MOVILIDAD ACADÉMICA INTERINSTITUCIONAL

Experiencias Universitarias para la Formación Docente

EDITORES

María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
José Ignacio Bolaños Motta
Nelson Araneda Garcés
Joel Alfonso Parra Díaz

Nueva Mirada EDICIONES

MOVILIDAD ACADÉMICA INTERINSTITUCIONAL

Experiencias Universitarias para la Formación Docente

EDITORES

María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
José Ignacio Bolaños Motta
Nelson Araneda Garcés
Joel Alfonso Parra Díaz

Nueva Mirada
EDICIONES

COMITÉ EDITORIAL
Nueva Mirada Ediciones

Dr. Carlos Calvo Muñoz, PhD., Universidad de La Serena (r)
Dra. Silvia López de Maturana, Universidad de La Serena (r)
Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso
Mg. Pablo Abufom Silva, Universidad de Chile
Mg. Jorge Osorio Vargas, Universidad de Playa Ancha
Dra. Caridad Hernández, Universidad José Varona, Cuba
Dra. Lucia Pulino, Universidad de Brasilia
Dra. Rossana Godoy, Universidad de La Serena

Este libro ha sido sometido a referato externo.

MOVILIDAD ACADÉMICA INTERINSTITUCIONAL
Experiencias Universitarias para la Formación Docente
Editores: María V. Rodríguez Pérez, Nadia Acosta Marroquín, José Bolaños Motta, Nelson Araneda Garcés, Joel Parra Díaz

ISBN 978-956-9812-38-5
Primera edición: Julio 2022

Nueva Mirada Ediciones
abufom@gmail.com
La Serena, Chile.
Diseño y diagramación: Alejandro Abufom H.

Proceso de arbitraje doble ciego.
Recibido del manuscrito: agosto de 2021
Evaluado: octubre de 2021
Ajustado por autores: noviembre de 2021
Aprobado: junio de 2022

Este libro se ha realizado gracias al aporte de la Coordinación de Vinculación con el Medio del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera

La publicación del libro es el resultado de la investigación "Estado de la movilidad académica en la formación de educadores en infancias desde el marco de los lineamientos educativos y políticas nacionales vigentes en universidades del Capítulo Centro ASCOFADE Bogotá".

ÍNDICE

Prólogo
Olga Ramírez Torres 9

Introducción
Infancias, investigación y movilidad académica
María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
José Ignacio Bolaños Motta 13

1. Movilidad académica en la educación superior. Entre tensiones y desafíos en la formación de educadores para la infancia
María Victoria Rodríguez Pérez,
Nadia Paola Acosta Marroquín,
José Ignacio Bolaños Motta 23

2. Movilidad académica: una revisión desde los ámbitos internacional, latinoamericano y nacional
Nadia Paola Acosta Marroquín
María Victoria Rodríguez Pérez
Joel Parra Díaz 37

3. Perspectivas teóricas en torno a la movilidad académica y el trabajo en red
Ana María León Rodríguez
Patricia Londoño Holguín
Fabián Muñoz Vidal
Camilo Velandia Rodríguez 65

4. Y ¿cómo lo hicimos? Una apuesta para entretejer esfuerzos y Saberes desde la movilidad académica
María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
Frank Luis Mila Maldonado
Pamela Almonacid Jaque 87

5. La movilidad académica. Reto y estrategia para la construcción de conocimiento colaborativo en la Educación Superior
María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
Martha Lorena Martínez Correal 113

6. La construcción de paz de las infancias desde la movilidad académica
Patricia Londoño Holguín
María Eugenia Espinosa Castelblanco
Jocelyn Cartes Arévalo 129

7. Construyendo discursos y prácticas alrededor de la paz y las infancias en escenarios de intercambio académico
Ana María León Rodríguez
Nelson Araneda Garcés
Johana Andrea Fuentes Constancio 143

Apéndice:
Movilidad académica. Voluntades, intercambios y responsabilidades.
María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
José Ignacio Bolaños Motta 165

Sobre los Autores y Autoras 177

Agradecimientos a la Asociación Colombiana de Facultades de Educación

Los docentes investigadores encargados de la presente producción académica, agradecen a la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), por su importante apoyo en el desarrollo de la cátedra.

ASCOFADE, en conjunto con la Cátedra Itinerante: Infancias y Paz, ha logrado generar una potenciación de los procesos investigativos, de cara a un fortalecimiento académico a todas las instituciones asociadas. La unión de ambos organismos ha promovido aspectos de vital importancia para la universidad del siglo XXI, en factores como: la divulgación del conocimiento, la cooperación interinstitucional, la movilidad interinstitucional de docentes y estudiantes, la investigación cooperada y estratégica, los diálogos académicos, y toda suerte de encuentros de epistemes, de cara a otorgar una mirada científica a las necesidades de las infancias en el país y sus regiones.

Los trabajos académicos desarrollados por ASCOFADE y la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, han contribuido a la observación y potencialización de la formación de formadores en las Instituciones de Educación Superior Colombianas, incentivando la formación humana de los maestros como sujetos históricos y agentes educativos, hacia una promoción y el desarrollo de estudios regionales, nacionales e internacionales sobre necesidades educativas de nuestro país.

Prólogo

Movilidad Académica

En el marco de la Estructura y organización del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, el Capítulo Centro de la Asociación Colombiana de educadores (ASCOFADE) se plantea como una línea estratégica de trabajo en el año 2016 la realización de la movilidad entre los estudiantes de las Facultades de Educación del capítulo y encontrar puntos de convergencia que hicieran posible este propósito. Para avanzar en este desafío, un grupo Facultades integrado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Universidad Santo Tomás, Universidad Incca de Colombia, lideran el *proyecto de movilidad académica* que se constituyó en una oportunidad para fortalecer la formación de educadores, el desarrollo de competencias de cara a los desafíos de la sociedad del conocimiento y a la innovación. Este proyecto del Capítulo Centro de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, tiene por objetivos analizar, en primer lugar, el papel de la movilidad académica como componente del proceso de internacionalización de la educación superior y, en segundo lugar, aprovechar el potencial del dispositivo de trabajo en red, para la fortalecer la cooperación y la integración.

El proyecto avanzó abordando los aspectos que están en el primer lugar de las decisiones de implementación de programas de movilidad: los valores, objetivos, metodología, acuerdos interinstitucionales, así como los asuntos más genéricos del contexto actual en los que se sitúan las estrategias de movilidad y la organización en redes. Otro desafío de este proyecto de movilidad constituyó el análisis de la incidencia de una propuesta de articulación interinstitucio-

nal sobre los objetivos, desarrollo, resultados y potencial de evolución del trabajo en red, vinculado a la creación de un entramado de cooperación que favorezca el beneficio mutuo, el reconocimiento de la diversidad, el fortalecimiento institucional, los objetivos de la integración interinstitucional que ofrece para la construcción de un espacio compartido de formación de educadores en la educación superior.

En este contexto de estructuración del Sistema Colombiano de Formación de Educadores para las licenciaturas, se especifican las características de calidad asociadas al currículo, los perfiles, las competencias básicas y profesionales, *la movilidad*, personal docente y práctica pedagógica. Aquí la *movilidad propende* a generar espacios y escenarios que permitan mayor visibilidad y reconocimiento de las instituciones de educación superior y sus Facultades de Educación que faciliten el intercambio de la comunidad universitaria. De esta manera, el proyecto de movilidad académica del Capítulo centro comienza a ganar forma en una fase de búsqueda de un ámbito formativo que les identifique y al mismo tiempo, para divulgar ampliamente la iniciativa entre las comunidades universitarias del capítulo a la espera de incrementar el número de Facultades que se integren al proyecto.

Ya teniendo claro cómo se concibe la movilidad en cada institución, se identificó un propósito interinstitucional con los programas afines a la formación en Infancia, y de esta manera se constituyó *la Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, en el año 2016. A partir de este consenso, se han generado una serie de trabajos colaborativos entre las universidades que se vincularon a este proyecto: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Corporación Universitaria Iberoamericana, Universidad Santo Tomás, Universidad Incca de Colombia, Universidad Libre, Universidad El Bosque, Universidad Distrital Francisco José de

Caldas, Fundación Universitaria Los Libertadores, Fundación Universitaria Monserrate.

De esta manera, se consolida un trabajo en red con el objetivo de contribuir y fortalecer tanto la formación de educadores infantiles, como también a la cualificación docente universitaria, aspectos constitutivos de la movilidad académica universitaria. Dado el alcance, la pertinencia y la proyección de este proyecto en el fortalecimiento de los procesos de movilidad para los educadores y pedagogos infantiles, se integran al mismo la Universidad de Los Llanos, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Fundación Universitaria del Área Andina. El proyecto de movilidad académica del capítulo centro de Ascofade hace parte de una red universitaria que constituye un mecanismo de intercambio académico en el establecimiento de proyectos conjuntos a partir de la generación de espacios de cooperación académica el área de la Infancia, generando proyectos de formación conjuntos, intercambio académico, promoción del conocimiento, planteamientos innovadores, y por supuesto movilidad de estudiantes y profesores en marcos más amplios de colaboración, innovaciones académicas y otros aspectos igualmente relevantes.

El proyecto de movilidad académica del Capítulo Centro de Ascofade es la mejor expresión del empeño y arduo trabajo de articulación de voluntades realizado por esta red de Facultades de Educación que, conscientes de la importancia capital de poner en contacto al enorme talento que existe en las universidades del capítulo, decidió apostar por el intercambio académico universitario como uno de los principales frentes para la cooperación en el ámbito de la Formación de los Educadores. En esta línea, la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz* ha posibilitado la visibilidad de las universidades integrantes del proyecto y la consolidación de la Red Interinstitucional de Movilidad Académica del Capí-

tulo Centro que permite, entre otros aspectos, la integración para la solución de problemas y temáticas comunes, el intercambio de datos, información, conocimiento y experiencias de formación docente innovadoras, la reflexión de las prácticas pedagógicas, visibilizar a los programas de Licenciatura en Educación Infantil en diversos contextos académicos, fortalecer los procesos de investigación interinstitucional y perfiles de los investigadores.

La estrategia interinstitucional de la Cátedra Itinerante es un mecanismo para consolidar el trabajo colaborativo, optimizar los índices de cohesión y coautoría, al igual que aporta al crecimiento conjunto de las Instituciones de Educación Superior en cuanto a las comunidades de aprendizaje, el uso solidario del conocimiento y la visibilización de los programas en diferentes contextos académicos. La sistematización de este proceso tan retador e interesante cobra vida en el presente libro: Movilidad Académica Interinstitucional Experiencias Universitarias para la Formación Docente, que ha contado con la autoría de María Victoria Rodríguez Pérez, Nadia Paola Acosta Marroquín y José Ignacio Bolaños Motta, artífices de este gran proyecto y, desde sus diferentes capítulos, divulgan los resultados de investigación desde diferentes perspectivas, marcos conceptuales y experiencias desarrolladas dentro de esta estrategia de movilidad académica.

Al dar a conocer esta publicación a la comunidad académica como fruto del esfuerzo conjunto y articulado en red de conocimiento e investigación, se comprende la importancia de esta estructura de movilidad académica, donde se motiven contextos de discusión que fortalezcan la formación del educador infantil.

Olga Ramírez Torres
Decana Facultad de Educación
Fundación Universitaria del Área Andina

Introducción

Infancias, investigación y movilidad académica

María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
José Ignacio Bolaños Motta

"La cooperación es la convicción plena de que nadie puede llegar a la meta si no llegamos todos".
Virginia Burden

Introducción al tema de estudio

La educación superior en Colombia enfrenta múltiples retos que se asumen como determinantes para el siglo XXI. Uno de ellos es la formación de los maestros, como agentes con un papel protagónico para la calidad de la educación del país y sus múltiples necesidades de desarrollo. Esto implica pensar —*o repensar*— los procesos de formación del profesorado que actualmente son liderados por Instituciones de Educación Superior (IES). Se estima que son las facultades de educación, las llamadas a concertar sus esfuerzos en lo que respecta al propósito de fortalecer los programas de formación de maestros (Saldarriaga, 2002; Unda y Gutiérrez, 2015), con el fin de responder de mejor manera a los propósitos actuales de la educación. Partiendo de ello, un grupo de universidades con programas de formación docente, han establecido una alianza interinstitucional con miras a

promover el fortalecimiento mutuo de las licenciaturas, más específicamente, las que tienen que ver con el campo de la educación infantil. A partir de lo anterior, se determina la existencia de cinco necesidades que en la actualidad resultan ser apremiantes para los programas de formación de formadores, vinculados a las universidades colombianas del siglo XXI:

1. La necesidad de toda institución universitaria en cuanto a que el perfil de los egresados de sus programas, se logre cualificar a través de actividades de diálogo con otras universidades;
2. Contar con una estrategia que permita el fortalecimiento de las licenciaturas a través de su visibilidad en diferentes colectivos de conocimiento;
3. La necesidad de desarrollar eventos académicos de manera cooperativa de cara a generar procesos de divulgación del conocimiento que a través de variados esfuerzos, logre construirse entre pares;
4. Elevar los indicadores de cohesión y coautoría en los programas involucrados.
5. Finalmente, se busca generar movilidad académica para que las epistemes de los núcleos de conocimiento de diversas latitudes, dialoguen entre sí y se retroalimentan en un crecimiento mutuo de todas las universidades cooperantes.

En concordancia con las necesidades expuestas, hacia el año 2016 se inicia un proceso investigativo de carácter interinstitucional —y consensuado—, en el cual se trazó como objetivo principal determinar el estado de la movilidad académica de las instituciones participantes, para así consolidar una estrategia de gestión académica interinstitucional que posibilitará los procesos de movilidad académica entre

las Instituciones de Educación Superior con programas de formación de educadores en infancia asociados al capítulo Centro de ASCOFADE –Bogotá, teniendo en cuenta el marco de las Políticas internacionales, nacionales e institucionales vigentes. En este proyecto se caracterizaron los procesos de movilidad académica en las Instituciones de Educación Superior vinculadas al estudio. Así mismo se analizaron las estructuras curriculares, los procesos y dinámicas de los programas de formación con el fin de identificar aspectos comunes que en su momento posibilitaron la implementación de acciones conjuntas en la movilidad académica. A partir de esto, se posibilitó el diseño de una propuesta formativa orientada a dinamizar, impulsar y fortalecer los procesos de movilidad académica interinstitucional.

De esta manera nace la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, como una estrategia para favorecer el diálogo académico entre docentes y estudiantes de los diversos programas vinculados históricamente al proyecto. Es aquí, donde toma protagonismo la necesidad de crear comunidades académicas —o también comunidades epistémicas (López, 2010)—, como espacios de disertación para la construcción colectiva de saberes. Se observa entonces, la importancia en cuanto a que la suma de intereses individuales surta efecto sobre los intereses colectivos, permitiéndose de esta manera dar lugar a la presentación de diversos resultados de investigación, a través de esta estrategia. Gracias a los esfuerzos de varios años de trabajo, en el presente libro se divulgan los resultados de investigación desde diferentes perspectivas, epistemes y experiencias que se han gestado, planeado y desarrollado dentro de esta estrategia de movilidad académica, en los últimos años, perspectivas sobre las cuales —es necesario decir—, existen al mismo tiempo similitudes y alteridades. Existen mismidades en las metas, y diversidades de caminos, sobre lo cual se puede decir que:

> "Hoy, la red se transforma en una caja de resonancia especial, en una cámara de eco de la que se ha eliminado toda alteridad, todo lo extraño. La verdadera resonancia presupone la cercanía de lo distinto. Hoy, la cercanía de lo distinto deja paso a esa falta de distancia que es propia de lo igual. La comunicación global solo consiente a más iguales o a otros con tal de que sean iguales" (Han, 2017, p. 16).

La Cátedra Itinerante espera impactar positivamente los procesos de acreditación de alta calidad de los programas inscritos, los índices de participación en eventos académicos, el fortalecimiento del ejercicio docente, la formación de los futuros maestros, la investigación interinstitucional, y de los procesos de escritura y publicación colectiva. De aquí, la enriquecedora diversidad de experiencias formativas que se encuentran en cada capítulo.

El libro —en su primera parte— presenta la génesis de la alianza interinstitucional desde la cual se busca contextualizar al lector, sobre la pertinencia que tiene el fortalecimiento de la movilidad académica para los docentes y estudiantes de los programas de licenciaturas en educación infantil —como también—, especializaciones y maestrías en educación, afines a la infancia o con líneas de investigación, de relación con este mismo objeto de estudio. Se destaca en varios momentos, la relación directa que adquiere el maestro, con la calidad y el desarrollo de los procesos educativos en el país. Lo anterior, de coherencia con las necesidades explícitas, indicadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a las universidades, propósito de las evaluaciones de registro calificado y acreditación de alta calidad.

En el presente capítulo, se espera otorgar una primera mirada a aquellas narrativas (González, 2019) que emanan de un grupo de universidades hermanas que han dado lo mejor de sí —hacia sí mismas—, y hacia otros colectivos académicos, en un intercambio recíproco de saberes, de

cara a la construcción y el fortalecimiento de la formación de formadores, de las infancias nacionales. En este primer apartado, se pretende dar cuenta del proceso que llevó a las universidades tanto a la elaboración de un proyecto de investigación que evidenció el estado de la movilidad académica de las IES, así como el surgimiento de la estrategia interinstitucional, visibilizando las motivaciones, necesidades y problemáticas que llevaron a plantear una propuesta de carácter investigativo.

En el primer capítulo se devela el panorama actual de la educación superior y los retos que deben asumir las universidades como instituciones que forman profesionales para una sociedad como la del siglo XXI; se plantea allí, la importancia de construir conocimiento de manera conjunta, creando colectivos académicos que dialoguen y compartan experiencias que posibiliten el fortalecimiento de la formación de educadores. Se encuentra en la movilidad académica una estrategia que hace posible el aprendizaje conjunto y el intercambio de saberes con miras a la construcción de conocimientos y la transformación educativa del país, en donde las comunidades académicas, el trabajo por redes y la investigación de carácter interdisciplinar e interinstitucional son elementos fundamentales para ello.

Teniendo en cuenta el anterior panorama, se hizo necesario —en el capítulo dos— ahondar sobre el tema de movilidad académica, desde las políticas internacionales y nacionales, comprendiendo las transiciones que ha tenido la educación superior en la sociedad y su relación con los procesos económicos, políticos, culturales en el marco de la globalización. Se reflexiona allí sobre los programas, las tendencias y apuestas en torno a la internacionalización y la movilidad académica como estrategias para el fortalecimiento de la educación superior en el mundo y los desafíos y tensiones que ello trae.

En el tercer capítulo, se plantea la perspectiva epistemológica entorno a la movilidad académica y el trabajo colaborativo; desde allí se fundamenta la importancia de la estrategia de movilidad como una oportunidad para favorecer el diálogo entre pares y el desarrollo de procesos investigativos, en donde la consolidación de colectivos y comunidades académicas aportan a la configuración de sociedades de conocimiento con miras a la comprensión y transformación de realidades educativas y sociales.

Después de haber fundamentado la perspectiva teórica, se hace necesario recorrer el camino metodológico que transitó el proyecto de investigación. Por esto en el capítulo cuatro se hace un recorrido del proceso investigativo, dando cuenta del paso a paso del *cómo se hizo* y las rutas que llevaron a este colectivo a establecer diálogos y acciones. La investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, proponiendo el método de Investigación Acción Participativa, que además de posibilitar diálogos, reflexiones y comprensiones sobre la movilidad académica en relación con los retos de la formación docente, propició el camino para la construcción de acciones conjuntas transformativas desde el empoderamiento y el trabajo colectivo.

La segunda parte del libro se constituye a partir de las experiencias, los alcances y avances logrados en el proyecto de investigación, especialmente los de la estrategia académica de la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz* creada por el grupo de IES, desde una perspectiva de trabajo colaborativo. Es así que en el capítulo cinco, se reflexiona sobre la oportunidad que otorga la movilidad académica a los procesos de formación en el marco de un trabajo situado, orientado a la construcción de conocimiento colaborativo, lo cual se ha constituido en un reto y una estrategia para la educación superior. En el capítulo seis, se hace énfasis en la construcción de paz de las infancias a través de la movilidad acadé-

mica, como una oportunidad para el trabajo en redes, cooperativo y consensuado. Teniendo en cuenta las realidades particulares del contexto colombiano, se plantea un trabajo reflexivo, fundamentado en el respeto por la vida, la justicia, la libertad, la democracia y la diversidad que aporte a promover caminos de paz, en donde el lugar de la formación del maestro en educación infantil es fundamental, ya que es desde la educación a los más pequeños que se puede generar transformaciones en la sociedad.

En coherencia con lo anterior, en el capítulo siete se evidencia la manera en que las reflexiones críticas —sobre el papel de la educación— en la construcción de un país menos violento ha tomado un lugar privilegiado en la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz.* Se promueven encuentros de perspectivas y experiencias pedagógicas e investigativas que aportan a los procesos educativos encaminados a promover la paz en Colombia. Desde allí, se posibilita la creación de escenarios para la construcción de diálogos, acuerdos y compromisos frente a la responsabilidad de construir una sociedad equitativa y justa, en donde se constituyan sujetos críticos y políticos.

Finalmente, se comparten algunas reflexiones de todo el proceso, centradas en la importancia del trabajo colectivo, consensuado, situado y humanizado, así como el lugar de la educación y la movilidad académica en los procesos formativos de los maestros, no solo para la configuración de saberes y conocimientos conjuntos, sino para la formación de seres humanos reflexivos que aporten a la transformación de las sociedades.

Referencias Bibliográficas

Saldarriaga, O. (2002). El Oficio de Maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y sociedad, 6*(12), 121-149.

Unda M. & Gutiérrez A. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. Bogotá: *Nodos y Nudos, 4*(9), 7-26.

López, L. (2010). Cuerpos Académicos: Factores de Integración y Producción de Conocimiento. Sinaloa: *Revista de la Educación Superior, 3*(155), 7-25.

Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto.* Barcelona: Herder.

González, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de la formación docente. Manizales: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15*(1), 68-90.

PRIMERA PARTE

Alianzas Interinstitucionales para la construcción
e intercambio de saberes

1

Movilidad académica en la educación superior. Entre tensiones y desafíos en la formación de educadores para la infancia

María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
José Ignacio Bolaños Motta

El siglo XXI se ha caracterizado por pensar la educación, como uno de los motores del desarrollo y la sostenibilidad de las sociedades. La humanidad ha logrado concluir que tanto la educación —como la educación para la paz—, son componentes determinantes para la formación de la ciudadanía (Cortina, 2009), de cara al avance de la sociedad y el fortalecimiento de la humanidad. La educación en su virtud transformadora, necesita de prácticas que generen conexiones constantes, diálogos, vínculos sociales, toda vez que, gracias a ella, la ciudadanía logre comprender los distintos ámbitos de la sociedad que habita, entre los cuales se encuentran: lo político, económico, social y lo cultural de los Estados Nacionales. A partir de lo anterior, se diría que si todas las disciplinas de conocimiento, se enseñan, entonces todas se relacionan con la pedagogía, por cuanto toda disciplina de conocimiento —para poderse enseñar—, se encuentra relacionada con un determinado saber pedagógico (Zuluaga, 1999). La educación [quizás a pasos muy lentos], ha pretendido avanzar sobre la construcción de su propia

legitimidad, ha pretendido comprender los fenómenos que habitan en los contextos para así establecer las necesidades de la sociedad, y a partir de ello, desarrollar programas de enseñanza —en muchos casos—, a través del diálogo y el entendimiento humano. Con cierto ímpetu, aciertos, desaciertos y aprendizajes, no se desconoce la crisis que ha debido afrontar la educación [y la pedagogía] en la actualidad. No obstante, dicha coyuntura no ha hecho desfallecer el pensamiento educativo, como disciplina, sino que la ha enviado las denominadas ciencias de la educación, a los espacios de la informática, o quizás mejor denominada, virtualidad. Un fuerte debate para aquello que se puede entender como educación para el siglo XXI se promueve a partir *Los Cuatro Pilares de la Educación* propuestos por Jacques Delors (2013).

En este texto se plantea que "cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores… permiten superar los hábitos individuales y [se] valoran los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dan origen a un nuevo modo de identificación" (2013, p. 108). Por lo anterior, se puede percibir que el actual milenio hace el llamado a construir conocimiento *en diálogo y no en soledad;* es un llamado a la construcción con el otro en función del enriquecimiento continuo, mutuo, colaborativo y autocrítico. Al respecto, es necesario indicar que la construcción y divulgación del conocimiento ya no son opcionales; en realidad, hoy en día corresponden a una imperante necesidad para el desarrollo de la ciencia. La conectividad es hoy en día una condición para el desarrollo humano, es gracias a ella que es posible la comunicación para la construcción de redes enfocadas a la difusión del conocimiento, en virtud de ello, se incluye la necesidad de la discusión sobre las realidades hacia una superación de las mismas —*proyectando así*—, un impacto sobre el profesorado investigador, y en ellos sus aulas universitarias. Lo anterior, a tenor que:

> "En esta sociedad globalizada, las redes de conocimiento constituyen la máxima expresión del hombre como productor de conocimientos y su necesidad de intercambiar, compartir y transferir lo que aprende y crea a partir de la interacción; a través de una plataforma tecnológica" (Pérez y Castañeda, 2009, p. 4).

Para las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES), dicho llamado no es ajeno, razón por la cual han debido repensar las maneras de contribuir en el fortalecimiento de la calidad de la educación. El asunto de la interacción o interconexión entre universidades, se asume como determinante tanto en los campos de la educación y la pedagogía, como en el campo de las humanidades, pues se parte de la noción del ser humano parlante comunicable y maleable, "según esa noción, ser hombre significa estar conectado con otros. La interconexión digital debe hacer posible una experiencia peculiar de la acogida y la repercusión. Todo vibra junto" (Han, 2017, p. 16).

Desde esta perspectiva y en los inicios de la presente propuesta, un grupo conformado por tres universidades con programas de Licenciatura afines con la formación de educadores infantiles —hacia el año 2016— inician una alianza con destino a establecer diálogos epistémicos en torno a las circunstancias históricas, pedagógicas, culturales y políticas presentes en la educación colombiana y la formación docente. Estas primeras Universidades fueron: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Universidad Santo Tomás y Universidad Incca de Colombia. Posteriormente, y con el pasar de los años, nuevas universidades se sumarían a esta causa, dando lugar a una causa interinstitucional mucho más amplia que vendría a constituirse como la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, hacia el año 2016. Es así como a partir de ese momento se han generado una serie de trabajos colaborativos hasta el día de hoy, y las ocho

universidades privadas integradoras serían —entre públicas y privadas[1]—, las siguientes:

1. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO
2. Corporación Universitaria Iberoamericana
3. Universidad Santo Tomás
4. Universidad Incca de Colombia
5. Universidad Libre
6. Universidad El Bosque
7. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
8. Fundación Universitaria Los Libertadores
9. Fundación Universitaria Monserrate

De esta manera, con el apoyo de las universidades en mención, se logró consolidar un colectivo universitario de cara al trabajo en red, con el objetivo de contribuir y fortalecer tanto la formación de educadores infantiles, como también a la cualificación docente universitaria y ambos elementos como constitutivos de la movilidad académica universitaria.

Como se había indicado, inicialmente este grupo de IES comenzó con el desarrollo de un proyecto de investigación interinstitucional enfocado a comprender el estado actual de la movilidad académica de las instituciones. No obstante, hacia el segundo semestre del año 2019, dado el alcance, la pertinencia y la proyección que se había presentado en este proyecto en el fortalecimiento de los procesos de movilidad —*en este momento para educadores y pedagogos infantiles*—, se logró captar la atención e interés por parte de tres nuevas universidades, que, para este momento, serían:

1. Las instituciones aquí enunciadas están adscritas a la Asociación Colombiana de Facultades de Educación - ASCOFADE.

1. Universidad de Los Llanos
2. Universidad de La Rioja–UNIR
3. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Las voluntades unidas de cada una de las IES participantes por fortalecer la calidad de la formación desarrollada en los programas de Licenciatura en Educación Infantil, se logró llevar a la realidad a través de un grupo de actividades en el campo de lo administrativo. Los niveles de *conexión-cohesión* establecidas entre las universidades logró en su momento promover diálogos interinstitucionales, permitiendo así, consensuar estrategias de gestión para el desplazamiento de comunidades universitarias hacia diversas sedes universitarias en la ciudad de Bogotá. Así mismo, se logró establecer diversas conexiones a través de enlaces magnéticos, como es el caso puntual de la Universidad de los Llanos.

Al respecto, y estableciendo una concordancia entre las necesidades expuestas por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de la ciencia, se sabe que la movilidad académica:

> "Fortalece uno de los factores de calidad que evalúa el MEN y que tiene que ver con la visibilidad nacional e internacional de los programas; es aquí donde la movilidad académica cumple su papel en función de fortalecer dichos procesos. Para el caso de los programas de licenciatura afines a la educación infantil, el panorama de movilización a otros escenarios universitarios no es alentador, ya que este proceso se ve influenciado desfavorablemente por factores económicos, sociales, culturales y, por que no decirlo, por las mismas condiciones que determinan las universidades para establecer alianzas estratégicas que promuevan el desplazamiento interinstitucional de docentes y estudiantes" (Rodríguez, González, Ibarra y otros, 2018, p. 55).

En este orden de ideas y en la óptica de definir la cuestión del trabajo entre instituciones —se diría de manera provisional[2]— y como definición, que:

> La movilidad académica es un proceso que implica el desplazamiento físico de una persona desde su Alma Mater hacia otra institución con el propósito de realizar una actividad académica que complemente su conocimiento, formación o actividades de investigación. [y que está en sus pretensiones u objetivos...] propiciar encuentros pedagógicos, desarrollar competencias multiculturales, habilidades lingüísticas, fortalecer el sentido de identidad y desarrollar otras competencias necesarias para la interacción en la globalización (Valderrama y Herrera, 2015, p. 15).

Con todo lo expuesto, la movilidad académica abre puertas a las políticas de internacionalización de las sedes universitarias, como también a la participación de cada una de ellas en proyectos, "globales y multilaterales que promueven la investigación, el desarrollo, la creación y el fortalecimientos de lazos de confianza…" (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 2), toda vez que se logre generar entornos de trabajo con fines académicos comunes, ya que trabajar en red, exige el trabajo colaborativo y cooperativo […], en los que cada uno aporta sus habilidades y conocimientos para el logro de un objetivo común (Ruiz y Rivas, 2015).

En este sentido, *saber y poder trabajar* con los demás, implica competencias comunicativas —y digitales— entre los miembros de un equipo, toda vez que se logre favorecer el diálogo consensuado y reflexionado para aprender con *el otro*. Cuando se trabaja mancomunadamente se pasa

2. Sin demeritar el contenido de la cita, se utiliza la palabra provisional dado que no es necesario el desplazamiento físico de una persona [dígase docente o estudiante], hasta el lugar donde se efectúa el acto educativo, basta con la conexión magnética, para que ello sea posible, y sin movilizarse físicamente.

a un segundo plano los intereses individuales para colocar en primer lugar los puntos de convergencia que surgen de los diálogos establecidos entre los miembros de una comunidad. Con lo anterior, la *Cátedra Itinerante en Infancias y Paz*, se presenta como una estrategia destinada a promover el co-aprendizaje y la co-reflexión de los colectivos académicos, de cara a una construcción y uso solidario del conocimiento. Así mismo, Rodríguez agrega que, "existe la percepción general de que en las IES recae la responsabilidad de mejorar la educación del país, por lo cual, para la transformación de los sistemas educativos se hace necesario que las universidades amplíen su visión…" (2019, p. 55). De aquí, el llamado que se hace a las universidades para que impulsen acciones junto con homólogos externos, ya que ello otorga calidad a los programas de formación y cualificación docente.

Si bien se sabe que la formación docente en educación superior es un oficio que requiere múltiples habilidades, el docente universitario ha de estar en capacidad dimensionar aspectos como son: lo cultural, lo político y lo económico, bajo la intención de dar sentido a propuestas educativas, de cara a su propia realidad. A partir de lo anterior, el MEN ha originado una serie de lineamientos que, bajo el argumento de la calidad, han vindicado la necesidad de la formación de maestros en la educación superior, desde la perspectiva de las competencias (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011). Es así como lo anterior se pone en concordancia con las denominadas competencias genéricas, que para este caso hacen referencia a la capacidad para: "adaptarse a los desafíos que le presenta la sociedad cada día, tener un pensamiento flexible, saber interpretar, enfrentar y resolver situaciones problemáticas y afrontar las incertidumbres" (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 6).

Retomando el asunto de las competencias, no se des-

estiman otras habilidades igualmente determinantes para la buena gestión de la educación. Se hace referencia a que el profesorado ha de contar con la capacidad para determinar la realidad sobre su territorio, tomando posturas críticas y propositivas que lo lleven a comprender la diversidad de fenómenos sociales, posibles en su entorno e igualmente replicables en otro contexto. Por consiguiente, pensar la formación docente implica pensar la promoción de habilidades y destrezas para la educación al logro de un desempeño óptimo concatenado con la prioridad de un ejercicio de ciudadanía y de responsabilidad social, sobre las necesidades de la comunidad.

Parte de estas habilidades han sido desarrolladas en el ámbito latinoamericano, bajo la consigna de las ya reconocidas "competencias Tuning desde la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas y la capacidad crítica y autocrítica" (Hernández, Pabón y Prada, 2017, p. 200). En la misma línea, Aguerrondo (2009) afirma que "[...] una primera dimensión de la competencia profesional docentes es, sin duda, el manejo adecuado de la pedagogía […] como base científica de su accionar" (p. 368). Es así como se entiende la necesidad de una formación pedagógica para el profesorado, en el marco de la educación superior y las políticas educativas, dado que ello representa una tarea de primer orden, de necesidad impostergable y de elevada complejidad, por lo cual las facultades de educación se han estado ocupando de establecer diálogos con instituciones pares para develar las concepciones que se tejen en torno a la función de la pedagogía como componente principal en la formación de maestros (Rodríguez e Hinojo, 2017).

Lo anterior, sugiere pensar la formación de docente de manera integral, y como parte de una labor investigati-

va, de cara a la identificación de las problemáticas sociales presentes en sus contextos. Labor que —a partir de una praxis reflexiva—, permite confrontar y solucionar situaciones mediante la acción ético-política del docente. Aunque la trayectoria del ser maestro [contraria a estar clara y definida...] es profundamente fluctuante, cambiante e indeterminada sobre la construcción de subjetividades del docente, dada su relación con el mundo social del que hace parte, se estima la posibilidad de generar investigación y al mismo tiempo conectividad, a tal punto que su saber trasciendo de lo *local,* hacia *lo glocal* (Mejía, 2014). En palabras de Urbano y Yuni:

> "Participar de/en procesos formativos no solo pone en juego saberes, habilidades y competencias concernientes a eventos relacionados con la adquisición de una identidad profesional. También conecta con los procesos de selección, con-formación y elaboración de una identidad personal" (2016, p. 89).

Es entonces de esperar que el acto de educar esté compuesto de: sensaciones, emociones, historias de vida, relatos y aprendizajes incorporados que aportan a la identidad del docente. Por ende, también es de esperar que el docente contemple dimensiones como: estar empoderado de su saber hacer, identificarse como un actor político, tener capacidad de diálogo, entre otra suerte de cualidades de su accionar pedagógico.

La estrategia de Movilidad Académica abordada ha logrado constituirse como un escenario para tejer saberes, pensamientos y construir conocimiento por parte de los diversos docentes universitarios, y de manera colaborativa. Es así como se ha dado lugar a este espacio de diálogo interdisciplinar, como parte de un sano reconocimiento sobre lo local y *glocal* (Mejía, 2014), desde la perspectiva de la construcción de identidad, y de movilización de pensamiento.

La cátedra ha permitido un reconocimiento del otro, como portador de saberes, que traen consigo, toda suerte de alternativas epistemológicas y teóricas, de cara a la construcción y promoción de conocimientos situados, pero que no escapan a las realidades y necesidades de otros contextos, particularmente colombianos o latinoamericanos. Todo lo hasta aquí expuesto se fundamenta en la necesidad de reconocer la diversidad epistemológica que habita al interior de los centros universitarios (Wallerstein, 2006). Es así como en búsqueda de aquella diversidad epistemológica universitaria, se estima que:

> La movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores constituye uno de los componentes de los procesos de internacionalización de las universidades… la movilidad de estudiantes posee un valor para los propios actores y, además, puede constituir una estrategia en el marco más amplio de la internacionalización de la Redes de movilidad académica para la cooperación […] (Madarro, 2011, pp. 73-76).

Con todo lo expuesto, la movilidad académica se fundamenta en el trabajo colectivo desde las distintas comunidades educativas que hacen parte de este gran proyecto académico, en donde el reconocimiento por los otros, la comprensión de sus dinámicas y la participación permiten la consolidación de una comunidad de práctica, en la cual se pretende: "participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades" (Wenger, 2001, p. 22). La movilidad académica generada —para efectos del presente texto—, por la Cátedra Itinerante ha logrado permitir el fortalecimiento mutuo, de los estamentos universitarios, hacia la gestión del diálogo entre las denominadas *culturas del conocimiento* (Rodríguez, González, Ibarra y Páez, 2018). En esta lógica, se hace vital para la calidad de los programas de

formación docente plantear acciones pedagógicas, que, desde una perspectiva crítica y política, permitan la construcción de conocimiento de una forma contra-hegemónica, y hacia la creación de "procesos de formación, específicos y diferenciados para poder responder a los nuevos requerimientos, a través de campos de saber y conocimientos" (Mejía, 2014, p. 18).

La tarea que se viene realizando desde hace ya varios años, toma cada día más fuerza, ello gracias a los aportes de unos y otros, sobre lo que se espera seguir avanzando y la tarea apenas comienza. Con todo lo anterior, se estima que para todo(a) aquel(lla) —*programa o universidad*—, que desee propiciar un espacio para el diálogo y la divulgación del conocimiento, la Cátedra Itinerante Infancias y Paz…, ofrece su tiempo y su espacio.

> Con todo lo expuesto y en resumidas cuentas,
> el presente libro es, en realidad, *una invitación.*

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). Formación docente en la sociedad del conocimiento. São Paulo: *Estudos em Avaliação Educacional, 20*(44), 363-387.

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza Editorial.

Delors, J. (2013). *Los cuatro pilares de la educación.* París: *Galileo*.

González, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto)formativa en el trayecto

de la formación docente. Manizales: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15*(1), 68-90.

Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto.* Barcelona: Herder.

Hernández, C. Galán, C. y Núñez, R. (2017). Desarrollo de competencias y su relación con el contexto educativo entre docentes de ciencias naturales. Medellín: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1*(51), 194-215.

Hernández, C. Pabón, C. y Prada, R. (2017). Desarrollo de competencias y su relación con el contexto educativo entre docentes de ciencias naturales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1*(51), 194-215

Irigoyen, J. Jiménez, Y. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. Hermosillo: *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(48), 243-266.

López, L. (2010). Cuerpos Académicos: Factores De Integración y Producción De Conocimiento. Sinaloa: *Revista de la Educación Superior, 3*(155), 7-25.

Madarro, A. (2011). Redes de Movilidad Académica para la Cooperación e Integración Regional en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación, 1*(57), 71-107.

Mejía, M. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo.* Arizona: Education Policy Analysis Archives.

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Boletín informativo en Educación Superior.* Bogotá: Revolución Educativa Colombia aprende.

Ministerio de Educación Nacional (2018). ACUERDO N° 37 DE 2018 (20 de diciembre de 2018). Documento en red: https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Consejo%20Superior/Acuerdos/2018/Acuerdo%20037%20-%20Politicas%20de%20Internacionalizacion.pdf

Pérez, Y. y Castañeda, M. (2009). Redes de conocimiento. La Habana: *Ciencias de la Información, 40*(1), 3-20.

Pescador, J. E. P. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 17*(2), 21-41.

Rodríguez, M. González, A. Ibarra, E. y Páez, A. (2018). Movilidad Académica en Programas de Formación de Educadores Infantiles de Universidades en Bogotá, Bogotá: *Formación universitaria, 11*(4), 53-64.

Rodríguez, M. & Hinojo, F. (2017). Incidence of the Teacher Training Programs in the Profile of the Not-Graduate Professionals in the Faculty of Education of UNIMINUTO. *Formación universitaria, 10*(5), 17-28.

Ruíz, M. y de Rivas, R. (2015). Los valores vinculados a la competencia del trabajo en equipo en entornos virtuales de aprendizaje. Estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Madrid: *Revista Complutense de Educación, 26*(3), 759-780.

Saldarriaga, O. (2002) El Oficio de Maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y sociedad, 6*(12), 121-149.

Unda M. & Gutiérrez A. (2015) Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. Bogotá: *Nodos y Nudos, 4*(9), 7-26.

Urbano, C. y Yuni, J. (2016). *Procesos formativos: retornos de la experiencia subjetiva. Formación docente: Complejidad y ausencias.* Córdoba: Encuentro grupo editor.

Wallerstein, I. (2006). *Abrir Ciencias Sociales.* México: Siglo XXI Editores.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica Aprendizaje. Significado e identidad.* Barcelona: Paidós.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia.* Medellín: Editorial Anthropos.

2

Movilidad académica: una revisión desde los ámbitos internacional, latinoamericano y nacional

Nadia Paola Acosta Marroquín
María Victoria Rodríguez Pérez
Joel Parra Díaz

Abordar el tema de movilidad académica exige tener en cuenta, en primer lugar, las políticas internacionales que buscan consolidar la sociedad global, la competitividad y la expansión de relaciones entre países del mundo con miras a intercambiar y permitir, no sólo la circulación de capitales económicos, sino también capitales culturales-intelectuales, sociales científicos y tecnológicos, tal como se propone en la Declaración de Bolonia de 1999, desde donde se constituyó la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el fin de que las universidades se adaptaran a la nueva realidad social, llamada Sociedad del Conocimiento, que apostó a la transformación misma de la educación superior (Montero, 2010).

Así pues, esta tendencia influye también en los modelos educativos, resignificando y transformando los paradigmas mismos de la educación, y fundamentando la importancia de la Educación Superior para el crecimiento y el desarrollo de las sociedades. Lo anterior se inscribe en el interés de varios organismos internacionales por "articular

los procesos de educación y formación con las demandas sociales económicas, políticas y culturales" (OEI, CEPAL y la Corporación Escenarios de Colombia, 2004) del mundo de hoy. Estos procesos de internacionalización conciben la educación como un fenómeno que muta, que se transforma y que trasciende las fronteras y culturas del pensamiento, el conocimiento y las tendencias comunicativas, entre otros aspectos del mundo contemporáneo. Desde la perspectiva de Cordera (2006), la globalización trastoca todos los aspectos de la vida social, los ámbitos en los que el ser humano interactúa e interviene, permeando así los procesos culturales educativos, ello implica una complejidad para el ideal de generar una "formación dentro de la cultura y para la cultura" (Bolaños, Tumiñá y Ullune, 2020, p. 137). Con lo anterior, la posibilidad de trascender las fronteras culturales del pensamiento, implica preguntarse por los modelos educativos de hoy, y sus posibles encuentros entre diferencias, hacia el planteamiento de nuevos retos.

De esta manera, las políticas internacionales, con las reformas estructurales de los años 80, proponen bajo el modelo del desarrollo industrial cambios en los ámbitos social y educativo (Botto, 2018). De allí que los países latinoamericanos dentro de sus políticas públicas en educación, específicamente para el nivel educativo universitario, hubieran empezado a establecer una serie de estándares y regulaciones con miras a generar una alta calidad en la Educación Superior. Así, se establece el sistema de créditos y se promueven títulos de carácter competitivo en el ámbito internacional internacionalmente, lo cual promueve la movilidad académica en diversos contextos (Declaración de Bolonia, 1999). Este tipo de estrategias emergentes tienen como principal objetivo brindar oportunidades de estudio, de formación, potenciar la colaboración interinstitucional, así como el desarrollo de la investigación y la construcción

de conocimiento de manera colectiva, atravesando fronteras y respondiendo a competencias globales.

De acuerdo con este escenario, la movilidad académica implica que las personas se formen académicamente, se proyecten y amplíen su visión de mundo. Al respecto, Madarro (2011) indica que "la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores constituye una oportunidad para las personas en lo que se refiere la formación, al desarrollo de capacidades en la actual sociedad del conocimiento y a la innovación tecnológica" (p. 71). Lo anterior confirma su importancia en las ofertas de formación en Educación Superior. Cada vez es más evidente la internacionalización como un pilar fundamental de las universidades. Desde otra perspectiva, Solanas (2014) reflexiona acerca de cómo la movilidad aparece como consecuencia de las políticas neoliberales, los procesos de globalización y la mercantilización. Esta tendencia, según Solanas, responde al menos a tres factores asociados:

> […] El crecimiento de la oferta privada de educación superior […], las regulaciones internacionales en el seno de la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Acuerdo General sobre Comercio y Servicios (ACGS) y sus esfuerzos por considerar la educación superior como un servicio […], por último, la multiplicación de acuerdos entre instituciones de educación superior (IES), entre los cuales se incluyen los intercambios y programas de movilidad de docentes y estudiantes (Ibíd., p. 5).

Es así que, a partir de los años 90, y como respuesta a estos tres factores, la promoción de la movilidad se inscribe en las agendas de las Instituciones de Educación Superior (IES). Acompaña este movimiento una serie de políticas públicas impulsadas, en la mayoría de los casos, por organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO,

la ONU, la OCDE, entre otros, quienes definen orientaciones en política internacional a los gobiernos. Éstos, a su vez, las replican en sus políticas públicas nacionales y locales, y en la generación de otros sistemas de regulación, los cuales generalmente se inscriben en los enfoques de la calidad, la competitividad y la internalización[1]. Esto explica por qué aparecieron los sistemas de Acreditación, de evaluación universitaria, de clasificación de instituciones (escalafonamientos), la generación de nuevas políticas de homogeneización de los sistemas de formación (diplomas) y sistemas de calificaciones (créditos), entre los más visibles.

De esta manera, analizar de manera crítica la movilidad académica implica analizar los principales programas de internacionalización que han venido constituyendo esta estrategia, los cuales, principalmente, promueven el intercambio de experiencias académicas e interculturales, tanto de carácter nacional como internacional. En el ámbito internacional, se reconoce la experiencia del programa Erasmus Mundus de la Unión Europea, la cual representa una tendencia importante de la movilidad académica; en el ámbito latinoamericano, sobresalen el programa MARCA de los Estados Asociados del tratado de MERCOSUR[2] y Alianza del Pacífico[3], que establecen la cooperación y el

1. Enunciados que hacen parte del modelo de desarrollo, que propone a los gobiernos políticas en pro de éste, acompañado del fenómeno de la internalización y procesos como la globalización económica.

2. "El MARCA es un Programa de movilidad académica regional para carreras de grado acreditadas por el Sistema de Acreditación Regional del MERCOSUR (ARCUSUR) que busca fortalecer las carreras acreditadas, fomentar la integración e internacionalización de la educación superior en la región y cumplir con el objetivo central de integración regional" (Programa de Movilidad Académica Regional, (s.f.) http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/publicaciones_programa_marca.html).

3. "La Alianza del Pacífico, conformada por Chile, Colombia, México y Perú, presenta resultados concretos en materia de movilidad de bienes,

intercambio no solo académico-educativo sino también socioeconómico, asunto que debe ser reflexionado desde una postura crítica. Respecto al ámbito nacional, específicamente en Colombia, se cuenta con el Programa Sígueme que integra diez instituciones de Educación Superior colombianas. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente capítulo pretende reflexionar sobre algunos procesos y estrategias de movilidad académica en el ámbito nacional e internacional, y cómo éstas han promovido la constitución de propuestas locales alternativas.

Un ejemplo de este interés es la constitución del Grupo Interinstitucional de Movilidad Académica, del cual hacen parte las universidades Santo Tomás, Bosque, la Universidad Libre, Distrital Francisco José de Caldas, de los Llanos, la Corporación Universitaria Minuto de Dios—UNIMINUTO y la Iberoamericana, y la Fundación Universidad INCCA de Colombia, Los Libertadores—FULL y Unimonserrate, específicamente desde sus programas de Educación Infantil. Es desde este escenario donde surge el proyecto de investigación "Estado de la movilidad académica en la formación de educadores en Infancia desde el marco de las Políticas Internacionales, Nacionales e Institucionales vigentes en Instituciones de Educación Superior del capítulo Centro de ASCOFADE"[4], el cual mostró caminos posibles para el trabajo colectivo y la creación de posibles estrategias para fortalecer la movilidad académica de las IES.

Al retomar distintas perspectivas sobre la movilidad

servicios, capitales y personas, así como en cooperación multisectorial" (Flores, 2016, p. 88).

4. Proyecto de investigación constituido por un grupo de universidades de Bogotá Colombia, cuyo propósito se centró en la revisión del estado de la movilidad académica en los programas de formación de educadores infantiles, con el fin de fortalecer los procesos de movilidad académica de acuerdo a los requerimientos de las políticas educativas del MEN, el CNA y de las mismas instituciones educativas.

académica, esta se reconoce como una estrategia de internalización y una tendencia global en la educación superior (Villalón de la Isla, 2017); desde García (2013) se concibe como "uno de los principales referentes de los procesos y estrategias de cooperación educativa y, además de ser expresión directa de la colaboración entre instituciones y estructuras gubernamentales […] se constituye como elemento importante del conjunto de políticas educativas en materia de internacionalización de la educación superior y colaboración en materia de desarrollo" (p. 59), para el fortalecimiento de la educación superior.

Como respuesta a las políticas internacionales y nacionales ya expuestas, y al interés de propender una educación de calidad, pero reconociendo las condiciones reales de un contexto como el colombiano, estas IES han aunado esfuerzos y voluntades no solo para el desarrollo de un proyecto investigativo que favorece la construcción y reflexión de conocimiento en torno a la movilidad académica, sino que han consolidado una Red académica, de donde nace la estrategia de la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, entendido como un escenario de movilidad académica, circulación e intercambio de saberes. Con el tiempo, estas acciones han promovido el trabajo científico, cultural y cooperativo. En la actualidad, la movilidad académica en el ámbito educativo es uno de los grandes retos que deben asumir las Instituciones de Educación Superior (IES), que en palabras de Villalón de la Isla (2017) es una "tendencia dominante" (p. 300), la cual demanda distintos procesos institucionales, la creación de políticas que fomenten estas estrategias y la consolidación de convenios en el marco internacional, nacional, regional e interinstitucional. Dichos convenios posibiliten las alianzas con otras instituciones para intercambiar experiencias y saberes, tanto disciplinares como interdisciplinares en varios contextos, y así dar respuesta a las exigencias

académicas globales. Así, pues, el reto para la cualificación de estudiantes, docentes, directivos e investigadores consiste en posibilitar diversos escenarios que permitan acceder a nuevas culturas, distintos contextos y otras formas de construir conocimientos. Estas posibilidades contribuyen a que estudiantes, profesores e investigadores construyan una visión más amplia no solo de su campo de conocimiento, a nivel internacional, nacional, regional e interinstitucional, sino del mundo.

La movilidad académica internacional, entre desafíos y tensiones

La propuesta de movilidad académica tiene sus orígenes en las IES de Europa. Según (Lacomba, Luque y Rodríguez, 2011) está basada en la conformación de redes de trabajo y cooperación académica, y generalmente está apoyada por políticas gubernamentales que ven en esta estrategia una posibilidad de avance de las regiones involucradas. Bajo este objetivo, se constituyó el proyecto ERASMUS: European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios) aprobado mediante decisión del Consejo Europeo de 15 de junio de 1987, el cual ha tenido un papel importante en la Educación Superior, siendo el impulsor de la movilidad académica europea en este nivel en los últimos veinticinco años (Lacomba, Luque y Rodríguez, 2011).

El programa Erasmus, aunque no fue el pionero en la estrategia de movilidad académica, se ha constituido en uno de los más representativos, con las mayores ofertas de movilidad estudiantil, además de abrir escenarios de intercambio para los docentes; éste, junto con la declaración de Bolonia, marcaron una senda importante para las apuestas

de los sistemas educativos y sus demandas por alcanzar una educación de calidad. Es así que Erasmus Mundus se consolida como un programa de alcance mundial que favorece los intercambios y el diálogo entre las culturas, con miras a la preparación de una sociedad global fundamentada en el conocimiento (Senent, 2007). Basados en la idea universal de la Universidad, se propone un concepto más amplio de ésta y de la Educación Superior. Se trata de abrir y extender relaciones de cooperación e interrelaciones con otras instituciones y culturas, lo que implica procesos de flexibilización de currículos, movilidad entre las instituciones y gestiones basadas en la confianza de los otros. Para esta propuesta es fundamental los compromisos de equivalencia académica que se deben establecer, como producto de lo que se realizan en estos intercambios, tanto de estudiantes como docentes. Esto tiene que ver con la construcción de elementos de comprensión y apropiación que den cuenta del mismo proceso (Lacomba, Luque y Rodríguez, 2011).

La consolidación de este programa se fundamentó, primero, pensando en el sentido de cooperación entre instituciones y países; y segundo, en la idea de crear programas de acción comunitaria para el beneficio de distintas comunidades. Con la declaración de Bolonia y el tratado de la Unión Europea en 1992, Erasmus se consolidó aún más, reforzando sus programas a través de la creación de ejes temáticos que posibilitan el intercambio común y los contratos interinstitucionales (Lacomba, Luque y Rodríguez, 2011). Se trata de establecer convenios que garanticen la gestión de la movilidad entre distintos países; esto con el fin de reorganizar los procesos de movilidad que hagan posible "asegurar la calidad, reconocimiento conjunto de títulos y grados y la estructuración de un sistema de transferencia y acumulación de créditos" (García, 2013, p. 66). El tratado fortalece el proyecto Erasmus mediante la simplificación y unificación

de los niveles de formación y diplomas en torno a tres ciclos: licenciatura, maestría y doctorado.

Como respuesta a las realidades sociales y económicas de los sistemas educativos, Erasmus traza unas prioridades estratégicas, en el marco del apoyo a la modernización de la enseñanza superior y el fomento a la excelencia. Éstas son: 1) Aprendizaje permanente y el empleo; 2) La dimensión social: inclusión, políticas de educación superior flexibles y el desarrollo de la responsabilidad social; 3) La supresión de obstáculos a la movilidad; 4) Apoyo a la modernización de la enseñanza superior; 5) Fomento a la excelencia y educación y 6) La creación de redes académicas, innovadoras y que permitan el intercambio de experiencias (Fambona y Agudo, 2013). Estas prioridades que se plantean desde allí, requieren de una reestructuración que aúne esfuerzos de todos los actores implicados, y que ofrezcan alternativas de financiamiento y gestión para el fortalecimiento de estos elementos dentro del sistema educativo (Fombona y Agudo, 2013).

Así pues, las propuestas a partir del marco del Espacio Europeo de Educación Superior marcaron una pauta importante mediante el fortalecimiento del modelo, alrededor del enfoque de la formación a lo largo de toda la vida, en el que se ven involucrados la mayoría de países del mundo. Según Senent (2007), en la actualidad los sistemas educativos de distintos países y regiones, especialmente europeos, han constituido la movilidad académica como un programa para fortalecer la internacionalización y la sociedad global, basada en el conocimiento; así pues, la movilidad académica se inscribe en la necesidad de intercambiar conocimientos, planteamientos científicos y metodologías para el aprendizaje; todo esto, inspirado en la idea de desarrollo de la sociedad del conocimiento, la cual tiene como principal característica la búsqueda de modificaciones permanentes en los

sistemas educativos de los países con miras al intercambio y producción de conocimiento colectivo (Senent, 2007).

Esta idea de movilidad, relacionada con los procesos de formación, específicamente en el campo educativo, transforma "la sociedad y el espacio escolar en todos sus niveles" (García, 2013, p. 61). De esta manera, esta propuesta involucra tanto al personal docente como administrativo, situación que exige de gestiones económicas importantes para la vinculación de programas de enseñanza o formación en el extranjero, buscando así el beneficio a las Instituciones de Educación Superior del país de origen, dado que se eliminan fronteras y se impulsa la colaboración y el compromiso multilateral entre instituciones y países para el desarrollo de estas estrategias.

Según lo anterior, se puede afirmar que la movilidad académica se configura como un proceso de intercambio y producción colectiva de conocimiento no solo desde el sector académico sino también desde el sector productivo, que responde al panorama del desarrollo global con miras a la cualificación del personal de las empresas y el incremento de la economía entre los países, además de los intercambios culturales y académicos en pro de los procesos de formación, investigación y extensión. Esta idea parte del supuesto de que la educación es un pilar fundamental para el desarrollo social y económico. De este modo, la internacionalización de la Educación Superior se considera "como una estrategia para mejorar las funciones de las instituciones universitarias y una herramienta que coadyuve al desarrollo económico, social y educativo de cada país y de la región latinoamericana, dentro de un proceso de planeación y evaluación constante" (García, 2013, p. 65). De allí la implementación de la evaluación y de elementos de medición de la calidad de los programas, con miras a responder a los estándares internacionales respectivos.

En este mismo sentido, la movilidad académica puede presentarse como un fenómeno global de migración internacional que busca reconocimiento intelectual, científico y técnico en contextos sociales, culturales y económicos. Así, pues, es conveniente para una sociedad demostrar capacidad de conocimiento, y esto se logra en muchas ocasiones con la "importación" de personas calificadas. Al respecto, afirma Remedi (2009) que "la fuga de cerebros redunda en pérdidas, pero también en ganancias, tanto para los países emisores de dicha migración, como para los países receptores" (p. 89). De igual manera, el autor propone que los beneficios apuntan tanto para el país receptor como para el país de origen. Uno de los factores evidentes por lo que se presenta esta "fuga de cerebros" es, indudablemente, el costo que genera para el Estado y los gobiernos, y específicamente para las Instituciones de Educación Superior, sostener un salario que supera los recursos económicos de ésta, además de verse afectada desde una pérdida de la inversión nacional de la educación (Redemi, 2009). Otra causa por la cual existe la migración de "cerebros", está dada desde factores personales y particulares de las personas, quienes en ocasiones buscan aprovechar más oportunidades académicas y de desarrollo intelectual en otro país que en el de origen. Así lo señala Remedi (2009):

> Tanto en los países de origen como de destino, actúan simultáneamente fuerzas que atraen y repelen a científicos y profesionales, siendo la decisión de emigrar a otro país determinada por una combinación de factores económicos e institucionales "estructurales" y de factores particulares y personales como los contactos con personas o familiares (redes) en el país de destino (p. 91).

Se evidencia, desde la postura de Redemi (2009), otra mirada a la estrategia de movilidad académica que implica

el reconocimiento del enfoque diferencial, las redes sociales y las distintas realidades económicas y sociales de los diferentes países que circundan específicamente en el campo educativo de países latinoamericanos, tales como el bajo salario y las pocas oportunidades a los profesionales de la educación, lo cual promueve los fenómenos migratorios o de fuga de cerebros.

Bajo todas las condiciones anteriores, se ha venido constituyendo una concepción de Educación Superior ligada a los factores económicos de las regiones y, con ello, la constante cualificación de personal propio y extranjero que propende por el crecimiento de las mismas. Sumado a todo ello, la demanda de este ciclo educativo se potencializó al asumir la formación profesional como un proceso que perdura a lo largo de la vida y que se abre caminos por medio de diversas experiencias y modalidades. Desde este panorama, las agendas gubernamentales, políticas e institucionales han incluido progresivamente mecanismos de formalización y regulación de estrategias de internacionalización de la Educación Superior como:

> "las agencias de acreditación y evaluación universitaria, la aparición de distintos rankings internacionales, la traducción en "créditos", el desarrollo de las políticas de movilidad académica por parte de la Unión Europea (UE) a partir de los años ochenta, trajo aparejada la construcción de algunos instrumentos como el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (etc), sobre los cuales se asentaría "técnicamente" el proceso de Bolonia a fines de los años noventa" (Solanas, 2014, p. 5),

así también como la puesta en marcha de sistemas que garanticen la movilidad de estudiantes con criterios de cooperación, flexibilidad y producción de conocimiento. Se puede decir que esta influencia europea —hoy en día— ha

movilizado a la creación de políticas regionales, al desarrollo de un marco normativo universitario abierto y obviamente a la aplicación de estas estrategias como medio para la competitividad y la excelencia. No obstante, también es importante tener en cuenta que dichas transformaciones han impactado y causado afectaciones en la relación misma entre universidades, ya que se cae en posiciones académicas marcadas por la competencia y el acercamiento de los procesos de mercantilización con los de internacionalización (Solanas, 2014). De esta manera, al inducir dinámicas mercantilistas muchas IES, gradualmente, generan crisis al interior de las mismas, llevando así a presentar contradicciones entre las funciones de producción intelectual, cultural, científica y de pensamiento crítico, y la producción de mano de obra calificada y la responsabilidad empresarial. Así mismo, la fragmentación del sistema universitario y la desvalorización de los diplomas evidencian un agotamiento de los saberes occidentales para explicar la realidad contemporánea (Santos, 2009). Estas problemáticas deben tener en cuenta que la internacionalización debe ser también una propuesta intercultural, que propicie el encuentro, el diálogo de saberes y la negociación entre diferentes culturas.

Una mirada a la Movilidad académica en Latinoamérica

Hablar de movilidad académica en Latinoamérica requirió que las Instituciones de Educación Superior reflexionaran sobre su posición frente a la producción de conocimiento, en cooperación con sus homólogos, frente a la estructuración de sociedades sin fronteras formativas, así como la conformación de grupos que posibilitaron el acceso de la educación a todos, sin importar el lugar donde se encuentren, elementos claves en las sociedades de la información

y comunicación (García, 2013). De acuerdo con García (2013) la movilidad académica se convierte en una tendencia mundial que redunda en beneficio de las regiones e impulsa la investigación, proyección y extensión como funciones inherentes a las instituciones de educación superior (IES). En consecuencia, las Instituciones apoyadas en algunas políticas gubernamentales han establecido convenios de cooperación académica como estrategia para permear las sociedades del conocimiento en aras del avance y mejora de la calidad de la educación en las regiones participantes. De acuerdo con esto, en este apartado se abordarán las orientaciones y acciones que de allí se demarcan dos programas que tiene como elemento la estrategia de movilidad académica para el fortalecimiento de sus alianzas. El primero de estos es el programa MARCA, que hace parte de MERCOSUR, y el segundo es la Alianza del Pacífico.

Como respuesta a las políticas internacionales, pero reconociendo las características de un contexto como Latinoamérica, nace en los años noventa la alianza del MERCOSUR, esfuerzo global que se constituye principalmente para la competitividad de la economía mundial; dicha alianza entre países latinoamericanos trajo consigo relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y académicas entre países como Argentina, la Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile. Siendo el ámbito educativo un elemento central en las apuestas de MERCOSUR, se crea el programa de Movilidad Académica Regional MARCA, que busca el fortalecimiento de las carreras acreditadas, las cuales fomentan la integración e internalización de la educación en las regiones.

Las líneas prioritarias de este programa se fundamentaron en la acreditación, la movilidad y la cooperación interinstitucional; se trazó como propósito contribuir al perfeccionamiento de la calidad de las carreras, implementando un sistema común de acreditación basada en criterios y

parámetros de calidad previamente acordados. Aunque los propósitos de MARCA parecieran estar orientados hacia las lógicas del marco europeo, pues se pretende contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza superior en las carreras acreditadas, estimular la cooperación interinstitucional e internacional, promover el efecto multiplicador de las experiencias de movilidad y consolidar el intercambio estudiantil, entre otras, sus apuestas buscan fortalecerse a nivel regional, "escapando de la lógica mercantil predominante a nivel global" (Solanas, 2014, p. 18), por lo que se basa en mecanismos de acreditación regionales propios.

Desde estos planteamientos, este programa se consolida desde la confianza entre las instituciones, reconociendo la calidad de las universidades participantes, pero a la vez las diferencias de estas, en sus planes de estudios, calificación y sistemas de aprobación, lo cual implica tener una flexibilidad en los procesos entre instituciones. Se reconoce la diversidad de las experiencias de formación en ambientes culturalmente distintos y en sistemas educativos diferentes. Así, se apuesta por una actitud abierta, caracterizada por la tolerancia y la disposición para el trabajo cooperativo, la inclusión social y la participación. MARCA busca mecanismos que multipliquen la experiencia, entendiendo que un programa de intercambio es importante para la integración regional, considerando los altos impactos que implica en la calidad de la educación.

En este mismo marco, se crea también la Alianza del Pacifico, entendida como iniciativa económica y de desarrollo, y de integración regional, conformada por Chile, Colombia, México y Perú, para avanzar progresivamente hacia la libre circulación de bienes, servicios, capitales y personas. Dentro de sus objetivos se propone la integración educativa, a través de acciones de cooperación, dirigidas al mejoramiento de las competencias y las capacidades de la

población de los países miembros y su acceso a una educación de calidad. El programa también pretende ofrecer herramientas esenciales para el desarrollo del capital humano y para dar impulso a la productividad y la competitividad de dichos países (Alianza del Pacífico). Esta iniciativa de integración regional se traza como objetivo impulsar un mayor crecimiento, desarrollo económico y competitividad de las economías de sus integrantes, con miras a lograr mayor bienestar, superar la desigualdad socioeconómica e impulsar la inclusión social de sus habitantes.

Dentro de esta alianza, se constituye el Grupo Técnico de Educación, (GTE) que se encarga, entre otras funciones, de fortalecer los lazos de integración educativa, a través de acciones de cooperación, dirigidas al mejoramiento de las competencias y capacidades de la población de los países miembros y su acceso a una educación de calidad (Alianza del pacífico, 2018). De acuerdo con la Alianza del pacífico (2018), este grupo (GTE), busca, además, convertirse en un espacio que posibilita el intercambio de experiencias y el desarrollo de las capacidades de temas considerados prioritarios, desarrollar proyectos que puedan generar impacto en los países, fomentar una mejor coordinación de las políticas educativas y trabajar en coordinación con otros grupos técnicos, que hayan priorizado en la formación de recursos humanos, becas u otros vinculados al sector educación. Las funciones de dichos grupos, están definidas en el marco de la cooperación y la integración de los países desde los procesos de coordinar, aprobar y dar seguimiento a las acciones de cooperación educativa entre las partes; identificar y definir áreas en materia educativa, en las que se compartan capacidades e intereses comunes y con terceros (Alianza del Pacífico, 2018).

Desde este panorama, es evidente cómo a través de los convenios de movilidad académica se está reconociendo

la importancia de la creación de redes que promueven y facilitan el intercambio de culturas del conocimiento. En este sentido, la educación se ve proyectada desde la globalización cooperativa como un camino para ir co-construyendo nuevos paradigmas en torno a la calidad de la educación. El impacto para Colombia, al ser uno de los países pioneros de dicha Alianza, se ve reflejado en aspectos tales como ser una de las estrategias de integración más innovadoras de la región, abierta y flexible, con metas claras, pragmáticas y coherentes con el modelo de desarrollo y la política exterior colombiana. Además de ser un mecanismo incluyente que no hace contrapeso a otras iniciativas o proyectos regionales, y que se visualiza como proceso de integración profundo con metas retadoras, que se han venido cumpliendo a partir de los mandatos impartidos por los jefes de Estado. Como bien se evidencia, la movilidad no sólo trastoca el ámbito educativo, sino que de igual manera se relaciona con otros aspectos ligados al desarrollo de las naciones.

La movilidad académica en el contexto colombiano

Reconociendo los retos que se plantean para alcanzar una alta calidad educativa en sintonía con las dinámicas en los ámbitos internacional y latinoamericano, Colombia ha venido consolidando políticas educativas encaminadas al fomento de la internacionalización y la movilidad académica en la Educación Superior. Se trata de orientaciones que buscan crear escenarios de participación en experiencias académicas institucionales, diferentes a las de origen, o la participación en diversos eventos, conferencias y congresos a fin de generar intercambios de conocimientos y diálogo de saberes, logrando así un enriquecimiento intelectual, la ampliación de horizontes para fortalecer la interculturalidad y

un mayor impacto en el desarrollo profesional de los colombianos. Estas orientaciones buscan aportar a la transformación social, cultural, política y académica.

Uno de los programas latinoamericanos que promueve la movilidad académica y del cual Colombia hace parte, es la Alianza del Pacífico. En esta participan distintas universidades colombianas con la intención de contribuir a la formación del capital humano, trascender en el quehacer profesional, enriqueciendo desde la experiencia las oportunidades de movilidad académica. Dentro del programa se encuentran tanto universidades públicas como privadas, sin distinciones por su carácter o filosofías institucionales. De allí que la plataforma de Movilidad Académica de la Alianza del Pacífico cuente con instituciones de Educación Superior especializadas en promover la oferta educativa colombiana, logrando dar respuesta a las formas de conceptualizar y comprender la movilidad académica e intercambios, partiendo de un fundamento de la misma.

Como una estrategia desde una perspectiva *glocal*, que responda a los contextos reales de un país como Colombia, se consolida una experiencia de movilidad académica llamada programa "Sígueme", que se constituye como Sistema Interinstitucional de Universidades Encaminado a la Movilidad Estudiantil (Universidad Industrial de Santander, 2014). Uno de sus propósitos es brindar posibilidades de mayor enriquecimiento académico y de apertura a nuevas experiencias. Según el convenio "Sígueme", el objetivo principal del programa es promover el reconocimiento mutuo académico de las actividades formativas, a nivel de pregrado y posgrado, entre las universidades que la conforman, facilitando así la movilidad de estudiantes universitarios entre estas (Universidad de La Sabana, 2017). Así mismo, respondiendo a políticas internacionales, establece en su convenio marco el valor de la participación de experiencias

de movilidad estudiantil en los ámbitos regional y mundial. La experiencia de este programa se basa en el intercambio de cursos formales (asignaturas, módulos, créditos, entre otros), pasantías de investigación, así como también la figura de co-tutorías en programas de posgrado, entre otros escenarios y experiencias académicas que pueden dar lugar al intercambio. Aunque la gestión y el desarrollo de este tipo de alianzas presentan diversas problemáticas y dificultades, la apertura y flexibilidad que han tenido las universidades que hacen parte de estos convenios superan las vicisitudes, consolidando esta estrategia como un elemento que fortalece los profesionales en Colombia.

Así mismo, diversas políticas en Colombia fomentan la relación entre distintas entidades e instituciones del sector educativo y con otras que forman parte del sistema de educación superior o se articulan con este. Según el Proyecto de Ley N. 112 de 2011 en el Título VI: *De las relaciones en el Sistema de Educación Superior y de este con el entorno* (Congreso de la República, 2011), se propone el favorecimiento a la permanencia y movilidad de los estudiantes, las alianzas estratégicas con otras instituciones o entidades, para el desarrollo de programas académicos de Educación Superior y de las actividades que la soportan, la participación de las instituciones de Educación Superior en redes internacionales y la movilidad de estudiantes y profesores, entre otras estrategias. De esta manera, el Gobierno Nacional ha dispuesto todo el apoyo para la comunidad académica, lo cual implica la vinculación de sectores productivos y sociales, asociaciones, gremios que promuevan la apertura de oportunidades, para que las competencias sean reconocidas nacional e internacionalmente (Proyecto de Ley N. 112 de 2011).

En esta misma línea, la ley 749 (Congreso de la República, 2002) promueve la autonomía y la transferencia de estudiantes a programas de formación, promoviendo la mo-

vilidad estudiantil en el sistema educativo. Se puede inferir que las transformaciones que ha tenido el sistema educativo colombiano, como el trabajo por créditos académicos, son estrategias que facilitan los procesos de movilidad. El sistema de créditos se ha implementado en diferentes sistemas educativos del mundo para ajustar el ritmo del proceso de formación a las diferencias individuales de los estudiantes, facilitar diferentes rutas de acceso a la formación y, de esta manera, la movilidad académica posibilita la formación en diferentes escenarios institucionales y geográficos e incentiva procesos interinstitucionales de intercambio, transferencias y homologaciones (Díaz, 2002).

Como se puede evidenciar, el Ministerio de Educación Nacional explicita la movilidad de los estudiantes a partir de consolidación de alianzas entre instituciones a nivel nacional que le permiten a los estudiantes seguir formándose sin perder la posibilidad de que le sean reconocidos los estudios realizados en las distintas instituciones de educación superior, interesadas por una formación integral y de calidad para cumplir con la responsabilidad social que demanda la educación en un país como Colombia. Es de destacar que dicha movilidad se puede contemplar a nivel nacional e internacional con el objetivo de que los estudiantes obtengan mayores posibilidades de generar intercambios de saberes inmersos en distintas culturas para la construcción de conocimiento propio de cada disciplina. Durante los últimos años parte de los debates y análisis sobre la reforma a la Ley de Educación Superior (N. 30), se vuelve a poner sobre la mesa varios asuntos no resueltos del Sistema de Educación Superior, como marcos de actuación, financiación, competencias de la inspección y vigilancia, entre otros. Sin embargo, los efectos de ésta no cumplen con los propósitos ni expectativas esperadas y la realidad refleja poco interés para propiciar un análisis significativo y profundo en torno

a temas como articulación, flexibilidad y movilidad académica, tarea que tendrá que seguir consolidando las políticas educativas colombianas.

Grupo interinstitucional de movilidad académica: una apuesta a la formación de profesionales en educación infantil

Siendo conscientes de los desafíos contemporáneos, y de las realidades contextuales de un país como Colombia, articulando lo planetario con las realidades locales, y construyendo la idea de lo "glocal" (Mejía, 2001), las universidades Santo Tomás, Bosque, Libre y Distrital Francisco José de Caldas, la Corporación Universitaria Iberoamericana y Minuto de Dios, y la Fundación Universidad INCCA de Colombia, Los Libertadores y Unimonserrate, específicamente sus programas de Educación Infantil, consolidan un escenario de cooperación interinstitucional y de producción académica y de conocimiento colectivo. Así pues, a lo largo de cinco años, se constituye como una estrategia de movilidad académica, y reconociendo que este tipo de procesos deben ser permanentes y continuos (Tünnermann, 2011), se establecen distintas acciones que favorecen la formación de profesionales en Infancia.

Una de las primeras estrategias en el marco de esta alianza para la movilidad académica fue el surgimiento del proyecto de investigación "Estado de la movilidad académica en la formación de educadores en Infancia desde el marco de las Políticas Internacionales, Nacionales e Institucionales vigentes en Instituciones de Educación Superior del capítulo Centro de ASCOFADE". Así, los profesores de las universidades que conforman este grupo comenzaron a integrarse alrededor de esta temática, la cual los convoca e implica a todos, generando procesos de movilidad y asumiendo que

"la movilidad académica hace referencia al desplazamiento de investigadores, docentes y alumnos entre instituciones educativas nacionales y extranjeras con el objetivo de participar en programas formativos y proyectos de investigación particulares (García, 2013, p. 62). De esta manera, el proyecto investigativo en mención empezó a promover la relación entre profesores investigadores, estudiantes de semilleros de investigación de las distintas universidades, consolidando así un esquema de trabajo interinstitucional.

La cooperación y la disposición de distintas instancias institucionales de esta alianza se fundamenta en la importancia de "coadyuvar a la estructuración de procesos de formación profesional pertinentes, partiendo del supuesto básico de que la educación superior es un factor decisivo para el desarrollo económico y social de las naciones (García, 2013, p. 62). Esto hace posible reconocer el valor que tiene la formación de maestros, específicamente en el campo de la educación infantil, para el desarrollo de un país más justo y equitativo. Así, pues, a partir de esta estrategia se evidencia una apuesta política y social de las distintas universidades que hacen parte de la misma.

De esta manera, este grupo interinstitucional se fue consolidando en una Red de movilidad académica, entendiendo que "las redes pueden fortalecer y dar permanencia a la movilidad, pues facilitan las pasantías, el intercambio de docentes, de investigadores y de estudiantes, con base en proyectos que se realizan teniendo en cuenta sus políticas, planes, programas y normas. (Quintero, Navarro y Ariza, 2011, p. 107). Así, pues, pensando en fortalecer los programas de educación para la infancia, y reconociendo las particularidades y necesidades de estos, surge el proyecto de investigación, entendida como una estrategia clave para el intercambio de conocimientos y movilidad de profesores y estudiantes, acorde y pertinente a las necesidades del con-

texto colombiano, caracterizado por ser un contexto permeado por el conflicto armado y con diversas apuestas en la construcción de paz.

Esta estrategia de movilidad académica moviliza estudiantes y profesores de diez universidades de Bogotá con el objetivo de reflexionar acerca del papel del educador infantil en una sociedad que vive en medio del conflicto armado, el lugar de las infancias en éste y los posibles retos, desafíos y transformaciones que esto merece. Pese a que las realidades educativas en Colombia presentan restricciones financieras, lo cual incide en "[…] el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo" (Tünnermann, 2008, p. 12), las posibilidades que crean las IES permiten evidenciar y dar cuenta del permanente deseo por trabajar en la calidad de la Educación Superior, teniendo en cuenta la pertinencia de sus programas para la sociedad de hoy.

Conclusiones

La revisión presentada en este capítulo permite comprender cómo hoy, en el siglo XXI, se habla con más insistencia de la movilidad académica entre distintas instituciones de Educación Superior. Los marcos internacionales se han marcado con mucha fuerza, sus requerimientos y necesidades han incidido en las transformaciones de contextos nacionales y locales, en políticas educativas y de mercado de toda América Latina. Esta herencia de la globalización y la visión mercantil que ha permeado el campo educativo, si bien ha generado necesidades de compartir conocimientos, generando equipos de trabajo colaborativo y cooperativo, creando metodologías compartidas, convirtiéndose en un "elemento fundamental en el desarrollo de esa sociedad del cono-

cimiento" (Senent, 2007), también desconoce las realidades particulares de cada país, asunto que debe ser debatido y reflexionado. Si bien la movilidad, entendida como forma de internacionalización regional e individual, hace que las Instituciones de Educación Superior ingresen en dinámicas de cooperación interinstitucional con metas asociadas a la mejora de procesos académicos, científicos y la cualificación de las instituciones sociales y del sector productivo, esta no debe ser vista como una única función de la Universidad, sino como una iniciativa de desarrollo de las regiones que permite elevar la calidad de los procesos formativos de los profesionales y la producción de conocimiento útil para las mismas. Esto implicaría más esfuerzos del Estado y de los organismos que trabajen en pro de ello.

Se resaltan las experiencias de movilidad académica en el marco latinoamericano, las cuales han posibilitado escenarios diversos entre países en desarrollo, que comparten características y necesidades comunes. Estos esfuerzos y cooperaciones permiten visibilizar cómo esta estrategia hace posible la flexibilización de ideas, de gestiones entres las instituciones y el deseo común de aportar no solo a la calidad educativa sino al desarrollo de las sociedades. Es necesario reconocer otras experiencias de movilidad académica, propias de contextos locales, que, aunque tienen en cuenta marcos y políticas internacionales, se descentralizan de procesos dominantes europeos. Se fundamentan en las necesidades propias de sus regiones, como es el caso del Grupo de Movilidad Académica de Colombia, que ha venido transformando los distintos escenarios en los que hace presencia y fortaleciendo la formación de educadoras infantiles de este país.

Referencias bibliográficas

Alianza del Pacífico (2018). El poder de la integración. Recuperado de https://alianzapacifico.net/download-category/lineamientos/

Bolaños, J, I., Tumiñá, J, F., y Ullune, C. (2020). Hacia una didáctica artística decolonial. Una propuesta de aula intercultural desde el pueblo Misak. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 34*(22), 135-159. ISSN 0122-7238. doi. org/10.19053/01227238.10903

Botto, M. (2018). El proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015): ¿determinantes exógenos o endógenos? *Desafíos, 30*(1), 215-243. Doi: http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.5281

Congreso de Colombia. Ley 30 de diciembre de1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Convenio SÍGUEME (2018). Sistema Internacional de un Grupo de Universidades Encaminado a la Movilidad Estudiantil. Recuperado de https://administracion.uexternado.edu.co/sigueme/

Cordera, R. (2006). Educación y Globalización. *Revista Universidades 1*(32), 11-16.

Declaración de Bolonia. 19 de junio de 1999.

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.

Flores, S. (2016). La Alianza del pacífico: una apuesta para la libre movilidad y la integración. *Revista Mexicana de Política Exterior, 106*, (enero-abril), 87-108. ISSN 0185-6022

Fombona, J. y Agudo, S. (2013). Deslocalización del contexto académico: renovación y unificación. *Revista Enseñanza & Teaching, 31*(1), 127-146.

García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación, 1*(61), 59-76.

Lacomba, B., Luque, E. y Rodríguez, B. (2011). Programa Erasmus: Globalización de los estudios de Economía. *Revista Extoikos, 1*(3), 107-110.

Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación, 1*(57), 71-107.

Mejía, R. (2011). *Educación(es) en la globalización(es), entre el pensamiento único y la nueva crítica.* Tomo II. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Ministerio de Educación Nacional (2011). Proyecto de Ley N° 112, por lo cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la Educación Superior. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). Internacionalización de la educación superior. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196472.html}

Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 1*(9), 19-37.

OEI, CEPAL y Corporación Escenarios de Colombia (2004). Educación y Globalización: los desafíos para América Latina. Temas de Iberoamérica.

Programa de Movilidad Académica Regional (s.f). Recuperado de http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/publicaciones_programa_marca.html

Quintero, J., Navarro, A. y Ariza, O. (2011). Reflexiones sobre el intercambio de académicos y estudiantes en Colombia. *Revista Jurídica Mario Alario D´Filippo, 3*(2), 103-114.

Remedi, E. (2009). Fuga de cerebros y movilidad profesional: ¿vectores de cambio en la educación superior? En *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas, perspectivas latinoamericanas.* México: Editor Cinvestav.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur.* México: CLACSO y Siglo XXI.

Senent, J. (2007). La evolución de la movilidad académica en Europa, en la perspectiva de la creación del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada, 13*, 361-399.

Solanas, F. (2014). Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el MERCOSUR y la Unión Europea. *Revista Universia, 12* (5), 3-22.

Tünnermann, C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección Inaugural del Año Académico, Universidad Centroamericana Managua, Nicaragua.

Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998.* Bogotá: Sello Editorial Javeriano.

Universidad Industrial de Santander (2014). Recuperado de http://www.uis.edu.co/webUIS/es/administracion/relacionesExteriores/movilidadEstudiantil2/documentos/2016/informacionSigueme.pdf

Universidad de La Sabana (2017). Recuperado de https://www.unisabana.edu.co/menu-superior-2/internacional/movilidad/estudiantes-visitantes/programa-de-movilidad-nacional/

Villalón de la Isla, E. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista Española de Educación Comparada, 29* (enero-junio 2017), 297-314.

3

Perspectivas teóricas en torno a la movilidad académica y el trabajo en red

Ana María León Rodríguez
Patricia Londoño Holguín
Fabián Muñoz Vidal
Camilo Velandia Rodríguez

Introducción

En este apartado se da a conocer la perspectiva epistemológica de la movilidad académica y el trabajo colaborativo como estrategia de las Universidades, para que, desde las sociedades de conocimiento, se dé la posibilidad de avanzar hacia la consolidación de distintas estrategias para analizar las dinámicas sociales, culturales, políticas, administrativas, económicas y educativas, en donde interactúan los docentes, investigadores y estudiantes, y contribuir así con la comprensión de las diversas realidades de las infancias. Para tal fin, el presente documento propone el abordaje de una perspectiva que sustenta la importancia del trabajo en red, a través de colectivos y grupos de trabajo, para articularse con la movilidad y el colectivo académico como una posibilidad para generar estrategias que permitan incidir no solamente en el campo académico, sino social.

Finalmente, se presentan las conclusiones sobre cómo desde la movilidad académica se puede apostar por el desarrollo cultural de las regiones y la creación de vínculos de

cooperación interinstitucional y de cohesión local, regional, nacional e internacional, fortaleciendo los escenarios educativos, en especial la formación del educador infantil, pues la movilidad académica favorece el diálogo entre pares, y el desarrollo de procesos de investigación y trabajos en conjunto, partiendo del reconocimiento de las tendencias, discursos y prácticas que tienen lugar en la sociedad actual en relación con las infancias.

Abordaje teórico internacional y nacional: importancia del trabajo colaborativo y en red

El mundo actual se configura como un entramado de relaciones, dinámicas de interacción, comunicación, socialización y construcción del conocimiento que demandan un análisis desde diferentes campos del saber. Este planteamiento, se fundamenta en la necesidad de reconocer "la diversidad epistemológica del mundo" (Santos, 2009, p. 208); y en este contexto, la diversidad propia de la Universidad, pues desde sus experiencias y prácticas sociales y educativas, logra tejer de manera conjunta conocimientos y enriquecer la formación de sujetos políticos, críticos que conlleven a la transformación de sociedades, en el cual se promueva el reconocimiento académico en los diferentes procesos formativos de los estudiantes en educación infantil, facilitando así la movilidad de estudiantes universitarios entre ellas. Adicionalmente, establecer convenios que conlleven al desarrollo de proyectos de investigación interinstitucional, con un trabajo colaborativo en el marco de la movilidad académica a nivel local, regional e internacional.

Es así que, la movilidad académica como estrategia representa una oportunidad para las instituciones y el desarrollo de los programas relacionados con las infancias, en un contexto que permita el intercambio de conocimientos y

el reconocimiento de las buenas prácticas que contribuyan con la comprensión de las diversas realidades sociales, culturales, políticas, administrativas, económicas y educativas, en donde interactúan docentes, investigadores y estudiantes. En relación con lo anterior, García (2012) plantea que la movilidad académica se traduce en cooperación,

> (…) expresada en firmas de acuerdos y tratados y en la consolidación de redes de trabajo e intercambio académico, lo cual pretende coadyuvar a la estructuración de procesos de formación pertinentes, partiendo del supuesto básico de que la educación superior es un factor decisivo para el desarrollo económico y social de las naciones (p. 62).

Los tiempos de globalización, redefinen las relaciones internacionales, crean nuevos patrones culturales que influyen en el desarrollo, la estabilidad y el progreso de una comunidad. Estos cambios pueden producirse en dos vías: mediante imposición externa o como un horizonte de decisión. Ahora bien, para acercarse a estas vías y recorrerlas, las Universidades tendrán que redefinir su naturaleza en calidad de Instituciones de Educación Superior, requerirán promover la movilidad académica con acciones destinadas a la integración de los distintos niveles del sistema de Educación Superior mediante la firma de acuerdos interinstitucionales en los que se incorporen valores simbólicos tales como la confianza entre las instituciones, la reciprocidad, la flexibilidad, el reconocimiento y la transparencia, de tal manera que, se enriquezcan los procesos de producción de conocimiento mediante la internacionalización de la educación superior y se fortalezca la concepción de calidad abordada en este enfoque. En esta dirección, Días (2010) afirma que:

> La calidad de la educación superior no puede ser pensada fuera de las acciones y de los compromisos que cada institución instaura en su ámbito interno y en sus vinculaciones

> con el entorno más cercano, con la sociedad nacional, los contextos internacionales del conocimiento y el Estado Nacional (p. 1228).

Al respecto, la UNESCO (2005) enfatiza el papel que juegan las alianzas en la producción de condiciones de calidad, entendidas como la capacidad de las organizaciones científicas y las comunidades de pares de producir trabajo sinérgico, favorecer el crecimiento conjunto de las instituciones, el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos que aseguren la movilidad de profesores y estudiantes, y el desarrollo de proyectos de investigación tanto a nivel nacional como internacional, como se ha mencionado en párrafos anteriores. En esta perspectiva, la movilidad académica se convierte en una estrategia que involucra a estudiantes, docentes e investigadores y constituye un elemento clave para articular un espacio común de educación superior. Según Tiana (2012),

> (…) permite, por una parte; establecer relaciones fluidas entre grupos de investigación y departamentos universitarios, que contribuyan al refuerzo de actividades conjuntas, al intercambio de información y a la optimización de los recursos disponibles; por otra parte, favorece el conocimiento mutuo, la experiencia de trabajo en contextos diferentes y el establecimiento de conexiones que suelen perdurar en el tiempo (p. 61-62).

Es así como, la movilidad académica permite desarrollar una identidad regional, trascender el ámbito local, ampliar horizontes, conocer distintas realidades, avanzar en la consolidación de identidades más allá de lo local para reconocer otros conocimientos que posibiliten el desarrollo de la confianza entre miembros de las comunidades (Rojas y Álvarez, 2010). En las actuales políticas públicas para la

Educación, la movilidad académica emerge como estrategia complementaria para la formación educativa, ya que, según el modelo que la inspira "... proporciona la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para que la persona pueda desarrollarse en el mundo global, interaccionar en un mercado multicultural y contribuir con el desarrollo social" (Vila y González, (s.f., p. 2).

En este sentido, las Instituciones de Educación Superior, encuentran un espacio propicio para interactuar en el mercado intercultural que les permita acercarse a nuevas realidades del conocimiento y llegar a la co-construcción de saberes que respondan a las necesidades de un mundo globalizado, en el que se requieren profesionales con una visión global de la realidad.

La movilidad académica, como reflexión y acción

El concepto de movilidad académica parte de lo que expresa Max-Neff (2005) quien considera que "las decisiones que tomamos (o dejamos de tomar)" (p. 93) marcan una ruta de posibilidades ontológicas, que hacen que el mundo en el que se vive sea el resultado de esa ruta elegida, la cual genera cambios individuales y colectivos, gracias a la acumulación del conocimiento, redefiniendo las relaciones con otros y creando nuevos patrones culturales, que influyen en el desarrollo, la estabilidad y el progreso de una comunidad, la cual puede asumir estos cambios en dos vías: por un lado, como una imposición externa que puede afectar la formación, el desarrollo y el conocimiento de los profesionales o por otro lado, como un horizonte en donde las sociedades de conocimiento y la producción de éste, permita avanzar hacia la consolidación de distintas realidades que posibiliten el desarrollo de los profesionales en un mundo global, en el cual el conocimiento se constituya en la base para el de-

sarrollo social, cultural, económico y educativo que el país necesita, en pro del crecimiento y la transformación gradual de las personas.

En este orden de ideas, las sociedades del conocimiento o modos de producción, en entrevista realizada en septiembre de 2010 en Bonn (Alemania) con el economista Max-Neff, constata la manera como cierto tipo de comprensión del conocimiento genera transformaciones fundamentales en el desarrollo de los países y cómo este conocimiento *per se*, tiene formas distintas para su administración, el cual es probable que deje de aplicarse o tal vez, en otros casos, sea incapaz de responder a las necesidades reales de aquellos a los que se dirige.

Otro autor, Binimelis (2010), plantea cómo las concepciones de conocimiento se transformaron en el tránsito de las sociedades de la información a las sociedades del conocimiento. El principal cambio se expresa en la definición de nuevos modos de producción de conocimiento y que, en los últimos veinte años, se han venido promoviendo los planteamientos de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schawartzman, Scott y Trow (1997) sobre los modos de investigación en apariencia complementarios, pero bastante disímiles en cuanto a su naturaleza, interés, objetos y métodos.

Las características de estos tipos de producción basados en modelos de investigación que distingue entre la ciencia calificada como básica, aplicada y de desarrollo tecnológico justifica diferentes tipos de conocimiento. A lo anterior, se agrega las transformaciones culturales que favorecen una mayor relación entre las demandas de la sociedad, los controles sociales (las mayorías simbólicas o virtuales) y una disminución de las distancias que separaban los hallazgos científicos y su aplicabilidad en la vida cotidiana de los sujetos (Jiménez & Ramos 2009).

El colectivo académico como producción de conocimiento

En el caso del contexto nacional, las actuales políticas de las agencias de promoción promueven la investigación propiamente dicha como el modo más idóneo y privilegiado de producción de conocimiento y se consolidan organizaciones encargadas de promover el avance del conocimiento en esta perspectiva. Las metas de estos procesos son fijadas por órganos de gestión (pero también de control) que instauran prácticas de competitividad entre las comunidades científicas como medio de legitimidad de los resultados de investigación. Las tensiones que produce la globalización como fenómeno económico, social y político, obligan a adoptar estos modelos hegemónicos de investigación.

En este orden de ideas, las comunidades académicas y científicas generan cuestionamientos sobre el carácter universal de este tipo de investigación, autores como Ziman (2000) consideran que "... la colectivización de la ciencia no sólo ha cambiado la función social externa de la ciencia, sino que ha alterado también la sociología interna del colectivo de investigadores" (citado por Jiménez & Ramos, 2009, p. 738). Es decir que, el tipo de organización de la investigación promovido en la actualidad en el país, busca la consolidación de modos emergentes de investigación que tienen como principales características: la de estar condicionadas (de tipo corporativo) que respondan a intereses específicos, fines económicos y, a ser convalidada por los gestores y no por las comunidades de pares, aseguran la producción de orden local y se desarrollan en períodos de tiempo definidos. Las universidades del país adhieren a esta concepción de producción y gestión del conocimiento que tipifica períodos de producción a nivel internacional, nacional y local. Las agencias de promoción y gestión consideran como sus

mayores atributos: el carácter transdisciplinar, la movilidad entre grupos, el fortalecimiento de las relaciones lineales articuladas en torno a proyectos transversales que pueden tener periodos de duración específicos y responder a una relación de intereses individuales y colectivos.

Por otra parte, las decisiones tomadas a nivel nacional respecto a los modos de producción de los conocimientos revivieron la vieja distinción entre conocimiento básico y aplicado. Al segundo, le impusieron condiciones de heterogeneidad y diversificación mientras que, para el primero, fortalecieron su carácter cientificista. Para ello, distinguen entre las modalidades de producción y/o circulación de conocimiento. Éste puede ser del orden de lo experiencial, aplicado, científico, disciplinar y técnico. Se apoya en procesos de control social endógenos (procesos académico-administrativos de validación de cursos, programas, reglamentaciones) y exógenos (los escenarios laborales y profesionales de los estudiantes, sus necesidades de formación, los procesos de escalafonamiento de grupos de investigación, entre los más recientes).

Este enfoque considera los contextos profesionales como escenarios dinámicos que aportan preguntas e inquietudes, problemáticas, que su vez, se articulan con los campos de investigación de los programas en los que estudian y se debilita la aplicabilidad específica, para privilegiar la permeabilidad entre demandas, necesidades externas y enfoques de formación. Para su realización requiere de la transdisciplina en la articulación de los contenidos temáticos expresados en planes de estudios estandarizados y el interés de situar de forma explícita la investigación en los contextos laborales y de aplicabilidad.

Para el desarrollo de este enfoque, se reorganizan los centros de gestión de la investigación y se privilegian los planes estratégicos y los campos de investigación. Los campos

tienen como principal ventaja en esta perspectiva favorecer el desarrollo de líneas de investigación, estas aglutinan problemáticas que tratan temáticas comunes. Su principal ventaja, es que fortalecen los campos y delimitan las problemáticas de estudio; para ello se apoyan en grupos de investigación que proponen proyectos y los desarrollan. En este sentido, las comunidades científicas se articulan en torno a las líneas de investigación, contribuyen al desarrollo de sus problemáticas y relacionan sus preguntas e intereses colectivos con los proyectos de investigación que desarrollan los grupos; pueden participar en los proyectos transversales del programa o en aquellos que se proponen en líneas específicas.

En relación con lo anterior, el desarrollo de proyectos de investigación con alianzas y convenios interinstitucionales, permiten el trabajo articulado entre profesionales de diferentes disciplinas, el intercambio de saberes y la gestión de la producción científica que aporta a los programas de formación y al desarrollo de los planes estratégicos de las instituciones. Este escenario posibilita a las instituciones y sus agencias de gestión de la investigación redefinir ejes temáticos y núcleos de formación; al tiempo, los grupos, colectivos y comunidades científicas, redefinen los campos mediante propuestas de investigación que respondan a los criterios y enfoques desde la perspectiva de las sociedades del conocimiento.

Para la articulación de estas realizaciones, Funtowicz y Strand (2007) hacen referencia a la manera como las comunidades científicas se consolidan como colectivos y a las condiciones que simbólicamente se requieren para que sus producciones puedan adquirir (o no) el carácter de creencias colectivas y favorezcan los cambios científicos esperados. Se agregan a este complejo escenario, las valoraciones explícitas entendidas como aquellos componentes que hacen referencia a la inclusión dentro del escenario simbólico

de los colectivos, las nociones producidas en términos de espacios, tiempos y procesos en los períodos de transición de un modelo de producción y gestión de Conocimiento a otro. La transición se convierte así en un proceso temporal y único, con resultados específicos que crean condiciones de excepción para situaciones particulares. Esta transición, se acompaña de fases de explicaciones que generan la inclusión en los escenarios simbólicos de la incertidumbre producto de los procesos vividos. Son los miembros de las comunidades científicas quienes expresan las valoraciones no preestablecidas en términos de formación, de producción, de relación, de desvinculación y que favorecen la consolidación de creencias colectivas, base de los cambios científicos.

En este contexto, el espacio no hace referencia a una ubicación geográfica ni territorial puesto que éstas desaparecen en la perspectiva de la producción de conocimiento. Lo que interesa es conocer las circunstancias, los efectos y la influencia en el nivel profesional de los miembros de una comunidad científica de un espacio dado (al interior de grupos, comunidades, redes, colectivos etc.) El espacio se redefine así y facilita la inclusión de información pertinente y de calidad, pero también de algunas incertidumbres. En resumen, el espacio en tanto ubicación simbólica al interior de una organización científica, sitúa las preguntas y problemas de indagación (cuando estén en desarrollo) e integren la incertidumbre (el problema no resuelto, la dificultad, la condición) como parte integral de las creencias colectivas que comparte la comunidad científica.

Para el campo educativo, las comunidades científicas influyen en la forma en que se accede a la información y al conocimiento, lo que hace de este último uno de los mayores recursos de las naciones. En ese sentido, las comunidades científicas y de colaboración, forman parte fun-

damental de la promoción de la investigación que busca el fortalecimiento del carácter estratégico del conocimiento. Para alcanzarlo, la perspectiva de las sociedades del conocimiento propone un nuevo discurso que favorece lecturas funcionales, gestión del conocimiento, programas estratégicos, capital del conocimiento, propiedad intelectual. Estos escenarios discursivos también se erigen como paradigmas infalibles como el cientificismo, lo científico-tecnológico, lo científico y los métodos cuantitativos como única opción de explicación de las realidades complejas que las rodean. Las transformaciones producidas están en curso y afectan de manera igual tanto el nivel político, económico y cultural. Respecto al conocimiento, este tiene períodos más breves de apropiación, su transferencia se realiza en períodos cortos (un decenio) y el tránsito entre la información y el conocimiento es cada vez más rápido.

Por lo anterior, proponer otras vías de acción como en la epistemología Social, Thagard (2007) indaga acerca de los modos de consolidación de las comunidades científicas de tipo colaborativo y de la generación de conocimientos en dichas comunidades. En este orden de ideas, tiene sentido reflexionar en torno a ¿por qué las comunidades científicas trabajan la estrategia de movilidad? Porque se considera como una oportunidad para proponer la movilidad en la perspectiva de lo colectivo, en el rescate del uso público del conocimiento, la visibilización de otras epistemes, el establecimiento de alianzas y el reconocimiento del otro como interlocutor válido en la construcción de conocimiento. Así, a pesar de que se deba responder pautas para el desarrollo de una estrategia producto de la perspectiva de las sociedades del conocimiento; teóricamente se considera que es posible construir una propuesta basada en el principio de comunidades científicas, y construcción colaborativa porque da la posibilidad de la reflexión y favorece la emergen-

cia de nuevas creencias colectivas que permitan consolidar las comunidades científicas en un marco más democrático y plural, que promueva el concepto de intercambios como alternativa a la estrategia de movilidad académica.

Es así como, los cambios científicos son indispensables para el progreso de la ciencia y desde la movilidad académica, como plantea Gilbert y Mulkay (1980), las comunidades científicas pueden ser consideradas como aquellos colectivos, que tienen como característica compartir creencias e hipótesis sobre un campo de conocimiento dado, pero también sugiere, la posibilidad de comprender cómo los científicos que componen las comunidades del conocimiento, asumen y definen las necesidades de colaboración y los saberes que compartirán en el intercambio académico que aportan no solamente a las instituciones sino a la sociedad en general.

Parte importante de esas necesidades se definen, según la autora, en torno al interés de hacer cambios o producir transformaciones. Éstas pueden tener muchas motivaciones, pero esencialmente se producen cuando los miembros de la comunidad científica constatan que la existencia de una creencia colectiva dada es susceptible de ejercer una influencia sobre la identidad del grupo, sugiere nuevas ideas, permite cuestionar otras e influenciar la dinámica de la colaboración, del tipo de conocimiento que se desea compartir o de aquel que se desea transformar. A menudo se evocan las comunidades científicas como si fueran organizaciones homogéneas. Sin embargo, éstas se dividen en agrupaciones, y reagrupaciones de distinto orden, lo que permite que éstas se reconfiguren de manera colectiva. Es decir que, les permite comprometerse en el desarrollo científico o de un trabajo colectivo. En este sentido, Gilbert y Mulkay (1980) recuerdan que este proceso, por su carácter integral, es esencialmente epistemológico, en consecuencia, no se trata

en ningún caso de un asunto técnico. Ahora bien, ¿cuáles serían las condiciones para el desarrollo de un compromiso colectivo? En primer lugar, son necesarias las acciones grupales que respondan en distintas medidas y en diferentes niveles a los acuerdos del colectivo. Se requiere compartir objetivos y/o finalidades, pero estos pueden ser diferentes para cada miembro de la agrupación. Es innecesario para la agrupación que la relación sea compacta. De esta forma, si uno de los miembros del colectivo deja de participar en la realización de los objetivos o finalidades, dicha posición no influye en la organización y compromisos asumidos en el grupo, puesto que otros miembros de su agrupación podrán asumir los objetivos pendientes.

Ahora bien, para legitimar esta idea parece necesario discutir en la necesidad del disenso y del por qué la búsqueda del consenso en los colectivos y las comunidades científicas las cuales alteran el tipo de conocimiento que se desea y se quiere promover. ¿Por qué el consenso? En términos de Gilbert y Mulkay (1980) el consenso es punto de llegada y de partida del cambio científico. Cuando se asume que un proceso, un concepto, un planteamiento, un método produce un cambio, generalmente éste se apoya en el consenso de la comunidad científica, quien reconoce la diferencia y la integra a las creencias que comparte el colectivo, pues sin la aplicación del consenso no podría ser considerado como cambio y no aporta a la transformación.

Por el contrario, en escenarios estandarizados, promover una idea nueva generará de inmediato disenso. Este no se produce por la novedad de la idea o por su grado de profundidad, en realidad, al presentar una idea que no ha sido acogida como parte de las creencias colectivas que comparte la comunidad científica se produce una distancia tan importante entre esa idea y las creencias ya establecidas que generan incertidumbre acerca de su legitimidad en di-

ferentes grados. Situación que se expresa en el rechazo de la misma y en la expresión del disenso.

En otras palabras, los colectivos asumen acuerdos explícitos sobre aquello que consideran como cierto, posible, comprobado. Comparten las hipótesis del campo científico al que pertenecen y con el que obran confiriéndole un alto grado de fiabilidad y al colectivo que las comparte, un alto grado de estabilidad. Es así como el disenso genera controversia no por el grado de distancia que establece entre las proposiciones compartidas y las nuevas propuestas en la realidad controvertida que expresa la puesta en juicio de cierta estabilidad interna del colectivo y la comunidad científica a la que pertenece. Cuando el disenso está integrado a las creencias que comparte el colectivo, se puede concluir que se genera de alguna manera el conocimiento. De acuerdo con lo anterior, se retoma la idea según la cual, la incertidumbre es la brecha que permite constituir las comunidades científicas y la emergencia de los colectivos que tienen posibilidades de ser perennes en distintos grados a los establecidos por las sociedades de conocimiento. Sus finalidades son distintas, puesto que no buscan la realización técnica, tiene la pretensión de generar valoraciones explícitas, explicaciones y espacios de actuación que se expresan en comunidades científicas y colectivas basados en la colaboración. Esta colaboración se expresa en diversos niveles pues son propuestos por distintas formas de organización, lo cual ofrece una gran variedad de objetivos, finalidades y modos de llegar a ellos.

Por ello, el colectivo requiere de la colaboración para la puesta en marcha de los procesos y aportar al alcance de las finalidades establecidas por los mismos a partir de disensos, con los que espera generar nuevas ideas, fortalecer las hipótesis compartidas y ser integrados a su vez, como parte de los consensos que intercambia la comunidad cien-

tífica. Parece entonces necesario, dar cuenta de los tipos de colaboración que facilitan la consolidación de los colectivos y los procesos que en éstos se generan, entre estos, la movilidad académica, la cual es considerada "como uno de los principales referentes de los procesos y estrategias de cooperación educativa, además de ser expresión directa de colaboración entre instituciones y estructuras gubernamentales (…)" (García, 2012, p. 59).

Por su parte, Thagard (2007) afirma que "la preponderancia de la colaboración en los campos de las ciencias naturales, la física, la química y otras áreas emparentadas con las llamadas ciencias duras es más usual que su ocurrencia en los campos de las ciencias humanas y sociales" (p. 163). Esta tendencia tiende a expresarse de manera diferente en algunos ámbitos de lo regional en donde la tradición de la investigación en áreas afines a las Ciencias Humanas y Sociales se redefine con la presencia de experiencias de trabajo colaborativo altamente consolidadas. Lo que lleva a preguntarse ¿Qué tipo de colaboración se privilegia en las comunidades científicas más consolidadas en los que la tradición del trabajo colaborativo existe? Thagard (2007) considera que éste depende de la naturaleza de la colaboración puesto que éstas no se realizan al mismo nivel, ni son del mismo orden, pues plantea que:

> Las colaboraciones pueden ser en esta perspectiva de relaciones subalternas ya sean de orden laboral o académico o las que pueden producirse entre un director de centro de investigaciones, o de un grupo; también se pueden expresar en calidad de intercambios entre maestros y alumnos; en colaboraciones simétricas, las cuales se dan entre pares académicos o disciplinarios, las colaboraciones de tendencias que son inspiradas por el parecido entre formaciones o tendencias, las colaboraciones entre habilidades y capacidades que se dan en las agrupaciones de académicos que aportan para la consecución de un proyecto común. Las colaboracio-

> nes intra-académicas que se producen entre académicos que tienen formaciones diferentes y que son conocidos como trabajos inter o transdisciplinar (p. 169).

Estos tipos de colaboración se definen por razones o principios epistémicos que los reúnen. Al respecto, Goldam (1992, citado por Thagard, 2007) confirma que uno de los rasgos más comunes para la colaboración es el desarrollo de la voluntad que se refiere al principio de veracidad. Es decir, a la intención explícita de los miembros del colectivo de practicar actividades intelectuales ciertas, y que buscan reunir al menos los siguientes rasgos:

> 1) el carácter fiable de las prácticas compartidas,
> 2) la fuerza de la práctica compartidas, su capacidad y ayudar para encontrar aquello que el grupo se compromete a indagar;
> 3) su legitimidad, o la capacidad que tiene una práctica para validar un número de ideas compartidas por un número amplio de colaboradores;
> 4) la rapidez o capacidad de una práctica para facilitar o impedir la generación de ideas.
> 5) lo eficaz, de una práctica y su aptitud para aportar a la obtención de las ideas o procesos que el grupo comparte (p. 170).

La presencia de estos rasgos permite caracterizar el tipo de colaboraciones que se desean compartir, pero también implican distintos grados y niveles de elaboración si se toma en cuenta su naturaleza, pues no es lo mismo establecer una colaboración entre pares, que establecer otro tipo de relaciones subalternas. Cuando la relación es de esta naturaleza, el rasgo preponderante de la colaboración no será el carácter fiable. Se espera, por el lugar que ocupa en la organización académica, que ésta exista, en este caso sería más pertinente aplicar el rasgo de rapidez o eficacia, que

podrían interesar en una colaboración desde un centro de investigaciones o un director de grupo.

En otros casos, como es el del equipo que presenta esta propuesta, el tipo de colaboración aplicaría el principio de fuerza de la práctica compartida y el carácter fiable de la misma. Mientras que, en la colaboración maestro-alumno aplicaría el conjunto de los rasgos de la actividad de colaboración por las múltiples dimensiones que componen este tipo de participación en colectivos científicos. Dicha propuesta parte de la importancia de reconocer, entre otras estrategias, la movilidad académica como una posibilidad de responder al compromiso social de las Instituciones de Educación Superior en el desarrollo de un trabajo articulado interdisciplinar e interinstitucional, además de garantizar alianzas con organismos nacionales e internacionales que permitan enriquecer los procesos de formación de los estudiantes, así como el desarrollo de la docencia, la proyección social y la investigación.

En relación con lo anterior, se retoma la postura de Rodríguez, González, Ibarra y Páez (2018), quienes plantean que los mecanismos y espacios de diálogo y cooperación entre docentes se convierte en dispositivos que permiten que la educación rompa las fronteras sólidas e infranqueables que han mantenido la construcción del conocimiento en manos de un reducido número de personas que representan el sector de la educación. En relación con lo anterior, la estrategia de movilidad académica se convierte en un ejercicio de corresponsabilidad entre las instituciones formadoras de maestros para la educación infantil, que direccionan una nueva forma de construir conocimiento; que dista de la manera convencional y tradicional moderna.

A modo de conclusión, la movilidad académica apuesta por el desarrollo cultural de las regiones y la creación de vínculos de cooperación interinstitucional y de co-

hesión local, regional, nacional e internacional. Por lo anterior, profesores, investigadores y estudiantes responden, desde la movilidad académica, a los diferentes retos que asumen las sociedades interconectadas y que se sustentan en las siguientes razones fundamentales, según Rodríguez (2011):

- Promover el entendimiento mutuo entre distintas sociedades o países
- Atraer estudiantes, investigadores o creadores a países receptores
- Mejorar la capacidad institucional
- Favorecer las capacidades investigadoras de las instituciones
- Mejorar las posibilidades de inserción en el mercado laboral
- Fomentar el enriquecimiento cultural
- Generar un espacio de integración y regionalización entre los sistemas universitarios
- Mejorar la competitividad de las regiones
- Generar acuerdos interinstitucionales
- Desarrollar estrategias que permitan incrementar los períodos de aprendizaje, dentro de un marco institucional que asegure el retorno académico, investigativo y de impacto social de estudiantes, investigadores o creadores
- Gestionar los recursos económicos, financieros y administrativos que se requieran para el desarrollo de la movilidad
- Asegurar la sostenibilidad de la movilidad en las instituciones
- Articular las iniciativas existentes evitándose la duplicación de esfuerzos
- Disponer de procedimientos transparentes, ágiles y eficaces
- Crear redes universitarias

Es así que, la movilidad académica como estrategia es una oportunidad para las Universidades ya que permite el intercambio de saberes y el reconocimiento de las buenas prácticas que contribuyen con la comprensión de las diversas realidades sociales, culturales, políticas, administrativas, económicas y educativas, en donde interactúan docentes, investigadores y estudiantes. Lo anterior, permite situar su importancia en el fortalecimiento de los escenarios educativos, en especial a la formación del educador infantil, pues la movilidad académica favorece el diálogo entre pares, y el desarrollo de procesos de investigación y trabajos en conjunto, partiendo del reconocimiento de las tendencias, discursos y prácticas que tienen lugar en la sociedad actual en relación con las infancias.

En coherencia con lo anterior, se pretende que la movilidad académica sea vista como una posibilidad de actuación colectiva, de docentes en formación y profesionales en ejercicio en educación infantil, para generar cambios y transformaciones, que contribuyan con la formación de las infancias tanto en su desarrollo como en sus aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Binimelis, E. (2010). Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos, 23(62),* 203-224.

Días, S. J. (2010). Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento oueconomia do conhecimento. *Imagens & Palavras. Educ. Soc. 28*(98), 281-285.

Funtowicz, S. y Strand, R. (2007). De la demostración experta al diálogo participativo en *Revista iberoamericana de ciencia y tecnología y sociedad, 3(8),* 97-113.

García, P. J. (2012). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación, 1*(61), 59-76.

Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schawartzman, S.; Scott, P.; Trow, M. (1997). *La nueva Producción del Conocimiento: La dinámica de la Ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.

Gilbert, N. & Mulkay, M. (1980). Contexts of Scientific Discourse: Social Accounting in Experimental Papers, in k. Knorr, r. Krohn & r. Whitley (eds.), *The Social Process of Scientific Investigation, Sociology of the Sciences, Yearbook,* Vol. 4, Dordrecht, Holland: D. Reidel.

Jiménez, B. M. y Ramos, V. I. (2009). ¿Más allá de la ciencia académica? Modo 2, ciencia pos académica y ciencia pos normal en *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura, 185*(738), 721-723.

Max-Neef, M. (2005). Del saber al comprender: navegaciones y regresos. *Palimsesto, 1*(5), 93-98.

Max-Neef, M. (2010). Economía descalza, señales desde el mundo visible, entrevista de Amy Goodman, Bon (Alemania). Recuperado de: http://www.democracynow.org/2010/9/22/chilean_economist_manfred_max_neef_us,

Rodríguez, F. (2011). La movilidad académica en el espacio hispanoamericano. *Revista digital Real Academia Hispano Americana de Ciencias, Artes y Letras (RAHA).* Recuperado de: http://revista.raha.es/movilidad.html]

Rodríguez, P., M. González, R. A. M., Ibarra, C. E. F. y Páez, A. (2018). Movilidad Académica en programas de

Formación de Educadores Infantiles de Universidades en Bogotá, Colombia. *Formación universitaria, 11*(4), 53-64.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México. Siglo XXI -CLACSO

Silva, C. G. y Pinzón, R. A (2011). Bitácora de internacionalización curricular de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.viceacademica.unal.edu.co/wp-content/uploads/2016/11/Bitacora_de_Internacionalizacion_Curricular-Junio_2011.pdf

Tiana, F. A. (2012). La contribución de la movilidad académica a la construcción de un espacio iberoamericano de educación superior. Recuperado de *Revista Lusófona de Educação, 1*(21), 53-68.

Thagard, P. (2007). *Faire de la recherche en collaboration, en L'épistémologie sociale*, Edit. EHESS, pp. 166- 190.

UNESCO (2005). Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento. Francia. Ediciones Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/ publications

Vila, F. C y González, M. O. (s.f.) La movilidad estudiantil y su dimensión intercultural como elemento basilar en el proceso de internacionalización de la educación superior. Recuperado de: https://anpae.org.br/

Ziman, J. (2000). *Real Science: What it is and What It Means*. Cambridge: Cambridge University Press.

4

Y ¿cómo lo hicimos? Una apuesta para entretejer esfuerzos y saberes desde la movilidad académica

María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
Frank Luis Mila Maldonado
Pamela Almonacid Jaque

La trayectoria de los investigadores en este proyecto, ha venido esclareciendo los caminos posibles para el fortalecimiento de la movilidad académica, posicionando las metodologías participativas como herramienta para la constitución de comunidades de aprendizaje, que en su momento favorecieron el intercambio de experiencias y diálogos consensuados entre los formadores de formadores, para situar temas asociados con la educación para las infancias y la formación y cualificación de los maestros. Mirarse como colectivo que comparten apuestas e intereses afines, permitió llegar a reflexiones y acciones colectivas en pro de la transformación y la configuración de un escenario posible para responder a los propósitos que se instauran en la actual política educativa para la educación superior.

Consecuente con lo anterior, se plantea en un primer momento, establecer diálogos con pares académicos para encontrar aspectos comunes, que desde las características y políticas educativas institucionales, nacionales e inter-

nacionales permitieran consensuar el trabajo colaborativo que se exige en esta apuesta interinstitucional. Es aquí donde se inicia la implementación del enfoque cualitativo para favorecer dichos encuentros en los que se exponen temas de interés común sobre la educación para las infancias, los retos de la educación superior en el siglo XXI, la formación docente y la calidad de los programas de formación y cualificación docente.

En los estudios cualitativos la comprensión de los fenómenos en estudio, inician con la exploración desde la perspectiva de los participantes quienes pueden expresar las realidades en las que se dan los hechos que se presentan en el fenómeno analizado, para el caso de esta investigación, la necesidad de fortalecer el factor de visibilidad nacional de los programas con la movilidad académica de docentes y estudiantes a otros contextos y culturas universitarias. Cabe señalar, que el interés compartido del grupo de IES pretende, por un lado, responder a las exigencias que hace el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para los procesos de renovación de registro y la acreditación de alta calidad de los programas en las facultades de educación en lo que respecta al factor de visibilidad nacional e internacional de los programas.

Por otra parte, se ha consensuado la descentralizar la formación docente de los métodos convencionales, buscando de esta manera la participación de las comunidades universitarias en otros escenarios de conocimiento en los que se privilegia la disertación, la reflexión, la toma de acciones conjuntas y la socialización de experiencias educativas e investigativas que, sin duda, amplían significativamente el saber pedagógico de los participantes. Por lo expuesto, es que la investigación cualitativa fue la adecuada para responder a los objetivos de este estudio.

El método propuesto para esta investigación fue la

Investigación Acción Participativa (IAP) que, además de permitir ejercicios de diálogo, reflexión y comprensión sobre los retos de la formación de maestros en el siglo XXI, también posibilitó repensar acciones transformativas desde el empoderamiento de sus participantes, para la construcción de una estrategia de movilidad académica de docentes y estudiantes que respondiera a las necesidades e intereses de los programas involucrados. Así pues, surge desde el consenso de sus participantes, el interés por plantear una estrategia que dinamizará y honrará los intercambios de experiencias de saberes y aportará al fortalecimiento de la formación de maestros y con ello al proceso de participación de las comunidades universitarias a otros escenarios y culturas de conocimiento.

A partir de los datos encontrados en el proceso de indagación y recolección de la información emergen categorías que en su momento se plasmaron en los objetivos planteados en la investigación. Es así, como la primera categoría tuvo que ver con la trayectoria de los programas de formación de educadores infantiles, resaltando sus propuestas curriculares para definir puntos de convergencia entre estos. La segunda categoría analizada se enfocó en conocer la concepción de movilidad académica en las facultades de educación, lo cual indicó aspectos importantes sobre las políticas institucionales y la resignificación del sentido de esta como estrategia de movilidad. Los convenios y su utilidad en los procesos históricos de movilidad académica en los programas se constituyeron en la tercera categoría de análisis. Aquí, se precisaron los tipos de convenios, características, duración y demás requisitos estipulados para tal fin.

Por último, la categoría consolidación de la estrategia de movilidad académica como escenario de encuentro colectivo: la apuesta por una *Cátedra Itinerante de Infancias y Paz* se configuró en la impronta que ha venido identifican-

do a la alianza interinstitucional de movilidad académica de docentes y estudiantes.

Como bien se ha mostrado, las metodologías participativas fueron las aliadas para los objetivos y logros planteados en este estudio. Es así, como este capítulo se centra en detallar de manera más profunda aspectos que legitiman la pertinencia de haber contado con el enfoque cualitativo para el desarrollo de esta investigación. Bien se sabe que un proceso cualitativo privilegia la actuación de los participantes porque son las voces, las experiencias y las reflexiones, en este caso, de los docentes y los estudiantes, los que muestran las realidades sociales y educativas en la Educación Superior.

Trayectoria de los programas de formación de educadores infantiles

Dar cuenta de la trayectoria de los programas de formación de educadores infantiles, permitió la identificación de sus apuestas pedagógicas, sus desarrollos investigativos, su antigüedad y sus procesos de movilidad académica, incluyendo sus políticas, gestiones y acciones. Para la indagación de estos elementos, cada universidad realizó un trabajo documental y de indagación, lo cual permitió una revisión a sí mismos, reflexionando y escudriñando sobre sus procesos. Es importante señalar que el desarrollo de este primer momento, fue analizado y consolidado de manera colectiva, profundizando a partir de los puntos de vista, las interpretaciones y significados que los actores partícipes de la propuesta le dieron a todos los datos encontrados. Para ello, fueron utilizados matrices de recolección de datos, encuestas de formulario Google, grupos de discusión y matrices de análisis, que permitieron esclarecer los puntos de interpretación y la configuración de esta categoría.

De esta manera, al consolidar todos los datos encon-

trados en las IES se pudo encontrar según Rodríguez et al., (2018), "que el 50% de las universidades que participaron en el estudio llevan más de 30 años ofertando programas de formación en educación infantil, el 10% tiene una antigüedad entre 20 y 30 años, el 20% entre 10 y 20 años y el otro 20% entre 5 y 10 años (ver Figura 1)" (p. 58). Esto evidencia que la trayectoria de la mitad de los programas orientados a la educación infantil lleva más de dos décadas apostándole a la formación de estos maestros, y que la tendencia en ofertar este tipo de licenciaturas ha venido en aumento. La necesidad de fomentar el carácter social en la educación y la preocupación por la atención de las infancias han sido los derroteros que han fundamentado las propuestas formativas de estos programas.

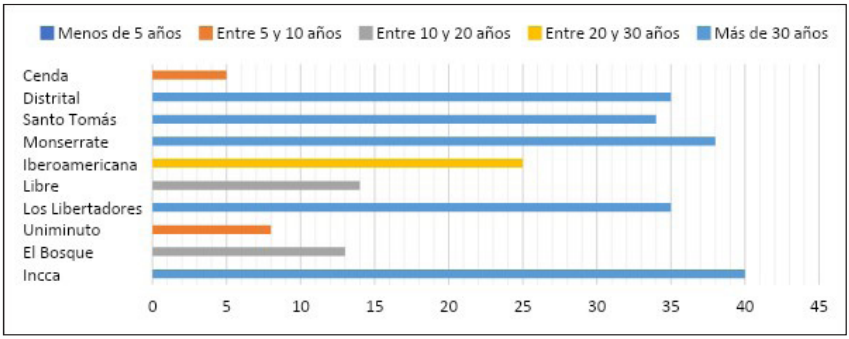

Fig. 1: Trayectoria en tiempo de los programas de Licenciatura en Educación Infantil involucrados en la investigación. Selección de las IES por muestreo no probabilístico por juicio; criterio: existencia de facultades de Educación o unidades con programas de formación de educadores para la atención de poblaciones infantiles. Información recabada en entrevistas efectuadas en 2016-1 y revisión documental" (Tomado de Rodríguez et al., 2018, p. 59).

En el análisis realizado con cada institución se evidenciaron las convergencias y divergencias en la esencia misma de cada una de las propuestas pedagógicas de los

programas, así como en sus gestiones administrativas; un elemento importante en éste, fue revisar las condiciones institucionales que favorecen la movilidad académica en las IES, ya que como lo enuncia Madarro (2011), este es un componente esencial en la Educación Superior, además de ser una política instaurada desde los procesos de calidad y acreditación a nivel global. De acuerdo a esto, se aplicaron algunos instrumentos que permitieron recoger los datos de cada una de las IES, permitiendo reconocer, desde la perspectiva de cada una, los elementos, aspectos y condiciones que se consideran clave para generar procesos de movilidad, identificándose algunas condiciones como las Académicas, Curriculares y Académica-administrativas.

Por **aspectos y/o condiciones académicas** se entiende aquellos elementos y características inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de un programa académico, y que cada una de la IES han definido, identificado, percibido como esenciales para generar procesos de movilidad. Son los elementos relacionados con las funciones sustantivas propias de las IES, como la función de investigación y de proyección social; lo que hace que la academia cobre un sentido de centro de estudios que construye conocimientos. Tienen que ver con esta categoría los siguientes elementos: redes académicas (infancias, prácticas), investigación (líneas, grupos, semilleros), eventos académicos, publicaciones y proyección social.

Para las IES que participaron en el proyecto, la existencia de redes académicas y la valoración del trabajo en red, permite coincidir en apoyos colaborativos entre distintas instituciones, que aportan al desarrollo no sólo de la investigación, sino a la movilidad tanto de estudiantes y profesores en eventos, y distintos escenarios que posibilitan el intercambio de saberes y la construcción de conocimientos conjuntos. Las redes en las que más tienen participación las

IES coinciden en ser redes que trabajan el tema de la infancia y las prácticas pedagógicas, además de redes como la Red Colombiana de Semilleros; estos escenarios, se convierten en una oportunidad para el intercambio de experiencias e incentivar la participación, entre pares académicos de distintas universidades o instituciones.

Otro de los enfoques que se consideran una posibilidad para la movilidad académica entre las Instituciones, es el de la investigación, tanto la formativa como la aplicada; se refiere entonces, a las líneas, grupos y semilleros de investigación desde donde se consolidan saberes, procesos de aportes al conocimiento y al debate académico. Las líneas de investigación que como enfoques o perspectivas temáticas orientan el planteamiento de problemas, o análisis de fenómenos determinados, en este caso educativos, permite la consolidación de grupos investigativos que trabajen en pro de un campo de conocimiento. Las líneas de investigación que más caracteriza los programas de las IES en estudio, son las relacionadas con las infancias, los saberes en pedagogía, la didáctica, la pedagogía social, la praxeología, la praxis formativa del contexto a las experiencias pedagógicas con infancias y juventudes, la "Lúdica y Procesos Creativos" los dos ejes que la conforman son la Creatividad y la Lúdica, y la "Pedagogía, Medios y Mediaciones". En el caso de las Universidades Libre y Monserrate, se plantean unas sub-líneas como forma de profundizar en sus estudios, "Infancia y Cultura. Lenguajes y saberes. Juego, cuerpo y movimiento", "Pedagogía Hospitalaria, Educación para la Paz, Diseño de ambientes de aprendizaje, Nuevos lenguajes y comunicación educativa, Contextos de la educación infantil y juvenil rural, Educación inclusiva y para la diversidad escolar, Estudios críticos de lenguaje: lectura, escritura y oralidad, Temas y problemas de las infancias y juventudes en Colombia, Autoevaluación, excelencia y gestión del profesorado,

Estéticas, expresión artística y cuerpo en educación inicial (0 a 3 años), Infancia".

Como resultado de esta consolidación de áreas o ejes temáticos investigativos surgen los grupos de investigación, que se identifican como un equipo de trabajo investigativo que trabaja sobre una temática específica, desde donde se constituyen diferentes problemáticas, según Colciencias (s. f):[1]

> Se define grupo de investigación científica o tecnológica como el conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producir unos resultados de conocimiento sobre el tema cuestión. Un grupo existe siempre y cuando demuestre producción de resultados tangibles y verificables, fruto de proyectos y otras actividades de investigación convenientemente expresadas en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado (s.p).

Algunos programas de las IES en estudio han manifestado tener un grupo de investigación, desde donde se proponen sus proyectos; estos grupos versan sobre distintas temáticas como, Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía. Por supuesto, un grupo de "infancia", Pedagogía, escuela y cultura, y unos más amplios como el de Libertadores, Pedagogías (D) y Nipón, estudio animé (C+).

Por otro lado, se cuenta con semilleros de investigación, que como estrategia pedagógica propende a la investigación formativa de los estudiantes, acompañada por la orientación de maestros que tienen proyectos de investigación; desde allí, estos sujetos de saber desarrollan distintas actividades que apuntan a la formación en investigación,

1. COLCIENCIAS (s.f). ¿Qué es un grupo de investigación? Recuperado de https://legadoweb.minciencias.gov.co/faq/qu-es-un-grupo-de-investigaci-n

intercambio de experiencias y el trabajo en equipo. A partir de esta estrategia, se han venido consolidando distintos espacios académicos y de encuentro como la Red Colombiana de semilleros, y distintos eventos institucionales en donde los estudiantes participan socializando los proyectos que llevan a cabo. Algunos de los nombres de los semilleros de los programas de las IES en estudio son: "Infancia y Cultura",; "RUTAS, Responsabilidad Universitaria y Transformación Social"; "Grupo semillero de investigación en Movilidad Académica Interinstitucional SIMAI"; "Semillero ¿Prácticas para la vida o prácticas docentes?"; "Semillero Actividad física y convivencia escolar"; "Semillero de Narrativas cantadas"; "Infancia y cultura"; "Semillero de atención educativa para la diversidad"; "Semillero de educación para la convivencia"; "Semillero de políticas educativas"; "Semillero de niñez y conflicto armado en Colombia", entre otros.

Una de las IES, la Fundación Universitaria Monserrate, referencia unas modalidades de trabajo con los semilleros, como el Laboratorio de Investigación de la Escuela de Educación (LEE), los grupos de estudiantes asociados a proyectos de investigación y los grupos de trabajo conformados autónomamente. La Universidad Incca de Colombia expresa que está en construcción la propuesta del semillero para el programa.

Con relación a las **condiciones a nivel curricular,** todas las IES coinciden en que un elemento fundamental en sus currículos es la internacionalización. Desde la perspectiva de Días (2018): "La internacionalización es una realidad de la cual ninguna institución puede escapar, es por ello que en la actualidad un gran número de universidades dispone ya de oficinas propias para los temas internacionales" (p. 313). Es así que para los programas de formación este componente es considerado un factor importante que favorece la movilidad. Algunas IES relacionan este factor con el bilin-

güismo, la actualización y ajuste de los programas y planes de estudio, la doble titulación, normas para programas de pregrado y posgrado y en algunos casos, el uso de las TIC y la definición de un perfil internacional de los docentes. De igual forma, en algunos casos se hizo referencia a aspectos más específicos como la existencia de una Política de Internacionalización y de un Sistema de Internacionalización constituido por lineamientos, responsables y recursos; asignación de partidas presupuestales, convocatorias y procesos de selección de aspirantes. Aunque la gestión y materialización de este en los procesos de cada institución es escasa y no es tan frecuente.

Entre las discusiones encontradas en las IES, se evidenció la necesidad de favorecer la movilidad en modalidad virtual, como una oportunidad para fortalecer este factor, de aquí que las universidades empiezan a identificar estrategias con el fin de crear experiencias académicas conjuntas, bajo la constitución de redes, convenios y alianzas que hacen posible la movilidad académica. Para esto, las instituciones que componen este proyecto fueron conscientes de la importancia de revisar y mirar cada una de las propuestas curriculares de cada programa, lo cual implicó no solo la revisión de las mallas, sino también las dinámicas particulares de cada una.

De acuerdo a lo anterior, se revisaron los convenios tanto internacionales y nacionales de las universidades, encontrando que el número de éstos es mayor en los convenios internacionales que nacionales. Este interés de establecer convenios a nivel internacional es debido a la preocupación que cada institución tiene por dar cuenta de procesos de internacionalización y de esta manera cumplir con los factores de calidad y responder a las nuevas políticas educativas. Pero paradójicamente, aunque en todas las IES el número de convenios internacionales es el más elevado, las movilidades realizadas a otros países son muy bajas, característica propia

de países de Latinoamérica en donde se tienen políticas de movilidad pasiva. A pesar de esta realidad, en todas las instituciones se cuenta con políticas de internacionalización, con principios, asignaciones presupuestales, procesos de convocatorias y selección para la movilidad de estudiantes y docentes.

Por otro lado, se propone como necesidad para fortalecer el currículo, ofertar cursos o que dentro del mismo plan de estudios se plantee la oferta de la segunda lengua, de esta manera aportar a la formación de maestras en educación infantil bilingües, como herramienta para enfrentar los retos del siglo XXI y respuesta a los procesos de globalización. En la misma vía, se encontró que todos los programas en la actualización y ajustes de sus propuestas formativas incluyen el análisis de contextos internacionales, estados del arte sobre la oferta de programas especialmente de Europa y Estados Unidos, para dar cuenta de los procesos de internalización del currículo, y estar a la vanguardia en la formación del profesorado aquí en Colombia. Así pues, el análisis sistemático de comparabilidad con otros programas nacionales e internacionales promueven la revisión y actualización de los planes de estudio, lo cual es imprescindible para facilitar el reconocimiento de estudios, la convalidación de títulos por parte del Ministerio de Educación Nacional y la compatibilidad con sistemas de educación superior de otros países. Esta comparabilidad de los planes de estudio con programas similares en Universidades nacionales e internacionales, se encuentran explicitados en los Programas Educativos de Programa (PEP), planes de estudios y Syllabus de los programas de las IES. De la misma forma, se considera que la estrategia de movilidad de profesores nacionales e internacionales invitados a sus instituciones, así como la colaboración de expertos en la actualización y ajustes de sus propuestas curriculares, favorecen la generación de estrate-

gias para la internalización del currículo.

Dentro de las apuestas curriculares de las universidades se evidencia una necesidad por proponer una formación flexible, comprendiendo que "la flexibilidad se ha ido insertando, aunque lenta y desigualmente, en las instituciones de educación superior como un principio necesario para trascender la tradicional organización académico-administrativa y curricular" (Díaz, 2002, p. 21). Bajo este principio, los programas han venido flexibilizando los procesos en las dobles titulaciones, la Organización Curricular por Créditos Académicos, Créditos Electivos, Campos de Formación, Prácticas Pedagógicas, Proyección Social, Investigación, Valoración del trabajo en red Eventos Académicos, las opciones de grado con posibilidad de continuar con la formación posgradual, la realización de diplomados, pasantías, trabajo de semilleros, auxiliares de investigación, dando cumplimiento a todas las reformas y políticas de Educación Superior.

Otro de los aspectos fundamentales para las IES, es la incorporación de las TIC en sus currículos, esto con el fin de posibilitar la investigación, la producción de conocimiento conjunta, el intercambio de experiencias y conocimientos que circulan y se construyen en el mundo. Desde la perspectiva de Lyotard y la UNESCO (citado por Díaz, 2002) las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han venido modificando la naturaleza del saber, la forma de adquirir, construir y transmitir el conocimiento, razón por la que las transformaciones en los currículos se han tenido que pensar desde la implementación de este factor tan importante en los programas de formación de maestras, que en la actualidad ha sido fundamental para el encuentro y el intercambio de experiencias y conocimientos.

Los hallazgos encontrados por las IES posibilitan pensar en un trabajo colectivo, en el cual se comparten necesidades y dinámicas que favorecen la movilidad académi-

ca como estrategia transversal en la formación de los educadores. Así mismo, reconocer las condiciones académicas y curriculares de las Universidades permitió pensarse en acciones precisas para comenzar a tejer el camino de manera mancomunada donde todos los participantes del proyecto fueran tenidos en cuenta desde sus particularidades y similitudes para la creación de una propuesta conjunta que movilizará a todas las IES.

Concepción sobre movilidad académica en las IES

Otro de los aspectos fundamentales para la constitución del estado de la movilidad académica fue la indagación sobre las concepciones que las IES han venido constituyendo a lo largo de su proceso. Para dar cuenta de éstas, se hizo un análisis de los documentos institucionales de cada universidad, y se encontró que las universidades priorizan la movilidad a nivel internacional, ya que ésta se asume como la posibilidad de generar intercambios en distintos escenarios académicos, para contribuir a la construcción del conocimiento científico junto con otras comunidades. Así pues, la movilidad académica, es interpretada como un mecanismo que contribuye a la reflexión de una educación multicultural, transdisciplinar e intercultural como miras a fortalecer la educación superior, especialmente los programas de formación docente. Estos procesos de movilidad académica, son utilizados por las IES para reconocer a los otros, desde su diversidad, permitiendo así, establecer diálogos para el desarrollo de proyectos académicos, trabajos investigativos conjuntos, eventos académicos cooperativos, intercambio y transferencia de saberes, experiencias y culturas que enriquecen la formación personal y profesional de la comunidad universitaria. En este contexto, la movilidad académica es concebida en las universidades como el derrotero para

establecer alianzas interinstitucionales que promueven el fortalecimiento de los programas de educación.

Desde la perspectiva de las IES, los procesos de movilidad académica requieren de una integración de convenios, políticas y gestiones dinámicas que promuevan y hagan posible la movilidad de estudiantes, profesores, administrativos y académicos. De esta manera, las universidades se han propuesto la creación de convenios de cooperación académica y la flexibilización de su normatividad académica con el fin de generar instrumentos de financiación e incentivos para los desplazamientos a otros escenarios y culturas de conocimiento. Es así, que para la Educación Superior la movilidad se concibe como un factor importante para la visibilidad de las instituciones y para la cualificación profesional de sus egresados. En palabras de Madarro (2011), se define "la movilidad de estudiantes de grado o posgrado como la posibilidad, para los futuros profesionales e investigadores [...], como parte de su formación académica. Se la considera un elemento favorable para la formación de las personas y también desde la perspectiva de los beneficios derivados para la transformación de las carreras, las prácticas académicas, las instituciones, los sistemas de educación superior y la integración de diferentes territorios (Madarro, 2011, p. 75). Como bien lo expone la autora la movilidad resulta ser un proceso que fortalece las apuestas formativas de los programas de formación docente y además termina constituyéndose en una estrategia de cooperación para la calidad de la educación.

Para lograr la materialización de estas apuestas, las IES coinciden en que se requiere establecer relaciones entre instituciones de educación superior para responder a un mundo cada vez más globalizado. Así pues, este milenio se ha caracterizado por generar transformaciones significativas que invitan al co-aprendizaje, a las coautorías y a la construcción de uso solidario, lo cual invita a establecer alianzas

interinstitucionales que promuevan la cooperación intelectual y científica por un lado, y por otro, descentralizar los procesos formativos de las gestiones administrativas y académicas, ponderando el trabajo por comunidades de aprendizaje para donde favorecer el intercambio de experiencias educativas que implica la participación social de distintos actores interesados, retos que se han venido asumiendo desde el proyecto de movilidad académica y que dinamizan tanto sus intereses como las acciones que se propone**.**

Otras de las concepciones que se hallaron en el proceso de indagación a las universidades participantes, es la idea de la movilidad académica como un proceso a través del cual estudiantes tanto de pregrado y posgrado pueden cumplir con el currículo establecido en sus programas por medio de diferentes actividades académicas fundamentadas en la movilidad, como pasantías, intercambios académicos, asistencia a eventos internacionales entre otros. Esta representación de lo que se entiende por movilidad, está caracterizada por definirla como ese desplazamiento a contextos internacionales con un fin administrativo, investigativo o académico con un objetivo y tiempo específico, noción que se encuentra relacionada con la internacionalización, siendo el intercambio estudiantil la más representativa (Lloyd, 2016), versión que limita los procesos académicos y los alcances que pueden llegar a tener las propuestas curriculares.

Se puede evidenciar que la mayoría de las universidades relacionan la movilidad con la idea de la internalización, ya que priorizan el fortalecimiento de convenios internacionales, que contradictoriamente en muchas instituciones se encuentran inactivos. Esta visión limita relacionar la movilidad con diversos procesos académicos como la investigación, la práctica pedagógica, los procesos de formación, y las gestiones e intercambios realizados con instituciones en los ámbitos locales, regionales y nacionales que también forta-

lecen la movilidad académica sin requerir exclusivamente a las alianzas y convenios institucionales.

Contrario a lo anterior, algunas IES conciben la movilidad académica desde una perspectiva más compleja, definiéndose como un proceso amplio de intercambio y de encuentros dialógicos de experiencias, saberes, culturas, y de generaciones en diversos contextos ya sean interinstitucionales, locales, nacionales e internacionales. Esta idea de movilidad posibilita la propuesta de distintas experiencias de intercambio entre diversas comunidades académicas, que buscan constituirse como un colectivo de aprendizaje, que dista un poco de la mirada hegemónica que se ha globalizado de este concepto; así pues, desde el equipo de universidades, se ha dado prioridad a la mirada local y regional de los procesos de movilidad "superando el simple fenómeno de la internacionalización" (Mejía, 2007). Las transformaciones y miradas de este colectivo académico, posibilitó la reflexión y la resignificación tanto de las políticas institucionales y la práctica misma dentro de la movilidad académica como una forma de intercambiar culturas, saberes y experiencias, lo cual enriquece la formación tanto personal y profesional de las comunidades, favoreciendo el desarrollo cultural, social y académico de estas.

Más allá de los convenios internacionales: una cuestión de voluntades cooperativas nacionales

Uno de los elementos que más sobresale, cuando se habla de movilidad académica, son **los convenios,** que históricamente y según los requerimientos del MEN se han constituido en una bisagra que permite la movilidad entre instituciones. Sabiendo esto, paradójicamente, la utilidad de los mismos es mínima en la práctica. Al indagar al interior de las IES acerca de sus convenios y su uso efectivo, se encontraron varios

aspectos importantes para reflexionar que fueron recogidos por medio de la revisión documental de oficios institucionales, la encuesta y la entrevista a los integrantes del equipo que hicieron parte del proyecto; en esta se precisaron tipos de convenios, características, duración y efectividad de los mismos para los procesos de movilidad.

Dentro del estudio se encontró que en las universidades se favorecen los convenios internacionales con lo cual se corrobora que se desestiman las posibilidades de fortalecer la movilidad académica en el ámbito nacional, que bien puede configurarse como un proceso que vendría a favorecer la inserción y participación de docentes y estudiantes en otros escenarios de conocimiento. En este marco, Rodríguez et al. (2018) presentan dentro de los resultados investigativos de este proyecto que "La movilidad académica en la educación superior, sin duda, es un tema que genera tensión, pues esta no solo depende del establecimiento de múltiples convenios, sino que exige analizar las realidades institucionales y de la comunidad involucrada en este proceso" (p. 60).

Teniendo en cuenta lo anterior, se rastrearon los tipos de convenios que cada universidad tiene con instituciones de educación en el ámbito internacional, encontrándose que todas las IES se han preocupado por establecer vínculos académicos con universidades de países como España, Argentina, Brasil, Chile y México a través de convenios internacionales. Se halla que las universidades participantes privilegian los convenios internacionales dejando pasar las oportunidades que pueden establecerse con instituciones homólogas para fines de movilidad académica. Otro de los aspectos importantes en esta indagación, es la relación que existe entre el número de convenios con el uso de los mismos, ya que se evidencia que a pesar de contar con vínculos internacionales, la cristalización y la ejecución de estos es escasa.

En esta línea, se converge con Ardila (2016) cuando

afirma que en la educación superior se han estado planteando acciones para el desarrollo de estrategias de movilidad, pero que aún deben incrementarse dichas acciones no solo para el ámbito internacional, sino fortaleciendo las relaciones a nivel regional y local. Los resultados sitúan la necesidad de replantear los intereses de las IES por lo internacional para que se logre priorizar en primer lugar los convenios con instituciones locales y nacionales. Se puede deducir que de llegar a darse cambios, los indicadores de movilidad académica, hasta ahora incipientes en las facultades de educación, se verían fortalecidos.

La investigación arrojó 173 convenios internacionales distribuidos entre las diez IES participantes en el estudio. Universidad Libre con el 34,7%, Distrital con el 23 %, UNIMINUTO con el 12 %, El Bosque con el 8,6 %, Santo Tomás con el 6,3 %, Iberoamericana con el 5,8 %, Libertadores con el 3,5 %, Incca con el 2,9 %, Monserrate el 2,3 % y, por último, Cenda con el 0,5 % (Rodríguez et al., 2018). Este porcentaje de convenios, se caracterizan por constituirse con países iberoamericanos y de carácter internacional, sin embargo, al indagar por la ejecución y uso de estos, se encontró que existen algunas problemáticas, como el dominio de una segunda lengua y los recursos económicos que retrasa los procesos de internalización con otras comunidades académicas.

Aunque se comparte la idea de "la movilidad estudiantil internacional como expresión de la internacionalización de la educación superior de la cooperación académica y la integración regional" (García, Alcaraz y Torres, 2014, pp. 51-52), se es consciente que estos procesos requieren de voluntades institucionales para establecer diálogos entre comunidades, configuración de redes y diversidad de escenarios que posibiliten el intercambio de saberes y construcción de conocimiento colectivo, lo cual invita a cambios y trans-

formaciones desde las condiciones locales, procesos nacionales y acciones regionales "que superen el simple fenómeno de la internacionalización" (Mejía 2007, p. 14).

Otra de las características de los convenios existentes de las IES, se centra en que la mayoría de estos, si bien son entre facultades de educación, carecen de relaciones específicas con programas del campo de la educación infantil, lo cual invita a las universidades a fortalecer estas alianzas para contribuir al crecimiento académico, así lo expone Díaz, Carrillo y Guecha (2020) quienes coinciden en que "la educación superior entendida como bien público, actualmente apunta a la cooperación trasnacional, los conocimientos y su intercambio, a realizar conjuntamente con universidades de diferentes países proyectos académicos" (p. 93).

Esta postura amplia la mirada sobre la internalización y la movilidad académica, orientándola y redirigiéndola a procesos más colectivos y con apuestas diversas, superando la idea del desplazamiento de estudiantes y profesores a otros países, se trata entonces de tejer redes de relaciones conjuntas que aporten a la construcción de conocimientos y saberes interculturales e interinstitucionales, a través de la investigación, las redes académicas, los escenarios de intercambio de experiencias, entre otros, que favorezcan la formación de profesionales competentes a las necesidades del siglo XXI.

Consolidación de la estrategia de movilidad académica como escenario de encuentro colectivo: la apuesta por una *Cátedra Itinerante de Infancias y Paz*

Reconociendo las nuevas miradas sobre la internalización, la movilidad académica y reflexionando sobre todos los hallazgos y necesidades encontradas en el proyecto de investi-

gación, se visibilizó la consolidación no solo de un equipo investigativo sino de un colectivo académico que se planteó la necesidad de movilizar tanto los agentes educativos como los saberes diversos de un campo tan enriquecido como es el de la educación infantil. Al analizar las diferentes particularidades de los programas que hicieron parte del proyecto y comprender sus divergencias y convergencias se llegó a la conclusión de fortalecer las alianzas entre los mismos y con instituciones nacionales con miras a incrementar convenios y acciones con ámbitos locales y regionales que apuntan al crecimiento intelectual de las comunidades participantes, en donde el aprendizaje colaborativo y conjunto sean el derrotero de la propuesta. Se parte entonces, desde una perspectiva social del aprendizaje en donde la participación social es un proceso de conocer y aprender junto con los otros (Wenger, 2001).

De esta manera, el interés por fortalecer la movilidad académica que un día surgió de las IES como respuesta a los requerimientos de una política educativa se fue transformando gracias a los procesos reflexivos y críticos que surgieron de esta investigación; así pues, esta comunidad de práctica constituida por diez universidades se organizaron de manera autónoma, tejiendo un diálogo de saberes, en encuentros y experiencias que les ha permitido configurar un trabajo en red, el cual, se constituye un elemento importante para fortalecer y dar permanencia a la movilidad académica.

Este colectivo académico se consolida en torno a un proceso investigativo, que surge de las necesidades y problemáticas comunes de todas las IES, a partir de este trabajo de investigación acción participativa, se buscó la transformación de las dinámicas de la movilidad académica y estudiantil, junto con el fortalecimiento de la formación de educadores infantiles y el desarrollo profesional de docentes, como lo expone Salazar (2005): "La IAP ha destacado que

trabajando y aprendiendo en acciones de tipo colectivo se logra una mejor posibilidad de transformación de una determinada situación" (p. 11). Es así, que el colectivo de universidades ha consolidado un trabajo mancomunado, el cual ha traído consigo distintos aprendizajes que han posibilitado cambios en la mirada sobre la movilidad académica y las relaciones interinstitucionales. El proyecto investigativo logró visibilizar las potencialidades de los programas de educación infantil, pero más aún ver el potencial que estos pueden llegar a tener en un trabajo organizado por comunidades de aprendizaje, intercambiando saberes y experiencias en pro del fortalecimiento de la formación de educadores infantiles.

El trabajo colectivo representado en comunidades de aprendizaje que han estado consolidando las IES vinculadas al presente estudio, constituido inicialmente bajo un pretexto de investigarse al interior de las IES, trajo consigo varias reflexiones. La primera, en torno a sus propósitos en la formación de maestros y la segunda, la necesidad de crear redes y alianzas que les permitieran la movilidad académica de manera real y constructiva. Estos dos elementos bajo la idea de valorar las oportunidades que se pueden tener en el ámbito local para la movilización de docentes y estudiantes con instituciones pares llevaron a la construcción de una propuesta interinstitucional cuyo eje principal fue las infancias, por ser un objeto de estudio compartido entre las universidades. Así mismo, dentro de las indagaciones encontradas en la investigación, el análisis de los planes de estudio, los propósitos y apuestas de cada programa, y siendo conscientes de los retos actuales de la sociedad colombiana, se determinó, como otro elemento en común, los procesos de paz. Comprendiéndolos como un proceso, un camino que se construye desde todos los contextos; por ende, la educación cobra un lugar importante para la transformación de una sociedad que ha sido víctima del conflicto armado por años.

Teniendo en cuenta esto y los planteamientos de Etxebarria (2013) sobre la educación para la paz, se crea una propuesta desde una mirada plural y diversa, una estrategia de movilidad académica como escenario de encuentro colectivo: la apuesta por una *Cátedra itinerante de Infancias y Paz* la cual se configuró en la impronta que ha venido identificando a la alianza interinstitucional de movilidad académica de docentes y estudiantes.

El proyecto de investigación no solo dejó como producto el estado de la movilidad de cada IES, la consolidación de un colectivo académico que tiempo después se constituyó en una red, sino también la co-creación de un escenario de movilidad académica (Cátedra Infancias y Paz) para profesores y estudiantes de todo el equipo de universidades, que ha venido fortaleciendo la movilidad académica, la formación de maestros para la infancia, y la cultura de paz, a través de la educación, "reconociendo que el desarrollo, la democracia y la paz son inseparables, [..] un crecimiento fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad, que contribuya a construir, sobre bases sólidas, una cultura de paz" (Tünnermann, 2008, pp. 13-14).

Es, desde estas bases, que el colectivo de IES trabaja desde su comunidad práctica, construyendo experiencias de aprendizaje para los individuos, las comunidades y las organizaciones (Wenger, 2001).

Referencias bibliográficas

Ardila, J. Y. (2016). Movilidad estudiantil: entre la intención de integración de la educación superior y su mercan-

tilización. *Quaestiones Disputatae: temas en debate 9*(18), 89-109.

Díaz, L., Carrillo, K., y Guecha, J. (2020). Internacionalización de la Educación Superior en el marco de la construcción del conocimiento. *Revista Perspectivas*, *5*(2), 90-102. DOI https://doi.org/10.22463/25909215.2834

Etxebarria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada, la perspectiva de las víctimas.* Madrid: Editorial Catarata.

García, C., Alcaraz, P., y Torres, M. (2014). La movilidad estudiantil como estrategia para el fortalecimiento de la internacionalización de la UJAT. Periodo 2012-2014. *Revista Perspectivas Docentes*, 55, 50-58

Lloyd M. (2016). ¿El gran negocio de la internacionalización de la educación superior? *Suplemento Campus Milenio, 680*, 34-35.

Lyotard, J.F. (1987). *La Condición Postmoderna: Informe sobre el Saber.* Madrid: Cátedra.

Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación, 57, 71-107.*

Mejía M. (2007). *Educación (es) en la (s) globalización (es), entre el pensamiento único y la nueva crítica.* Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Salazar, M. (2005). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Rodríguez-Pérez, M.V., González-Riveros, A. M., Ibarra-Cortés, E. F., & Páez-Angarita, A. (2018). Movilidad Académica en Programas de Formación de Educadores Infantiles de Universidades en Bogotá, Colombia. *Formación Universitaria, 11*(4), 53-64.

Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998.* Cali: Sello Editorial Javeriano.

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. París, 5-9 de octubre.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

SEGUNDA PARTE

La posibilidad de fortalecer la movilidad académica
a partir de la propuesta de la cátedra itinerante,
un espacio de diálogos y experiencias.

5

La movilidad académica. Reto y estrategia para la construcción de conocimiento colaborativo en la Educación Superior

María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
Martha Lorena Martínez Correal

"Mientras el conocimiento se construya en colaboración con otros, mayor será la oportunidad de aprendizaje".

En Colombia, el deslumbramiento por lo internacional no ha permitido a las Instituciones de Educación Superior (IES) avanzar con madurez en la movilidad académica nacional y local. Hay un interés creciente de las universidades colombianas en establecer alianzas con instituciones extranjeras, a costa de saber, que los resultados de estas acciones no han arrojado datos importantes para la movilidad académica de los estudiantes y los docentes. Factores asociados a la situación económica, cultural, educativa y social intervienen de manera desfavorable en dicho proceso.

Al respecto, Salmi y Vélez (2016) afirman que, en Colombia, sobre un total 1.346.191 estudiantes en la educación superior, salen en estadías cortas (hasta 6 meses), solo el 0,73 %. Los autores ratifican que "[…], de un número de 100.000 estudiantes, el porcentaje que salen a hacer intercambio, pasantía y/o giras de estudio es de 0,08 %. Este resultado

se debe en parte al origen mismo de los estudiantes, cuyos ingresos familiares dificultan hacer uso de esta posibilidad" (p. 3). En este contexto, Jaramillo (2003) expone que, en la última década, las instituciones de educación superior colombianas han incrementado en mucho las cartas de intención con pares institucionales para promover la movilidad académica de estudiantes y docentes. Señala el autor que "dichas cartas de intención formalizan unos propósitos que, sin embargo, no ofrecen mayores alcances" (p. 9).

En cuanto a la movilidad académica nacional y local que presentan las universidades indagadas, el panorama no es distinto. Pese a tener amplias posibilidades para establecer convenios y alianzas con instituciones pares en el territorio colombiano, las cifras de estas coaliciones se muestran incipientes, respecto a las establecidas con universidades extranjeras como se muestra en la Tablas 1 y 2.

IES	Ciudades, regiones o departamentos	N° de Convenios	%
Corporación Universitaria Minuto de Dios— UNIMINUTO	Bogotá (3), Medellín (2), Bucaramanga (1), Pamplona (1), Villavicencio (1)	8	11.9%
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Bogotá (1), Chocó (1)	2	2.98%
Corporación Universitaria CENDA	Bogotá (4)	4	5.96%
Corporación Universitaria Iberoamericana	Participa en 3 Redes nacionales (Red de práctica, AIDE, Acacias)	3	4.47%
Fundación Universitaria Los Libertadores	No se obtuvo información	0	
Fundación Universitaria Monserrate	Bogotá (16), Antioquia (1)	17	25.3%
Universidad El Bosque	Bogotá (7)	7	10.4%

Universidad Santo Tomás	Bogotá (11), Cali (1), Medellín (1)	13	19.3%
Universidad Libre	Quindío (1), Barranquilla (1), Bogotá (6), Chía (1)	9	16.3%
Universidad INCCA de Colombia	Bogotá (1)	1	1.49%
TOTAL		65	100%

Tabla 1: Convenios nacionales de las IES con programas de Licenciatura afines con la Educación Infantil. Nota: Selección de las universidades por muestreo no probabilístico por juicio; criterio: existencia de facultades de educación o unidades con programas de formación de educadores para la atención de poblaciones infantiles. Información recabada en entrevistas efectuadas en 2016 y revisión documental (Tomado de Rodríguez et al., 2018, p. 60).

IES	Países	N° de Convenios	%
Corporación Universitaria Minuto de Dios— UNIMINUTO	Brasil (6), Chile, Costa Rica, Ecuador, España (5), Estados Unidos (2), México (2), Perú, Puerto Rico, Uruguay	21	12
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Argentina (3), Ecuador (3), Brasil C5), Chile (9), España (14), Costa Rica (1), País Vasco (1), Reino Unido (1), Bolivia (1), México (2)	40	23
Corporación Universitaria CENDA	Francia	1	0.5
Corporación Universitaria Iberoamericana	España, Portugal, Chile (2), Brasil (2), Perú (2), Nicaragua (2)	10	5.8
Fundación Universitaria Los Libertadores	Argentina, México (2), Brasil (2), Venezuela	6	3.5

Fundación Universitaria Monserrate	Latinoamericana, Europa, Reino Unido, Estados Unidos, México	4	2.3
Universidad El Bosque	México (4), Chile (2), Costa Rica, España (2), Argentina (3), Estados Unidos, Brasil, Latinoamérica Dual	15	8.6
Universidad Santo Tomás	Argentina (4), Chile (3), Uruguay, España (3)	11	6.3
Universidad Libre	Uruguay, Argentina (2), Bolivia (2), Brasil (5), Costa Rica (2), Cuba (2), Ecuador (3), España (20), Francia (4), Italia, México (/), Panamá, Perú, Corea del Sur, Venezuela (2), Estados Unidos (3)	60	34.7
Universidad INCCA de Colombia	Argentina (2), Cuba, España, Venezuela	5	2.9
TOTAL		173	100%

Tabla 2: Convenios internacionales de las Instituciones de Educación Superior con programas de Licenciatura en Educación Infantil. Nota: Selección de las IES por muestreo no probabilístico por juicio; criterio: existencia de facultades de Educación o unidades con programas de formación de educadores para la atención de poblaciones infantiles. Información recabada en entrevistas efectuadas en 2016 y revisión documental (Tomado de Rodríguez et al., 2018, p. 61).

En la confrontación de la información contenida en las Tablas 1 y 2 es evidente que las universidades amparan los convenios internacionales, pasando por alto algunas variables asociadas al factor económico, el idioma, la cultura, la duración de los ciclos de formación, entre otras, que, si se tuvieran en cuenta en el momento de pensar en aliados estratégicos para fortalecer y madurar el proceso de la movilidad

académica nacional, la mejor oportunidad sería la asociación con IES del país. Da lugar señalar, que la influencia de las políticas educativas tiene gran responsabilidad en lo que se evidencia en las Tablas 1 y 2. Por ejemplo, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) exige a las Instituciones de Educación Superior semestralmente el diligenciamiento de información acerca de las cifras de movilidad estudiantil entrante y saliente, así como información complementaria de la movilidad académica, y si dichas movilidades se realizan en el marco de un convenio de cooperación. Sobre este aspecto, la realidad de la movilidad académica en las universidades indagadas es un proceso por fortalecer al interior de las facultades de educación, pese a que se cuenta con convenios como se mostró en las Tablas 1 y 2.

Aún no se termina de exponer la manera en que incide la política educativa y las exigencias del Ministerio de Educación Nacional respecto a la movilidad académica en la educación superior (Factor de visibilidad nacional e internacional de los programas[1]). El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), exige para la renovación de los registros calificados y acreditación de alta calidad la inserción de los programas en contextos académicos nacionales e

1. Factor visibilidad nacional e internacional: Un programa de alta calidad es reconocido nacional e internacionalmente a través de los resultados de sus procesos misionales. Característica N° 27. Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales: Convenios activos y actividades de cooperación académica, desarrollados por el programa con instituciones y programas de alta calidad y reconocimiento nacional e internacional. Característica N° 28. Relaciones externas de profesores y estudiantes El programa promueve la interacción con otros programas académicos de los ámbitos nacional e internacional y coordina la movilidad de profesores adscritos al programa y de sus estudiantes, entendida ésta como el desplazamiento temporal, en doble vía, con propósitos académicos. Estas interacciones son coherentes con los objetivos y las necesidades del programa. Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2013, pp. 45-46).

internacionales como un mecanismo para su organización y actualización. El CNA (2013) plantea en la característica 28 que para evaluar un programa tendrá en cuenta las relaciones externas de profesores y estudiantes que en este se haya gestionado. En esta característica, se examina específicamente que "profesores y estudiantes adscritos al programa que en los últimos cinco años han participado en actividades de cooperación académica y profesional con programas nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en el área […]" (p. 46). El CNA coloca en un lugar privilegiado las relaciones externas de profesores y estudiantes, por tanto, es requisito que las IES promuevan las interacciones con otros programas académicos del nivel nacional e internacional, con el fin de fortalecer la movilidad de profesores y estudiantes adscritos al programa. La movilidad es entendida por el Consejo Nacional de Acreditación (2013, p. 39) como "el desplazamiento temporal, en doble vía con propósitos académicos. Estas interacciones son coherentes con los objetivos y las necesidades del programa que va a ser sometido a evaluación" (p. 39). De aquí, vincular a docentes y estudiantes en espacios de cooperación diferentes al propio resulta ser conveniente porque se amplía el horizonte académico del programa sometido a evaluación por parte del CNA. En este mismo orden de ideas, uno de los documentos del CNA (2013) resalta que en el proceso de evaluación de los programas es prioridad revisar:

> "Resultados efectivos de la participación de profesores y estudiantes adscritos al programa en actividades de cooperación académica. Participación de profesores adscritos al programa en redes académicas, científicas, técnicas y tecnológicas, económicas, a nivel nacional e internacional, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa" (p. 40).

En este sentido la movilidad académica "cobra valor en la medida en que se convierte en la oportunidad para que el maestro […] se construya y reconstruya, para que sienta y lea su entorno desde la relación con otros, identificando diversas formas de sentir, de pensar y de actuar" (Rodríguez, González, Rodríguez y Linares, 2017, p. 2678), por tanto, es necesario que las universidades se articulen y construyan tejidos dialógicos, sociales, culturales y de conocimiento con los demás.

La construcción de conocimiento colaborativo: reto y estrategia para la educación superior

Los avances para la construcción, divulgación y uso del conocimiento en la actualidad, se constituyen en elementos medulares de gran influencia para la calidad de la educación superior y con ello, para la formación docente. Es desde esta perspectiva que las Instituciones de Educación Superior (IES[2]), empiezan a interesarse por plantear acciones de calidad, privilegiando para tal fin las alianzas interinstitucionales desde las cuales buscan la creación de conocimiento colaborativo, consensuado, solidario y en gran manera descentralizado de los límites que la academia ha dado para tal fin. Al respecto, Rodríguez y Sánchez (2022, p. 21) exponen que "la construcción del conocimiento en el siglo XXI exige que este sea derivado del trabajo colaborativo y consensuado, […] entre los maestros". Por tanto, el conocimiento, ya se trate de una teoría amplia y compleja, es un conocimiento en situación, que forma parte de unas

2. Instituciones de Educación Superior vinculadas al proyecto de investigación interinstitucional: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Santo Tomás, Universidad El Bosque, Universidad Libre, Fundación Universitaria Monserrate, Corporación Universitaria Iberoamericana.

interacciones y conexiones culturales compartidas entre sus participantes, de unos intereses y metas consensuadas (Coll, 2010).

En este sentido, el aprendizaje y el conocimiento no son independientes, se construyen a partir de los intereses compartidos entre los individuos. Tobón, González y Vásquez (2015) aportan a la creación de conocimiento colaborativo al instaurar el concepto de *socioformación* como un conjunto de comunidades diversas que trabajan de manera cooperativa y consensuada para articular diferentes visiones y reflexionar sobre éstas. Tobón, González y Vásquez (2015) insisten en que "el trabajo colaborativo es un proceso por medio del cual las personas trabajan unas con otras mediante actividades articuladas para alcanzar una meta común" (p. 15). En este sentido, la puesta en práctica del conocimiento colaborativo en la educación superior ha hecho surgir alianzas entre institucionales pares, facultades, programas y grupos que comparten objetos de estudio, con la intención de que "los participantes interactúen libremente con otros profesionales […], colaboren en la construcción de conocimientos, investiguen de manera conjunta" (Rodríguez, 2021, p. 180).

En la misma perspectiva, Perrenoud (2013) en su artículo *Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia*, resume que la cooperación entre el profesorado se reduce a dar cumplimiento a tareas institucionales que suelen tener cortos periodos de duración. De aquí, que el trabajo colectivo no sea habitual en los contextos educativos y que el mismo sea distante de crear conocimiento con los demás. Perrenoud (2013) agrega que:

> "la cooperación como una realidad que depende de la situación en la que se ejerce el trabajo cooperativo, quedando determinado su ejercicio por el hecho de aprender a cooperar en la formación inicial, […], aunque ello no garantiza una

cooperación efectiva, sino que, además, es necesario el entrenamiento" (p. 133).

Es por lo anterior, que la educación superior colombiana debe fomentar el trabajo cooperativo y solidario, si en verdad quiere romper los paradigmas tradicionales[3] en los que se ha dado la construcción de conocimiento. Uno de los principales retos que se debe afrontar para mejorar la formación de formadores, es dejar de lado el aprendizaje individualista y competitivo con el que se ha trabajado tanto tiempo. Sin duda, el sentido del ser humano es su vida social, porque a partir de las interacciones es que se promueve el desarrollo cognitivo, emocional, axiológico, cultural, profesional, espiritual y las habilidades para comunicarse y trabajar de manera colaborativa y consensuada. La colaboración "puede constituirse en una alternativa de trabajo atractiva para el colectivo docente y una estrategia interesante de mejora" (Krichesky y Murillo, 2018, p. 138).

Johnson (1991) señala que en el aprendizaje cooperativo "los estudiantes trabajan juntos para conseguir un objetivo común" […] de forma que, realizando lo anterior, maximizan su propio conocimiento y el del resto de miembros del equipo" (p. 139). En la misma línea, en los últimos años, algunos autores afirman que el aprendizaje cooperativo permite ubicar los objetivos de aprendizaje social y académico en el mismo plano. En este sentido, el trabajo producto de las interacciones con pares incentiva la creación de conocimiento colaborativo, el cual está determinado y caracterizado por el consenso que se da entre sus miembros, que, a su vez, entra como factor determinante en el aprendizaje.

3. Paradigma tradicional: La educación tradicional a la que estamos acostumbrados se torna predominantemente conductista, ya que en muchas ocasiones el docente desempeña el papel más activo, explicando y transmitiendo sus saberes enciclopédicamente.

La colaboración en las comunidades educativas es un factor que determina la promoción y construcción de conocimiento colectivo, comprendiendo que éste exige trabajar con otros (Parker & Bozeman, 2016). El aprendizaje colaborativo, desde la perspectiva de los autores, se erige como una de las alternativas metodológicas que mejor puede paliar las tradicionales maneras de construir conocimiento en la educación superior. En este contexto, la formación del profesorado constituye en la actualidad una temática de gran interés en el sector educativo por su relevante papel en la construcción de conocimiento. Es así como, la descentralización de la formación docente, la construcción de conocimiento colaborativo, la calidad de los programas de educación y el uso solidario que se da al conocimiento construido con pares, son variables potencialmente relacionadas e influyentes sobre la formación del profesorado. Marrero y Rodríguez (2007) indican que "el conocimiento es lenguaje; […]. El lenguaje es comunicación y, por tanto, interacción entre dos o más personas que establecen un diálogo" (p. 53). Cercana a esta concepción de interacción y conocimiento, el autor Eirín-Nemiña (2018), asume que el conocimiento es inseparable del contexto y de las actividades en las que se desarrolla con otros. Los autores ponen en evidencia que, a través del habla, no solo se interactúa, sino que, además, con su uso se vela por el aprendizaje colaborativo.

En la misma línea, Vaillant (2016) reconoce que el "aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado" (p. 11). Por tanto, no tendría sentido hablar de un conocimiento formal y práctico, si este no ha sido discutido, reflexionado, indagado y sacado de las normas clásicas impuestas para la

creación, divulgación y consolidación del conocimiento. El conocimiento es producto de la colaboración, compromiso y confianza entre sujetos que se identifican mutuamente con temas educativos, desde los cuales se confrontan diferentes puntos de vista. Sobre el tema anterior, Rodríguez, González, Ibarra y Páez (2018) exponen que:

> "El conocimiento derivado de las redes o comunidades […] responde a un cambio de mentalidad y de estilo cognitivo, […], la formación profesional no es un asunto netamente disciplinar y localizado, sino que se convierte en un desafío que involucra la ruptura de las estructuras de espacio y tiempo en lo educativo. […] los mecanismos de cooperación derivados de las prácticas pedagógicas, las interacciones con comunidades de aprendizaje, (…) se convierten en dispositivos que permiten que la educación rompa esas fronteras sólidas e infranqueables y transite a fronteras permeables que faciliten la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la constitución de los sistemas de formación de profesionales" (p. 57).

Así mismo, Tenti (2007, p. 351) señala que "la docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual, sino doblemente colectivo. Es colectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza-aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo". Sobre el asunto, Rodríguez (2019) expone que:

> "El trabajo del maestro es cada vez más colectivo en la medida en que los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes interesados en generar conocimiento colaborativo, caracterizado por el saber individual y colectivo, el interdiálogo y la confianza mutua entre los participantes" (p. 113).

Tenti (2007) y Rodríguez (2019), autores anteriormente citados, concuerdan en que el oficio del docente debe

darse en una lógica de colectividad y de interacción, lo que exige la descentralización del ejercicio docente y su formación para posibilitar diálogos epistémicos sobre temas asociados con la educación, la calidad y las diversas maneras de enseñar, aprender y construir conocimiento con otros. Repensar las maneras de articularse a las dinámicas que se dan en el mundo contemporáneo, en cómo insertarse en las redes del conocimiento, cómo exponer a la institución y a su comunidad a las tendencias del mundo de hoy, son temas a los que siempre se verá enfrentada la educación superior dados los efectos de la globalización del conocimiento (Jaramillo, 2003).

Ante este universo de situaciones nuevas que las IES colombianas deben asumir, se presenta la necesidad de aliarse con sus homólogos, con el fin de planear acciones conjuntas que permitan su visibilidad ante la sociedad local, nacional e internacional como sociedades y culturas de conocimiento. Por consiguiente, las universidades deben ampliar sus fronteras institucionales para responder a la multiplicidad de requerimientos que no solo son derivados del siglo XXI, sino que son impuestos por las políticas educativas que buscan afanosamente fortalecer la educación del país.

Al evidenciar la manera en que la movilidad académica entra en función para establecer lazos de diálogos reflexivos y cooperativos entre instituciones homólogas, permite decir que las iniciativas de trabajo cooperativo de las IES participantes han tomado un lugar privilegiado en las facultades educación y programas de formación docente, por considerarse el mecanismo para establecer asociaciones académicas que terminan favoreciendo el trabajo cooperativo y la confianza académica entre sus miembros. Se da un valor importante al fortalecimiento de la movilidad académica nacional y local. En Colombia el número de facultades

de educación con programas de Licenciatura en Educación Infantil es amplio, por tanto, las alianzas interinstitucionales para desarrollar procesos de movilidad académica se facilitan, y lo más importante, los costos económicos son mínimos, contrario a lo que sucede con la movilidad académica internacional, en la que entran varios factores a intervenir, y no de manera favorable, sino por el contrario, siendo un lastre para este proceso. De aquí, se percibe que la movilidad académica, no solo se centra en el incremento de las cifras de movilidad académica de docentes y estudiantes, sino, que el grupo de universidades la ven como la estrategia que les permite ampliar las fronteras para la formación de educadores. En cuanto a la construcción de conocimiento colaborativo, se hace un reconocimiento a la necesidad de continuar promoviendo y consolidando espacios propicios para el intercambio de saberes entre docentes y estudiantes. En estas interacciones se hace tributo al conocimiento compartido, debatido, reflexionado y consensuado que permiten responder a las actuales demandas que ha impuesto el siglo XXI para la construcción del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Coll, C. (2010). The centrality of practice and the duality between theoretical and practical knowledge, *Journal for the Study of Education and Development 33,* (2), 151-159, DOI: 10.1174/021037010791114553

CNA (enero de 2013). Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Nemiña, E. (2018). Las comunidades de aprendizaje como

estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos, 44*(1), 259-278. Valdivia.

Jaramillo, I. C. (2003). La internacionalización de la Educación Superior y su Dinámica en Colombia. The Wold Bank. Latin American and the Caribbean Regional Office. Consultado en: http://documents1.worldbank.org/curated/en/558071468018838614/pdf/324320LCSHD0PAPER0SERIES08201Type0L-HSD1.pdf

Johnson, D. W. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. Higher Education Report 4* (ASHE-ERIC). Higher Education Reports, George Washington University. Recuperado de: https://eric.ed.gov/?id=ED343465

Krichesky, Gabriela J., & Murillo, F. Javier (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI, 21*(1), 135-155. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007

Marrero, J. y Rodriguez, M. L. (2007). Bakhtin y la educación. *Qurriculum, 1*(21), 27-56. Recuperado de: http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14114

Parker, M. A., & Bozeman, B. (2016). Developing collaboration race and gender repertoire theory as applied to STEM policy. *Revista Lusófona de Estudos Culturais, 3*(2), 179-194.

Perrenoud, P. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17*(3), 133-149. [fecha de consulta: 10 de Abril de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527008

Rodríguez Pérez, J. A., Guerrero Godoy, R.S., Varón Arci-

niegas, V., Barón Velandia, B. (2021). Transformaciones de la prácticas pedagógicas de los profesionales no licenciados. *Revista EDUCARE-UPWL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, *25*(1), 174-200. https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1458

Rodríguez, M., V. González, A., M. Ibarra, E., y Páez, A. (2018). Movilidad Académica en Programas de Formación de Educadores Infantiles de Universidades en Bogotá, Colombia. *Formación universitaria, 11*(4), 53-64. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400053

Rodríguez, M., V. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación universitaria*, *12*(1), 109-120. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109

Rodríguez, M., Sánchez, S., Alfaro, A., Molina, M., Rey, N., Páez, O., Sánchez, O., y Osorio, T. (2022). Comunidades aprendientes, comunidades reflexivas: una estrategia para la cualificación de la práctica docente. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. https://hdl.handle.net/10656/14107

Rodríguez, M., V. González, M., L. Rodríguez. y Linares, L., M. (2017). Una Mirada al Proceso de Movilidad Académica que Desarrollan los Estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. *Memorias de la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes*. Manizales, Colombia, noviembre de 2016. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE. ISBN 2675-2681

Salmi, J. y Vélez, J. (2016). Construcción de la Estrategia de Internacionalización de UNIMINUTO: Diagnóstico y Ejes Principales de la Estrategia. Documento insti-

tucional, 3-4, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Bogotá, D. C.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, *28*(99), 335-353.

Tobón, S., González L. S. y Vázquez A. J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, *36*(1), 7-29. Recuperado el 10 de abril de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512015000100002&lng=es&tlng=pt.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia, 60*, 5-13. Disponible en: https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf

6

La construcción de paz de las infancias desde la movilidad académica

Patricia Londoño Holguín
María Eugenia Espinosa Casteblanco
Jocelyn Cartes Arévalo

"La educación genera confianza.
La confianza genera esperanza
La esperanza genera paz".
Confucio

Fomentar la construcción de paz de las infancias desde la movilidad académica constituye una oportunidad para el trabajo en redes, la cooperación y la creación de entramados de reconocimiento de la diversidad en la actual sociedad del conocimiento y la innovación. Es así como se busca que los maestros infantiles, tanto en formación como en ejercicio, participen en comunidades colaborativas que les permita ampliar la visión de mundo, visibilizar otras epistemes, reconocer otras realidades y culturas, identificar creencias colectivas, trabajar en redes, tener experiencias académicas de intercambio y desarrollar habilidades que de orden social, cultural, educativo y económico se pueden implementar a partir de la cooperación y la colaboración en pro de la movilidad académica de la formación de los maestros infantiles.

La movilidad académica como uno de los principa-

les referentes de los procesos y estrategias de cooperación educativa, que ofrecen las universidades a los estudiantes con el propósito de ampliar la visión de mundo y desarrollar habilidades de colaboración, internacionalización e innovación curricular para la construcción de las infancias, requiere promover la paz a partir de los valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el diálogo, la justicia, la libertad, la ética, la democracia y la diversidad.

Esto permitirá a los maestros en educación infantil reconocer que la comprensión y el fomento de la paz se construye, se aprende y se enseña desde la educación inicial, puesto que los primeros años de vida son una prioridad en la agenda política internacional y nacional (UNESCO, 2011), así como en las Metas educativas 2021 (OEI, 2015), las cuales están enfocadas al desarrollo infantil y a la educación inicial, plasmado en el Plan Decenal de educación 2016 – 2026 y la Ley 1804 de 2016 (Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE, 2016) en la que contiene la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia "de 0 a siempre", dando cuenta de la relevancia que tienen los primeros años en la vida de los niños y las niñas como sujetos activos de derechos y constructores de paz, desde un maestro ético, reflexivo y actualizado que trabaja de manera comprometida como constructor de paz de las infancias a partir de la movilidad académica.

Amar, Abello y Acosta (2003) sostienen que el cuidado y el desarrollo de la primera infancia, son fundamentales para avanzar en la construcción de sociedades incluyentes, toda vez que de manera integrada y pacífica: familia, docentes, comunidad y sociedad civil se vean en condiciones para fortalecer los derechos de los niños y las niñas, y por ende al desarrollo social. De acuerdo con lo anterior, la formación de maestros infantiles, desde la movilidad académica, re-

quiere abrirse a los diferentes escenarios y realidades sociales en los cuales se forma el maestro de educación infantil, de tal manera que: reflexionen, construyan y compartan las formas de ver, sentir, expresar y escuchar las experiencias propias y de otros, desde el lugar que habitan.

Tomar conciencia que el mundo es heterogéneo, les abre a los maestros infantiles la posibilidad de desarrollar diálogos interdisciplinarios para crear puentes entre el ser, tener, hacer y estar orientados a la construcción de paz de las infancias desde la movilidad académica, de tal manera que promuevan alianzas interinstitucionales, para la constitución de redes académicas que movilicen la construcción y deconstrucción de espacios para el desarrollo de experiencias colaborativas con sus homólogos, tanto a nivel nacional como internacional y desde el principio de corresponsabilidad en pro del desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia (OEI, 2015).

Es por ello, que la formación de maestros en educación infantil requiere hacer apuestas por la construcción de paz desde las infancias, a través de ejercicios en los cuales la alteridad y la reflexión, le den voz, no solo al maestro, sino a los niños y niñas como sujetos políticos de derecho y constructores de paz. Los maestros requieren escuchar las voces de los niños y las niñas, en los distintos escenarios educativos y sociales, desde sus narrativas como agentes políticos y constructores de paz.

Movilizar las apuestas por la construcción de paz de las infancias, requiere que el maestro en formación y en ejercicio, reconozca a los niños y las niñas como ciudadanos poseedores de conocimientos y capacidades para escuchar y ser escuchado, establecer diálogos, ponerse en el lugar del otro, desarrollar la empatía, mostrar sensibilidad, apertura y creatividad, tal como lo señala Bruner (1996). Por otro lado, De la Torre y Manso (2015) proponen enfocarse en las redes

académicas, visibilidad nacional e internacional, movilización en escenarios pedagógicos con miras a la construcción y deconstrucción de conocimientos con sus homólogos.

La movilidad desde esta perspectiva, como lo plantea Tiana (2012), busca establecer relaciones fluidas entre grupos de investigación y programas para romper estructuras que impulsen nuevas formas de comunicación, trabajo en redes y alianzas que cobren valor para que el pedagogo en educación infantil construya y reconstruya experiencias educativas que aporten a la cualificación permanente del maestro, tanto en formación como en ejercicio, de tal manera que a través de la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico los lleve al descubrimiento y al proceso permanente del aprendizaje por el conocimiento, base para el desarrollo de procesos de paz de las infancias desde la movilidad académica. Construir la paz requiere aprender a disfrutar de una vida pacífica como una construcción personal y colectiva que conduzca a un equilibrio y bienestar personal, libre de violencia, pues la paz supone disposición para definir acciones educativas que les permita a los maestros infantiles desarrollar espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo para la vivencia de la paz.

Formar maestros desde este contexto, plantea retos y posibilidades para propender por la construcción de relaciones armónicas, intercambio de saberes, experiencias y reconocimientos de otras culturas, pues, tal como afirma, Vaillant (2007, p. 209), "la formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo" y es por ello que "los programas de movilidad se convierten en el vehículo perfecto para activar redes de conocimiento" de los maestros infantiles.

En este orden de ideas, la familia, la escuela, las instituciones, los medios de comunicación y los maestros como transmisores de una cultura de paz, requieren asumir el reto

de generar ambientes de convivencia pacífica, de tal manera que desde las infancias se aporte a los procesos de construcción de paz, en aquellos contextos en los que las violencias se han mantenido durante décadas (Ospina y Ospina, 2017).

En este sentido, la construcción de paz desde la movilidad académica cobra sentido cuando las formas de narrar las experiencias vividas favorecen la creación de recursos para relacionarse con el mundo. Y así mismo, permitirán relacionarse consigo mismo, con su vulnerabilidad y con el futuro que desean, desde sus narrativas, juegos, diálogos, afectos, cuidados, respeto y maneras de soñar, pues los niños y las niñas cuentan con capacidades y recursos para construir nuevas formas de relacionarse. Es así como, dentro de las discusiones generadas desde la movilidad académica y la construcción de paz desde las infancias, hoy en día se reconoce la necesidad que los maestros, trabajan alrededor de cinco potenciales a saber: afectivo, comunicativo, ético–moral, político y creativo en torno a la paz y la convivencia pacífica (Ospina y Ospina, 2017).

Potencial afectivo

La niñez busca el autoconocimiento y la toma de conciencia de sí, lo que permite la comprensión de ser, pensar y sentir; facilita la expresión de puntos de vista y fortalece la valoración como persona, lo que permite a los niños y las niñas la posibilidad de soñar, imaginar, crear, construir, aceptarse tal como son, y de relacionarse cada uno consigo mismo y con los demás desde las experiencias afectivas (Ospina y Ospina, 2017, p. 178). En este potencial, el utilizar la estrategia de la autobiografía, por ejemplo, da la posibilidad a los niños y las niñas de valorar y aceptar su relación consigo mismo, de soñar, imaginar, crear y construir la paz en la cultura y en la sociedad, como personas únicas, singulares e irrepetibles.

Potencial comunicativo

Dicho potencial está enmarcado en el diálogo y en las prácticas relacionales, genera oportunidades para que los niños y las niñas se narren de manera diferente, desde el amor, que como lo expresa H. Maturana (citado por Rosas y Sebastián, 2001) permite valorar al otro, desnaturalizar la violencia, vincular el diálogo y la comunicación como fuente de relaciones que generan entramados y oportunidades para que los niños y las niñas se reconozcan como interlocutores válidos, de tal forma que aceptan la diferencia, hacia la construcción de vínculos y hacia una promoción del diálogo y la comunicación orientada hacia la construcción de acuerdos para el bien común.

En este sentido, se busca que los niños y las niñas, a través de experiencias de comunicación y diálogo fomenten sueños, imaginarios, fantasías, de unos y otros, que conlleven a la construcción de paz desde realidades posibles en pro de las infancias. En este potencial, Ospina y Ospina (2017, p. 57) reconocen que los niños y las niñas cuentan con recursos y capacidades para movilizar los procesos de paz, reconciliación y democracia, a través del juego colaborativo en el cual se le da la posibilidad de crear y transformar su realidad.

Potencial ético-moral

Dentro de este potencial se involucra la recuperación de valores como el reconocimiento del otro, el respeto, la tolerancia y prudencia. Se fomenta la capacidad para perdonar, como base para el restablecimiento del tejido social y el encuentro con el otro. Por tanto, como lo expresan Ospina y Ospina, (2017), se piensa al ser humano desde la posibilidad de construir espacios compartidos, desde los cuales se valo-

ran las relaciones con los otros, lo cual implica un compromiso ético y moral de solidaridad para fomentar la paz desde las infancias. En este sentido, la ética y la moral como lo plantea Moncada (2013), requiere de una "forma vivencial en la cual se planteen interrogantes, se hagan observaciones e indagaciones, se busquen y ejecuten alternativas de solución a los conflictos cotidianos, para que los niños, niñas y jóvenes logren comprender que la convivencia social no está dada, sino que es un proceso de construcción en el que todos deben y pueden aportar, para ser transformadores y protagonistas del mismo" (p. 71).

Potencial político

Se relaciona con la capacidad para la participación política, entendida como aquellas acciones que afectan las maneras en que las personas se relacionan entre sí, cuestionando y transformando los ejercicios para favorecer la reivindicación de los derechos individuales y colectivos en pro de una vida digna y de bienestar (Ospina y Ospina, 2017). Lo anterior implica que los niños, niñas y maestros actúen como sujetos políticos que permitan crear conciencia, pensar por sí mismos, sin desconocer al otro, proponer y transformar las relaciones y el mundo social.

Es así como, desde la práctica pedagógica se construyen mundos posibles que se aproximen a estilos de vida democráticos, en los cuales las voces de las infancias se escuchen paulatinamente para que adquieran un compromiso político, cultural y social en torno a la construcción de paz. En este sentido, el potencial político busca que los niños y las niñas generen estrategias, que a través de sus voces y como protagonistas aporten a la reivindicación de los derechos humanos para transformar las relaciones y el mundo social.

Potencial Creativo

La creatividad es una fuerza fundamental en la vida del ser humano, debido a que lleva a procesos de reflexión y creación de alternativas para transformarse a sí mismo, a los demás y al entorno. Permite abrir nuevos caminos y puntos de vista para crear y transformar entornos de violencia por entornos de paz y fraternidad.

En este sentido, la creatividad juega un papel importante en la vida de los niños, niñas, maestros, padres de familia y comunidad en general, porque aprenden a utilizar sus propios recursos y los del entorno para transformar sus conflictos y necesidades en la generación de futuros deseados. En este orden de ideas, la creatividad como postura y reflexión genera, además alternativas, actitudes, puntos de vista y nuevos caminos para la construcción de paz por medio del arte, la música, la danza, el juego y la plástica, entre otros; alternativas que conllevan a la reflexión y transformación de contextos en pro de la paz de las infancias, pues es una fuerza creadora que transforma los modos de relacionarse.

Los potenciales —anteriormente tratados— sirven de base para el reconocimiento de las voces de las infancias como sujetos de derechos, para la reflexión del maestro en torno a su quehacer como constructor de una cultura de paz desde los niños y las niñas en los contextos en los que habitan, y para pensar el ejercicio de la ciudadanía de las infancias como sujetos éticos, políticos y democráticos. Para que se generen transformaciones desde el ser, obrar, hacer y comunicar, así comprender y pensar con el otro, desde ambientes educativos en los cuales se brinden experiencias, reflexiones, acciones y evaluaciones en contexto dentro y fuera del aula, en la que se den momentos de encuentro en el

cual los niños, las niñas y los maestros aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2013).

Por consiguiente, se hace necesario movilizar las apuestas por la construcción de paz desde las infancias y los maestros para gestar ejercicios de reflexión y concienciación. Para transformar la escucha desde la alteridad, es necesario abrirse al otro, dotarlo de voz y reconocerlo como una persona con valor en sí mismo, sensible y comprensible desde su experiencia, clave para la equidad y la significatividad experiencial de las actividades educativas (Vila, 2012). Por ello, la educación para la paz requiere del reconocimiento del otro desde su rostro (Levinas, 2004; 2006), de tal manera que desde la movilidad académica y las prácticas pedagógicas se gesten procesos de aprendizaje enmarcados en las vivencias.

Según Torres, Roa y López (2017) y Alvarado y Ospina (2014) citado en Ospina & Ospina (2017) permiten que las niñas y los niños se reconozcan entre sí como interlocutores válidos, para ponerse en el lugar del otro(a) en pro de la construcción de los sentidos propios y de los referentes que encuentran en sus contextos, con discursos críticos e interculturales que contribuirán con perspectivas para la generación de pensamiento, actitudes críticas y reflexivas que movilicen y transformen la sociedad (Cruz y Torres, 2018) con sinergias, discursos y prácticas en torno a la construcción de la paz, como sujetos promotores de empoderamiento pacífico, de solidaridad, confianza y cooperación a la luz de una mirada histórica (Galtung, 2003).

En este orden de ideas, como lo plantean Cruz y Torres (2018), se busca fortalecer la libertad, la confianza y la paz, desde escenarios democráticos, en los cuales se requiere repensar los esquemas de aprender, educar y acompañar, en contextos de conflicto social y político a partir de las prácti-

cas pedagógicas que promuevan una formación que se proyecte hacia una sociedad democrática, participativa e inclusiva. Es decir, resignificar el conflicto, a la luz de una apuesta ético-política, configurada desde la pedagogía para la paz, requiere de una reflexión teórica, ontológica y didáctica que, con fundamento axiológico desde la comprensión del otro y la pedagogía de la confianza, le apueste a la formación política de niños, niñas, familias y comunidades en escenarios de incertidumbre (Cruz y Torres, 2018) lo que implica privilegiar el conocimiento del conflicto desde las problemáticas que se presentan en lo personal y colectivo, para promover una formación ciudadana en y para la paz, que traspase los límites del aula y llegue al diálogo, a posibilitar la observación del sí mismo, del contexto, de sus relaciones e interacciones en pro de la transformación (Ospina & Ospina, 2017).

En este sentido, se requiere consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás (Fisas, 2011); intercambio que fomenta la confianza, seguridad y autoridad de las personas para superar desconfianzas y diferencias que promuevan espacios para el diálogo como vía para la construcción para la paz. Es así que, las apuestas para la paz requieren del fomento la movilidad académica y de una pedagogía para la convivencia, la ternura, el cultivo de la singularidad, el respeto por el otro, en la cual se afirme la civilidad y se afiance la democracia lo que implica un reto para contribuir con la resolución pacífica de conflictos y la búsqueda de sociedades democráticas (Villate, 2017), con miras a la generación de prácticas pedagógicas que generen cambios y transformaciones en pro de la construcción de paz desde la infancias.

Referencias bibliográficas

Amar, A. J., Abello, LL. R., Acosta, C. (2003). Factores protectores: Un aporte investigativo desde la Psicología Comunitaria de la Salud. *Psicología desde el Caribe, 1* (11), 107-121.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: MA: Harvard University Press. pp. 83-100.

Cruz, A. y Torres, M. (2018). Aportes desde la confianza a la formación ciudadana y a la educación para la paz. *Revista Ciudad Paz-ando, 11*(1), 32-39. doi: https://doi.org/10.14483/2422278X.12586

De la Torre. B. y Manso, J. (2015). *Redes Académicas de Movilidad Docente*: *Un Intercambio de Experiencias Iberoamericanas para Conocer Diversas Realidades desde la Práctica*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de Construcció de Pau, 20.* Barcelona. Recuperado de: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus.

Levinas, E. (2004). *Difícil libertad.* Traducción de M. Mauer. Buenos Aires, Lilmod. (1999). "Sin nombre" en Revista diálogo filosófico. Madrid, Diálogo Filosófico. (1993).

Levinas, E. (2006). *Trascendencia e inteligibilidad.* Madrid: Encuentro.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2 de agosto de 2016). Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. [Ley 1804 de 2016].

Moncada, P. P. (2013). Estrategias pedagógicas para la formación ética y ciudadana y el desarrollo del pensamiento. *Revista Senderos Pedagógicos, 4*, 69-72 (enero-diciembre 2013).

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2015). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: Avance de las metas educativas*. Madrid, España. Recuperado de: http://oei.es/xxivcie/Miradas2014Web.pdf

Ospina, R. D. A. & Ospina, A. M. C. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 175-192.

Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE (2016). Plan Decenal de Educación (2016-2026). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

Rosas, R. & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón, 64*(2), 15-28.

Torres, F., Roa. C. y López, J. (2017). La autobiografía como mediadora de procesos formativos de la identidad en Trabajo Social. En: Tibocha, A. (Ed.), *La experiencia del trabajo en el aula lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle.

UNESCO (2011). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Una crisis encubierta, conflictos armados y educación. París. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155

UNESCO (2013). El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 para Todos. [En red]. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTI-

MEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo, 41*(2), 207-222.

Vila, M. E. S. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. Facultad de Educación UNED. Recuperado en: https://www.redalyc.org/pdf/706/70624504003.pdf

Villate, T. Y. M. (2017). Experiencias regionales y locales de educación para la paz. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica. Bogotá. Recuperado de: http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7809

7

Construyendo discursos y prácticas alrededor de la paz y las infancias en escenarios de intercambio académico

Ana María León Rodríguez
Nelson Araneda Garcés
Johana Fuentes Constancio

> *Indudablemente, el maestro es sujeto del saber pedagógico, pero también es sujeto de la política, cuando interroga sus propias prácticas, construye e inventa nuevas propuestas; cuando se asume como actor de su propio destino y el de la sociedad en la cual vive* (Unda, 2004, p. 19.)

Introducción

Desarrollar procesos formativos en el mundo de hoy demanda, en primera instancia, situar el contexto en el cual tienen lugar dichos procesos a partir del reconocimiento de las dinámicas que caracterizan los diferentes escenarios sociales y las principales problemáticas que emergen de la interacción misma entre los sujetos y su realidad. Estas reflexiones han motivado la consolidación de nuevos paradigmas sobre educación y han resignificado el papel del docente como agente político y social en la construcción de una nueva sociedad.

En un país como Colombia, cuya historia se caracteriza por el impacto de la violencia, la discriminación, la

indiferencia y el conflicto, se hace cada vez más urgente la creación de espacios que permitan la materialización de nuevos discursos y prácticas, enmarcadas por el respeto, la convivencia y el reconocimiento del otro y que promuevan la consolidación de una cultura de paz la cual, según la UNESCO (2012), se encuentra mediada por la armonía social y fundada por principios universales de justicia, libertad, democracia, tolerancia, y solidaridad.

Bajo esta perspectiva, Linares y Galeano (2015) resaltan el papel de las universidades en la construcción de paz, pues "por medio de las reflexiones dadas en el interior de los círculos universitarios, sus procesos de investigación y la profundidad crítica que la destaca en el entorno educativo, la sociedad alcanza un nivel más amplio de desarrollo" (p. 98), generando así espacios para la discusión, la lectura crítica de la realidad y la reflexión permanente, abordando de manera analítica la relación entre educación y paz.

En este sentido, educar para la construcción de paz demanda resignificar las acciones del docente y el estudiante en la sociedad, considerándolos no como receptores pasivos de aquello que vivencian en su cotidianeidad, sino como sujetos políticos y críticos, que asumen su verdadero papel como ciudadanos. De igual manera, la educación para la paz, requiere analizar lo que implica hablar de una educación de calidad, la cual se garantiza no solamente por el acceso a escenarios formativos, sino a la posibilidad de disfrutar de un reconocimiento como ser único y particular, así como espacios de socialización enriquecedores (Lira, Vela y Vela, 2014).

Desde estas consideraciones y retomando el papel protagónico de las instituciones de educación superior como escenarios de debate, reflexión y construcción colectiva, se consolida la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, la cual busca configurarse como un espacio para el encuentro de perspec-

tivas y experiencias pedagógicas e investigativas enmarcadas en el contexto de la educación para la paz en Colombia, que permita construir diálogos, acuerdos y compromisos frente a la tarea de materializar una sociedad equitativa, justa y dialógica, brindando la posibilidad a los niños y niñas de convertirse en sujetos políticos que reconocen su papel en la sociedad y tienen la opción de aportar en su mejoramiento.

Por lo anterior, el presente texto gira en torno a la reflexión frente al papel dialógico de la academia, puntualmente de las instituciones de educación superior, en la construcción de la paz y las acciones que se llevan a cabo desde la generación de espacios de intercambio y construcción de saberes, pasando por el análisis de lo que ha sido la experiencia de la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, para finalizar con una serie de retos y desafíos desde los siguientes cuestionamientos:

¿Cuáles serían las características de una práctica pedagógica que aporte a la construcción de una cultura de paz en Colombia? ¿Cuál es el rol que deben asumir maestro y estudiante en diferentes escenarios educativos frente a la consolidación de una educación para la paz? ¿Qué espacios de diálogo e intercambio es posible propiciar para aportar a la formación de maestros constructores de paz? ¿Cómo enriquecer los procesos de formación de maestros por medio de la movilidad académica nacional e internacional?

La Universidad y su papel en la sociedad actual

La sociedad actual presenta diferentes retos: entre muchos otros, podemos pensar en las formas de relacionarse con el otro, la construcción y circulación de saberes entre diferentes campos, la incursión de las nuevas tecnologías, demandan otras maneras de pensar la relación con el conocimiento y los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje. Ante

este nuevo panorama, en el que tiene más relevancia el uso y manejo del conocimiento y de la información, se hace necesario repensar el papel de la universidad como institución fundamental en el análisis de la realidad social y de la generación de alternativas de solución a problemáticas que se evidencian en diferentes contextos. En este sentido, ante el reconocimiento del poder que se asocia al conocimiento en la actualidad, las universidades se posicionan en la sociedad al estar directamente relacionadas con la construcción y difusión del conocimiento.

Lo anterior ha permitido que se generen reflexiones importantes alrededor de las instituciones de educación superior y su relación con los diferentes entornos sociales. Es así como Tünnermann y De Souza (2003), analizando diferentes apartados de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, enfatizan en la necesidad de brindarle un mayor protagonismo a la universidad y su posibilidad de participar directamente en procesos económicos, sociales, políticos y culturales, permitiéndole conservar sus características como academia. Desde esta perspectiva, manifiestan que:

> La universidad es una institución social y, como tal, expresa de manera determinada la estructura y el modo de funcionamiento de la sociedad como un todo. (…) Una universidad enclaustrada expresa la manera en que una sociedad determinada concibe el saber; una universidad militante, expresa la manera en que una parte de una sociedad determinada pretende que el saber esté al servicio de determinadas políticas. De modo similar, una universidad funcional y operacional, que forma mano de obra especializada para el mercado del trabajo, expresa una sociedad que toma el mercado como un ratio última[1] de la vida social. En contrapartida, una sociedad que considera el saber según el prisma

1. Expresión latina que se traduce literalmente por "última razón" o "último argumento".

> del derecho del ciudadano, que impide la masificación y valoriza la democratización, expresa una sociedad en la cual los valores democráticos de la ciudadanía son el imperativo político y ético de la vida universitaria (p. 9).

Analizando el papel de la universidad en el contexto colombiano, valdría la pena preguntarse qué caracteriza a la sociedad que permea a su vez las instituciones de educación superior a partir de preguntas como: ¿Cuál ha sido el aporte de las universidades en la consolidación de políticas públicas?, ¿Cuál es el nivel de participación de las universidades en el escenario social? ¿Cuáles son los aportes que ha hecho la universidad a otros sistemas educativos?, entre otras. Por lo anterior y tomando en cuenta la necesidad de revisar en detalle la relación universidad y sociedad, surgen dos aspectos asociados a la universidad y su papel como institución social que también deben incluirse en este análisis: pertinencia y responsabilidad social.

En un primer momento, la pertinencia asociada al trabajo que realizan las instituciones de educación superior debe evaluarse desde la perspectiva en que plantean Tünnermann y De Souza (2003) y Vera, Rodríguez y Bustamante (2016), pues consideran que ésta "se refiere al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de ella" (p. 39), teniendo un papel protagónico en el desarrollo de actividades centradas en la erradicación de la pobreza, la violencia, la promoción de la igualdad, el reconocimiento de la diversidad, el desarrollo sostenible, entre otras, mediante un trabajo interdisciplinario e interinstitucional. En este sentido, los autores asocian la pertinencia a la calidad, pues consideran que no es posible reconocer y evaluar la calidad de una institución si no se analiza el papel que desempeña en la sociedad y las acciones que ejecuta en pro de su mejoramiento.

Pasando al segundo aspecto, la responsabilidad social

de la universidad se entiende, en primera instancia, desde el reconocimiento que ha tenido históricamente como una institución privilegiada en la generación de conocimiento y en la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva, vale la pena retomar a Fernández, Delpiano y De Ferrari (2006) quienes, a partir del proyecto Universidad Construye País, han logrado un trabajo importante alrededor de la práctica de la responsabilidad social en las instituciones de educación superior en Chile, iniciando por definir la responsabilidad social como:

> A partir de lo expuesto, se estima que la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la universidad como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria (…) se trata de definir "de qué" se es responsable, "ante quién" se responde y "cómo" se es responsable (p. 50).

Por lo anterior, definir "de qué" se es responsable, implica reconocer la importancia de la universidad en el contexto social y las acciones que realiza para mejorar la calidad de los entornos a los cuales pertenece, aspecto que debería ser transversal en las funciones que realiza de docencia, investigación y extensión. Por otro lado, definir "ante quién" demanda tener en cuenta que, en primera instancia, la universidad debe responder a las necesidades de la comunidad académica, en segunda instancia, debe contemplar y proyectar las necesidades que surgirán en el contexto de local, regional y nacional, para luego contemplar acciones que permitan una intervención e impacto a nivel internacional.

Frente al "¿cómo se es responsable?", específicamente por medio de la planeación, ejecución y seguimiento de procesos de gestión, docencia, investigación y extensión o

proyección social que retomen y analicen problemáticas actuales y generen respuestas y alternativas de solución a las mismas, así como el diálogo y trabajo articulado entre instituciones, pues de esta manera se generan acciones conjuntas con un mayor alcance e incidencia en el medio social y cultural.

Finalmente, al analizar el papel de la universidad en un escenario particular y complejo como el de Colombia, se hace necesario situar la pertinencia y la responsabilidad social desde la participación, incidencia e impacto de esta institución en la sociedad, de cara a las problemáticas que se vivencian hoy en día y que afectan directamente a la comunidad académica y a la población en general. Una de estas problemáticas emerge a raíz del conflicto armado interno y la violencia que ha marcado la vida de millones de colombianos, específicamente de los niños y niñas y jóvenes, por lo que se hace necesario y urgente retomar el papel que cumple la universidad en el abordaje de un tema como la paz, a casi seis años de la firma del acuerdo.

Espacios de intercambio, reflexión y construcción colectiva en torno a la paz

Como se ha abordado previamente, la responsabilidad social y la pertinencia de las instituciones de educación superior se sitúa de cara a su participación en la sociedad y las alternativas que generan para el abordaje de las diferentes problemáticas que se presentan en los escenarios en los cuales participa. Así, reconocer el rol de la universidad en el análisis del conflicto armado, de su impacto en la población y la paz como propuesta de solución, demanda situar de qué manera se le ha permitido incursionar en escenarios de discusión, reflexión y debate alrededor de la construcción de paz. Desde esta perspectiva, Delgado (2010) sitúa el *dilema*

de las universidades en Colombia frente a su papel en la sociedad "entre la existencia de un alto grado de compromiso social que las convierte en 'actores socialmente comprometidos' y 'encierro' voluntario centrado meramente en la labor académica que de cierta forma la incomunica con el medio" (pp. 121–122). En este sentido, no es claro el papel que asume la universidad pues no se ha definido específicamente cuál es su rol en el escenario político y su compromiso con temas y problemas relacionados con la realidad social, económica, cultural y política del país.

A pesar de la falta de claridad frente al papel de la universidad en la sociedad en relación con los diferentes procesos relacionados con la paz, es necesario resaltar que, en algunos casos, la academia ha logrado desarrollar acciones que trascienden el contexto académico, llegando inclusive a tener presencia en los contextos que más se han visto afectados por el conflicto armado en el país, pues se reconoce que la responsabilidad y compromiso que debe asumir la universidad frente a la convivencia, la reconciliación y la construcción de paz.

Es así como, previo a situar la responsabilidad de la universidad frente a la construcción de paz, es necesario reflexionar en torno a qué se entiende por paz en el contexto particular de un país que atraviesa por más de seis décadas de conflicto armado, reconociendo que la paz no solamente se relaciona con el fin del conflicto armado, la concepción de paz que vale la pena acoger es la que plantea Delgado (2010) frente a lo que implica la denominada

> "paz maximalista", [la cual se ve relacionada con…] "la solución de problemas de carácter estructural, que implica cambios radicales o significativos en las concepciones e imaginarios sociales y en los ordenamientos sociales, políticos y económicos al interior de una sociedad" (p. 129).

Si bien lo anterior se relaciona directamente con el fin de situaciones de violencia, injusticia social y conflicto, es importante reconocer que la paz implica la equidad, la participación, las posibilidades de acceder a un trabajo digno y una educación de calidad, entre otros aspectos que permiten convivir en una sociedad más justa y consciente de la importancia de garantizar el bienestar a toda la población sin discriminación alguna. En efecto, desde esta perspectiva de paz, es posible situar el papel de la universidad pues desde las diferentes funciones que desarrolla en el contexto social, se generan acciones que conllevan a la construcción de paz.

Por consiguiente, habría que situar el protagonismo de la universidad en la construcción de paz tomando como base la conexión que debe existir entre ésta y el entorno, retomando así los aspectos trabajados previamente en relación con la pertinencia y la responsabilidad social, haciendo referencia a una serie de acciones que permitan pensar la paz por medio de "la construcción de un conjunto de actitudes, medidas, planteamientos, procesos y etapas encaminadas a transformar los conflictos violentos en relaciones y estructuras más inclusivas y sostenibles" (Barbero, 2006, p. 5).

Es a partir de estas ideas que se consolida la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz* desde el año 2017 como una propuesta liderada por el Grupo de Movilidad Académica que reúne docentes de los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Pedagogía Infantil de ocho (8) instituciones de educación superior de Bogotá (Universidad El Bosque, Universidad Santo Tomás, Universidad Libre, Universidad INCCA de Colombia, Fundación Universitaria Los Libertadores, Fundación Universitaria Unimonserrate, Corporación Universitaria Minuto de Dios y Corporación Universitaria Iberoamericana) y ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación).

Para la materialización de la Cátedra, el Grupo de

Movilidad Académica parte de una rigurosa conceptualización alrededor de la paz, concibiendo en la misma línea en que la propone Grabe (2002) y reconociendo que ésta:

> "No es un proceso espontáneo, sino de aprendizaje", [lo cual demanda que se asuma como…] "un paradigma desde el cual construir una propuesta pedagógica, en la medida en que es necesario en nuestra sociedad apostarle a una cultura de paz para lograr mirarnos desde otra perspectiva, repensarnos y así actuar de cara a nuestra realidad" (p. 229).

Así mismo, como punto de partida, se reconoce la perspectiva de infancias, maestro y el rol social y político de la universidad en la sociedad colombiana, como aspectos que permiten estructurar una propuesta interinstitucional e interdisciplinar que contribuye a la generación de espacios de encuentro y construcción colectiva alrededor de la paz.

La experiencia de la Cátedra Itinerante Infancias y Paz

Partiendo del reconocimiento de que el espacio universitario debe funcionar desde la perspectiva en que plantea Papacchini (2002), como un "auténtico taller de relaciones sociales no libres de conflictos, pero orientadas por valores como la dignidad, el respeto y la solidaridad, que deberían inspirar por igual las prácticas pedagógicas, el trabajo investigativo y la convivencia (…)" (p. 37), se consolida la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz* como una posibilidad de posicionar a las infancias como actores fundamentales en la sociedad y que se han convertido en las principales víctimas del conflicto armado. Se busca reconocer y resignificar su voz a partir de la generación de espacios de encuentro, debate, reflexión, intercambio académico y construcción colectiva de maestros en formación y en ejercicio, así como

de otros profesionales, en torno a las acciones que es posible desarrollar desde el contexto universitario para aportar a la construcción de la paz en un país pluriétnico y multicultural como Colombia.

Por lo anterior, como aspecto inicial que orientara el trabajo a desarrollar en la materialización de la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, se retomó y analizó la concepción de infancias que fundamenta y orienta las propuestas de formación de los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Pedagogía Infantil, lo cual permitió reconocer que la infancia es ante todo representación colectiva (Alzate, 2003) y una construcción social e histórica (Carli, 2002) y que la realidad misma del país y del mundo ha permitido que se construya una nueva perspectiva de infancias, en plural, en la medida que se reconoce que no existe una infancia única enmarcada en un espacio y contexto específico (casa–escuela), sino por el contrario, se reconocen múltiples infancias que se encuentran en diferentes escenarios y que han llegado a asumir diferentes roles de acuerdo a la manera en que son percibidos en la sociedad y las condiciones que caracterizan sus procesos de formación. Desde esta perspectiva, Unda y Llanos (2014), enfatizan en que:

> Ha sido desde el ámbito de los discursos que reivindican la diversidad que se ha pretendido dar cuenta de la diferencia cultural, donde se ha empezado a proponer el uso del término infancias para designar a niños y niñas de diferentes contextos o, que aun siendo parte del mismo contexto, se encuentran situados en posiciones o circunstancias diferentes unos de otros. La constatación de la diversidad de situaciones por las que atraviesa la infancia contemporánea parecería que obliga a referirse a ella decididamente en plural (…) (p. 65).

Es así como se asocian conceptos como diversidad y multiplicidad a la concepción de infancias, reconociendo a

su vez el papel de la historia en su configuración y de la educación y la cultura como aspectos fundamentales al momento de definirlas. Frente a lo anterior, Amador (2012) plantea las infancias como:

> (…) el conjunto de circunstancias sociales, subjetivas, epistémicas y políticas en las que se produce el tránsito de la infancia en singular (noción prototípica del proyecto de modernidad) a las infancias (categoría analítica que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños y niñas en el tiempo presente) (p. 74).

Estas perspectivas de infancias permiten comprender un posicionamiento a nivel social y político que demandan su participación en diferentes escenarios de la sociedad. En el caso particular de la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, su voz se retoma a partir de las narrativas y experiencias en diferentes contextos, de la mano de actores como los maestros, quienes se han convertido en una posibilidad de que se visibilicen en un país que, aunque se ratifica la Convención de los Derechos del Niño (Ley 12 de 1991), aún tiene una gran deuda frente a la garantía de derechos de los niños y niñas.

Otro de los aspectos fundamentales y que orienta las acciones en este importante espacio de intercambio y construcción es la perspectiva de formación de maestros, específicamente de maestros para las infancias, pues se reconoce que la sociedad ha cambiado aceleradamente y que, así como se ha transformado la noción de infancias históricamente y socialmente, también la educación, pues la incursión de las nuevas tecnologías, la globalización, los cambios en la concepción de familia, entre otros, demandan repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje con miras a centrar la atención en la formación de ciudadanos que aporten positivamente a la sociedad.

Por esta razón, el Grupo de Movilidad Académica re-

conoce la gran responsabilidad que implica formar maestros para las infancias en un país como Colombia, con la plena conciencia de que, desarrollar propuestas orientadas hacia dicha formación, exige materializar estrategias orientadas al desarrollo de competencias generales y específicas para el trabajo con y para los niños y niñas en diferentes contextos y dinámicas sociales, partiendo de un ejercicio de reflexión frente a su rol como pedagogo y educador infantil en la sociedad y el reconocimiento de que sus sujetos de saber y de acción son las infancias.

En esta vía, García y Aznar (2017) plantean que las propuestas de formación de educadores infantiles deben ofrecer la posibilidad de que el profesional genere ambientes de aprendizaje que permitan el diálogo, el intercambio y la construcción colectiva y colaborativa, que "medie entre las habilidades, expectativas, sentires, características de desarrollo, diversidad, potencialidades de participación y autonomía del aprendiz, con los objetivos de formación. Todo esto en el marco de la responsabilidad social, en tanto se reconoce como un actor político" (p. 100). De la mano con la perspectiva de formación de maestros desarrollada previamente, es necesario situar otro aspecto fundamental que motivó la consolidación de la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz* y es la movilidad académica, la cual se consolida como un factor esencial en los programas de pregrado y posgrado, pues permite la participación de docentes y estudiantes en espacios de trabajo colaborativo y cooperativo que favorece el intercambio de saberes y conocimientos sobre campos disciplinares específicos y enriquece a su vez la propuesta formativa de los diferentes programas.

Varios autores señalan la importancia de la movilidad académica en el mundo contemporáneo y de qué manera la globalización, las nuevas tecnologías y la emergencia de las denominadas sociedades de la información y conocimiento

hicieron necesario pensar otras dinámicas que mediaran en la construcción y circulación de los saberes en el contexto de la academia. Por su parte, García (2013) destaca que la movilidad académica "(…) es el resultado de la cooperación entre distintas instancias gubernamentales y educativas, asociaciones profesionales, representantes del sector productivo y organismos de diversa índole con una manifiesta preocupación por la educación terciaria" (p. 62), razón por la cual se convierte en una dinámica fundamental para las instituciones, investigadores, estudiantes y otros colaboradores, pues permite el desarrollo y fortalecimiento de las actividades académicas e investigativas, generando el encuentro e intercambio con el otro.

Por lo anterior, en el marco del posicionamiento de las infancias, el reconocimiento de la responsabilidad y el compromiso que demanda la formación de maestros y la importancia de la movilidad académica en las instituciones de educación superior, se crea y dinamiza la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, la cual se caracteriza por ser un espacio que permite y motiva la participación de la comunidad universitaria de diferentes instituciones y aquellos interesados en el tema de las infancias y la paz, también se concibe como un escenario que ha permitido gestar alianzas interinstitucionales, quienes aportan experiencias y saberes a la reflexión frente a las diferentes temáticas que se abordan; también se reconoce como un espacio interdisciplinar y una estrategia que promueve la movilidad, el encuentro y la construcción colectiva con otros (Grupo de movilidad académica, 2017).

Desde sus inicios en el año 2017, la Cátedra ha logrado consolidarse como un espacio fundamental en los procesos académicos de las licenciaturas en educación infantil, pues ha convocado en cada uno de los encuentros a más de cien maestros en formación de los diferentes programas de las disciplinas afines. Lo anterior, sumado a expertos que han

compartido sus saberes y experiencias alrededor de temas como el impacto psicosocial y cultural del conflicto armado; las políticas públicas, programas e iniciativas dirigidas a niños y niñas víctimas del conflicto armado, las infancias (su participación, narrativas, experiencias y subjetividades) y su relación con la paz; la gestión del conflicto; la interculturalidad; la memoria histórica; la diversidad; el contexto familiar y su papel en el desarrollo integral de los niños y niñas, así como las estrategias pedagógicas y didácticas que permiten la construcción de paz, entre otros.

De igual manera, para los estudiantes también ha llegado a convertirse en un espacio importante, pues reconocen que la Cátedra:

> "ofrece una mirada diferente de las infancias que han sido víctimas del conflicto armado (…) y nosotros como docentes debemos tener las herramientas adecuadas para tratar de llegar a esos niños y para darles oportunidades nuevas de transformar la sociedad" (Guzmán, en comunicación verbal, 10 de abril 2019).

En este sentido, es posible reconocer de qué manera este espacio ha logrado posicionarse en las diferentes instituciones y ha llegado a impactar significativamente en los procesos de formación y de construcción de conocimiento alrededor de la paz y las infancias. Por lo anterior, y buscando un ejercicio de cualificación permanente de este importante escenario, semestralmente se realiza la sistematización y análisis de los diferentes encuentros, tomando como insumo principal la voz de los estudiantes y docentes participantes, buscando enriquecer los discursos y prácticas que permitan explorar otros temas, logrando que este espacio continúe materializando los principios de responsabilidad social y pertinencia que deben caracterizar a todas las instituciones de educación superior en Colombia y en el mundo.

Conclusiones: retos y desafíos

El trabajo desarrollado hasta el momento en el marco de la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz* ha permitido reconocer la importancia de generar espacios de diálogo, intercambio y construcción de saberes entre estudiantes y docentes de las de Licenciatura en Educación Infantil de las instituciones de educación superior vinculadas, pues esto permite enriquecer y complementar las propuestas de formación de los diferentes programas al convertir la paz, el maestro y las infancias en una triada fundamental para el análisis y la reflexión frente a las acciones que es posible desarrollar para lograr la paz en Colombia.

Por otra parte, la experiencia en el desarrollo de la Cátedra ha permitido analizar y convertir en una realidad tres apuestas frente a la formación de educadores infantiles propuestas por el colectivo de docentes del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) en su texto "Formación de docentes y agentes educativos en Educación Infantil" y recopiladas por Castro (2008) específicamente tres: movimientos sobre las creencias de los maestros; una formación teórica más adaptada a las necesidades del aula de clase y la necesidad de un trabajo grupal–institucional.

Frente a la primera, la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz* ha permitido a los maestros en formación repensar y resignificar su papel en la sociedad como mediadores, líderes y gestores, en un trabajo continuo y permanente con las comunidades, no solamente en el aula de clase, pues reconocen que la nueva perspectiva de infancias demanda pensar en otros escenarios, dinámicas y situaciones sociales fuera del escenario educativo o familiar.

Con respecto a la segunda apuesta, cada uno de los encuentros de la Cátedra ha permitido analizar y construir colectivamente a partir de la postura de diferentes autores y

perspectivas teóricas relacionadas con las infancias, la cultura de paz, el rol del maestro, las prácticas pedagógicas, entre otros, situando sus aportes en el escenario educativo y de cara a la realidad particular de la niñez en Colombia.

Finalmente, y como una tercera apuesta, la Cátedra en sí misma —*por la dinámica bajo la cual se desarrolla*—, favorece el trabajo colectivo, colaborativo y cooperativo alrededor de los diferentes temas propuestos y ha posibilitado alianzas con otras instituciones de educación superior con programas de educación infantil a nivel nacional.

Por otro lado, en el análisis permanente frente a los procesos de formación de los educadores infantiles en el país y la importancia de continuar desarrollando acciones que permitan la construcción de paz, la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz* enfrenta varios retos a corto, mediano y largo plazo. Uno de los propósitos, es llegar a las comunidades, con miras a garantizar la participación de los niños, niñas, familias, maestros y otros agentes sociales, generando un mayor impacto y buscando establecer un trabajo conjunto que aporte a la transformación de la sociedad por medio de la incorporación de:

> (…) los responsables del trabajo directo con niños y niñas, a los responsables del trabajo de formación, a las personas adultas de las familias y las comunidades y, en general, a todos los responsables del reconocimiento de la titularidad, la garantía y el restablecimiento de los derechos de la niñez (Castro, 2008, p. 84).

Otro de los retos importantes y con el objetivo de garantizar la internacionalización como un elemento fundamental de la movilidad académica y de docentes, es generar alianzas internacionales, buscando el reconocimiento de discursos, prácticas y tendencias alrededor de la educación y atención integral a las infancias, que permitan "La mejora

de los procesos formativos de los estudiantes y el establecimiento de redes de colaboración que promuevan la integración entre países, sociedades y gremios profesionales" (García, 2013, p. 62).

En definitiva, aunque la Cátedra ha logrado posicionarse como un espacio de intercambio académico importante en la dinámica y procesos de formación de las Licenciaturas en Educación Infantil de las instituciones de educación superior vinculadas al Grupo de Movilidad Académica, es fundamental que continúe fortaleciéndose desde el trabajo colectivo entre docentes, estudiantes y directivos, buscando cumplir con los retos y convertirse en un espacio desde el cual se aporte a la formación integral de educadores infantiles y a la construcción de la paz en Colombia vinculando a los niños y niñas como principales protagonistas.

Referencias bibliográficas

Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas.* Pereira: Papiro.

Amador J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes, 37,* 73-87. Recuperado de: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/1882/1857

Barbero, A. (2006). *Construyendo paz en medio de la guerra: Colombia.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Castro, A. (comp.) (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia.* Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa–IDIE .

Delgado, M. (2010). La universidad como constructora de paz: reflexiones conceptuales sobre la contribución de las universidades a la superación del conflicto. *Revista Análisis Internacional, 1,* 119-140. Recuperado de: https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/view/7/7

Fernández, C., Delpiano, C. y De Ferrari, J. (2006). *Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena.* Primera Edición. Santiago de Chile.

García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación, 61*, 59-76. Recuperado de: https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a04.pdf

García, Z. y Aznar, I. (2017). La formación de educadores infantiles, un reto de innovación educativa en la educación superior. *INNOEDUCA International Journal Of Technology and Educational Innovation, 2*(3), 98-108. Recuperado de: http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/2451

Grabe, V. (2002). Educar para la Paz. En: Díaz, C., Mosquera, C., y Fajardo, F. *La Universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades, (*pp. 217-232). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Grupo de Movilidad Académica (2017). Estado de la movilidad académica en la formación de educadores de infancia(s) desde el marco de las políticas internacionales, nacionales e institucionales vigentes en institu-

ciones de educación superior del capítulo Centro de ASCOFADE – Bogotá D.C. (Documento de trabajo)

Guzmán, C. (2019). Estudiante Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Nota periodística, Fundación Universitaria Los Libertadores. Sesión 10 de abril de 2019.

Linares, M. y Galeano, S. (2015). La Universidad frente a la construcción de paz: claves para una convivencia posible y duradera. *Revista de la Universidad de la Salle. Vol. 15, N° 67.* Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1448&context=ruls

Lira, Y., Vela, H. y Vela H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa Vol. 14, N° 64.* 123-144. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a10.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). Declaración sobre una cultura de paz. Decenio internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001–2010). Recuperado de: http://www.fund-culturadepaz.org/doc/Declaracion-CulturadePaz-FacilLectura.pdf

Papacchini, A. (2002) Universidad, guerra y paz. En: Díaz, C., Mosquera, C., y Fajardo, F. *La Universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades.* (pp. 15-49). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Tünnermann, C. y De Souza, M. (2003*). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.* Sao Paulo: UNESCO.

Unda, R. y Llanos, D. (2014). Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones "rurbanas". En: Gentili, P. (ed.) *Pensar la Infancia desde*

América Latina. Un estado de la cuestión. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-

Vera, J. Rodríguez, C. y Bustamante, I. (2016). Pertinencia social de las universidades públicas y privadas: perspectiva de los docentes. *Rastros y Rostros 18.33*. 39 – 49. Recuperado de: https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/1668

Apéndice

Movilidad académica. Voluntades, intercambios y responsabilidades

María Victoria Rodríguez Pérez
Nadia Paola Acosta Marroquín
José Ignacio Bolaños Motta

"La unidad equivale a la variedad, y la variedad en la unidad es la ley suprema del universo".
Isaac Newton

Algunas reflexiones finales

Con lo expuesto en los apartados precedentes, se da cuenta de la particular relevancia que —en los últimos años— han adquirido las redes académicas, ello dentro del ámbito de los diversos campos de las disciplinas universitarias, y en ellas, el sector de la educación. La anhelada sociedad del conocimiento y la divulgación del mismo, es una de las necesidades más apremiantes de las universidades colombianas de principios de siglo XXI (Soto, 2005). Dicha pretensión que se ha querido completar a través del trabajo desarrollado dentro de la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, y tal posición por parte del colectivo académico está en plena concordancia con los ideales del CNA y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ideales en los cuales, la calidad resulta ser determinante, toda vez que se pretende generar una dinámica de articulación entre universidades, y hacia una meta común.

Así las cosas, se ha buscado dar cuenta de las necesidades de la institucionalidad, como también las necesidades propias de las IES, en sus situadas comunidades de aprendizaje, pensando la formación de maestros "desde el actual contexto cultural, social y tecnológico, particularmente frente a los cambios […] y las demandas actuales de la sociedad" (Acosta-Marroquín, 2020, p. 92).

Como consecuencia, se ha logrado generar un espacio para la divulgación del conocimiento de las diversas comunidades científicas, que piensan dos temas claves para la Colombia del siglo XXI, las infancias, y la cultura de la paz. Con el fin de dar una mirada un poco amplia sobre lo que respecta a la paz, para muchos colombianos —*y más para el sector académico*— resulta claro que, con la firma de los acuerdos de paz, el gobierno colombiano logró la tan anhelada "dejación de las armas", no obstante, la también anhelada reconciliación del pueblo colombiano, no ha sido posible, y por el contrario, el panorama se observa bastante desolador. En otras palabras, se podría decir que el proceso de reconciliación entre los actores de la guerra, se logró en La Habana, más no en el resto de Colombia. Lo anterior, sin desmerecer el esfuerzo realizado para llegar a los acuerdos de paz.

A este respecto, es necesario indicar que la construcción de una paz duradera o permanente y una reconciliación del país, es un asunto de todos(as), y no solo de los actores armados. En lo referente a este propósito, el trabajo en red expuesto en el presente texto, pretende ser un grano de arena, para que la conexión entre instituciones encargadas de la formación de formadores (González, 2019; Acosta, 2020), se den a la tarea de pensar los dos temas mencionados, paz e infancias. Es necesario formar profesionales para un país que se quiera a sí mismo, formar profesionales que dimensionen la escuela como un territorio de paz.

Todo lo anterior, resulta ser un poco más cercano,

si dicha construcción emerge del diálogo racional entre la diversidad de saberes, sentires, y epistemes, con un mismo propósito. El camino es largo, pero ya se ha dado comienzo al mismo, se cuenta con aprendizajes ya adquiridos, y desde luego, dichos aprendizajes han permitido al colectivo académico construir una academia desde la pluralidad, pues para la red resulta claro que *se hace camino al andar* (Serrat, 2013).

El propósito de todo el trabajo presentado en la red académica, de una u otra forma contribuye a suplir las necesidades *globales* expuestas por la Declaración de Bolonia, (2011), la UNESCO y la OCDE, entre otros, y *glocales* (Mejía, 2014), de las instituciones universitarias aportantes. Hoy en día, los cambios vertiginosos emergidos de las novedades generadas en los primeros dos decenios del siglo XX, han exigido procesos de intercambio y producción colectiva, generando diálogos quizás interculturales y narrativos alrededor de las infancias. Desde esta óptica, el presente trabajo desde la red, espera a futuro generar el fortalecimiento de escenarios a nivel de la formación de semilleros de investigación, con los cuales, desde una perspectiva intercultural, ampliar los horizontes y las posibilidades entre los puntos de encuentro.

> "Dentro de las áreas estratégicas para la internacionalización de la educación superior se encuentra la movilidad estudiantil, encargada de promover el intercambio de experiencias interculturales y académicas… Esto demanda un interés en otros asuntos como es el caso de la valoración de las experiencias vividas, junto con el grado de satisfacción obtenido por los estudiantes participantes en los procesos de movilidad académica" (Otero, Giraldo y Sánchez, 2018, 180-181).

De igual manera, esta clase de perspectivas, no surgen solas, sino que vienen acompañadas de tensiones —*o discursos*—, que se han venido desarrollando desde hace ya varios años.

> "Uno de los objetivos en los programas de internacionalización de las instituciones es fomentar las competencias interculturales de los estudiantes, mediante la convivencia e inmersión en otras culturas; misma que es capaz de facultarlos para un conocimiento institucional transnacional [entendiendo que…] El concepto interculturalidad no es nuevo en el campo de la educación, significa interacción entre culturas que respetuosamente reconocen las diferentes formas de organización social y la diversidad" (Villalón, 2014).

A pesar de lo anterior, aunque resulta complejo esperar una transformación en los procesos universitarios, lo que sí se espera es impactar positivamente los niveles de formación docente, encaminado también, los programas académicos de licenciaturas en Educación Infantil, hacia la acreditación de la alta calidad, siendo que son estos estamentos, quienes se encargan —*desde los diversos claustros universitarios*—, de pensar los fenómenos educativos para las primeras edades. Y ello implica observar dichos fenómenos, desde diversas perspectivas.

A lo largo del proceso académico, se ha dimensionado que la presente propuesta, es en parte una comunidad de práctica, dado que esta se encuentra ligada a la solución colectiva de un problema (Wenger, 1998). Es así como la existencia de este colectivo, se ve ligada a la movilidad académica y la divulgación del conocimiento.

Si de conclusiones se trata, la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz* se presenta como un grupo de buenas voluntades, un colectivo humano en el que cada uno(a) de sus integrantes interviene como un aportante desde su saber–hacer, aportando de forma significativa a la difusión de un conocimiento que favorece, desde diversas disciplinas, a las infancias nacionales colombianas. Aunque existen diferencias entre saberes, saberes tecnológicos, epistemes y métodos, también es necesario decir que los integrantes de

la Cátedra poseen ciertas similitudes en relación con sus propósitos académicos—*igualdades que en parte se deben al proceso mismo en la cátedra*—, dichas cualidades en común, se espera sean expuestas a continuación.

1. De un lado, un factor de unión es el objeto de estudio, que como se ha dicho en múltiples ocasiones, corresponde a las infancias colombianas en relación con la educación.
2. Existe un interés colectivo por generar movilidad académica dentro de los diversos programas de formación, a los cuales están adscritos los investigadores de la cátedra.
3. Los integrantes, desean comunicar sus conocimientos, dado que se entiende que esta es una importante forma de difusión del saber universitario. Las dificultades que en algún momento generó el COVID 19, aunque en algún momento necesitaron de especial atención sobre el proceso académico, en realidad generaron un importante beneficio al proceso de movilidad.

No obstante, al final, la dinámica de la virtualización resultó en mayor medida, ser una ganancia. La posibilidad de generar aulas remotas para la comunicación del conocimiento, generó que las centenas de estudiantes se fuesen elevando con el paso de los meses, dando lugar a un impacto cada vez más alto a nivel de difusión de los propósitos de la Cátedra. Con lo anterior, la curva de estudiantes universitarios participantes a la Cátedra, ha ido evolucionado en un ininterrumpido ascenso, crecimiento que se espera que continúe ascendiendo.

Solo para ejemplificar un poco lo antes expuesto, durante los primeros desarrollos de la cátedra —años 2017,

2018—, las cifras de asistentes alcanzaban a contar con cifras de 120 o 140 estudiantes universitarios provenientes de la ciudad de Bogotá. No obstante, desde el segundo semestre del año 2020 y avanzando hacia las primeras fechas del año 2021 los eventos, generados han logrado contar con cifras de hasta 600 integrantes, y más de 4500 reproducciones en el país, gracias a una ampliación impacto, emanada de los procesos de la proyección de la red través de las redes sociales en Facebook e Instagram.

Con todo lo expuesto, es necesario indicar que, aunque se cuenta con cierto entusiasmo en el desarrollo que se ha generado a nivel de la divulgación del conocimiento a través de las redes sociales, la comunicación remota posee otra clase de dificultades, como plantea Han (2017): "El orden digital no es poético […] La hipercomunicación actual reprime los espacios libres de silencio y de soledad […] Reprime el lenguaje, del que forma parte esencial el silencio.

Desde esta misma perspectiva, el profesorado integrante de la cátedra no solo desea ampliar la red en términos del número de personas en Colombia, sino también, hacia nuevas posibilidades existentes dentro de academia universitaria, para ello se espera a futuro ampliar la red hacia programas de postgrado —dentro del campo de la educación infantil, como también hacia otras disciplinas, y otros países en Latinoamérica (Soto, 2009), toda vez que se cuenten con iguales pretensiones o similares objetos de estudio.

Algunas perspectivas para la red

A partir de la multiplicidad de ideas expuestas, tanto en el presente apartado como en el libro en general, se da cuenta de un grupo de participaciones y desarrollos realizados al interior de esta apuesta académica de la Cátedra. Se desea a futuro, ampliar los horizontes de la cátedra, hacia la abun-

dancia de posibilidades que se ofrecen desde el denominado pensamiento crítico. En este orden de ideas, se espera favorecer las competencias en lo que respecta a la percepción crítica, la reflexión y la argumentación de las ideas del colegiado universitario que hace parte de las diversas universidades que hacen parte de la red, lo anterior, a tenor que: ", la formación del pensamiento crítico, particularmente en el ámbito de los dominios específicos del conocimiento, se constituye como el propósito central de la didáctica de" (Tamayo, Zona, Loaiza, Yasaldez, 2015, p. 112).

Dentro de los procesos de socialización desarrollados al interior de la red, se ha buscado generar un espacio para la socialización de perspectivas respecto a las perspectivas que de manera humana y profesional se han generado desde la red, otra de las perspectivas a futuro consiste en desarrollar sesiones en donde se presenten investigaciones con resultados plausibles y de cara a las necesidades o realidades de la primera infancia.

El proceso de exigencia por parte de las entidades del Estado en cuanto a la inminente necesidad —*que en su tiempo hubo*—, en lo referente a generar conectividad entre estamentos universitarios, se ha venido alcanzando de una u otra manera, el trabajo aquí expuesto, es de hecho, *una más entre otras* posibilidades de trabajo en red, de las que existen en el país. De esta manera, se espera a manera de perspectiva, continuar ampliando el trabajo con invitados de diversas perspectivas, nacionalidades, ejes epistémicos, y en general, de diversas instituciones formativas y relacionadas con la niñez. Con ello se espera ampliar la gama de posibilidades de perspectivas que habitan en el colectivo o comunidad académica.

Mirando en el pasado

La tarea que se viene realizando desde hace varios años, toma cada día más fuerza, gracias a los aportes voluntarios de unos u otros, y se espera que de la misma manera como ha habido un crecimiento ininterrumpido, de igual forma se pueda seguir avanzando, pues tanto para las ciencias de la educación como para las humanidades, resulta claro, que las realidades fluctúan, y las soluciones de hoy, no necesariamente son asertivas, para los problemas del mañana.

Existe una percepción permanente en cuanto a que la tarea, apenas comienza. Para todo(a) aquel(lla) —universidad o programa—, que desee propiciar un espacio para el diálogo y la divulgación del conocimiento, la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, se presenta como un anfitrión o un articulador de propuestas académicas. En ella, se ponen de manifiesto, resultados de investigación, activismos, saberes y tendencias del mundo académico nacional, todo lo anterior, como parte de la voluntad de compartir. Si bien es cierto que se es consciente de la tensión existente entre "lo universal y lo particular en las ciencias sociales [que] siempre ha sido objeto de un debate apasionado" (Wallerstein, 2006, pp. 92-93), la red (al igual que la Universidad) es en sí mismo un espacio abierto para el encuentro entre epistemes, no siempre iguales y no siempre reconciliables, no obstante, la necesidad de generar el debate, es precisamente el principio universitario y académico de la democracia y la paz, la comprensión entre la diversidad, los encuentros, y los desencuentros.

Lo anterior, aplicable a cualquier disciplina, y más aún al campo de los estudios de las infancias. Uno de los propósitos de la red, es abrirse espacio en el ámbito internacional, vinculando de esta manera, programas de formación de otros países americanos, con ello se espera dar continui-

dad —y desde las infancias— al fortalecimiento del sentido de la democracia, lo cual, desde lo expuesto por Nussbaum (2010), hace parte de la responsabilidad de las humanidades, toda vez que:

> "La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupo y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy" (p. 29).

De manera análoga al ideal de las voluntades académicas con las cuales se constituyó la red, también se encuentra la idea de aquello que comúnmente ha sido denominado como *trueque.* Con este término, se hace referencia a un intercambio de materiales, bienes, acciones o servicios, a cambio de otros objetos —sobre los cuales se estima—, poseen el mismo valor. Pues bien, la red académica implica también un intercambio, en donde cada uno presenta sus ideas, en espera de recibir ideas del mismo valor.

Con lo expuesto a lo largo de todo el libro, se espera haber evidenciado un proceso de trabajo académico de cara al mejoramiento de la situación de las infancias, sus formadores, y sus colectivos universitarios en las diversas universidades que la componen. El conjunto de procederes, metodologías, trasegares, disonancias y armonías, expuestas en las páginas anteriores, son producto de muchas manos y muchas epistemes, la *Cátedra Itinerante Infancias y Paz*, es un espacio abierto, y hay en él un lugar para nuevos desarrollos y procederes.

Se escuchan propuestas…

Referencias bibliográficas

Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes, 53,* 83–96. Recuperado de: https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402

Flick, U. (2014). *La Gestión de la Calidad en la Investigación Cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

González, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de la formación docente. Manizales: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15*(1), 68-90.

Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Editorial Herder.

Mejía, M. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo.* Arizona: Education Policy Analysis Archives.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Montevideo: Discusiones.

Rosique, G. J. y Rosique, J. A. (2011). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en instituciones de educación superior en España. *Espacios Públicos, 14*(30), 231-245.

Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 1*(7), 99-136.

Soto, D. (2009). El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana. 1*(13), 113-168.

Tamayo, O. Zona, R. Loaiza Z., Yasaldez, E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías. Centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11*(2), 111-133.

Villalón, E. (2014). Movilidad estudiantil y competencia intercultural. Implicaciones para los procesos de internacionalización. *Educación Global, 18,* 131-142.

Wallerstein, I. (2006). *Abrir Ciencias Sociales.* México: Siglo XXI editores.

Wenger, E. (1998). C*ommunities of Practice: learning, meaning and indentity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Otero, M., Giraldo, W. y Sánchez, J. (2018). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes de Villavicencio, Colombia y Coatzacoalcos, México. *Hallazgos, 15*(30), 117-196.

Discografía

Serrat, J. M. (2013). Cantares (Caminante, no hay camino, se hace camino al andar). Álbum: *Dedicado a Antonio Machado, poeta*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=QHcypSLIp_A&ab_channel=JohnnyJau

Sobre los Autores y Autoras

MARÍA VICTORIA RODRÍGUEZ PÉREZ

Experta e investigadora en formación docente, educación y currículo. Doctora de la Universidad de Granada–España en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas, con la distinción "Sobresaliente Cum Laude por Unanimidad". Magíster en Educación de la Universidad de La Sabana, Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciada en Básica Primaria con Énfasis en Educación Artística de UNIMINUTO. Docente investigadora en la Fundación Universitaria Los Libertadores (Maestría en Educación). Docente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Departamento de Pedagogía). Coordinadora de la Red de Movilidad Académica Infancias en la Educación-RED-MAIN, desde la cual se promueven alianzas interinstitucionales con universidades interesadas en el Desarrollo Integral de las Infancias y la formación de educadores y agentes educativos responsables de la atención a la población infantil. Figura como autora del Plan Integral de Calidad de vida de las Comunidades Wayüu del Resguardo de Lomamato- Hatonuevo La Guajira.

Correos: mvrodriguezp@libertadores.edu.co
maría.rodriguezp@uniminuto.edu

NADIA PAOLA ACOSTA MARROQUÍN

Candidata a Doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciada en Pedagogía Infantil de la misma Universidad. Es docente investigadora de la Universidad Libre de Colombia desde el año 2014. Actualmente lidera el semillero "Infancia y Cultura" de la misma Universidad. Ha trabajado y liderado proyectos de investigación relacionados con temas de "tendencias en la formación de pedagogos infantiles, la movilidad académica (proyecto interinstitucional), y la evaluación

docente en América Latina (proyecto internacional). En la actualidad lidera el proyecto de investigación "La producción escrita en la educación infantil" en la Universidad Libre. Hace parte del equipo del proyecto de investigación "La evaluación en tiempos de pandemia" (proyecto internacional). También hace parte del equipo organizador de la Cátedra Itinerante "Infancias y Paz". Se ha desempeñado como Docente Investigadora de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo CIDE. Es experta en el campo profesional de la educación infantil y la formación de maestros. Correo: nadiap.acostam@unilibre.edu; co-paolitaj3@gmail.com

JOSÉ IGNACIO BOLAÑOS MOTTA

Investigador Junior de Colciencias a partir de la convocatoria 833 hasta el día de hoy. Magíster en Educación de la Universidad del Cauca. Licenciado en Música de la Universidad del Cauca. Se ha desempeñado como docente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia entre otras. Ha escrito 18 artículos científicos, sobre temas relacionados con la metodología de investigación, la didáctica de la enseñanza de la música, y estudios etnográficos entre otros temas. Ha sido coordinador del grupo de Investigación ALMUNEDAR (Alma, Mundo, Educación y Arte) grupo adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de los Llanos y ha dirigido el semillero de investigación EducArte. Ha recibido múltiples méritos académicos debido a la presentación de documentos que obtuvieron la acreditación de alta calidad por parte del CNA, y por motivos de su alta producción académica.
Correo: yosefmp83@hotmail.com ORCID. https://orcid.org/0000-0002-9976-1808

FABIÁN MUÑOZ VIDAL

Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación por la Universidad de La Frontera. Magíster en Motricidad Humana por la Universidad de La Frontera. Diplomado de Coaching para ejercer el liderazgo por la Universidad de La Frontera. Doctor(c) en Edu-

cación en Consorcio en la Universidad Católica del Maule. Actualmente profesor del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Desarrolla proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en temáticas relacionada con la formación inicial docente. Correo: fabian.munoz@ufrontera.cl

MARÍA EUGENIA ESPINOSA

Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás, Especialista en Gerencia de Instituciones de Educación Superior de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Educación y Orientación Sexual de la Fundación Universitaria Manuela Beltrán, Psicóloga de la Universidad de La Sabana. Técnico Profesional en Educación Preescolar de la ASPAEN. En el año 1999 se vincula a la Universidad Santo Tomás, desempeñando la docencia, investigación, práctica pedagógica y funciones de dirección de programa. En psicología he tenido la oportunidad de laborar como Psicóloga del Colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez; trabajando con docentes de preescolar a grado once, niños, niñas, adolescentes, padres de familia, administrativos y personal de servicios generales. Coautora en la publicación de un libro, en el cual se busca contribuir con la formación de hijos, maestros y padres en pro de la felicidad y la autonomía. Correo: maneneespinosa@hotmail.com

PATRICIA LONDOÑO HOLGUÍN

Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Educación y Orientación Sexual de la Universidad Manuela Beltrán y Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia de la Universidad Santo Tomás. 27 años de experiencia como docente en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, en Bogotá Colombia. Docente Investigadora, con amplia experiencia en procesos de enseñanza y aprendizaje que han sido la base para la orientación, guía y apoyo de los estudiantes que estudian peda-

gogía infantil. Participación en la denominación y acreditación de alta calidad de la Licenciatura en Educación Infantil. Publicación de dos libros y un artículo resultado de proyectos de investigación relacionados con las infancias y asesora de trabajos de investigación de pregrado. Experiencia en acompañamiento académico e investigativo a nivel virtual. Correo: Paty.londono@yahoo.com

JOEL PARRA DÍAZ
Doutor em Educação por la Universidad de São Paulo, Brasil; Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Frontera, Chile y Magíster en Educación mención Gestión para la Inclusión Educativa por la Universidad Católica de Temuco. Actualmente Profesor Asistente del Departamento de Educación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de La Universidad de La Frontera. Desarrolla proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en Formación inicial docente, didáctica de la Historia y la Geografía, sobre Educación ciudadana e inclusión educativa. Profesor guía de tesis acreditado por la Dirección de Postgrado de la Universidad de La Frontera. Correo: joel.parra@ufrontera.cl

ANA MARÍA LEÓN RODRÍGUEZ
Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciada en Pedagogía Infantil. Profesional con experiencia en el campo de la educación superior, específicamente en la formación de docentes para las infancias, liderazgo de procesos de acreditación de alta calidad y en la orientación de los procesos de investigación formativa. Dominio de conocimientos en pedagogía que le permiten incursionar en el campo de la innovación e investigación educativa, con miras a aportar a la consolidación de propuestas que propendan por el mejoramiento de la situación educativa de las infancias en el país y conocimientos teórico–prácticos relacionados con el trabajo con niños y niñas en diversos contextos de educación formal, no formal e informal no solamente de la ciudad, sino en sectores aledaños.

Experiencia en educación superior, en la formación de docentes de los programas de Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Pedagogía Infantil, acompañando procesos de investigación, práctica pedagógica y formación disciplinar. Experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación relacionados con la formación de docentes y con las infancias en diferentes contextos educativos. Miembro activo del Grupo de Investigación "Educación, Derechos Humanos y Ciudadanía" de la Universidad Santo Tomás. Miembro activo grupo de Investigación "La razón Pedagógica" de la Fundación Universitaria Los Libertadores.
Correo: ana.leon@ustadistancia.edu.co

PAMELA ALMONACID JAQUE
Profesora de Estado en Castellano y Comunicación, Licenciada en Educación, Magíster en Ciencias de La Comunicación, Magíster en Educación Mención Evaluación Educacional, de la Universidad de La Frontera, y Diplomada en Innovación y Gestión Colaborativa en la Docencia Universitaria. Con quince años de experiencia profesional, ha logrado profundizar en docencia, gestión e investigación, tanto en colegios como en Educación Superior. En este contexto, ha participado en cátedras vinculadas a Comunicación, Pragmática de la Comunicación, Didáctica de la Lectoescritura, Lingüística, Etnolingüística, Competencias Genéricas, Lectura y Escritura Académica, entre otras. Las líneas de investigación de interés abordan temáticas referidas a alfabetización académica, perfil de ingreso de estudiantes universitarios, competencia digital y políticas públicas educativas. En la actualidad se desempeña como Asesora Pedagógica en la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente de la VIPRE-UFRO. Correo: pamela.almonacid@ufrontera.cl

MARTHA LORENA MARTÍNEZ CORREAL
Estudios doctorales en Educación, Magíster en Docencia, Especialista en Orientación y Educación Sexual y Licenciada en Educación Preescolar. Profesional del área de la educación, la pedagogía, la

evaluación y el currículo universitario, con experiencia en Dirección y Administración de programas de Educación Superior, investigadora y docente de educación superior el área de la Educación en temas y problemas relacionados con la educación, la pedagogía, el currículo universitario, la evaluación y el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Experta en el diseño y desarrollo de programas de formación de docentes de educación superior y de los diferentes niveles de formación. Generación de lineamientos curriculares para el diseño de programas académicos de educación superior, evaluación de programas con fines de acreditación de programas, creación de documentos maestros con destino al Ministerio de Educación. Diseño y desarrollo de contenidos educativos virtuales. Par Académico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Experta en el proceso de creación de programas académicos a nivel de pregrado, Licenciatura, Especialización y Maestría en coherencia con la normatividad vigente. Procesos de evaluación de programas con fines de acreditación de Alta Calidad, renovación de registros calificados. Correo: lorena.martinez@libertadores.edu.co

NELSON ARANEDA GARCÉS

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona, España, mención Psicopatología Infantil y Juvenil. Magíster en Psicopatología por la misma Universidad, Magíster en Educación Especial por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director de Vinculación con el Medio en la Universidad de La Frontera. Presidente, durante 12 años, de la Fundación de Desarrollo Tecnológico y Educacional (FUDEAUFRO). Actualmente profesor asociado del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, donde, además es Coordinador de Vinculación con el Medio. Correo: nelson.araneda@ufrontera.cl

FRANK LUIS MILA MALDONADO

Doctor Ph.D en Educación, egresado de la Universidad Santa María, Caracas-Venezuela. Postdoctor en Gerencia Educativa por la

Universidad Pedagógica Experimental, Caracas-Venezuela. Doctor Ph.D en Derecho egresado de la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas-Venezuela. Postdoctorando en Derecho, Economía y Sociedad Plural por la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito-Ecuador. Abogado especialista en Derecho Penal por la Universidad Santa María y por la Universidad Blas Pascal, Córdoba-Argentina, especialista en Derecho Procesal por la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas-Venezuela. Seleccionado para participar en la III Escuela de Verano de Dogmática Penal de la Georg-August Universität Göttingen, Alemania. Actualmente es el Coordinador General de Postgrados de la Universidad de Otavalo en Ecuador, Coordinador de la Maestría en Educación y Coordinador de la Maestría en Derecho Constitucional de la Universidad de Otavalo. Profesor titular a tiempo completo por concurso de mérito y oposición en pregrado y posgrado de dicha Universidad. Director del grupo de investigación de posgrado. Autor de más de 15 libros. Se ha desempeñado como profesor de pregrado y postgrado en la Universidad Santa María, la Universidad José María Vargas y la Escuela Nacional de Fiscales del Ministerio Público, en Caracas-Venezuela, adicionalmente, como Coordinador de Investigación y jefe de cátedra de Derecho Penal de la Carrera de Derecho de la Universidad de Otavalo. Correo: fmila@uotavalo.edu.ec

JOCELYN CARTES ARÉVALO

Ingeniero Civil Matemático por la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Magíster en Gestión Pública Municipal y Desarrollo Local por la Universidad Autónoma de Chile. Cursando Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento, Universidad de Salamanca, España. Actualmente, Coordinadora ejecutiva de proyectos de Vinculación con el Medio del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Correo: jocelyn.cartes@ufrontera.cl

CAMILO AURELIO VELANDIA RODRÍGUEZ
Licenciado en Informática de UNIMINUTO, Magíster en tecnologías de información aplicadas a la educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación, Universidad Central de Nicaragua. Adelanta un doctorado en Innovaciones Educativas con uso de las TIC en la Universidad de La Sabana. Miembro activo de la Comisión Nacional intersectorial (CONACES). Actualmente es decano de la Facultad de Educación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Es autor de varios artículos y de proyectos de investigación.
Correo: camilo.velandia.r@uniminuto.edu

JOHANA ANDREA FUENTES CONSTANCIO
Profesora de Estado en Matemática, Licenciada en Educación y Magíster en Educación Matemática (Universidad de La Frontera), Diplomada en Planificación y Gestión Curricular en Universidad Arturo Prat (UNAP). Profesora Asistente de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (FIA- UNAP) y Directora de Calidad de dicha facultad. Actualmente es miembro de la comisión para el diseño de política integral de igualdad de género UNAP y coordinadora de Ciencias Básicas en FIA. Además de la docencia y gestión, ha dirigido proyectos de innovación docente y actualmente participa en Diplomado de Género en la Academia de la Universidad de Chile. Con interés en el desarrollo de investigación con perspectiva de género y metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje.
Correo: johafuen@unap.cl

MOVILIDAD ACADÉMICA INTERINSTITUCIONAL

Experiencias Universitarias para la Formación Docente

Nueva Mirada EDICIONES

ISBN 978-781-234-567-897