra e integral que finalmente asuma y transforme los contextos y el país en el que habitan.
>
> Esta responsabilidad educativa es uno entre muchos otros propósitos de la Maestría en educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura; que en su Línea de Infancia, se fija como meta fundamental el estudio y la reflexión por los niños y las niñas entre los 0 y los 6 años de vida y enuncia como objetivo específico: contribuir a la formación del recurso humano en la infancia y el desarrollo en diferentes programas académicos (López Rendón, 2012, p. 15).

Por lo anterior la de revisión del saber producido con una mirada Rizomática en la línea de infancia se circunscribirse como una herramienta reflexiva flexible y rigurosa que aporta al objeto de estudio de la pedagogía, cuyos aportes ponen en la escena el dialogo de las redes conceptual, metodológica y de interacciones en una lógica de pensamiento crítico en los procesos educativos.

En esta lógica "recordar que la antropología pedagógica como un modo de observación se hace a su vez histórica, al reconocer que la condición configurada en torno a la educación y la formación, se contextualiza en tiempos y espacios específicos" (Runge Peña et al., 2015, p. 21), permite que la red conceptual surgida de los proyectos de grado sea un ejercicio que aporta y se hace valioso para la facultad de educación, la maestría y su línea de infancia en tanto permite la problematización y la reflexión constante a su interior, al respecto:

> La interpretación del objeto de estudio, como una acción reflexiva que busca comprender su sentido y significado, a partir de la experiencia de los sujetos intérpretes, enmarcada dentro de un marco social, cultural, educativo, político, pedagógico, y lo más importante dentro de un marco formativo, lo cual nos permite estar en una constante búsqueda de nuevos sentidos y significados a nuestros mundos de la vida, con el fin de avanzar en nuestra constitución como sujetos críticos y reflexivos (Henao García & Zuleta Gaviria, 2013, p. 81).

El presente ejercicio investigativo en el entremedio de las tres redes rizomaticas hace visible entonces a los ojos de la facultad de educación y la universidad la multiplicidad de posibilidades investigativas y formativas que surgen en torno no solo a la infancia sino a la formación y avances en términos pedagógicos encaminados a fortalecer la función formativa, académica y social de una institución de carácter universitario; sin dejar de reconocer que aún hace falta anudar esfuerzos para fortalecer en las tesis una postura crítica que brinde posibilidades de análisis en donde se potencie el quehacer docente, contribuyendo a la estructura institucional representada en la universidad como aquel ente transformador del saber.

3.5 Hallazgos a partir de la pregunta por el saber producido

Por último, se presentan unas conclusiones generales de lo evidenciado acercándose de una manera crítica a los aportes que la línea de infancia ha hecho, en materia conceptual, cuáles son las apuestas teóricas y desde qué lugar epistemológico se realiza la producción de saber.

La línea de infancia de la maestría en educación de la universidad San Buenaventura en el intervalo de tiempo de 2008 al 2011 centra sus esfuerzos investigativos en torno al concepto: el

niño sujeto de derecho profundizando en este en términos dialecticos avanzando en su entendimiento y comprensión: “la infancia no es un sujeto a priori o un sujeto jurídico abstracto formal, sino una construcción histórica y relacional” (Arias Vanegas, 2017), favoreciendo con esto el fortalecimiento de los discursos al interior de espacios académicos y despliega acciones para vincular desde esté diversas problemáticas relacionadas con la infancia como son: violencias, crianza, discursos e imaginarios, autoridad, instituciones, espacios escolares entre otros.

Es así, como la movilidad de los rizomas y las mesetas establecidas en las relaciones e interrelaciones de estos, brindan actualización a los conceptos favoreciendo con ello el avance de los sujetos en sus procesos formativos en un contexto académico en donde es posible avanzar en la ganancia de determinación como lo deja saber Klaus cuando plantea el concepto de formabilidad y perfectibilidad:

> El ser humano no nace hecho, sino que gana su determinación con su incursión en el mundo de lo humano y para ello se ve remitido a procesos educativos en sentido amplio (educación intencional) – Así, mientras el tigre o la rosa desde su nacimiento son tigre y rosa, el cachorro humano tiene que “ganarse su humanidad” y para ello se ve en la necesidad de procesos educativos (Runge Peña, 2016, p. 109).

Se puede evidenciar entonces con el recorrido realizado a los trabajos de grados de la línea como paulatinamente se va madurando en el ejercicio académico e investigativo aportando al mejoramiento de lo humano que es entre otras la labor de la antropología pedagógica como lo plantea Klaus al afirmar:

> El espacio de trabajo de la antropología pedagógica se abre bajo el trasfondo de la posibilidad de perfeccionamiento humano y con ello queda planteada la formablidad – plasticidad, maleabilidad, ductilidad – humana y la necesidad de educación como presupuestos antropológicos; presupuestos por ejemplo, del aprendizaje, de la educación, de la formación y los procesos de subjetivación en general (Runge Peña, 2016).

En términos de Habermas, entender la reflexión como parte de un proceso de autorreflexión crítica, en donde el sujeto se hace consciente, de lo que antes era inconsciente, se favoreció en el ejercicio investigativo desde las tres redes abordadas rizomáticamente el objeto de estudio: Red de conceptos, Red metodológica, y red de interacciones, hacer una reflexión crítica, donde se pone en evidencia lo no evidente, con el fin de transformar prácticas y concepciones, desde un campo profesional (praxis educativa), y un campo disciplinar de la pedagogía (investigación).

La reflexión en torno a las tres redes ya mencionadas, permitió develar diferentes discursos, instaurados como válidos en la línea de infancia, invitando a confrontar los saberes y experiencias de la práctica escritural, a través de un ejercicio rizomático y crítico, partiendo de los trabajos de grado nos sitúa en la realidad social, cultural, educativa, política y económica que lee la línea de infancia como parte de la facultad de educación de la universidad San buenaventura y, la cual atraviesa a sujetos éticos (estudiantes), en la búsqueda de una formación que dé cuenta de procesos de subjetivación, mediante una relación intersubjetiva.

En este orden de ideas, el presente ejercicio investigativo sobre el saber producido al interior de la línea de infancia se convierte una posibilidad para construir un antecedente histórico que podría suscitar discusiones en donde se propongan otras formas de abordar el conocimiento y aportar a las problemáticas de la infancia y las vicisitudes de la vida académica, en pro de la emancipación, entendiendo la importancia de lo histórico para la comprensión de la realidad, como lo deja saber Hincapié al proponer que: “el materialismo histórico sigue siendo el instrumento para la emancipación y para la comprensión de la realidad, pero solo si se adopta la teología” (Hincapié García, 2016, p. 51). La posibilidad de sospechar de su fundamentación en el marco de un discurso que se legitimiza como verdadero a través del tiempo, y que además se escuda en una población específica (la infancia).

Preguntarse por el saber producido al interior de la línea de infancia genera a su vez nuevos interrogantes que en futuras investigaciones pudiesen ser resueltas como son:

¿En qué términos la reflexión crítica acerca a la infancia la acerca nuevas posibilidades emancipatorias y cómo desde el quehacer académico que convoca a la línea se puede aportar a ello?

¿Cómo la línea de infancia desde su objetivo puede acompañar los intereses investigativos de los estudiantes en aras de evidenciar la producción de saber y sus aportes al campo pedagógico?

¿Cómo fortalecer el quehacer docente y por tanto contribuir a la estructura institucional que representa la universidad como ente protagónico en la transformación del saber y de las sociedades?

¿Cómo la relación entre teoría y práctica hace posible una praxis que conduzca a la construcción de una sociedad justa y a la posibilidad de desarrollar estilos de vida creadores?

En el ejercicio investigativo más allá de discutir si se ha logrado un fundamento en clave crítica o se ha sido eficiente para articular las relaciones entre docencia, investigación de se brinda la posibilidad de abrir discusiones entre las necesidades sentidas por los estudiantes en términos investigativos y entender que la postura crítica brinda caminos que acercan de una manera potente a la emancipación y enriquecimiento del propósito pedagógico.

Se concluye entonces que preguntarse por la producción del saber en la línea de infancia en clave crítica aporta a la producción de conocimiento en tanto se ajusta a los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la historicidad y la temporalidad convirtiéndose en una oportunidad de emancipación para los sujetos y el fortalecimiento académico al interior de la universidad San Buenaventura sede Medellín.

4 La hermenéutica del saber producido en la línea desarrollo humano y contextos educativos

Quiteria Olivia Esquivia Mercado [25]

4.1 Introducción

Al pensar la pedagogía en clave del pensamiento crítico, se planten dinámicas que establecen vínculos con la sociedad, los cuales permiten realizar una revisión teórica en torno a conceptos que en las últimas décadas han sido de interés creciente en estudios pertinentes al campo social, aquellos que pueden articularse y transformar la realidad cultural y política, y que al realizarse desde el pensamiento crítico, brinda elementos que aplican en la pedagogía, en tanto se están constantemente repensando conceptos de modo que se superen aspectos instrumentales.

En este sentido, acercarse a la producción de saberes en la línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos, permite comprender transformaciones desde lo académico, en las que la universidad de San Buenaventura en su facultad de educación, como institución de educación superior, está llamada a generar espacios entorno a la reflexión por la producción de saberes y las diversas formas en las que se asumen en la sociedad.

Lo anterior inscrito en aspectos constitutivos de las pedagogías críticas latinoamericanas, las cuales radican en la importancia que se puede asignar a lo propio a lo situado. “Dichas pedagogías apuestan a superar el pensar dependiente y eurocéntrico, desde un pensar histórico y geográfico, que valora y recupera lo propio, lo oculto y marginado por la racionalidad occidental moderna” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 79). Desde esta perspectiva se trata entonces de retomar las particularidades presentes en los contextos.

Por lo anterior desde una postura crítica, el presente ejercicio investigativo pretende, a través de la revisión de los trabajos de grado en la línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos, problematizar los aportes conceptuales construidos en estos trabajos de grado y su contribución a la redimensión del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, de este modo, acercarnos reflexivamente a la producción de saberes.

Metodológicamente, para la revisión del saber producido al interior de la línea, se plantea un ejercicio hermenéutico – reconstructivo, el cual permite la comprensión de los conceptos, los

[25] Licenciada en Lengua Castellana koem23@gmail.com

contextos y su necesaria reconstrucción de regularidades de tendencias con una intención no solo de unificar los aspectos recurrentes en los trabajos de investigación, sino de comprender la intención de las preguntas de investigación.

Desde la hermenéutica se presenta entontes una reflexión sobre la comprensión de la realidad educativa desde la producción de saber, en el que se develará una concepción crítica entendida en este ejercicio como un proceso de análisis de los saberes construidos al interior de la línea.

4.2 Ilustración y el pensamiento crítico

La pregunta que realiza Kant sobre la ilustración es una inquietud, una búsqueda que se queda en una forma de pensamiento particular, es decir, se es libre, autónomo en el pensamiento, porque en las acciones sociales y públicas no puede serlo, porque hay unas limitantes que se debe cumplir (Torrano et al., 2014).

La actitud ilustrada exigiría de la realidad social una constante reflexión respecto al presente con miras a la transformación de las prácticas y de la realidad misma. Un cambio constante caracterizado por la transgresión artística y creadora de los límites con el ánimo de evitar sedimentaciones del pensamiento y de los comportamientos (Torrano et al., 2014).

Sin embargo, una actitud ilustrada no parece ser fácil de llevar a la práctica, ni un proyecto de pronta realización. Esto, debido a la rigidez de las estructuras políticas, económicas e inclusive las filosóficas, esto es, “La educación es un proceso de transformación antropológica por medio del cual los hombres son convertidos en humanos según las normas culturales vigentes y, por supuesto, de acuerdo a los requerimientos de las instituciones sociales y estatales” (Piñeres Sus, 2016, p. 25).

Se hace visible como el Estado, adecua los sistemas de educación, implementando modelos educativos, normativos, en que solo es rentables para ellos, sumergiendo al ser humano a una vida restringida, en la que se da una negativa a su existencia, truncando así, el surgimiento del hombre, pues deben responder y no ser diferente para lo que fueron formados (Piñeres Sus, 2016).

Foucault, preguntándose nuevamente, por la ilustración sigue los planteamientos Kantianos según los cuales no puede ser comprendida como una época, tampoco el cumplimiento de unas funciones colectivas, sino que yendo un paso más allá, del desarrollo de la autonomía y el alcance

de la mayoría de edad en términos de la razón, propone comprender la ilustración como una actitud transformadora frente al presente.

Para Kant era una búsqueda, el desarrollo de la autonomía en el uso de la razón, con Foucault es una actitud filosófica, que consiste en reconocer los límites para transformarlos, transgredirlos, es una actitud experimental, "un trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en tanto seres libres" (Torrano et al., 2014).

La actitud es doble, personalmente no es usar la razón en el pensamiento, se trata de acciones concretas y públicamente no se trata de cumplir la función social, sino de ser críticos y transformadores de la sociedad, en cuestionar, reconocer la ubicación del hombre en un espacio y tiempo presente, de su existencia en un quehacer discursivo, relacionadas al poder y al saber.

> Para Foucault las "artes de la existencia", es decir, "las practicas sensatas y voluntarias por las que los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo (Torrano et al., 2014, p. 12).

En resumen, La ilustración es una actitud y está marcada por una razón trasformadora, personal y social, eso implica un proceso constante de prácticas que movilicen los límites de manera transformadora.

En este sentido, no cabe esperar que por disposición social se configuren las condiciones de posibilidad para el ejercicio de una actitud reflexiva cercana a la planteada por los autores respecto a la ilustración. De modo, que la comprensión que de esta puede hacerse es en tanto proyecto si no exclusivamente particular si en colectividades específicas.

La posibilidad de poner en marcha el proyecto de la ilustración a nivel micro social permite realizar ejercicios reflexivos sobre la realidad con fines de transformación, en la que el ser humano, se encuentra en una permanente búsqueda emancipadora, en pro de su proceso de formación, en vías de una reflexión pedagógica.

Para Freire, el ser humano se hace humano en su llamado histórico a hacer de sí algo más. Solo los seres humanos son conscientes de su inacabamiento, de allí el llamado antropológico a la

praxis humanizadora. En este sentido, el ser humano como proyecto es una lectura antropológica, no una reducción biológica de su existencia (Muñoz Gaviria, 2016, p. 74).

Los procesos de formación, se consolidan a partir de las vivencias y experiencias que cada sujeto tiene, de acuerdo al entorno en el que se encuentre, es por esto que, siguiendo esta misma línea, se aborda los principios metódicos de la antropología pedagógica, expuesta por Runge:

> Las principales aportaciones que trae consigo un modo de observación antropológico de este tipo, y que se muestran especialmente importantes para el desarrollo de una teoría de la educación y una teoría de la formación, son las siguientes: 1. El hombre existe sólo por la educación, y 2. Solamente el hombre educa. Constituye, pues un hecho explicado por el fenómeno educativo concreto eso de que el hombre es fundamentalmente un *animal educandum*, y eso de que la personagénesis sólo tiene lugar cuando y en la medida en que se educa (Muñoz Gaviria, 2016).

En este caso, la reflexión y la actitud de sospecha frente a la realidad se pretende realizar en un contexto particular y delimitado al contexto de la línea de Desarrollo Humano y Contextos educativos de la Maestría en Educación de la Universidad San Buenaventura en torno a la pregunta por los saberes producidos en los trabajos de investigación.

La pregunta, permite la puesta en la práctica de una actitud reflexiva frente a la producción de conocimiento en contextos institucionalmente configurados para ello, que reconoce la praxis educativa y formativa, como proceso de subjetivación del ser humano.

La ilustración per se, sin que prime el bien propio sobre el bien de la humanidad, es un propósito más misional, y siendo como tal una misión, se le debe dejar a las entidades educativas este rol. De manera tal que los educandos, ya desarrollados, tengan filosofías claras, en pro a una pedagogía crítica que promueva un pensamiento crítico-reflexivo.

> En esta misma línea, Una reivindicación del ser humano como centro de toda reflexión, es decir, de una postura humanista como base de toda perspectiva crítica. El ser humano es visto por estos autores como un sujeto histórico capaz, desde sus bases existenciales, de hacer su vida (Muñoz Gaviria, 2014a, p. 188).

Una postura crítica, implica no solo hablar del hombre, sino de todo lo que le rodea, incluyendo su recorrido histórico, que trae consigo cambios a nivel cultural, político y social, determinados por el contexto, que está sujeto permanentemente al análisis, a la transformación de la realidad.

> Una pedagogía crítica propone pensar la formación humana como emancipadora, entendiendo la formación como la posibilidad de adquirir una conciencia histórica basada en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política en la que construyen de sus propias existencias (Vallejo Cardona et al., 2012, p. 41).

Es aquí donde la crítica, se convierte en un pensamiento, una postura que lleva a una reconfiguración de conceptos, que permitan percibir al sujeto, como un ser transformador de su realidad, su formación e incluso de su propia educación.

> Por tanto, se plantean aspectos de la formación humana como una acción crítica o emancipadora. Esta formación es entendida como la posibilidad de lograr una conciencia histórica con base en lo humano, donde los sujetos reflexionen sobre la cultura, la ética y la política que están en la base de sus propias existencias (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2012).

4.3 La universidad y su saber: caso Universidad de San Buenaventura

La universidad de San Buenaventura sede Medellín, desde la maestría en educación, es tomado como espacio de construcción de conocimiento, que permite la conexión del hombre en su condición humana y los procesos de formación y educación; en pro de la reconstrucción en el saber producido, en clave a una mirada critico-reflexiva, dirigida al interior de la línea de desarrollo humano y contextos educativos, realizados en los trabajos de investigación.

La institución generadora de conocimiento, posibilita al hombre, a romper con paradigmas, en clave a reflexionar sobre su papel transformador en y para el mundo, para ser más preciso, en el campo pedagógico.

Para las pedagogías críticas los procesos de formación son procesos de emancipación, donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción (Muñoz Gaviria, 2014b).

En esta misma línea, el campo pedagógico, propician la reflexión al saber producido, su papel transformador, desde lo social, político y filosófico, obligándolo a cuestionarse, sobre su papel en la sociedad. Para Gehlen, permite entender:

> Las instituciones aparecen como formas de superar tareas o circunstancias de importancia vital, así como la reproducción, la defensa o la nutrición requieren una cooperación organizada y permanente. Por otro lado, aparecen como poderes estabilizadores: son las formas que un ser inseguro e inestable por naturaleza, recargado afectivamente, encuentra para soportase, algo en que puede confiar sea en sí mismo o en los demás. Por una parte, en estas instituciones se enfocan y persiguen en común los objetivos de la vida; por la otra, los individuos se orientan en ella hacia certezas definitivas sobre qué hacer y qué no hacer, con extraordinaria ventaja de estabilizar también su vida interior, de manera que evitan en cada oportunidad entrar en conflicto afectivo u obligarse a tomar decisiones fundamentales (Muñoz Gaviria, 2016).

Por lo anterior, es importante anotar, que las instituciones, deben atender a las necesidades del contexto, a sus particularidades, de manera que permita un sujeto activo, transformador de la realidad, que recobre el sentido al proceso de formación y por ende de educación. Así:

> La educación se establece como dinamizador de la reproducción o de la resistencia cultural. En tanto, reproducción cultural la educación es una praxis tendiente a la incitación hacia la adaptación, inmersión o acoplamiento al estado de cosas existente; la educación como reproducción es una agencia conservadora (Muñoz Gaviria, 2016).

En este sentido, es fundamental entender que, a partir de la educación, se producen proceso de emancipación y liberación, por la constante búsqueda de la reconstrucción de la praxis

pedagógica, en clave critica de los procesos de subjetivación, en un mundo moderno que aún está imperante en un sistema de opresión. Para Freire:

> La alfabetización cobra sentido, es la consecuencia de una reflexión que el hombre comienza a hacer sobre su propia capacidad de reflexionar sobre su posición en el mundo, sobre el mundo mismo, sobre su trabajo, sobre su poder de transformar el mundo, sobre el encuentro de conciencias (Muñoz Gaviria, 2016).

Lo anterior, deja entrever la huella que establece el autor, frente al pensamiento crítico en Latinoamérica, en el que su principal objetivo es la liberación, dicho pensamiento es un reconocimiento del sujeto como ser histórico, transformador y reflexivo de su contexto, en miras a su propia emancipación.

A continuación, se esbozará, sobre los principios, desde la universidad, pasando por la facultad y terminando en la maestría en educación, específicamente en la línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos.

4.3.1 Universidad.

La universidad San Buenaventura sede Medellín, es una institución educativa superior que, desde sus principios católicos y franciscanos, presta servicios educativos de calidad para formar integralmente al ser humano y contribuir a la transformación.

Sus principios son: 1. contribuir al desarrollo integral del ser humano, mediante la docencia, la investigación, la proyección social y el bienestar institucional en los ámbitos nacional e internacional. 2. Promover desde el carisma franciscano el mensaje cristiano, abriendo espacios de diálogo entre fe, ciencia y razón. 3. Orientar su desarrollo investigativo hacia la búsqueda constante de la verdad, la construcción y transferencia del conocimiento la aplicación en las problemáticas de la sociedad. 4. Proyección social, como la relación permanente que la institución establece con el entorno. 5. Bienestar institucional en la primacía de la persona y su relación con lo trascendente, consigo misma, con los otros y la naturaleza. 6. Desde el principio de corporatividad, entendido como la unidad de propósitos y la diversidad contextual, orienta sus funciones sustantivas, recursos y procesos administrativos y financieros. 7. Logra sus fines, en el desarrollo de las garantías

constitucionales de autonomía universitaria, libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación, y catedra, en el respeto y el acatamiento de la ley[26].

La universidad como institución, es una representación de saberes y discursos, enmarcados en un contexto socio histórico y cultural. Es un espacio, el cual se da una reflexión constante con la realidad, por lo que se adjudica, la creación y re-creación de saberes y la producción de los mismos.

Retomando a Iser: "de la naturaleza humana, que, como tal, no sólo permanece intangible, sino que parece ofrecerse al moldeado de formas caleidoscópicamente cambiantes" (Runge Peña, 2016), gracias a esto, en el espacio universitario, permanece un interés crítico, que lleva a una construcción constante, reflexionando sobre los procesos de formación, a partir de los contextos culturales e históricos en los que el ser humano se configura.

4.3.2 Facultad de Educación.

Es una unidad académica que asume desde su naturaleza la reflexión sobre el proceso educativo y formativo en los diferentes niveles, modalidades y escenarios. Esta orienta la formación profesional y la gestión de la educación para el desarrollo personal y social. Realiza su acción formativa por medio de procesos integrados de docencia, investigación, proyección social y bienestar, al interior y exterior de la Universidad.

La Facultad ha contribuido a la formación integral de maestros en la región, en los diferentes niveles de pregrado y posgrado.

Los ejes centrales en los que la facultad centra su atención son el conocimiento, el educando y el educador, tres categorías que permiten reflexionar sobre la realidad y repensar el papel de estas en la sociedad, es decir, como el conocimiento es llevado por el educador, en este caso, impartiendo unos contenidos, al momento de darlos a conocer, es resignificado por el educando.

Cuando el educando, hace una reconstrucción del conocimiento impartido, está generando pensamiento: "una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer" (citado por Duhalde, 2008, p. 205).

[26] Misión, visión y principios Bonaventuriano. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=iV7Gq0g6hl0&t=40s,

En este sentido, es repensar el pensamiento teórico y dar cabida a un pensamiento que habilite el pensar desde la praxis, en donde se establezcan la construcción de diálogos, a partir de lo teórico, que den como resultado reflexiones y saberes críticos.

Es por esto, que la formación docente, debe ser un proceso, en tanto que educador como educando son sujetos activos en proceso de construcción, rompiendo con esquemas tradicionales y políticas conservadoras, que reducen al sujeto en mero objeto, en el sistema educativo.

La educación es un proceso completo del sujeto, es un proceso inacabado, donde el hombre sale de la naturaleza y entra en la cultura; formándolo en pensamiento crítico; es aquí donde la facultad de educación, forma lo humano con una proyección a futuros educadores, con la excusa de generar o producir saberes.

4.3.3 Maestría en Educación.

El objetivo, de la maestría en educación es reflexionar en torno a las relaciones de cultura, sociedad y conocimiento, como dimensiones que permiten comprender la educación, tomando como punto anclaje la sociedad misma y la formación de los sujetos en educación.

La maestría, se sustenta en la propuesta pedagógica, Paideia Franciscana, se orienta en, desde y para la vida misma, supeditando a la ciencia y a la tecnología a lo que debe ser, es decir, ponerlas al servicio del hombre para su bienestar individual y social.

Tiene como principios: 1. desarrollar competencias en el estudiante de la Maestría en Educación, que permitan el estudio a fondo de los fenómenos educativos y el análisis de los problemas o situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario y profesional. 2. Generar procesos de formación teórica y metodológica que permitan la participación activa de procesos de investigación que posibiliten nuevos conocimientos o profundicen en ello. 3. Avanzar en la reflexión sobre nuevas maneras de ser docente, de hacer docencia en y desde la reflexión de la práctica educativa. 5. Generar las bases para la consolidación de una comunidad académica que asume como campo de problematización la educación y la formación humana en contextos de la sociedad, la cultura y el conocimiento.

De acuerdo, con el objetivo y principios propuestos en la Maestría en Educación, se visualiza un escenario que propicia la mirada crítica y reflexiva en clave a la formación del sujeto,

teniendo presente el saber, la sociedad y la persona, ejes centrales del Proyecto Educativo Bonaventuriano (Universidad de San Buenaventura, 2010).

Siguiendo esta misma línea, es importante resaltar que "Para las pedagogías críticas los procesos de formación son procesos de emancipación, donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción" (Muñoz Gaviria, 2014b, p. 196).

La pregunta que surge es ¿Cuál es la producción de saberes, en clave critica, enmarcadas en la universidad, la facultad, la maestría, y la línea de desarrollo humano y contextos educativos?

Al realizar la revisión de los trabajos investigativos, se encuentra una tendencia a la actualización de saberes y practicas pedagógicas de acuerdo a las realidades del contexto, en las que se aplican dichos proyectos.

El objetivo general de la línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos, es problematizar el desarrollo humano como configuraciones socio históricas que dan cuenta, en el campo conceptual y aplicado de las tradiciones pedagógicas, de dinámicas civilizatorias (formativas y educativas) en contextos educativos específicos.

Entre los objetivos específicos, se encuentra: 1. Comprender en el campo temático del desarrollo humano y los contextos educativos, los nuevos modos de la ciudadanía como expresiones y posibilidades humanas en la contemporaneidad. 2. Entender la transformación de conflictos en diversos escenarios educativos y formativos, como expresión civilizatoria del desarrollo humano. 3. Reflexionar en torno a la interculturalidad como condición desde el desarrollo humano, del cambio de época. 4. Reconstruir la relación pedagogía - desarrollo humano en el marco de un programa intelectual. 5. Cuestionar las relaciones de "equilibrio" entre el ser humano y su entorno, a la luz de dispositivos de disciplinamiento y gubernamentalidad.

Los relatos enunciados a continuación, parten del siguiente lugar político: el desarrollo humano es una categoría política propia de la moderna sociedad industrial; sin embargo, puede ser deconstruida en clave crítica, colocando en la actual crisis de legitimidad del capitalismo, la centralidad del sujeto y su condición humana. Uno de los paradigmas que comienza a resquebrajar las formaciones discursivas anteriores es el Desarrollo a Escala Humana, el cual se presenta como una discontinuidad con las credulidades en la sociedad industrial, en tanto asume a ésta como una construcción social y por ende relativa a un tiempo y un espacio, es decir, no generalizable e histórica. Según Max – Neef (1997), el desarrollo a escala humana se concentra y sustenta en la

satisfacción de necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. Necesidades humanas, autodependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el desarrollo a escala humana.

Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto de desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala, porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantescos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo. De estos argumentos, y sobre todo en la defensa de la persona – sujeto, se perfila en este paradigma cierta antropologización de la modernidad, es decir, su desencantamiento o racionalización, al verle como un discurso más entre muchos otros, hecho que conlleva la relativización de aspectos como su ideal tipo de hombre y las estrategias configuradas para su consecución o concreción. Por todo lo anterior, se puede afirmar que esta postura inaugura una nueva crítica a la economía política, siendo de la mano de la teoría crítica, denunciante de la fallida civilización.

De la mano del desarrollo humano, se encuentra otro de los discursos alternativos a la vía desarrollista, el paradigma socioantropológico o culturalista, defendido por autores como Arturo Escobar (1998), el cual sostiene que en el fondo de estas diversas posturas se esconde una sugestión de época que le será común al mundo moderno, la fe ciega en el industrialismo, la constricción de los sujetos (alienación) y la devastación ambiental.

Siguiendo esta postura, Sandoval (1994) plantea que el Desarrollo Humano, es el proceso de construcción de los sujetos individuales y colectivos, dentro de unas condiciones históricas y culturales específicas. La construcción de sujeto es el proceso central del Desarrollo Humano. Ser sujeto significa tener conciencia de sí, de sus acciones, sus características y circunstancias. Esta nueva escuela del sujeto, pretende leer las capas que le cobijan y le hacen un ser social y político, pero de igual forma reivindica la construcción social de la realidad en la cual el sujeto negocia culturalmente su estar en el mundo de la vida y con ello, permite la configuración de reconstrucciones y deconstrucciones socioculturales, es decir, da paso a la dinámica social. Esta nueva propuesta rescata los siguientes aspectos: • La recuperación de lo cotidiano como componente del Desarrollo Humano. La interdisciplinariedad para la comprensión y promoción del Desarrollo Humano. • El concepto de necesidad como potencialidad más que como carencia,

para estructurar programas de Desarrollo Humano. • La reflexión de la Crisis de la Modernidad como referente para la comprensión y resignificación de la realidad humana. De estos aportes, que operan como lecturas de contexto o como lo diría Foucault (1988), como prácticas discursivas, es posible establecer las positividades que den sentido a la articulación del desarrollo humano con la pedagogía.[27]

Por lo anterior, La universidad de San Buenaventura, se encuentra en un constante diálogo con la sociedad, que lleva a la construcción social, a partir de la labor académica, producción de saberes que están orientados a la formación del sujeto, que reflexionan sobre el impacto de ese saber producido y su transformación en el contexto en el que se encuentra inmerso, generando criticidad en dichos sujetos.

> No hay docencia, sin discencia, los dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, citado por Duhalde, 2008, p. 206).

4.4 Metodología: hermenéutica - reconstructiva

El método hermenéutico- reconstructivo, permite la comprensión del ser humano en el campo pedagógico. La comprensión hermenéutica, como un proceso que va más allá de la reproducción original, tiene un carácter activo y productivo, es decir, la interpretación también está vinculada a la autointerpretación y a lo que el intérprete aporta a ésta (Prior Olmos, 2012). Sin embargo, se considera que más allá de la comprensión del otro, está la autocomprensión como acción y cambio de actitudes. Lo que implica resaltar de la postura gadameriana: verdad, razón, reflexión, crítica y conocimiento.

La Hermenéutica reconstructiva, rescata la posibilidad de reflexionar constantemente acerca de la interacción y el diálogo entre los investigadores y los investigados:

[27] Documento de la maestría, 2012. Proporcionado por la dirección de la maestría, no reposa en archivo digital. Vigente para el período de análisis

> Si se quiere evitar el particularismo y la mera historicidad de la comprensión hermenéutica hay que encontrar un criterio de racionalidad en el que se apoye la comprensión de sentido. El simple hecho de la existencia del entendimiento en el diálogo (Prior Olmos, 2012, p. 89).

En el ejercicio investigativo, se realizó una lectura de las tesis enmarcadas en el programa de la Maestría en Educación, perteneciente a la Línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos, entre los años 2010 al 2017, en la Universidad de San Buenaventura, de corte cualitativo, con una perspectiva o enfoque Hermenéutico-reconstructivo, la estrategia utilizada fue la revisión y reconstrucción de conceptos fundamentales en el campo pedagógico, que apunta a la reflexión sobre los saberes producidos.

En este proceso la hermenéutica reconstructiva, permite que el ejercicio investigativo, se presenta la autorreflexión sobre los saberes producidos, al interior de la línea de Desarrollo Humano y Contextos educativos, siendo éste resultado de la crítica:

> Como paso de inconsciente a consciente que es rica en consecuencias prácticas, mientras que las reconstrucciones tienen una pretensión de "saber puro" del que no se siguen de modo inmediato consecuencias prácticas, sino que mantiene una relación indirecta con el interés cognoscitivo emancipatorio (Prior Olmos, 2012, p. 86).

Como lo plantea Habermas: "Reconstrucción significa que se descompone una teoría y se la vuelve a recomponer en una forma nueva, con la finalidad de conseguir mejor el fin que ella se había propuesto" (1992, p. 274).

Se realizó una primera fase en la que se hizo un rastreo y se creó un listado de los trabajos investigativos, correspondientes a la línea, en segundo lugar, se establece un formato en el que se especifica, el título, autor, asesor, año, resumen, publicada y grupo de investigación, una tercera fase, en la que se realiza una ficha de cada trabajo investigativo y por último un análisis que arrojaron dichos trabajos desde los aspectos conceptual y metodológico.

4.5 Hallazgos

4.5.1 Eje conceptual.

Tabla 11.
Eje conceptual en la línea de desarrollo humano.

Categorías	Conceptos	Resultados
Desarrollo Humano	Formación Educación Sujeto Subjetividad Cultura	Los conceptos en la categoría de Desarrollo Humano, van entretejidos, de manera notoria, al punto que todo gira a partir del sujeto, como un ser generador de cambio y transformador de su proceso formativo- educativo. Teniendo como autores preponderantes a Gadamer, Foucault y Klaus, quienes manifiestan de manera directa como la pedagogía antropológica establece un diálogo con la filosofía y la pedagogía, dando apertura a un mundo, en el que el hombre centre su interés en la emancipación humana, en la que él transforme al mundo y no viceversa.
Contextos	Escuela Educación Pedagogía Modernidad	En este ámbito contextual, se abarca en el transcurso de los trabajos investigativos los conceptos referenciados, son tomados como escenarios y prácticas, que ejercen un desarrollo fundamental en el Ser Humano. Se podría entender por contextos los lugares donde se enuncian procesos, que son cambiantes de acuerdo al interés de cada momento, en el que el hombre ha sido participe y ha dejado un precedente en ellos. Es el caso, de la escuela y sus diversas pedagogías, que han permitido una mirada retrospectiva a la educación y como ésta se ha ajustado y ha modificado gracias a la pedagogía crítica, que han servido a la producción de subjetividades, pero a su vez han coartado esa emancipación humana, por sistemas impuestos que limitan el ser antropológico, inmerso en una modernidad, que acapara y absorbe las prácticas educativas, con el fin de anular toda legitimación y criticidad del pensamiento.

Los ejes temáticos que se presentan, de manera constante son llevados a contextos propios por los investigadores, con la intención de transformar esos conceptos, por tanto, existe una intención en la línea de intervenir el contexto de una manera particular a partir de la comprensión de lo teórico.

En el campo pedagógico, cobra importancia el sujeto como protagonista en el ámbito educativo, pues representa sus vivencias, crea, estructura, reproduce, recrea, transforma su entorno

a través de la educación, siempre en una constante formación. El ser humano se determina a lo largo de la vida, no deja de formarse; la escuela es un lugar en el que se emergen y se construyen mundos, intersubjetividades, de acuerdo a sus intereses y a la época, es el caso de la modernidad, quien retoma y trae consigo ruinas (Runge Peña, 2016). Como lo propone Benjamín: "leer la historia, de la modernidad, si por ello entendemos la historia del progreso continuado e inalterable, como una acumulación de ruinas sobre ruinas" (citado por Hincapié García, 2016, p. 56).

Una historia que cobra vida, a partir de las estructuras sociales, e imposiciones de sistemas que solo ahogan y dejan de lado lo que la educación hace por el hombre, para constituirse en humano, desde una antropología pedagógica.

Para Roldán: "El desarrollo humano es un proceso activo de constitución del sujeto en su dimensión individual y social, el cual se realiza en contextos y en situaciones de interacción" (Roldán, 1997, p. 2). Es necesario comprender el desarrollo humano como un proceso social, que se lleva a cabo en la vida cotidiana y en el cual el "individuo es el centro de su desarrollo" (Alvarado, 1992, p. 2).

Es por esto, como desde la maestría en educación, se piensa en un Ser Humano capaz de favorecer su formación, enfocado desde la reflexión de los procesos pedagógicos brindados por la universidad, que favorezcan el ser integral y, por ende, la particularidad de sus procesos. Es importante, entonces considerar algunos aspectos como:

- Generar el desarrollo de una conciencia, encaminada al pensamiento crítico, que permita, manifestarse en una praxis formativa, desde acciones humanas y transformadoras.
- Repensar la formación, como un acto de transcender educativo, que potencie y construya humanidad, a partir del contexto.

4.5.2 Eje metodológico.

Tabla 12.
Eje metodológico en la línea de desarrollo humano.

Categorías	Conceptos	Resultados
Interpretativa	Hermenéutico Cualitativa Crítica	Los ejes temáticos correspondientes a lo metodológico en la línea de investigación, hacen alusión a planteamientos hermenéuticos, en tanto buscan describir, reflexionar, interpretar y comprender fenómenos que acontecen en el ámbito educativo. Los trabajos de grado, mantienen una tendencia de tipo cualitativo, pues se tiende a interpretar los conceptos abordados, a través de la historia y la permanencia de los mismos en diferentes contextos y la variación en los métodos a utilizar, los cuales fueron de tipo participante, fenomenológico, revisión documental, etnográfico. Se conserva a lo largo de éstos, la postura crítica, como proceso reflexivo, en clave del pensamiento crítico-reflexivo.

Se puede definir de esta manera:

> Puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hace al mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas le otorguen) (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 9).

El desarrollo metodológico apunta a la comprensión de la realidad, rescatando las particularidades propias de los procesos educativos.

Dado lo anterior, se refleja una coherencia entre los trabajos de investigación, con respecto a los ejes temáticos abordados, en la que se puede decir que el sujeto es el principal actor de transformación, dependiendo del contexto investigativo en el que está inmerso. Siguiendo a Foucault: “Un análisis de las condiciones de constitución de las subjetividades, de un sujeto ubicado en el espacio y tiempo presente, vinculado a acontecimientos de índole practica como discursiva, en otros términos, de poder y de saber.” (2004, citado por Torrano et al., 2014, p. 10)

En esa lógica, la línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos, responde a la pregunta, dado que los trabajos de investigación, buscan actualizar conceptos, métodos, teorías y prácticas a las realidades del quehacer pedagógico.

4.6 Conclusiones

Desde el desarrollo humano y los contextos educativos, se comprenden los fenómenos sociales, políticos e históricos, los cuales se enfrentan constantemente a problemáticas que hacen imperante el analizarse desde cada uno de los contextos en los que se desarrolla, permitiendo que ésta se revise, actualice y transforme los saberes, lo que permite redimensionar los espacios formativos como un elemento emancipador, liberador, crítico y transformador de la realidad.

La producción de saber es un cúmulo de reflexiones, análisis y discusiones que llevan consigo un sin número de miradas, experiencias y aproximaciones mediadas por las vivencias individuales que al ser entrelazadas con las vivencias del colectivo se potencian para llegar más allá de lo que se aprende y vive en la academia.

La pedagogía crítica reconoce los espacios de interacción humana y sus características económicas, sociales, políticas, culturales, históricas. De ahí, que desde la línea de investigación abordar la educación como práctica social que debe ser situada y tiene que ser repensada críticamente, permite centrarse en el carácter histórico de los conceptos.

Es importante anotar, que el proceso reflexivo sobre los conceptos y los contextos, se circunscribe en las realidades sociales, políticas, económicas y culturales, y cada una de ellas está ligada a las nuevas miradas críticas de la pedagogía en Latinoamérica.

De la anterior revisión, se destacó como los diferentes trabajos de investigación estuvieron enfocados en el concepto de formación, el cual, abre las puertas a una transformación de una sociedad, partiendo de un contexto, el cual prima en la educación del ser humano.

Además, es pertinente mencionar como en la línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos, entra a jugar un papel importante el patrimonio cultural, dentro de dicha formación, pues éste genera una crítica, de cómo el hombre, empieza adquirir procesos simbólicos y de subjetivación, que lo definen en una cultura; es ahí la sugerencia que se establece para reevaluar una línea enfocada en las artes contemporáneas, desde el patrimonio cultural de una sociedad, analizada desde el concepto de formación, pues como la música, los grafitis, los medios de

comunicación, están integrándose a una vida académica y empieza a darse una transformación no solo social, sino cultural y contextual.

5 Gestión educativa y currículo. una mirada más allá de lo enseñado y lo aprendido

Diana Carolina Oquendo Carvallo [28]

5.1 Introducción

La Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura está orientada desde las reflexiones en torno a los procesos formativos que se generan en los diferentes contextos en los que se desarrolla el ser humano. De ahí, radica la importancia, que de ésta, se desprendan trabajos de investigación, que permitan hacer reflexiones que asuman perspectivas pedagógicas críticas que incorporen lecturas económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales; facilitando espacios de comprensión hacia las relaciones corresponsables que se entretejen desde estos ámbitos hacia lo educativo y viceversa.

Los ejes principales de la presente investigación son: formación, pedagogía, prácticas docentes y prácticas educativas. La formación y la pedagogía critica son tomadas como el rompimiento de los modelos que tiene la sociedad, enmarcados en principios de libertad de pensamiento, la educación y de acciones innovadoras que transforman al hombre mismo (Duhalde, 2008). La práctica educativa, es toda actividad que se genera de las acciones e interacciones conscientes entre maestro y estudiante, esta, es de carácter social, planeada, sistemática, sostenible y flexible; toda vez, que nace de las reflexiones sobre las problemáticas encontradas en el contexto y población en las que el maestro se encuentra ejerciendo su labor (Freire, 2006). La practica docente, son las actividades que desarrolla un docente para impartir la enseñanza, entre ellas está la planeación, la evaluación y la ejecución de las mismas (Freire, 2006).

Partiendo de lo anterior, el análisis de contenido que se realiza al saber producido en la Maestría en Educación desde los proyectos de grado presentados en la línea de gestión educativa y currículo del 2008 al 2016 en la Universidad de San Buenaventura permite reconocer los aportes metodológicos, teóricos y prácticos que en cada uno de los productos de esta línea se identificaron desde la perspectiva de la pedagogía crítica en términos de formación, pedagogía, prácticas docentes y prácticas educativas, que posibilitan el análisis que a continuación se presenta.

Para éste fin, se partió de las reflexiones en torno a las prácticas, saberes y diferentes conceptos que nutren el espacio académico y las acciones realizadas desde el saber producido y fundamentado

[28] Especialista en Gerencia Educativa, carvallo2305@hotmail.com.

en la línea de gestión educativa y currículo por medio de una matriz de contenido[29] en la que se consignaron elementos de caracterización genéricos como: el título, el año, el formato en el que aparece (virtual o impreso), grupo de investigación al que pertenece el trabajo, nombre de los autores, nombre del asesor de los trabajos, objetivo general, los propósitos que desde la lectura general de los proyectos de grado que se hallaron y en la metodología se tiene en cuenta el enfoque, tipo de investigación, paradigma, población participante y las técnicas de generación de información y los instrumentos de registro para ella utilizados en el desarrollo de los trabajos revisados.

En este informe se encuentran los aportes desde la pedagogía crítica, las metodologías, autores, procedimientos y resultados en las investigaciones revisadas y los aportes a la Maestría en Educación y a la línea de Gestión Educativa y Currículo; además, se esbozan aquellas categorías que emergieron desde el análisis de lo encontrado como: el discurso de calidad desde el Estado y su accionar en las realidades educativas, formación, prácticas educativas y prácticas docentes y las nuevas miradas desde el quehacer educativo; la participación comunitaria y formación como enlaces corresponsables para el desarrollo social, la evaluación como herramienta de participación ciudadana, la reflexión a la gestión educativa y la revisión de saberes para la transformación curricular.

5.2 Resultados: el discurso de calidad desde el Estado y su accionar en las realidades educativas

En América Latina, pedagogía crítica es ejemplo de la influencia de la pedagogía en los procesos que atañen directamente al quehacer educativo y transformador, dado que se ha comprobado que esta es sostenible: toda vez que permite que desde la reflexión se generen procesos flexibles que se evalúan y mejoran constantemente; y esa sostenibilidad se da dependiendo de la evaluación permanente y las diferentes dinámicas sociales, económicas, políticas, cultural y ambiental en las que la misma se encuentre (Ramírez Bravo, 2008).

La pedagogía crítica, entonces es la acción que permite reflexionar y transformar de manera dinámica los contextos en los que se desarrolla. Además, esta tiene como consideraciones las

[29] La matriz de contenido fue realizada por el equipo investigación y validada por los asesores del proyecto, revisando la pertinencia de los datos que se proponía recolectar y los fines para los que se necesitaba la información.

necesidades y las potencialidades específicas de la población, posibilidades para la identificación y alternativas de solución de las necesidades encontradas; es el instrumento para resignificar las prácticas educativas y docentes y la pedagogía misma y el papel que estas juegan en la transformación de la sociedad. Siendo así, las reflexiones en torno a las prácticas educativas, docentes y pedagógicas permiten que los actores externos (como los contextos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales en los que se desarrollan la práctica docente y educativa) e internos (como el PEI, los docentes, el estudiantado y la comunidad educativa que se beneficia directamente de la institución) se regulen entre sí y esto facilita no solo un seguimiento consciente de todas las acciones y consecuencias que se tengan al momento de hacer las intervenciones, sino, como medio para mejorar en el camino lo que se esté aplicando y utilizar estrategias que se adapten a los contextos de la actualidad en cada comunidad afectada e intervenida Sin embargo, desde lo abordado los trabajos de línea revisados dan cuenta del modelo de desarrollo neoliberal que existe en el país. Desde este modelo, lineamientos como el índice sintético, la estandarización de las pruebas del estado, las pautas impuestas para ser cumplidas en términos de eficacia, permanencia del estudiantado que solo se limita a que este asista a clases sin entender qué tipo de formación necesita el sujeto para aprender de manera reflexiva, eficiencia que solo se mide si el estudiante pasa los logros entre otras (Miñana Blasco & Rodríguez, 2003) desconocen la realidad y las realidades específicas de las poblaciones. Es decir, los discursos de la calidad educativa y sus lineamientos trazados desde el Ministerio de Educación y sus diferentes representaciones regionales y locales dan cuenta de un discurso que requiere ser adaptado a los diferentes contextos en lo que se desarrollan; porque en la actualidad el modelo neoliberal se ha convertido en el mediador de las acciones y lineamientos que se dan para implementar las diferentes políticas que de este surgen entre ellas las educativas.

Tal y como manifiesta Duhalde (2008), esto responde a que la mayoría de los gobiernos latinoamericanos fueron ajustándose a las demandas del sistema neoliberal lo que obligó a que cada país se ajustara a dichas demandas sin tener en cuenta las especificidades propias de la población en la que se aplican las directrices de dicho sistema como “Una forma de justificar la reforma y el ajuste– como de los sectores progresistas que reconocían la necesidad de transformar este nivel que, en todas sus dimensiones, mostraba contradicciones internas y un marcado desfasaje con respecto a la realidad educativa” (Duhalde, 2008, p. 202).

Es gracias a estos sucesos que se hace urgente una reflexión desde los contextos y políticas educativas. La pedagogía crítica en el contexto educativo hace pensar nuevos paradigmas de lo pedagógico, de sus fines y de sus formas. Lo cual resignifica cada tramo de lo implementado contrastado contra lo que se necesita y lo que transforma y permite que el ser humano se emancipe y genere conocimiento y cambios a nivel social, político, cultural y en cada uno de los espacios en los que este convive con los demás. Tal y como manifiesta Duhalde:

> No podrá repensarse, entonces, la formación docente sin la posibilidad de romper con este esquema de decisiones. Sin recrear una pedagogía verdaderamente crítica, que se ejercite como práctica de la libertad hacia la construcción de un hombre y una mujer nuevos. Sin concebir una pedagogía del oprimido y no una pedagogía para el oprimido (2008, p. 212).

Por ende, la pedagogía critica, propende generar un conocimiento y potenciamiento del ser humano, a formar ciudadanos responsables y participantes de su realidad política, económica, social y ambiental, permitiendo la reducción de las brechas sociales por medio de ese fortalecimiento ciudadano y patrimonial de empoderamiento de lo público. Siendo así, se puede decir, que la pedagogía critica, está acompañada de la participación corresponsable entre los fines de la educación y su característica emancipadora, y ésta corresponsabilidad tiene elementos que parten del ser hacia el deber ser de las diferentes problemáticas que afectan la sociedad, es decir:

> La clave para una enseñanza pertinente es que se parta de aquellos intereses y tendencias presentes en el estudiante y que al mismo tiempo correspondan con las necesidades de su desarrollo personal y social, y los valores culturales. La educación se concibe, entonces, como el proceso mediante el cual el individuo va satisfaciendo sus necesidades e intereses y desarrollando sus capacidades, gracias a la cual puede ir regulando su interacción con su medioambiente y con ello su propio desarrollo (Villarini Jusino, 2001, p. 41).

5.3 Formación, prácticas educativas y prácticas docentes. Nuevas miradas desde el quehacer educativo

En cada uno de los trabajos revisados se realiza un aporte desde la pedagogía crítica en cuanto a que fue posible reflexionar la formación, las prácticas educativas y las prácticas docentes. En cuanto a la formación, en estos se propone como la acción emancipadora del sujeto, el conocimiento es libertad de la opresión del sistema y de sus formas estandarizadas. La formación en estos trabajos de grado parte del hecho de que el ser humano busca por naturaleza mejorar su calidad de vida a nivel individual y esto se ve reflejado en la sociedad, lo cual se convierte en una oportunidad y en un aporte importante para las investigaciones realizadas.

La formación se construye desde la cotidianidad, de la experiencia del ser humano, de sus aprendizajes, de sus necesidades incluso de sus soluciones. Por tanto, la formación es crucial en el desarrollo de las comunidades y en la construcción de la sociedad (Muñoz Gaviria, 2014b), y esto se ve reflejado en los trabajos de grado revisados donde se visibilizan las relaciones corresponsables entre la formación, el mejoramiento de las prácticas educativas y docentes y en la participación comunitaria; todo esto en su conjunto propicia espacios de libertad y emancipación para el sujeto.

La formación vista desde los trabajos de grado revisados, se nutre de las prácticas, conocimientos y experiencias que tiene cada persona que participa en los procesos. Esta conjunción de saberes es la que viabiliza las acciones de mejora en las poblaciones y en efecto, son estos aspectos y su confluencia los que permiten entender al sujeto en su individualidad y esta puesta en acción hacia la transformación de sí mismo y de su entono. Es decir, la formación se traduce en la acción gestada en el saber; ocupando al sujeto en las reflexiones que se dan de las acciones formativas e investigativas. En otras palabras, los trabajos de grado revisados permitieron ver el ser humano, su subjetividad como docente, estudiante, ciudadano y persona; cómo desde estos ámbitos del ser y de la formación se aporta a los procesos pedagógicos y a los retos que en la actualidad se presentan en la educación.

Sin embargo, esta misma formación docente queda en lo incierto desde los discursos de la Revolución Educativa y la calidad educativa pues desde ellas se hace la exigencia de formación para prestar mejores servicios educativos y por otra en el afán de cumplir con los estándares impuestos no se puede acceder a la formación integral del docente por las ocupaciones que estos

sistemas generan; es decir, se habla de formación, más no cualquiera puede acceder a esta y son contradicciones del sistema mismo que van en detrimento del rol docente como formador y se limita a que el rol docente sea solo en el aula de clase y para unos contenidos específicos.

Dicho lo anterior, desde los trabajos de grado presentados se propende también a lograr la resignificación de la práctica docente. En cuanto a esta resignificación se toma el papel del docente de manera holística mirando cuáles son sus aportes y miradas hacia lo educativo y el cómo su papel formador debe reflexionarse y mejorarse a medida que se avanza en el proceso educativo de los estudiantes y el cómo desde el rol que se asume como docente se crece corresponsablemente como persona y profesional (Holguín Hernández & Ospina Agudelo, 2010). Además, dentro de esta, también, se tiene como factor el desarrollo profesional docente.

Es este punto en específico, lo álgido del discurso de la calidad educativa que se visibiliza en los trabajos de grado presentados; donde se reconoce al docente como parte fundamental del aprendizaje, pero desde el discurso de la calidad educativa y la Revolución Educativa que se desprenden del MEN no están diseñados ni pensados para la emancipación del sujeto sino para la instrumentalización de la enseñanza y el aprendizaje medidos por estándares de cumplimiento. En realidad, la emancipación del sujeto y el rol del docente no son medibles pues las especificidades de cada involucrado que interviene no son medibles desde los estándares del gobierno nacional.

El docente en todo caso es desde las tesis de grado revisadas un moderador y un movilizador de saberes que cada día tiene como gran demanda el seguir estudiando y actualizarse para responder a los retos de la educación; retos utópicos en muchos casos porque al estar en la realidad son los mismos estándares los que no permiten que el docente trascienda más allá de ellos. Y que su rol sea solo el que el gobierno y sus mediciones quieren y necesita que sea; no el que el docente entiende o el que realmente necesita la sociedad.

De estos preceptos parte, que es el docente uno de los llamados a estar en constante estudio y estudio de calidad una formación que responda a los retos de la educación actual, a la formación de ciudadanos participantes y no observantes de la realidad. Hoy hay que pensar el rol docente como un agente vinculador y movilizador de saberes, como aquel que de verdad lleve al estudiante a conocer. La realidad avanza, cambia se transforma y con esta los roles e interpretaciones de este. La educación, el docente y lo que compone este quehacer puede y es necesario complementarse con políticas que apunten a este mejoramiento y formas de verse en la realidad; sin embargo, la

política colombiana determina en que se centra el quehacer docente y en los procederes de este frente a lo educativo en el aula de clase.

Entonces, el rol docente en los trabajos de grado, es en esencia la necesidad y la acción hacia la construcción de aprendizajes significativos para el docente, el estudiante y la comunidad. Es un rol, que se sale de los estándares y trasciende lo educativo, lo formal y va hacia el deber ser de un sujeto formado que es la emancipación y la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida lo que lo hace un individuo participante de manera activa, un sujeto político y aportante a las soluciones que de presentan a las diferentes situaciones problemáticas de su realidad.

Así entonces, desde el rol docente también se pueden transformar las prácticas educativas y las prácticas pedagógicas a partir de los cambios que se dan en las comunidades que participaron de las tesis de grado revisadas. Estos cambios, son vistos desde los proyectos que se generan al interior de las aulas de clase y que impactan a la comunidad en general.

5.4 Participación comunitaria y formación. Enlaces corresponsables para el desarrollo social

El análisis de las aplicaciones de lo aprendido en la academia y sus aportes a la sociedad, han cobrado interés en la medida que estas reflexiones, permiten que se entienda desde lo histórico y desde los objetivos que estas tienen, la forma en que el conocimiento incide en la sociedad y cómo los diferentes actores convergen en los procesos que se realizan. De ahí, que la fundamentación teórica de una disciplina es importante porque desde ella se espera entender no solo el origen y el desarrollo de la misma sino los contenidos y las formas en que esta aborda las diferentes realidades y objetos de estudio.

Es decir, las poblaciones o comunidades que se desarrollan gracias al conocimiento, permiten que sus participantes construyan relaciones, experimenten sentimientos, percepciones e intercambien saberes que pueden impactar tanto en la forma como el individuo se relaciona consigo mismo como con su entorno y los aportes que este mismo le hace a la sociedad. Sin embargo, aunque las personas se agrupen en este tipo de comunidades la experiencia de cada sujeto tiene un tinte particular y es que nace de las necesidades, sentimientos, vivencias, entre otros. Esta singularidad es la que permite que determinada persona trascienda o no en aquellas metas que tiene

trazadas para su vida y que desde las diferentes dinámicas que se desarrollan en la sociedad y que se abordan desde las diferentes investigaciones.

Partiendo de lo anterior y reconociendo la importancia que tienen estas revisiones para innovar contenidos y formas de aplicación en el campo profesional de lo aprendido, se facilitaron espacios dialógicos en los que la comunidad asumió su papel en la construcción de nuevas miradas de lo educativo y lo pedagógico nacido de las apreciaciones y concepciones del acto pedagógico, del quehacer docente y de las expectativas que se tienen frente al proceso educativo de los estudiantes de la comunidad, partiendo de la necesidad de cambiar la realidad inmediata para alcanzar un mejoramiento de la calidad de vida y del bienestar general de los habitantes.

En las nuevas formas de mirar y mirarse en el contexto educativo la participación comunitaria cobra importancia en la medida que el individuo es el actor principal de su progreso; toda vez, que es el sujeto el que conoce y reconoce sus realidades y es en la participación comunitaria que se gestan grandes procesos de transformación pues en estos escenarios se integra lo académico y lo comunitario y además se hacen lecturas del contexto que circunda e incide en las diferentes problemáticas de las poblaciones como el político, social, cultural, ambiental y el económico. Estas lecturas de entorno a nivel educativo y desde la comunidad permiten que cada sujeto se perciba y se entienda como un agente educativo.

El fortalecimiento de la participación comunitaria de los trabajos de grado presentados, trae consigo el ideario de una educación inclusiva, participativa y con acciones que se ajustan a las particularidades propias de la población participante y que pretenden trascender la forma de aprendizaje-enseñanza tradicional. El aporte a las comunidades se evidencia cuando se realiza la convocatoria y participación comunitaria para la transformación educativa. Para este caso se tuvo en cuenta la comunidad y fueron invitados los actores sociales a participar en los procesos de evaluación y de transformación de las diferentes necesidades educativas que se encontraban a medida que se realizaban los ejercicios académicos.

Por ello, los análisis de las problemáticas, la investigación científica que se lleva a las comunidades especialmente en el sector educativo debe leerse no solo desde la necesidad específica de la población sino desde análisis claros, consientes y profundos del discurso de calidad educativa, de sus aplicaciones, ventajas y desventajas para el quehacer docente y las renovaciones pedagógicas desde la mirada reflexiva y la concepción de calidad y lo que se espera de ella de los

docentes, directivos docentes, estudiantes y comunidad en general, toda vez, que es la fundamentación bajo la cual se reglamenta y delinea la educación en el país.

En los trabajos abordados, se observa claramente que la participación de la comunidad permite, que los espacios comunes y afectados por determinadas situaciones se transformen de manera dinámica, puedan ser sostenidas en el tiempo y mejoradas a medida que se evalúan. La evaluación para este caso, da cuenta de lo adecuado o no de lo que se implementa en determinados espacios. Esta permite, que se analice todo el panorama y se corrijan acciones en los tiempos pertinentes para ello y no se pierdan o desmejoren los proyectos en la comunidad. "La evaluación es una actuación educativa destinada a regular el aprendizaje, es decir, a solucionar problemas y ayudar en las dificultades" (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], 2016, p. 4).

5.5 La evaluación como herramienta de participación ciudadana

La evaluación comunitaria, busca entender cada uno de los procesos que se llevan a cabo y mejorarlos a medida que se avance en las intervenciones y esta tiene que ver con los contextos y dinámicas sociales, culturales, políticas, ambientales e históricas, los que intervienen en ellas y en el rol que asume cada participante. Para ello, se utilizaron desde las tesis de grado revisadas, técnicas de participación comunitaria que facilitaron el hacer coevaluación y autoevaluación. Desde la autoevaluación cada participante desde el rol que asume no solo como sujeto sino como ciudadano evalúa sus aportes, limitantes y oportunidades que desde sí mismo se presentan y que pueden facilitar o entorpecer la implementación de soluciones en su comunidad. Entonces este tipo de evaluación busca indefectiblemente la realidad del individuo y sus aportes a la sociedad (Neirotti & Poggi, 2004).

Por otro lado, aparece la coevaluación que evalúa y se evalúa entre pares y esta se visibiliza en los grupos de discusión ya sea de estudiantes, docentes o directivos que participaron en las diferentes propuestas. Y la heteroevaluación, es donde la comunidad en pleno hace esta evaluación, es una acción más compleja y que incluye a los participantes en su totalidad en el mismo espacio y en términos similares de evaluación. "Aunque en principio pensamos en el profesorado como el principal agente de la heteroevaluación, también podrían ser las familias, el profesorado que imparte otras materias o de otros centros u otros agentes externos" (INTEF, 2016, p. 5). En ambos

tipos de evaluación se utilizaron técnicas como la lluvia de ideas, la matriz DOFA, los debates por temas, la entrevista y el cuestionario.

La evaluación entonces hace parte indispensable e insoslayable de los trabajos de grado revisados pues en cada acción y contexto son las especificidades las que alimentan la solución y permiten sostenerla en el tiempo y desde esta, además, se realizan procesos pertinentes, sostenibles, que se retroalimentan y fortalecen permitiendo nuevas dinámicas de desarrollo puestas en la realidad inmediata.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la educación al igual que la sociedad, cambia constantemente, lo que quiere decir, que las metodologías, la forma de participar y las acciones que se implementan deben estar en constante evaluación con el fin de corregir, mejorar y ser adaptadas al contexto y las necesidades de la población en las que fueron aplicadas. Y que en aras de ser la participación una herramienta para el desarrollo de la comunidad, en ocasiones puede ser el mismo sujeto el que se interponga de manera negativa al progreso de la sociedad.

5.6 Aportes a la maestría y a la línea de gestión educativa y currículo. Reflexión a la gestión educativa

La pedagogía crítica, evalúa el papel que tienen los saberes producidos al interior de los procesos formativos, siendo una posibilidad para que se reflexionen sobre sí mismos y puedan ser reflexionados en términos de conceptos, de prácticas educativas y docentes dado que la pedagogía crítica es un campo disciplinar y trasciende las miradas reduccionistas de sus prácticas y sus aplicaciones (Muñoz Gaviria, 2014b) para que esta sea mejorada desde su población para ella misma, teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades específicas.

Ver cada trabajo revisado desde la pedagogía crítica, abre un cúmulo de posibilidades en tanto se observan y comprenden las posturas, conceptos y formas de operar frente a los procesos que de ella se desprenden y su incidencia inmediata en los contextos en los que se encuentra, haciendo posible que esta sea reconocida, evaluada y mejorada desde sí misma para enriquecer, fortalecer y potencializar el capital conceptual, teórico, procedimental y humano que se encuentran en los procesos pedagógicos sobre los que se hace la reflexión. Partiendo del sujeto como fuente del saber y como conocedor de sus realidades y así mismo de lo que se requiere para transformarlas.

En la revisión de los saberes producidos en la línea de Gestión Educativa se evidencia el diálogo corresponsable entre el ser y el deber ser de las prácticas y procesos educativos en la actualidad y cómo responde la institucionalidad a los retos educativos y de formación que trae consigo la globalización y la era del conocimiento y las comunicaciones. Dejando descubierto un panorama que da cuenta de la necesidad de evaluar y reflexionar la realidad educativa, formativa y pedagógica en el contexto colombiano.

Es decir, los ejercicios académicos que se revisaron giran en torno a la reflexión crítica y al despliegue reflexivo en los campos educativos, pedagógicos y formativos; ampliando las acciones frente a estos temas y retornando en nuevos productos que transforman las realidades intervenidas.

Igualmente, los resultados son una oportunidad de avanzar y de potencializar lo que ya se conoce desde la teoría, movilizando el conocimiento, permitiendo una transformación desde la relectura del contexto, reflexionándose y pensándose como un ser autor y gestor de sus propios conocimientos; trascendiendo el concepto mismo de pedagogía, comprendiendo, evaluando y mejorando sus aplicaciones en el contexto educativo partiendo desde la interacción de la comunidad en dichos procesos reflexivos. Así: “La tarea de la educación es formar y trasformar a sus estudiantes intelectual, afectiva y conductualmente, y a través de ellos y con ellos trasformar el mundo (Perry, 2013, p. 16, citado por Arroyave Giraldo, Moreno López, & Sánchez Sánchez, 2016, p. 323).

Cabe anotar, que si bien es cierto que un diagnóstico es parte de unas buenas soluciones, no es un todo, realmente aunque éste nos permite identificar el problema, sin la participación activa, el aprender y el aprehender colectivo, sin las experiencias, la historia, los saberes, los quehaceres, la opinión la decisión y sin la auto-determinación de la comunidad afectada no solo sería un seudo-análisis, sino, que pasaría a ser letra muerta en el olvido y las cifras de unas estadísticas que no proponen soluciones adecuadas a las problemáticas de la comunidad; lo que se hace visible en los resultados de los estudios presentados en la línea de gestión educativa y currículo.

Lo que lleva a afirmar, que el aporte de la comunidad los procesos de la pedagogía critica, no solo es vital, sino que es importante en la medida que se conoce y se vive la realidad o la situación problemática y que las fuentes de solución son guiadas, cuidadas y asesoradas por los implicados, generando sentido de pertenencia y asegurando una sostenibilidad en el tiempo. Los aportes que se hacen y pueden hacer desde los diferentes diálogos pedagógicos, críticos y

filosóficos son el hilo conductor de las estrategias y procedimientos que se implementan para lograr que las acciones sean eficientes, eficaces y emancipadoras.

De los resultados explorados, se pueden mencionar algunas categorías que resultan de los ejercicios académicos, tales como: currículo en el modelo Escuela Nueva, implementación de las NTIC'S y el bilingüismo como ejes transversales en los PEI, la educación por competencias, el análisis curricular para la creación del mismo. En esta creación curricular se hicieron grupos de discusión entre docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad en general; y se utilizaron técnicas como: lluvia de ideas, la matriz DOFA y evaluaciones periódicas de lo que se estaba implementando lo que genera oportunidades de mejora en las investigaciones que se realizan en estas comunidades.

Otras categorías fueron la educación para grupos específicos, rol del docente como educador, rol del docente como transformador de las prácticas educativas, rol del cuerpo directivo en la educación y las prácticas pedagógicas, estrategias de calidad en las prácticas pedagógicas docentes, concepto de educación y calidad vista desde los docentes y los directivos docentes, capacitación y políticas de calidad para el desarrollo profesional docente, factores de riesgo en la deserción estudiantil, evaluación y gestión educativa para el desarrollo de la práctica profesional docente, modelos curriculares, practicas pedagógicas, política educativa, papel de la política educativa, aplicación de la política de calidad en establecimientos educativos y desarrollo histórico de la educación en Colombia.

Dichas categorías permitieron realizar una reflexión en torno a temas que necesitan ser evaluados desde la institucionalidad y la comunidad para el mejoramiento de las mismas; esto hizo que desde el ejercicio reflexivo se generaran nuevas estrategias de abordaje de la educación y de las prácticas, saberes y conceptos que sustentan las acciones que se implementan desde la academia, entendiendo las especificidades poblacionales e individuales que hacen parte del proceso formativo. Así mismo, el ejercicio de reflexión de los estudios revisados tiene un contexto histórico que da cuenta de los avances, oportunidades y debilidades que se tienen en el contexto educativo lo que también en su momento facilitó que actores como los docentes y los directivos docentes analizaran su papel como formadores, sus prácticas pedagógicas y los posibles cambios que se podrían implementar para el mejoramiento del ejercicio docente y el aprendizaje de los estudiantes. En ese orden de ideas, un componente importante de los análisis fue la formación y el rol docente; estos se miraron de manera integral y desde la evolución tanto de los conceptos como la de sus

aplicaciones en el ámbito educativo entendiendo siempre las dinámicas sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales que los circunda y la historia y la evolución de los mismos en aras de comprender el por qué surgen determinadas aplicaciones y con el tiempo necesitan ser reflexionadas para su posterior transformación; en efecto:

> El quehacer educativo se transforma en un proceso práctico y a la vez reflexivo, en el que los sujetos involucrados se apropian de los vínculos que se establecen entre los significados. Ello los induce a realizar el ejercicio de diseñar el camino propio a seguir, constituido por etapas -no necesariamente similares ni sucesivas-. Los sujetos que aprenden de esa manera, se transforman en observadores sagaces en la interpretación de situaciones específicas. Dicho ejercicio de aprendizaje demanda una sistematización de las etapas a concretar, así como la identificación de sus múltiples relaciones (Cánovas Marmo, 2014, p. 186).

5.7 Revisión de saberes para la transformación curricular

El abordaje de los saberes producidos está en consonancia con la pedagogía crítica y su búsqueda en la reflexión permitió alimentar los conceptos, los discursos y las acciones pedagógicas basados en el ser y el deber ser de la educación. Dando como resultado acciones pedagógicas, comunitarias y educativas novedosas al surgir de un proceso de investigación donde participa la comunidad en pleno. Se hace visible y se reconoce la formación, la investigación y la participación como acciones y espacios propicios para las reflexiones intencionadas en donde se vivencia y se aprende constantemente y se mejora la calidad de vida. Al respecto: “una educación, por tanto, que enseñe a leer y a escribir la realidad, a interpretarla y actuar sobre ella, con un espíritu crítico – constructivo” (Orden Franciscana Menor-Curia Generale dei Frati Minori, 2009, citado por Arroyave Giraldo et al., 2016, p. 15).

Las nuevas estrategias que surgen de las tesis de grado revisadas como la convergencia de las comunidades en procesos que en otrora solo le eran ‘competentes’ a los docentes como la evaluación curricular se convierte en oportunidad para evaluar la pertinencia social de los conocimientos que se gestan en el aula y en pro de los estudiantes haciendo posible entender que no solo es en el aula que incide el conocimiento sino en la sociedad en general.

Una de las herramientas es el mejoramiento de los currículos para responder a las demandas educativas de la era globalizada. En este se encuentran propuestas de transformación curricular para la formación en y para le felicidad (Velásquez Pérez, 2013), inclusión de las NTIC, el bilingüismo y la educación ambiental como ejes transversales del PEI (Henao Mejía, Henao Mejía, & Lopera Suárez, 2010), el modelo de gestión curricular en el área de la educación física, la recreación y los deportes en el Colegio Gimnasio Vermont (Cardona Molina & Mosquera Perea, 2011), caracterización curricular de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la Universidad de San Buenaventura Medellín (Sánchez Sánchez & Moreno López, 2011), la caracterización de la gestión educativa y curricular en Colombia (Osorio, 2011), tendencias de la gestión curricular en los programas de pregrado de la Facultad de Educación USB Medellín 2000-2010 (Carrión Suárez & Orozco Jaramillo, 2013), aportes del currículo a la formación de sujetos políticos (Roldán Castro & Ramírez Arredondo, 2014) y la tramitación de la diferencia en la gestión curricular en el Centro Educativo Santa Clara del Municipio de Copacabana (García Lezcano & Marín Jaramillo, 2014).

Igualmente, la inclusión de las NTIC, el bilingüismo y la educación ambiental como ejes transversales de los PEI, pues estos son vistos como necesarios para responder a la demanda educativa a nivel nacional e internacional. En este, el papel de las NTIC es el de permitir que el docente y el estudiante tengan a la mano herramientas informáticas para el desarrollo de los contenidos de cada área en los centros educativos.

Si bien es cierto que las técnicas, teorías e instrumentos son predeterminados desde antes y con un sustento científico, estos al ser aplicados a las diferentes comunidades no pierden su carácter científico; es a partir de esos cambios que se trasciende de la teoría a la aplicación y de ahí se generan miradas amplias a las investigaciones lo que permite que se avance en las formas de abordar las problemáticas de la comunidad.

En todo caso se entiende desde cada trabajo de grado revisado que la formación y la investigación tiene incidencias positivas en los contextos en los que se aplica y que estas poseen un carácter humanizador y emancipador porque se incluyen los procesos subjetivos de los participantes respondiendo a la lógica relacional que tiene la formación, la educación y el desarrollo del sujeto y la sociedad partiendo de las transformaciones curriculares necesarias para ello.

Además de eso, cada trabajo es relevante y genera aportes importantes en la medida que sirve de bitácora procedimental a nuevas investigaciones que den respuesta a las problemáticas sociales

porque dan una visión holística de la realidad profundizando y entendiendo las implicaciones sociales, políticas, económicas, históricas y ambientales que puede llegar a tener una investigación.

5.8 Conclusiones

La investigación y la formación son temas que van de la mano y son inacabados pues al igual que la sociedad estos responden a las necesidades y dinámicas del contexto en los que se desarrollan los sujetos. Estas entonces buscan respuestas a las diferentes problemáticas de las comunidades y el preguntar requiere de procesos serios de investigación que propendan a dar soluciones pertinentes para la sociedad en general. Lo integral visto desde el desarrollo humano, hace referencia a las potencialidades que como seres humanos se tiene y desde estas, es que el ser construye sus saberes y se reivindica la subjetividad (Freire, 2006); lo que quiere decir que cada sujeto tiene la oportunidad de aprender desde sus propias especificidades y tener logros según las misma. “Entender la formación como el desarrollo del potencial humano, exige concebir al enseñanza como un proceso que posibilita a los educandos el desarrollo de sus múltiples inteligencias y demarca otros roles al docente” (Flórez Ochoa & Vivas Ochoa, 2007, p. 167).

Sin embargo, las nociones de calidad educativa e integralidad son discursos que analizados a la luz de la línea de gestión y currículo como discursos de tipo neoliberal que no corresponden a las realidades inmediatas de la educación ni a las posibilidades que las comunidades tienen en la actualidad. Dichos discursos entorpecen en muchos casos las prácticas pedagógicas y al contrario de lo que se pretende desde los estamentos gubernamentales las propuestas que se implementan desde ellos pueden ir en detrimento de la misma calidad de que busca y de las especificidades que se desea abordar en el sector educativo. Lo que según los propósitos de la investigación permite visibilizar el estado actual de las prácticas educativas, docentes y pedagógicas y el escenario general de la educación permitiendo a partir de ello implementar nuevos conocimientos que pueden llegar a impartirse desde la línea de la maestría que responda a las necesidades encontradas en la generalidad del estudio. Por consiguiente: “se considera posible la aparición de nuevas realidades que permitirán generar procesos de transformación que, no han sido lo suficientemente exploradas desde las diferentes disciplinas, es decir, que no han integrado el problema del conocimiento, desde otras aristas” (Arroyave Giraldo & Carrión Suárez, 2013, p. 18).

El discurso de calidad y de atención integral está basado en el modelo neoliberalista y es un problema que enfrenta la educación en la actualidad y que no es el resultado exclusivo de las leyes que surgen y determinan el accionar educativo y docente en Colombia; sino, que son el resultado acumulado del modelo de desarrollo neoliberal, de los modelos educativos implantados para responder a la globalización y de los diagnósticos que se le hacen a los espacios educativos y al quehacer docente que no hacen lecturas situacionales teniendo en cuenta las necesidades específicas de la población estudiada y que se limitan a replicar modelos externos que no obedecen a las realidades en los que se aplica el modelo. Desde ello se pone de manifiesto entonces que la educación en la actualidad busca avanzar y generar diálogos entre los fines, las formas y las maneras de producirla, pero apunta siempre hacia el cumplimiento de unos estándares establecidos y de unas competencias que cada estudiante debe cumplir.

Para realizar una transformación real de lo educativo, se debe reconocer la experiencia que se tiene de los aportes que desde la maestría en educación se ha realizado a la aplicación de conocimiento para la facultad de educación y cómo estas pueden servir para evaluar el impacto y realizar las transformaciones curriculares de la misma. El examinar las experiencias que han surgido de la facultad en el marco de la maestría en educación, permite que se generen nuevos aportes dialógicos orientados a fortalecer lo que desde la maestría se ofrece y permitirse desde la reflexión entender las nuevas formas de aplicar la pedagogía sin necesidad de instrumentalizar las acciones que se desprendan en el quehacer educativo, liberándola de las condiciones que no permiten la movilidad de saberes ni la transformación pedagógica.

En la mayoría de los trabajos realizados no es claro cuál fue el proceso que se realizó con los instrumentos y los procesos de evaluación para cada intervención realizada desde el objetivo que tenían en la intervención lo que deja vacíos para otros investigadores que deseen abordar o replicar la temática en otros espacios. Solo se esbozan de manera general para conocimiento del lector, pero no se permiten profundizar en los lazos conectores entre la investigación y su aplicación.

Se encontró que la mayoría de los proyectos de línea revisados optaron por un enfoque cualitativo y solo se encontró una de tipo experimental, lo que da cabida a pensar que si bien es cierto los proyectos de grado revisados aportan de alguna manera en la transformación en los espacios en las que se aplica y sin desconocer el esfuerzo que se hace desde la práctica y el ejercicio académico, se puede afirmar que en efecto se toman riesgos frente al devenir educativo y que los

trabajos presentados obedecen en su mayoría a las necesidades de cambio para las poblaciones participantes de los estudios.

A modo de conclusión, la actualización del saber como producción de conocimiento

Preguntarse por el saber producido al interior de la maestría en educación, como ejercicio investigativo brinda la posibilidad de comprender el transcurrir de las apuestas académicas y la apropiación del saber, los conceptos poco a poco se anudan y toman fuerza redimensionando su sentido en el marco de un pensamiento crítico.

En este orden de ideas se hace evidente cómo la maestría en educación se plantea reflexiones teóricas y prácticas que apuestan por desarrollar y potenciar el pensamiento sustentado en las pedagogías críticas latinoamericanas. Por ello, no se pretendía comprender hermenéuticamente aquellas intenciones que suscitaron los trabajos de grado en las distintas líneas con respecto a prácticas determinadas, sino identificar en lo posible las diferentes prácticas de producción de sentido y ponerlas en relación entre sí, en vías de un proceso emancipatorio en clave crítica, como lo plantea Habermas: “la emancipación humana-política, o concienciación, es el interés central de toda teoría critica” (Muñoz Gaviria, 2016).

A partir, del recorrido teórico realizado a lo largo del trabajo investigativo y teniendo claro que se apuntó desde una postura crítica, creando un diálogo con los planteamientos habermacianos, foucoultianos y deluzeanos, se logró una claridad frente la actualización de al menos tres aspectos a saber: lo conceptual, lo metodológico y los resultados.

1. *Lo conceptual:* los conceptos se actualizan, potencian, transforman o se reestructuran a partir de la necesidad histórica y contextual a la cual están abocados.
2. *Lo metodológico:* las líneas de investigación tienen una tendencia a reconocer el pensamiento previo, al diálogo de encuentro con otros planteamientos y esa tendencia esta llevada a contextos propios, con la intención de transformarlos.
3. *Los Resultados:* Los resultados hacen énfasis en que lo importante no es solucionar todos los problemas sociales, pero si es su propósito comprender que los contextos, son particulares, son dinámicos y requieren de intervención continua y constante.

Con estos tres aspectos se abre entonces la ruta para la construcción y el fortalecimiento de los saberes en torno a lo crítico, posibilitando la emergencia de nuevos pensamientos, experiencias y memorias.

Si bien, se tejen los tres aspectos anteriores sobre los trabajos de investigación de cada una de las líneas que conforman la maestría, el ejercicio realizado también deja abiertas tensiones relacionadas con la producción de saber que requieren de actualización en perspectiva crítica.

Al interior de la línea de Lenguaje, Comunicación y Pedagogía se generan reflexiones alrededor de los usos comunicacionales, como referente de la labor educativa y aporte a los procesos académicos. Se encuentran también proyectos que hacen referencia a la didáctica y el currículo del área de Lengua Castellana, relacionados con las problemáticas que se han generado en torno al estudio de la lengua en ámbitos socioeducativos, en sí los problemas y las perspectivas en aspectos de la enseñanza del área. Es importante considerar la predominancia de proyectos que dan cuenta de los fenómenos emergentes en el ámbito educativo, en este caso el de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, relacionados con los impactos de un nuevo orden cultural, determinado por la tecnología, en la constitución de las identidades individuales y colectivas de los estudiantes. Llama la atención las pocas reflexiones encaminadas a revisar las formas en las que se generan los procesos lectoescriturales, o ciertos aspectos lingüísticos, en suma, procesos sobre los que las discusiones quedan abiertas y guíen la revisión pedagógica y de pensamiento, con unas finalidades enmarcadas en la producción de saber que requieren de actualización en perspectiva crítica.

En la línea de Infancia se evidencia la construcción de un recorrido teórico alrededor de conceptos como: el niño sujeto de derecho y desde allí articula y da nuevas perspectivas a algunas problemáticas de la infancia como son las violencias, la crianza, discursos e imaginarios, autoridad, instituciones, espacios escolares, entre otros; sin embargo aún se queda corta en investigación aplicada en temáticas como la construcción del concepto de infancia, el desarrollo infantil, donde se aporte al entendimiento de cómo construye el saber del niño y cómo en la actualidad este se enfrenta al conocimiento en un mundo con nuevos ordenes sociales, entretejiendo espacios de relación interculturales donde se hace inminente entender como la formación entiende los órdenes raciales, sociales y sexuales desde la primera infancia y como desde allí se puede aportar a la dinamización social.

La línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos problematiza desde configuraciones sociohistóricas, que dan cuenta en el campo conceptual de las tradiciones pedagógicas y las dinámicas formativas en contextos educativos específicos. Sin embargo, aspectos que deberían dar cuenta del desarrollo y las transformaciones del sujeto, se dejan de lado, es el caso

de la interculturalidad y sus temáticas subyacentes como los órdenes sexuales, los órdenes raciales, cómo funcionan y cómo se reproducen en la escuela, esto debido a que no trascienden al campo aplicado de las investigaciones.

Desde línea de Gestión Educativa Currículo se estudian los problemas y desafíos para la educación pasando por algunos de los debates de las concepciones clásicas de la gestión educativa y el currículo en sus diferentes ámbitos, su constitución, validez y límites; hasta las transformaciones epistemológicas y metodológicas propias en el debate contemporáneo. Es de anotar que los proyectos presentados por lo regular, no están diseñados ni pensados para la emancipación del sujeto sino para la instrumentalización de la enseñanza y el aprendizaje medidos por estándares de cumplimiento, por tanto, el discurso presente en la línea requiere ser adaptado a los diferentes contextos en lo que se implementan los proyectos de investigación.

Con este panorama, se comprende que los objetivos de cada una de las líneas de investigación apuestan por una mirada pluralista, interdisciplinar y abierta de lo humano, que está dejando de lado aspectos como la interculturalidad, procesos de lectura y escritura, las distintas perspectivas de las infancias y de las teorías curriculares.

Con el ejercicio investigativo se favoreció el ir más allá de la discusión de si se ha logrado un fundamento en clave critica al interior de las líneas, o si éste ha sido eficiente para articular las relaciones entre docencia e investigación; permite establecer un puente de comunicación entre las cuatro líneas, donde a través del reconocimiento de sus fortalezas y el trabajo en falencias reconocidas, permitirá paulatinamente el fortalecimiento de la Maestría en Educación, en la cual la Facultad de Educación y la Universidad de San Buenaventura siguen siendo las llamadas a promover la producción de saber en clave crítica.

El trabajo de investigación sobre la pregunta por el saber producido al interior de las líneas de investigación de la maestría: Desarrollo humano y contextos educativos, Gestión educativa-currículo, Pedagogía, lenguaje y comunicación e Infancia y desarrollo, cobrar importancia y valor en la medida en la que se somete a sí mismo a la crítica constante con el propósito de actuar con altura moral frente al problema de la educación en el presente.

El ejercicio investigativo deja abiertos interrogantes en temas desde perspectivas interdisciplinarias que permitan el diálogo entre la pedagogía, la sociología, la filosofía, la historia y la antropología. Esto, porque parece no haber aportes que vayan más allá de las investigaciones

genéricas para hacer énfasis no solo en el rescate de la producción conceptual, sino llegar a aspectos investigativos que se conviertan en referentes para los procesos educativos.

Dada lo anterior, se entiende como tarea que debe asumir la universidad, la facultad y la maestría seguir apostando por el pensamiento crítico y la reflexión en clave de actualizar el campo pedagógico, en este caso estamos hablando no solo de saberes teóricos sino de saberes prácticos, que de una u otra manera en la actualización de los conceptos permiten mejorar la acción educativa referida a la enseñanza.

Recomendaciones

Luego de hacer una lectura en clave crítica del saber producido al interior de las líneas de la Maestría en Educación, se evidencia una posibilidad de fortalecimiento del quehacer docente, en la medida en la que se incorpore de manera más rigorosa y sistemática la postura crítica como orientadora de los procesos investigativos, siendo coherentes con los planteamientos que como fundamento pedagógico se establecieron en los objetivos de la Maestría en Educación.

La Facultad de Educación, en su Maestría puede encontrar en el presente trabajo un insumo para analizar la viabilidad de la creación de nuevas líneas de investigación que diversifiquen o aborden las posibilidades de producción de saber en la actualidad, siguiendo las nuevas tendencias para acercarse y abordar el saber en una nueva generación de sujetos que entienden el conocimiento de una manera diferente.

Este ejercicio inicial muestra con fuerza que la formación docente resulta insuficiente si sólo se reduce a asistir a cursos y presentar informes, sino que más bien requiere dinámicas que propicien la reflexión sobre definir de otra forma los asuntos pedagógicos que se presentan en la cotidianeidad. El resultado de este trabajo se presenta como una oportunidad para la Maestría en Educación de promover trayectorias de acción para el redireccionamiento de la formación y el desarrollo profesional.

De manera que, el proceso de formación debe superar las investigaciones genéricas para buscar las que provoquen acontecimientos pedagógicos, en la medida en que la investigación y la producción de conocimiento superen la tensión entre saber científico-disciplinar o teoría y práctica, a partir de aspectos como: La formación orientada solo a la investigación o hacia la praxis profesional y las formas que adquiere el saber pedagógico profesional.

La Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura debe reorientarse hacia el ámbito investigativo, es decir desde una perspectiva crítica, hacia la producción de conocimiento pedagógico de forma que supere la instancia de centro de práctica únicamente profesionalizante.

Consideraciones éticas

El trabajo *Las líneas del saber-Producción de saberes en la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín*, se considera de mínimo riesgo porque no involucra informantes vivos.

Las investigadoras garantizan que se respetaron los derechos de autor y el sistema de citación debido. En todos los casos se reconocen los derechos patrimoniales de las obras.

Referencias

Adorno, T. W. (1962). *Crítica de la cultura y sociedad I*. Barcelona, España: Ariel.

Aguirre Restrepo, D. M., Hurtado Pino, A., Vásquez Villa, B. E., Castrillón Ramírez, S. M., Ramírez Posada, V., & Ruiz Medina, O. F. (2013). *La lectura y la escritura como pilares lingüísticos que comprometen la pedagogía con las nuevas imágenes e identidades en la interacción dialógica*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Alvarado, S. V. (1992). *El desarrollo humano: perspectiva de abordaje*. Bogotá, Colombia: CINDE.

Alzate Franco, D. C. (2013). *Prácticas pedagógicas docentes y NTIC: estudio de caso sobre las percepciones e implicaciones del Proyecto Uno a Uno en las prácticas pedagógicas de los docentes de una institución de Itagüí*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Arias Vanegas, B. (2017). La infancia como sujeto de derechos: un análisis crítico. *Revista Ratio Juris*, *12*(24), 127–142. http://doi.org/10.24142/raju.v12n24a6

Arroyave Giraldo, D. I., & Carrión Suárez, S. E. (2013). *Primera jornada de trabajo: propuesta de lineamientos curriculares*. Medellín, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

Arroyave Giraldo, D. I., Moreno López, V., & Sánchez Sánchez, L. (2016). Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias/experiencias de la misión y visión de la USB- Medellín. *El Ágora USB*, *16*(1), 317–333. http://doi.org/10.21500/16578031.2179

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Qualitative Methoden*. Stuttgart, Deutshland: UTB GmbH.

Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. In *Producción cultural y prácticas instituyentes: líneas de ruptura en la crítica institucional*. *Transform* (pp. 141–167). Madrid, España: Traficantes de Sueños. Retrieved from http://bit.ly/2Mx20Ms

Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, *19*(1), 67–88.

Cano Castrillón, J. I. (2014). *Procesos argumentativos en la producción de textos (orales y escritos) mediante la herramienta de reconocimiento de voz Dragon Naturally Speaking en jóvenes de grado undécimo*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Cánovas Marmo, C. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *3*(1), 175–190.

Cardona Molina, Y. A., & Mosquera Perea, L. R. (2011). *El modelo de gestión curricular en el área de la educación física, la recreación y los deportes en el Colegio Gimnasio Vermont*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Carrillo Mayorga, J. Y. (2016). *La parresía como práctica formativa no afirmativa: diálogo en términos pedagógicos Foucault - Benner*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Carrión Suárez, S. E., & Orozco Jaramillo, Á. M. (2013). *Tendencias de la gestión curricular en los programas de pregrado de la Facultad de Educación USB Medellín 2000-2010*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Castellano Ascencio, M. D. (2016). Aspectos pedagógicos del diseño de contenidos digitales interactivos, consideraciones sobre el proceso de mediación. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (49), 51–71.

Castrillón Morales, L. Y. (2013). *Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NITC) en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11º de la Institución Educativa El Limonar en el marco de los procesos de lectura y escritura*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Anagrama.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.

Díaz de Kóbila, E. (2007). La Escuela de Frankfurt, Foucault y la tradición crítica. En torno a la cuestión del sujeto. *Pensar: Epistemología, Política y Ciencias Sociales*, (2), 27–38.

Duhalde, M. Á. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. In M. Gadotti, M. V. Gomez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar (Eds.), *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía* (pp. 201–213). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Echeverri Escobar, J. I. (2014). *Percepción de los profesores de las carreras del área de la salud de la Universidad CES Medellín sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Flórez Ochoa, R., & Vivas Ochoa, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, *19*(47), 165–173.

Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Galeano M., M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Galindo Ramírez, M. L. (2013). *Influencia de la televisión en los discursos de las estudiantes del grado 8 de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Bello*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

García Lezcano, G. A., & Marín Jaramillo, C. L. (2014). *La tramitación de la diferencia en la gestión curricular en el Centro Educativo Santa Clara del municipio de Copacabana*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Gómez Noreña, P. M. (2010). *Mediación de la tecnología de apoyo en la comunicación y la accesibilidad de niños(as) y adolescentes con discapacidad motora de Sedes Limitada Aula Abierta*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Habermas, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, España: Taurus.

Henao García, N. M., & Zuleta Gaviria, A. L. (2013). *La bitácora: una herramienta escritural para re-significar el proceso investigativo en clave formativa*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Henao Mejía, J. M., Henao Mejía, E. A., & Lopera Suárez, C. A. (2010). *Educación en bilingüismo, NTIC y medio ambiente en la transformación participativa del PEI del Centro Educativo Rural "Yarumalito" (Santa Bárbara, Antioquia) para el mejoramietno de la calidad de vida*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

Hincapié García, A. (2012). Reflexiones en torno a la imagen problemática de un hombre negro en una institución educativa de Medellín (Colombia). *Perfiles Educativos*, *34*(136), 162–183.

Hincapié García, A. (2014). La "cuestión" del mal y la Modernidad. A propósito de una lectura desde Walter Benjamin. *Revista de Estudios Sociales*, (50), 155–165. http://doi.org/10.7440/res50.2014.15

Hincapié García, A. (2015). ¿Qué podemos decir hoy sobre la inacabada pregunta por la educación y la formación? *Itinerario Educativo*, *29*(66), 17–43. http://doi.org/10.21500/01212753.2213

Hincapié García, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios: Revista de Investigación Social*, *13*(32), 257–279.

Hincapié Pereáñez, A. J. (2013). *Elementos implicados en la relación educación y cine en*

Colombia en el periodo comprendido entre los años 2000 a 2012. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Hincapié Ruiz, H. A. (2015). *Transformaciones en las prácticas de lectura y escritura a partir del uso de las TIC en espacios educativos en los estudiantes del grado undécimo cinco de la Institución Educativa de María en el municipio de Yarumal – Antioquia*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Holguín Hernández, C. M., & Ospina Agudelo, M. (2010). *La escuela nueva en una nueva escuela: Nuevos escenarios, contextos y saberes que transforman los roles de los actores que participan en el proyecto institucional del Octavio Calderón Mejía*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2016). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Retrieved from https://bit.ly/2zKBOsQ

Kant, I. (2010). *¿Qué es la Ilustración?* Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos: estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, España: Trotta.

López Rendón, O. L. (2012). *La formación de maestros para la primera infancia, un proceso de inter-sujetación: una mirada sobre la experiencia de la Universidad de San Buenaventura en la ciudad de Medellín*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo: problemas de reflexión*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Martínez M., M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Ciudad de México, México: Trillas.

Marx, K. (2005). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid, España: Alianza.

Mesa Morales, M. P. (2013). *Concepción de ser humano, formación y educación en el texto "pedagogía del oprimido" de Paulo Freire*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Miñana Blasco, C., & Rodríguez, J. G. (2003). La educación en el contexto neoliberal. In D. Restrepo Botero (Ed.), *La falacia neoliberal: crítica y alternativas* (pp. 285–321). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Montoya Montoya, E. A. (2013). *Resignificación del Facebook como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de tecnología e informática*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Muñoz Gaviria, D. (2014a). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Parseitas*, *2*(2), 187–203.

http://doi.org/10.21501/23461780.1301

Muñoz Gaviria, D. (2014b). La relación pedagógica y política en la obra de Paulo Freire: hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina. *Ratio Juris*, *9*(18), 177–206. http://doi.org/10.24142/raju.v9n18a8

Muñoz Gaviria, D. (2016). Una aproximación filosófica y pedagógica a la obra de Paulo Freire: hacia una antropología filosófico-pedagógica latinoamericana. In J. Piñeres Sus, A. Hincapié García, D. Muñoz Gaviria, A. Runge Peña, & B. Escobar García (Eds.), *Modernidad y política: sobre la pregunta antropológica* (pp. 71–106). Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).

Muñoz Gaviria, D., & Betancourt Cadavid, J. (2013). La formación crítica como fundamento pedagógico de los posgrados en educación. *Itinerario Educativo*, *27*(61), 107–129. http://doi.org/10.21500/01212753.1397

Muñoz Palacio, J. C. (2013). *Educomunicación audiovisual digital: uso de materiales audiovisuales digitales como estrategia didáctica en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Finca La Mesa*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Neirotti, N., & Poggi, M. (2004). *Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local: aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

Ortiz Naranjo, E. L. (2012). *Representaciones de sentido que se generan en los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Robledo de Medellín al transferir el netspeak o lenguaje de Internet a sus producciones escritas*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Osorio, D. M. (2011). *Caracterización de la gestión educativa y curricular en Colombia: una búsqueda desde la política educativa y la normatividad Legal 1990-2006*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Patiño Olaya, J. F. (2015). *Percepción de los estudiantes de primer año de fisioterapia y de odontología sobre el aporte de los entornos virtuales en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Básicas Biomédicas, en la Universidad CES*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Piñeres Sus, J. (2016). Antropología e idealidad: algunas reflexiones sobre crueldad y suprefluida. In J. Piñeres Sus, A. Hincapié García, D. Muñoz Gaviria, A. Runge Peña, & B. Escobar García (Eds.), *Modernidad y política: sobre la pregunta antropológica*. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).

Piñeres Sus, J. (2017). *Lo humano como ideal regulador. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Prior Olmos, Á. (2012). hermenéutica y reconstrucción (la dimensión hermenéutica en la teoría crítica de Habermas). In Á. Prior Olmos (Ed.), *Nuevos métodos en ciencias humanas* (pp. 81–

105). Barcelona, España: Anthropos.

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108–119.

Rendón Acevedo, T. J., & Suárez Cifuentes, R. (2010). *Sentido de las interacciones ciberculturales que establecen los/las estudiantes de 7°, 9° y 11° en el aula abierta de Medellín Digital como un espacio no direccionado del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo del municipio de Medellín*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Restrepo Rodríguez, A. L. (2013). *Elementos presentes en la comunicación en los espacios virtuales de formación en los programas técnicos y tecnológicos del Centro de Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Restrepo Triana, M. J., & Uribe Tabares, P. (2016). *Secuencias didácticas: una apuesta por la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de lengua castellana*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Reyes Mate, M. (2003). *Por los caminos del exterminio*. Barcelona, España: Anthropos.

Roldán Castro, J. C., & Ramírez Arredondo, H. F. (2014). *Aportes del currículo a la formación de sujetos políticos*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Roldán, O. (1997). Educación, Desarrollo Humano y Cultura Física. In *Conferencia Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Ruiz Rojas, G. A. (2014). *Hacia la comprensión de la retórica como contenido formativo para la configuración de un sujeto deliberativo*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Runge Peña, A. (2016). Antropología pedagógica: desarrollos, orientaciones y temáticas contemporáneas. In J. Piñeres Sus, A. Hincapié García, D. Muñoz Gaviria, A. Runge Peña, & B. Escobar García (Eds.), *Modernidad y política: sobre la pregunta antropológica* (pp. 107–147). Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).

Runge Peña, A., & Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *8*(2), 75–96.

Runge Peña, A., Muñoz Gaviria, D., & Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43).

http://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28

Sánchez Sánchez, L., & Moreno López, V. (2011). *Caracterización curricular de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la Universidad de San Buenaventura Medellín*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Sandoval, C. . (2002). *Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos en investigación cualitativa.* Bogotá: ICFES.

Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.

Taub, E. (2012). Lo inefable: lenguaje y revelación. *Prometeus: Filosofia Em Revista*, *5*(10), 9–22.

Torrano, A., Rodríguez, N. B., & Landa, M. I. (2014). Foucault y Kant: Crítica, sujeto y cuerpo. In *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP* (pp. 1–18). Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Universidad de San Buenaventura. (2010). *Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB)*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

Vallejo Cardona, M., Rodríguez, M. C., & Muñoz Gaviria, D. (2012). Una lectura desde las pedagogías crítico - altéricas al maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica. *En Clave Social*, *1*(2), 46–55.

Velásquez Pérez, A. (2013). *Horizontes para una formación en y para la felicidad desde un modelo de gestión curricular para la Institución Educativa Diego Echavarría Misas - Medellín*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Vélez Gutiérrez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *9*(2), 11–39.

Villa Holguín, E., Patiño Gaviria, C., Duque, L., Cardona Estrada, J., & Muñoz Gaviria, D. (2015). Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: cuestiones histórico-conceptuales. *Itinerario Educativo*, *29*(66), 281–306. http://doi.org/10.21500/01212753.2223

Villarini Jusino, Á. (2001). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, *4*(3–4), 35–42.

Anexos

Anexo 1. Formato de ficha para análisis de las tesis de cada línea de investigación

Nº	Título	
1		
Año:	**Formato:** Virtual: __ Impreso:___	**Grupo de investigación:**
Autor(es):		
Asesor(es) de Tesis:		
Objetivo General: **Objetivos Específicos:**		
Propósito:		
Metodología:		
Enfoque teórico:		
Conclusiones:		

Anexo 2: inventario trabajos de grado de la Línea de investigación lenguaje, comunicación y pedagogía

No	Título	Autores	Asesor	Año	Grupo de investigación
1	Sentido de las interacciones ciberculturales que establecen los/las estudiantes de 7°, 9° y 11° en el aula abierta de Medellín Digital como un espacio no direccionado del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo del municipio de Medellín.	Rendón Acevedo, Teresita de Jesús Suárez Cifuentes, Rodrigo	Arboleda Montoya, Hugo	2010	Grupo de Investigación en Lenguaje y Comunicación (GRILEC).
2	Mediación de la tecnología de apoyo en la comunicación y la accesibilidad de niños(as) y adolescentes con discapacidad motora de Sedes Limitada Aula Abierta	Gómez Noreña, Paula Milena	Arboleda Montoya, Hugo	2010	Grupo de Investigación en Lenguaje y Comunicación (GRILEC).
3	Representaciones de sentido que se generan en los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Robledo de Medellín al transferir el netspeak o lenguaje de Internet a sus producciones escritas	Ortiz Naranjo, Ena Luz	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2012	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
4	Resignificación del Facebook como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de tecnología e informática	Montoya, Edson Alessandro	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
5	Prácticas pedagógicas docentes y NTIC: estudio de caso sobre las percepciones e implicaciones del Proyecto Uno a Uno en las prácticas pedagógicas de los docentes de una institución de Itagüí	Alzate Franco, Dayan Catalina	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
6	Influencia de la televisión en los discursos de las estudiantes del grado 8 de la Institución Educativa Laura Vicuña del Municipio de Bello	Galindo Ramírez, Magda Lucía	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
7	Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NITC) en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11º de la Institución Educativa El Limonar en el marco de los procesos de lectura y escritura	Castrillón Morales, Leidy Yurany	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)

8	Los graffiti: expresión del pensamiento político de los estudiantes del grado 10 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo	Valencia Borja, Yira Moreno Palacios, Sandra Milena	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
9	Educomunicación audiovisual digital: uso de materiales audiovisuales digitales como estrategia didáctica en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Finca La Mesa	Arboleda Montoya, Hugo	Muñoz Palacio, Julio César	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
10	Elementos presentes en la comunicación en los espacios virtuales de formación en los programas técnicos y tecnológicos del Centro de Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)	Restrepo Rodríguez, Ancízar Leonardo	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
11	La lectura y la escritura como pilares lingüísticos que comprometen la pedagogía con las nuevas imágenes e identidades en la interacción dialógica	Aguirre Restrepo, Diana Mayeli Hurtado Pino, Alexandra Vásquez Villa, Beatriz Elena Castrillón Ramírez, Sandra Milena Ramírez Posada, Verónica Ruiz Medina, Omar Fabián	Arcila Rojas, Claudia Cardona Rodas, Hilderman	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
12	Elementos implicados en la relación educación y cine en Colombia en el periodo comprendido entre los años 2000 a 2012	Hincapié Pereáñez, Andrés Julián	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
13	Hacia la comprensión de la retórica como contenido formativo para la configuración de un sujeto deliberativo	Ruíz Rojas, Gustavo Alberto	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2014	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
14	Procesos argumentativos en la producción de textos (orales y escritos) mediante la herramienta de reconocimiento de voz Dragon Naturally Speaking en jóvenes de grado undécimo	Cano Castrillón, Jorge Iván	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2014	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
15	Percepción de los profesores de las carreras del área de la salud de la Universidad CES Medellín sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza.	Echeverri Escobar, José Ignacio	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2014	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)

16	Prácticas discursivas y pedagógicas docentes en educación superior de modalidad concentrada en las regiones de Antioquia	Vásquez Zapata, Marta Gabriela	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2015	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
17	Percepción de los estudiantes de primer año de fisioterapia y de odontología sobre el aporte de los entornos virtuales en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Básicas Biomédicas, en la Universidad CES	Patiño Olaya, José Fernando	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2015	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
18	Procesos de formación universitaria en contextos rurales: Amalfi, Remedios, Segovia	Giraldo Rojas, José Jaime	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2016	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
19	Transformaciones en las prácticas de lectura y escritura a partir del uso de las TIC en espacios educativos en los estudiantes del grado undécimo cinco de la Institución Educativa de María en el municipio de Yarumal – Antioquia	Hincapié Ruiz, Homer Alonso (Autor)	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2015	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
20	Los ideales de formación humana vistos en los textos icónico-narrativos Superman y Condorito	Gallego Escobar, Francisco Fernando	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2016	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
21	Secuencias didácticas: una apuesta por la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de lengua castellana	Restrepo Triana, Manuel José Uribe Tabares , Patricia	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2016	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
22	Caracterización de las estrategias discursivas empleadas por los docentes de los grados décimo y once del Colegio la Salle Envigado, para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes	Correales Restrepo, María Camila	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2016	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
23	Formación en espacios no escolares: relatos de jóvenes acerca de sus experiencias en el Parque de los Deseos de Medellín	González Cotes, Ana María	Castellano Ascencio, Milton Daniel	2017	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)

Anexo 3: inventario trabajos de grado de la línea de investigación Infancia y Desarrollo

No	Título	Autores	Asesor	Año	Grupo de investigación
1	Resignificación de la formación de maestros y maestras de la primera infancia de la licenciatura en educación preescolar de la Universidad de San Buenaventura	Cardona Castrillón, Jeidy Alejandra Atehortúa Rendón, Martha Lucía	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
2	Infancia y calidad de vida: factores de la dimensión individual que contribuyen a la calidad de vida de los niños y niñas de primera infancia en estratos alto, medio y bajo de la ciudad de Medellín	Cardona Ríos, Gloria Cecilia	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
3	Infancia y calidad de vida: factores ambientales que contribuyen a la calidad de vida de los niños y niñas de tres familias de estratos alto, medio y bajo en la ciudad de Medellín	Ruiz Hincapié, María Isabel	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
4	Infancia y calidad de vida: factores de la dimensión social que contribuyen a la calidad de vida de la primera infancia en los estratos alto, medio y bajo de la ciudad de Medellín	Ochoa Zapata, Amalia Cristina	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
5	Representaciones de la autoridad de los adultos significativos, que tienen los niños y niñas (de primera infancia) pertenecientes a diferentes contextos socio económicos en la ciudad de Medellín	Flórez Arias, Yolanda	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
6	Estudio comparativo de las habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición de la Institución Educativa Concejo de Medellín que recibieron o no, intervención temprana por el programa buen comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles)	Gómez Cardona, Liliana María	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)

7	La autoevaluación del docente en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura	Gómez Betancur, Luz Ángela	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2011	
8	Representaciones de Dios en las manifestaciones religiosas en los estudiantes de primaria en un contexto escolar católico	Sánchez Escobar, Juan Carlos	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2010	
9	Previniendo contra la violencia y protegiendo a la primera infancia en la comuna XIII de Medellín: bitácora de sistematización del proceso investigativo con la comunidad	Isaza Zuluaga, Ángela María Santamaría Mondragón, Billy Alberto	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
10	Cambios con relación a las prácticas de crianza en tres generaciones de un grupo familiar en el barrio Alcalá de Envigado, durante los años 1981-2011: estudio de un caso intergeneracional	Henao Pérez, Yolima	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
11	Los niños y niñas sujetos en la educación: concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia en Colombia	Gutiérrez Rivera, Bibiana Lucía Quintero Restrepo, Diana Patricia	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2011	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
12	La formación de maestros para la primera infancia, un proceso de inter-sujetación: una mirada sobre la experiencia de la Universidad de San Buenaventura en la ciudad de Medellín	López Rendón, Olga Lucía	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
13	Concepción de la política en la formación para el emprendimiento en la infancia en cuatro (4) instituciones educativas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá: una aproximación al análisis crítico del discurso	Varela Olaya, Rodrigo López Tovar, Pablo	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
14	Las competencias sociales y emocionales en la primera infancia: una aproximación a su desarrollo	Herrera Urrea, José Neftalí	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)

15	Análisis de las concepciones de infancia que tienen los docentes de preescolar y primaria en la I.E Concejo de Medellín: una aproximación al análisis del discurso	García Cataño, Martha Nelly Moreno Oviedo, Maricela Restrepo Restrepo, Liliam Eugenia	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
16	Formas de violencia en la primera infancia: los niños y las niñas entre objetos de protección y sujetos de derechos	Vahos Sarrias, Martha Isabel, 1978- Peláez Vélez, María Teresa, 1976	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2013	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
17	Análisis de los factores de protección a la infancia, de algunas familias en situación de vulnerabilidad, de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Itagüí	Londoño Cardona, Magda Yamile Castillo Colón, Gabriel Moisés	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
18	Construcción subjetiva de la calidad de vida en niños y niñas pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 3 de la ciudad de Medellín	Hayes Mathias, Rhoda, 1979	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2013	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
19	La bitácora: una herramienta escritural para re-significar el proceso investigativo en clave form	Henao García, Nadia Milena, 1988 Zuleta Gaviria, Alba Lucía, 1977-	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2013	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
20	Interacciones ritualizadas entre niños y niñas de 5 y 6 años de edad del nivel de preescolar en la Institución Educativa Manuel José Cayzedo: un estudio etnográfico	Henao Villada, Paula Andrea, 1984	Runge Peña, Andrés Klaus	2014	No registra
21	Investigar desde una perspectiva fenomenográfica las concepciones del espacio escolar que tienen los niños y niñas del grado preescolar 02 de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño	Herrera Rojas, Olga Patricia, 1973-	Runge Peña, Andrés Klaus	2014	No registra
22	Familia y subjetividad, construcción de identidad en la infancia a partir de las estéticas en la familia: un estudio de caso	Urrego Tangarife, Mónica María, 1976- (Autor)	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2014	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)

23	Factores de la crianza que influyen en la construcción de un sujeto político	Moreno Tapias, Rosángela, 1969- (Autor) Caicedo Yepes, María Eugenia, 1976- (Autor)	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2014	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
24	La infancia como una construcción estética que nace del vínculo madre-hijo/a	Peluffo Hoyos, Paola Renata, 1972- (Autor)	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
25	Etnografía de los mediadores y las mediaciones de la crianza en familias afrodescendientes de la Colonia Esfuerzos de Paz, en la comuna 8 de la ciudad de Medellín	Madrigal Urrea, Colombia Cecilia (Autor)	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
26	Mediaciones fraternas en la crianza de los niños y las niñas de primera infancia del programa de atención integral de la Fundación las Golondrinas, ubicado en el Barrio Caicedo, Villa Lilia en la Comuna 8 de Medellín	Blandón Giraldo, Alba Mery (Autor)	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
27	La constitución e intercambio de identidades de los infantes en el espacio pedagógico: programa lúdico-recreativo -Pequeñines- de la Universidad de San Buenaventura Medellín	Arenas Betancur, Juan Fernando (Autor)	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
28	Mediaciones en las prácticas de crianza a partir de dispositivos móviles como el celular en diez familias que pertenecen al Barrio Belalcazar de la Comuna 5 del municipio de Medellín	Panesso Mena, Cindy Paola, 1989- (Autor)	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2016	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
29	La familia en la construcción de identidad de niños de 7 y 8 años de edad en condiciones de vulnerabilidad social	González Herrera, Alejandra, 1993- (Autor)	Arias Vanegas, Beatriz Elena	2017	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)

Anexo 4: inventario trabajos de grado de la línea de investigación Desarrollo Humano y Contextos Educativos

No	Título	Autores	Asesor	Año	Grupo de investigación
1	Mediación cultural de la culturaleza a lo pro-cultural acercamiento crítico al campo de la gestión cultural desde las teorías de la cultura	Castrillón Roldán, Jairo Adolfo (Autor) Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Autor)	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
2	Una aproximación auto-etnográfica a la profesión docente en los profesores de las cuatro áreas fundamentales de la Institución Educativa Rural El Salto del municipio de Gómez Plata	Santamaría Cañas, Sandra Milena (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
3	Acercamiento psicopedagógico al conflicto social y su proceso de transformación, desde los conceptos de subjetividad y formación como sistemas autopoiéticos	Muñoz Cuartas, Astrid Maribel (Autor) Peláez Toro, María Elizabeth (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
4	Estética de la existencia: un sentido posible, para un concepto con un inmenso potencial pedagógico, político y antropológico	Builes Correa, María Helena (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
5	Una mirada pedagógica del espacio	Herrera Moncada, Emmanuel (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
6	Visión educativa formativa del sujeto - conocimiento a partir del texto "Itinerarium mentis in deum" San Buenaventura	Franco Llano, Humberto León (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
7	Propuesta de fundamentación del campo de la didáctica de las ciencias experimentales, a partir de la pedagogía sistemática y la didáctica crítica	Henao Giraldo, Wilman Ricardo (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)

8	Fundamentación teórica de las relaciones existentes entre los conceptos de ser humano y sociedad, las reflexiones en torno a la formación y la educación, las manifestaciones institucionales de la pedagogía y la relación entre pedagogía, didáctica y metódica; para la configuración del modelo pedagógico del colegio Montessori	Molina Martínez, Martha Elena (Autor) Martínez Tobón, Ángela María (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2010	No aparece
9	Situación del derecho a la educación, en los componentes de aceptabilidad y adaptabilidad, de niñas y niños víctimas del conflicto armado, en instituciones educativas públicas de Medellín	Arias Orozco, Édgar de Jesús (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2010	No aparece.
10	Relación entre la individualización y el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en el campo pedagógico	Correa Osorno, Claudia María (Autor) Guillén Mesa, Luisa Mercedes (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
11	Investigación teórica sobre las relaciones pedagógicas en la modernidad configuradas entre fronteras de la escuela y mundos de la vida	Mora Salazar, Isabel Cristina (Autor) Otálvaro, Diana Edith (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2011	No aparece
12	La aptitud física en niñas y niños escolares sordos: una aplicación antropotécnica en la escuela inclusiva desde un enfoque del desarrollo humano	Ruiz Jiménez, Benhur Alexander (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2011	No aparece
13	Modelo metodológico para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de la básica, media y media técnica	Mesa Cartagena, Óscar Tomás (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2011	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
14	¿Por qué la Paideia Franciscana es una propuesta pedagógica de la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín y no solamente un espacio pedagógico?	Agudelo Loaiza, José Norberto (Autor)	Cardona Ramírez, Carlos Mario (Asesor Trabajo de Grado)	2011	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
15	Configuraciones en la formación política de los estudiantes de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia	Burgos Acevedo, Federico Guillermo (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2011	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)

16	Posibilidades y límites de la universidad latinoamericana desde una perspectiva histórica	Jaramillo Arango, Claudia Milena (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2011	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
17	Uno no escoge lo que va a pasar mañana: vivencias y significados en torno a las competencias ciudadanas de convivencia y paz en estudiantes de séptimo grado, en la Institución Educativa Jesús Rey	Medina, Ana María (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2011	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
18	Las concepciones de sujeto en las políticas colombianas de ciencia, tecnología e innovación, período 1990 - 2009	Bermúdez Taborda, David (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2011	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
19	Educación Intercultural: ¿Educación para la inclusión o más de lo mismo?	Cortez Ochoa, Néstor Iván (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2011	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
20	Marginalidad y regulación biopolítica en las políticas públicas de educación promulgadas en Colombia en el periodo comprendido entre 1994 y 2001	Herrera Muñoz, Jairo Alonso (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2011	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
21	Las teorías de la formación no afirmativas como articulaciones conceptuales entre la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica	Henao Osorio, Marta Cecilia (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
22	Aportes conceptuales desde la condición humana de Hanna Arendt a la experiencia educativa del ser humano	Hurtado Quintero, Cecilia María (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
23	El contexto epocal de la modernidad y su influencia en los procesos socio históricos y formativos que configuran la escuela de finales del siglo XVII y principios del siglo XXI	Osorio Ocampo, Andrés Felipe (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
24	Estado actual de las políticas educativas: análisis crítico del discurso de las políticas educativas del Programa Medellín La Más Educada 2004 - 2007	Castro Hoyos, Francisco Johany, 1967- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2012	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)

25	Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia entre 1938 - 1948	Montoya Salgar, Elvy Shirley (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2013	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
26	Concepción de ser humano, formación y educación en el texto "pedagogía del oprimido" de Paulo Freire	Mesa Morales, Mónica Patricia, 1980- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2013	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
27	Decolonizar el ser, el saber y el poder en la universidad latinoamericana	Jaramillo Arango, Claudia Milena (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2013	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
28	Análisis en torno a la relación entrenamiento deportivo - formación de sujeto deportista desde perspectivas críticas latinoamericanas: caso Indeportes Antioquia 1996 - 2011	Cortés Díaz, José Tomás, 1962- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2013	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
29	Significados en torno a la educación en sujetos escolarizados de una institución de educación superior de la ciudad de Medellín - Colombia	Torres Ramírez, Juan José (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2013	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
30	Reflexiones en torno de las narraciones de los jóvenes en situación de calle del barrio Estación Villa de Medellín desde procesos de concienciación	Noreña Caro, Catherine Johana, 1989- (Autor)	Escobar Londoño, Julia Victoria (Asesor Trabajo de Grado)	2013	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
31	Aproximación crítica a la propuesta de formación ciudadana del Ministerio de Educación Nacional de Colombia a partir de las concepciones de ciudadanía y formación ciudadana de Guillermo Hoyos Vásquez	Vélez, Jesús Andrés, 1985- (Autor)	Escobar Londoño, Julia Victoria (Asesor Trabajo de Grado)	2014	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
32	Interpretación de los referentes pedagógicos y didácticos que aplican los educadores en el aula durante la implementación del currículo por competencias: ¿procesos de formación y de desarrollo humano en los educandos?	Manco Rueda, Sergio Andrés, 1984- (Autor)	Escobar Londoño, Julia Victoria (Asesor Trabajo de Grado)	2014	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
33	Sentidos otorgados por los estudiantes de psicología de la Corporación Universitaria	Caro Cadavid, Davinson (Autor) Posso Waitotó,	Escobar Londoño, Julia Victoria (Asesor Trabajo de Grado)	2014	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor

	Lasallista al vínculo con el docente en sus procesos formativos	Yilmer Alfredo (Autor)			Corporativo)
34	La experiencia en clave de formación Línea de investigación: Educación Artística, Cultural y Patrimonio	Salazar Vargas, Wilde María (Autor)	Ospina Álvarez, Teresita (Asesor Trabajo de Grado)	2014	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED) (Autor Corporativo)
35	Formación franciscana del hermano menor en el postulantado de la provincia de la Santa Fe de Colombia en el año 2013	Mendoza Fernández, Eduardo Martín (Autor)	Escobar Londoño, Julia Victoria (Asesor Trabajo de Grado)	2014	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
36	Las concepciones de liderazgo en las profesoras del área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Octavio Calderón Mejía de la ciudad de Medellín, como mediación para la formación de sujetos políticos	Correa Villa, Wilinton de Jesús, 1975- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2014	Universidad de San Buenaventura Medellín (USB) (Autor Corporativo)
37	Sistematización de las prácticas pedagógicas del semillero infantil de danza de la Institución Educativa Doce de Octubre de la ciudad de Medellín	Jinete Rúa, Luz María , 1981- (Autor) Miranda Núñez, Navis Susana , 1962- (Autor)	Arias Orozco, Édgar de Jesús (Asesor Trabajo de Grado)	2014	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
38	Representaciones sociales de la violencia escolar en la IE Maestro Fernando Botero	Tobón Betancur, Carlos Vidal (Autor)	Arias Orozco, Édgar de Jesús (Asesor Trabajo de Grado)	2014	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
39	Lectura antropológico-pedagógica de la propuesta de educación de adultos de Paulo Freire a la luz de los desafíos actuales en las prácticas pedagógicas	Arango Garcés, Isabel Cristina, 1989- (Autor) Monsalve Correa, Jessica, 1982- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2014	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
40	Ciudadanías propias en América Latina: una reflexión desde el diálogo entre Boaventura de Sousa y Paulo Freire	Villalobos Olascoaga, Diana Carolina, 1982- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
41	Acercamiento a una psicopedagogía de la autonomía humanista existencial vista desde la perspectiva de paulo Freire en Latinoamérica	Bohórquez Villegas, Carlos Augusto, 1965- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)

42	Los aportes pedagógicos de Paulo Freire en su texto educación como práctica de la libertad a la educación experiencial	Castaño Barreneche, Liliana, 1982- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
43	La concepción antropológica de Erich Fromm y sus aportes para el humanismo crítico	Pareja Jiménez, Sergio Aníbal (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2015	N.A
44	Fundamentación para la formación de maestros y maestras en clave pedagógica franciscana: el caso de la USB Medellín	Patiño Morales, William Arley (Autor)	Álvarez Torres, Jair Hernando (Asesor Trabajo de Grado)	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
45	Un ser "humano", que mira al cielo: con los pies en la tierra y la mente en los cielos	Gómez Montoya, Víctor Daniel, 1985- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
46	Pedagogía y desarrollo humano: una mirada del educador físico de la Universidad de San Buenaventura a la formación del cuerpo	Rojas Montoya, Yurani, 1986- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
47	Manifestaciones formativas que se generan desde la construcción de una investigación autobiográfica que pone en tensión las experiencias de una mujer afro y maestra, con las ideas de autores del pensamiento decolonial, feminista afro y de la pedagogía crítica	Gracia Borja, Angélica María (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado) Universidad de)	2015	N.A
48	La sistematización de la construcción del manual de convivencia a través de un proceso colectivo que parta de la escucha como componente axiológico, en la I.E.R Rosalía Hoyos de Marinilla	Ospina Restrepo, Carlos Guillermo (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
49	La acción formativa de la comedia	Muñoz Cano, Roberto Carlos (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
50	Concepciones de desarrollo existentes en los procesos de formación para el trabajo en el SENA, en el periodo de 1957-2014	Carrillo Lizcano, Ariel, 1975- (Autor) Salazar Erazo, Jorge Iván, 1960- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2015	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)

51	El maestro como intelectual orgánico: un sujeto psicosocial y político	Holguín Pineda, Duber León, 1982- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2016	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
52	La parresía como práctica formativa no afirmativa. Diálogo en términos pedagógicos Foucault - Benner	Carrillo Mayorga, José Yesid, 1984- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2016	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
53	Las narrativas como posibilidad de formación	Villa Urrego, María Alexandra, 1977- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2016	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
54	Los significados de las docentes de 3º y 5 º de primaria de la Institución Educativa Suárez de la Presentación sobre la inclusión educativa	García Jaramillo, Mónica Maritza, 1988- (Autor) Rivera Ceballos, Pablo Andrés, 1989- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2017	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
55	Pedagogías de la alteridad como enfoque crítico-reconstructivo en torno a la educación y formación humana	Cortés Carmona, Diana Marcela, 1984- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2017	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
56	Formación y educación fundamentada en el imperativo de la memoria : una alternativa antropológica para la paz	Alzate Suárez, John Byron, 1970- (Autor)	Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (Asesor Trabajo de Grado)	2017	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
57	La educación como dispositivo de gobierno en la modernidad	Orozco Guzmán, Jason (Autor)	Hincapié García, Nelson Alexander (Asesor Trabajo de Grado)	2017	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
58	El sentido de la experiencia de formación: narrativas de los educadores de artes en colegios con filosofía Montessori	Valencia Castiblanco, Flor Angélica, 1971- (Autor) Valencia Castiblanco, Libia Esperanza, 1973- (Autor)	Hincapié García, Nelson Alexander (Asesor Trabajo de Grado)	2017	N.A
59	Creencias de los profesores y los estudiantes de medicina relacionadas con el examen clínico objetivamente estructurado (ECOE), 2016 : caso Universidad	Jaramillo Caro, Ana María, 1984- (Autor)	Hincapié García, Nelson Alexander (Asesor Trabajo de Grado) Cardona Arias, Jaiberth Antonio	2017	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)

	Cooperativa de Colombia, Sede Medellín		(Asesor Trabajo de Grado)		
60	Los fractales del horror: prácticas pedagógicas del exterminio	Scarpetta Ortiz, Diego Andrés, 1973- (Autor)	Hincapié García, Nelson Alexander (Asesor Trabajo de Grado)	2017	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
61	Significados atribuidos a la relación pedagógica por parte de los jóvenes inscritos en los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano	Castaño López, María del Pilar, 1964- (Autor)	Hincapié García, Nelson Alexander (Asesor Trabajo de Grado)	2017	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)
62	Globalización neoliberal y crisis de la educación	Márquez Montoya, Johanna, 1982- (Autor) Vélez Restrepo, Isabel Cristina, 1986- (Autor)	Hincapié García, Nelson Alexander (Asesor Trabajo de Grado)	2017	N.A
63	El proceso de acompañamiento pedagógico formativo como condicionante de la comprensión textual de los niños en educación básica: el caso de los grados 4to y 5to entre 2015- 2016 del Centro Educativo el Manzanillo de la ciudad de Medellín	Pineda González, Wilmar Yesid , 1980- (Autor)	Villa Holguín, Edison Eduardo (Asesor Trabajo de Grado)	2017	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) (Autor Corporativo)

Anexo 5: inventario trabajos de grado de la línea de investigación Gestión Educativa y Currículo

No	Título	Autores	Asesor	Año	Grupo de investigación
1	Educación en bilingüismo, NTIC y medio ambiente en la transformación participativa del PEI del Centro Educativo Rural "Yarumalito" (Santa Bárbara, Antioquia) para el mejoramiento de la calidad de vida	Henao Mejía, John Mario Henao Mejía, Edwin Alejandro Lopera Suárez, Carlos Arturo	Moreno Gómez, William Garcés Gómez, Juan Felipe	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP).
2	La escuela nueva en una nueva escuela: Nuevos escenarios, contextos y saberes que transforman los roles de los actores que participan en el proyecto institucional del Octavio Calderón Mejía	Holguín Hernández, Claudia María Ospina Agudelo, Mónica	Garcés Gómez, Juan Felipe Moreno Gómez, William	2010	Epistemologías y Metodologías en la Educación y la Motricidad "EPIMEM"
3	El papel de las TIC en la transformación del modelo escuela nueva de la Institución Educativa Octavio Calderón Mejía	Hurtado Pérez, Gloria Inés Vélez Holguín, Rosa María	Garcés Gómez, Juan Felipe Moreno Gómez, William	2010	Epistemologías y Metodologías en la Educación y la Motricidad "EPIMEM
4	Estrategias de calidad en las prácticas pedagógicas de los docentes, en la educación pública de la ciudad de Medellín: el caso de la Institución Educativa Francisco Miranda	Buitrago Castaño, Margarita María	Jiménez Jaramillo, Gonzalo	2010	Epistemologías y Metodologías en la Educación y la Motricidad "EPIMEM"
5	La construcción del modelo de formación basado en competencias en la Institución Universitaria Salazar y Herrera (2003-2009): un análisis del discurso institucional	Cardona Rojas, Jorge Diego	Garcés Gómez, Juan Felipe	2010	
6	Lectura del discurso de la calidad educativa en la gestión de la organización escolar Loma Linda: la voz de directivos y docentes	Arrubla Sánchez, Gladys Elena González Mejía, Eddy Johanna Muñoz Upegui, Paula Andrea	Castaño Gaviria, Ricardo Antonio	2010	Grupo de Investigación Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)
7	Desarrollo profesional docente: política de calidad y efectos en la gestión de la cultura organizacional; Colegio Marymount de la ciudad de Medellín	Guzmán Urrea, Catalina	Castaño Gaviria, Ricardo Antonio	2010	Grupo de Investigación en Epistemologías y Metodologías en la Educación y la Motricidad "EPIMEM"
8	Estudio exploratorio-descriptivo sobre los factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista 2009-2010	Londoño Ardila, Luis Felipe	Castaño Gaviria, Ricardo Antonio	2010	

9	Evaluación y gestión en el marco de la educación: una reflexión desde la experiencia de la Institución Educativa San Judas Tadeo del municipio de Bello Antioquia	Ocampo Montes, Clara Inés	Castaño Gaviria, Ricardo Antonio	2010	
10	El modelo de gestión curricular en el área de la educación física, la recreación y los deportes en el Colegio Gimnasio Vermont	Cardona Molina, Yeison Andrés Mosquera Perea, Luis Rodolfo	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2011	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
11	Relaciones de identidad, saber y poder en la vivencia del currículo escolar: un análisis a los adolescentes en condición de desplazamiento de los grados 6º a 9º de básica secundaria en la Institución Educativa Fontidueño: Jaime Arango Rojas del municipio de Bello, enero a diciembre de 2010.	Flórez Cossio, Ricardo León	Padierna Cardona, Juan Carlos	2011	EPIMEM (Epistemologías y Metodologías en educación y la motricidad)
12	Caracterización curricular de la Unidad de Formación Humana y Bioética de la Universidad de San Buenaventura Medellín	Sánchez, Luis Fernando Moreno López, Verónica	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2011	
13	Las prácticas pedagógicas en educación física: un análisis a la luz de la licenciatura en educación física y deportes de la Universidad de San Buenaventura- seccional Medellín	Cardona Mejía, Liliana María	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2011	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
14	Caracterización de la gestión educativa y curricular en Colombia: una búsqueda desde la política educativa y la normatividad Legal 1990-2006	Osorio, Diego Mauricio	Jiménez Jaramillo, Gonzalo	2011	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
15	Procesos de formación profesional para pastores evangélicos en Colombia	García Gutiérrez, Betty Cecilia Ortiz Veloza, Eliana Marcela	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2011	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
16	exploración métrica de información en artículos y revistas latinoamericanas sobre gestión - gerencia - administración educativa, periodo 2006 – 2010	Sepúlveda Vélez, Frank Euler	Jiménez Jaramillo, Gonzalo	2011	
17	Estrategias de gestión educativa para la formación integral de docentes en clave humanista del Colegio Franciscano Fray Rafael de La Serna	Moreno Ortiz, Juan Manuel	Botero Chica, Carlos Alberto	2012	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
18	La formación de laicos y religiosos en las obras escolapias	Gaviria Yepes, Santiago	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios

					sobre Educación (ESINED)
19	Horizontes para una formación en y para la felicidad desde un modelo de gestión curricular para la Institución Educativa Diego Echavarría Misas - Medellín	Velásquez Pérez, Argiro	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
20	Vivencias del docente de escuela nueva en relación con su reflexión pedagógica	Naranjo Giraldo, Sandra Milena	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2013	
21	Tendencias de la gestión curricular en los programas de pregrado de la Facultad de Educación USB Medellín 2000-2010	Carrión Suárez, Sandra Elena Orozco Jaramillo, Ángela María	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
22	Gestión de la crisis y del cambio: estudio de caso de una institución educativa del Suroeste Antioqueño 2011 - 2012	Hincapié Bonilla, Juan Mauricio	Vélez Bedoya, Ángel Rodrigo	2013	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
23	La construcción de proyectos de vida como estrategia pedagógica: articulando los contenidos del área de educación religiosa escolar y los subsistemas de la ética compleja	Murillo Torres, Cindy Milena	Vélez Bedoya, Ángel Rodrigo	2014	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
24	Calidad educativa desde la perspectiva de miembros de la comunidad educativa I. E. Cardenal Aníbal Muñoz Duque	Angarita, Carmen Cecilia Patiño Salazar, Duglar Diego Villada Muñoz, Rosa María	Roldán Vargas, Ofelia	2014	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
25	Ruta para la implementación del sistema de gestión de calidad en una institución educativa de Medellín	Sánchez, Marta Doris	Vélez Bedoya, Ángel Rodrigo	2014	
26	Aportes del currículo a la formación de sujetos políticos	Roldán Castro, Juan Camilo Ramírez Arredondo, Héctor Fabio	Roldán Vargas, Ofelia	2014	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
27		García Lezcano, Gloria Andrea Marín Jaramillo, Carmen Ligia	Roldán Vargas, Ofelia	2014	
28	Propuesta de un modelo de gestión integral para la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín.	Castaño Gutiérrez, Valentina	Saldarriaga Ríos, Juan Guillermo	2014	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
29	Las prácticas en los procesos de evaluación en la Institución Educativa Fe y Alegría San José	Grisales Velásquez, Sandra Milena	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2015	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios

					sobre Educación (ESINED)
30	El proceso disciplinario orientado desde tres de los saberes necesarios para la educación del futuro	Ortiz Suarez, Estevelana	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2015	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)
31	Articulación de la unidad de extensión y proyección social en la Corporación Universitaria Minuto de Dios seccional Bello	Gómez Parra, Yancelly Mejía Restrepo, Alma Nury	Arroyave Giraldo, Dora Inés	2015	Grupo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED)