

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DIVERSIDAD

Y

ACTOS EDUCATIVOS, DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL

EDUCACIÓN SUPERIOR

INVESTIGACIONES E INNOVACIÓN

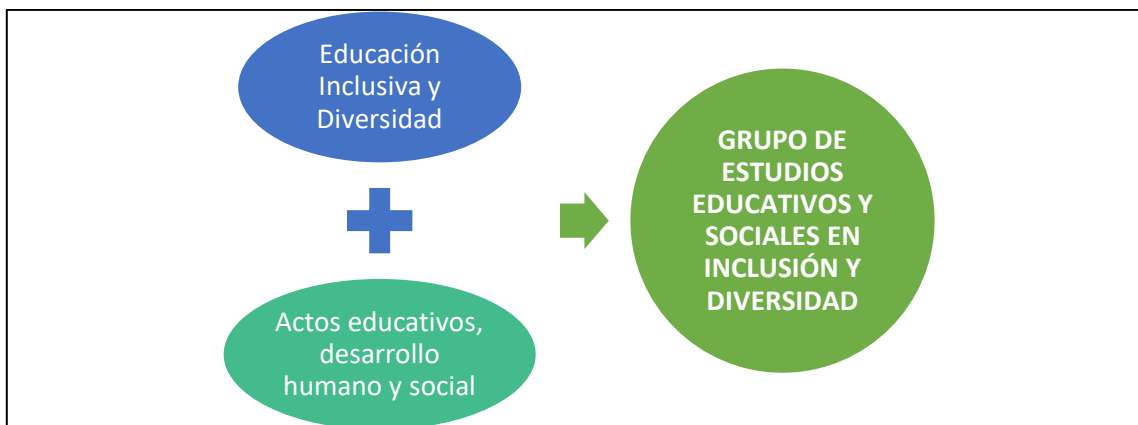
1. DEFINICIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Al hablar de Inclusión como foco de estudio, no se circunscribe exclusivamente a trabajos relacionados con grupos considerados “vulnerables” o de “especial protección constitucional”; en el sentido amplio, que es desde donde este Grupo de investigación busca posicionarse, los estudios en inclusión deparan un modelo desde el que se vinculan trabajos relacionados con la comprensión, análisis, reflexión, identificación, de este constructo que ha venido siendo abordado como proceso, modos de actuación (prácticas) e incluso como calificativo para denotar la presencia o vinculación de determinados factores diferenciadores en ámbitos de la vida humana: inclusión educativa, inclusión laboral, inclusión social...La perspectiva de este grupo es entonces, más comprensible desde el planteamiento de Pinto (2005) en relación con el abordaje de los fenómenos asociados a la inclusión – exclusión:

Si pretendemos realizar una observación desde alguna de las perspectivas históricas de los fenómenos dichos de “marginación” tendríamos que partir no tanto de la identificación de los “sujetos” marginales o marginados y de los correspondiente “sujetos” marginadores, productores de la operación, sino que tendríamos que asumir los procesos constructivos de realidad en los diferentes momentos históricos por los que se establecen las diferencias que operan los procesos de inclusión y exclusión. (Pintos, 2005, p. 39)

De esta manera, el **Grupo de estudios educativos y sociales en inclusión y diversidad** (G.E.S.I.D) plantea vincular las siguientes dos líneas de investigación al conjunto de líneas ya definidas en el centro de investigación e innovación de la UCN; ambas líneas se circunscriben en la Facultad Ciencias de la Educación, Sociales y Humanas, y desde allí sus referentes teóricos están sustentados en las teorías contemporáneas propias de este cuerpo del conocimiento científico como se relacionan en la siguiente figura:





1.1. Línea 1: Educación inclusiva y diversidad

Líder de la línea: Dra. Angela Maria Lopera

Esta línea se articula directamente al Centro de Estudios en Inclusión, como unidad académico – administrativa de la UCN que integra dentro de sus acciones la investigación, además de la docencia y la extensión.

De esta manera, el grupo G.E.S.I.D retoma toda la experiencia que se viene desarrollando desde el año 2009 en materia de respuesta educativa para la diversidad, así como en los trabajos de investigación y proyectos de desarrollo con los que el Centro de Estudios en Inclusión ha logrado posicionarse a nivel departamental y nacional como referente de trabajo en el campo de la educación inclusiva, tanto a nivel de educación superior como en el apoyo a la educación básica y media¹.

Reconociendo esta experiencia, el grupo de investigación se convierte en el espacio formal de gestión del conocimiento relativo al Centro de Estudios en Inclusión, específicamente en relación con los problemas propios del enfoque de la educación inclusiva y las prácticas desarrolladas desde dicho espacio.

¹ Ejemplo de ello, son los contratos para el desarrollo de programas de servicios de apoyos pedagógicos gestionados con entidades territoriales como Gobernación de Antioquia y Alcaldía de Medellín (Nota de las autoras)

1.1.1. Objetivos de la línea

General: Gestionar conocimiento relativo a los procesos de la educación inclusiva y la diversidad, ampliando horizontes de reflexión conceptuales y prácticos, que conlleven a la innovación en los campos aplicados de las ciencias de la educación, sociales y humanas.

Específicos

- Generar producción de conocimiento científico e investigación formativa, que responda a las tensiones y agenda en construcción del campo de la inclusión y la diversidad.
- Crear y ampliar procesos de trabajo en redes, a nivel local, nacional e internacional, reconociendo este escenario como espacio inclusivo e incluyente para la generación de nuevo conocimiento.
- Identificar oportunidades de articulación con diferentes programas de pregrado y postgrado de la oferta académica de UCN, para generar una transversalización del discurso de la inclusión y la diversidad, tanto a nivel formativo como en los procesos de desarrollo tecnológico e innovación.

1.1.2. Referentes conceptuales

Para esta línea, los referentes conceptuales orientadores son la *educación inclusiva* (como enfoque conceptual y apuesta pedagógica) y la *diversidad* (como escenario de reconocimiento de la diferencia), transversalizadas por discursos teóricos contemporáneos como la etnoeducación, la neuroeducación y las transformaciones curriculares y didácticas desde una pedagogía de la diferencia. A continuación, se profundizan estos referentes.

1.1.2.1. Educación Inclusiva

Desde 1990, en el marco de la conferencia “Educación para todos” en Jomtien, el mundo comenzó a vincular en los discursos el concepto de la inclusión, la diversidad, la atención a la diferencia. A puertas de un nuevo siglo, la necesidad de reconocer las brechas educativas fue imperativo, viéndose esto reflejado en los nacientes Objetivos de Desarrollo del Milenio (Annan, 2005), así como en diferentes instrumentos de cooperación multilateral y de acuerdos mundiales (UNESCO, 1994), desde los cuales se avanzó progresivamente desde el

paradigma de la integración (ej. Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994) hasta llegar a los planteamientos de la inclusión (Ainscow, 2003; Ainscow & Miles, 2009).

De la mano de las experiencias en diferentes latitudes, hoy se encuentran diversas definiciones de la Educación Inclusiva, siendo la más aceptada la planteada por Ainscow (2009), que puede resumirse en la siguiente cita:

Inclusive education is to eliminate social exclusion that is a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability. As such, it starts from the belief that education is a basic human right and the foundation for a more just society. (Ainscow & Miles, 2009, p. 1)²

El trabajo de Ainscow y colaboradores (Ainscow, 2003; Ainscow & Miles, 2009), ha sido uno de los principales referentes mundiales para la comprensión y conceptualización de la educación inclusiva. Sin embargo, es fundamental destacar el papel de autores como Miguel López – Melero, en el contexto hispanohablante y en la contribución a reflexiones culturalmente más amplias y diversas de este concepto, tal como se aprecia en la siguiente cita, donde además hace la precisión respecto de la diferencia con el concepto de *integración*:

La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. (López Melero, 2012, p. 143)

En Colombia, el concepto de la Educación Inclusiva comienza a llegar por la vía de estudios y reflexiones de grupos y autores, que reaccionaron frente a los cambios generados a partir de la Ley 115 de educación, y de las posteriores reglamentaciones relacionadas con la atención educativa a la población categorizada con discapacidad y capacidad/talentos excepcionales.

² Trad: La educación inclusiva tiene como objetivo eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. Como tal, parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y la base de una sociedad más justa. (traducción propia)

Pensar en la inclusión en un país producto de tan variadas mixturas, no ha sido tarea sencilla, pues entender este aspecto de las prácticas sociales en el marco de la educación, ha implicado entender también cómo se articula o no a otras manifestaciones de la diversidad. Para el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, la Educación Inclusiva es:

...una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que trasciende la dicotomía de o tradicional asociado al concepto de exclusión que permite pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida.³

En esta perspectiva, la autoridad nacional reconoce en este enfoque una apuesta por la DIVERSIDAD, que a su vez implica el reconocimiento de las diferencias y la importancia de diseñar una oferta educativa cada vez más cercana al principio del acceso universal, reconocido como parte de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, en los cuales, de manera directa se reconoce este enfoque:

“4. EDUCACIÓN DE CALIDAD. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”⁴

En la dicotomía Educación Especial – Educación Inclusiva, esta última emerge después de diferentes puentes creados para reconocer la importancia de garantizar el acceso, la permanencia y la promoción con calidad en el sistema educativo formal de las personas categorizadas con discapacidad y con capacidades/talentos excepcionales (CTE).

En medio de ese camino, no puede pasarse por alto la experiencia de la “educación integradora” o más conocida en Colombia como el fenómeno de la Integración Escolar, apoyada en normativas como el Decreto 2082 de 1996, que llevó a un punto intermedio en el que aún se sustentan miradas y prejuicios acerca de las posibilidades reales de la mirada inclusiva. Como se aprecia en la figura 1, del año 1994 al 2009, se generaron en Colombia diferentes normativas en búsqueda de procurar un mejor marco normativo para garantizar la educación para los denominados “poblaciones especiales”, es decir, aquellas personas de las

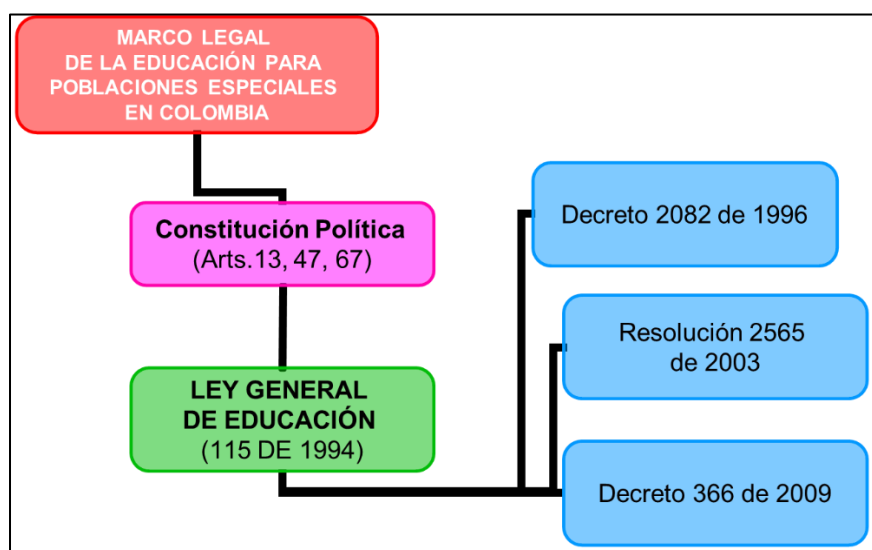
³ Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de Colombia. Recuperado 20 de febrero de 2021, en <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html?noredirect=1>

⁴ Departamento Nacional de Planeación, Gobierno de Colombia. Recuperado 20 de febrero de 2021, en <https://www.ods.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad>

categorías reconocidas por la Constitución y por la Ley General de Educación (Ley 115/1994), como población con Necesidades Educativas Especiales, derivadas de discapacidad y de CTE.

Figura 1.

Marco normativo de la Integración Escolar y apuestas para la atención educativa a personas con discapacidad o capacidades/talentos excepcionales



Nota: Conferencia de cierre para Taller de Sensibilización sobre Educación Inclusiva, Sincelejo, 2009, Angela Lopera (sin publicación).

Pese a estas normativas, los reportes de incumplimiento del derecho a la educación en Colombia no cesaron en ese período, y por el contrario, las organizaciones sociales y la sociedad civil organizada, mostraron diversos reportes sobre el estado crítico de la situación, así como también las iniciativas de algunos escenarios donde se lograba encontrar respuestas (Lancheros & Lopera Murcia, 2013). El problema radicó, a manera de análisis crítico retrospectivo, en que estas apuestas continuaron íntimamente ligadas a la visión del déficit, de la categorización y etiquetación de la persona, más que a la visión de la diversidad que permite ampliar horizontes.

Así, a partir de experiencias internacionales y los cambios de paradigma de la discapacidad, la educación inclusiva cobra fuerza hacia finales del siglo XX e inicios del XXI (Ainscow, 2003), al demostrar que su aplicación sistemática asegura mayores niveles de desarrollo integral y posibilidades de inclusión social de las personas con discapacidad y con CTE. Por su parte, la Educación Especial continúa apareciendo en el escenario colombiano como una

opción “no-oficial” de desarrollo educativo, respaldada en diferentes normativas como las presentadas en la figura 1, como una alternativa que solo debía ser considerada en los casos en los que equipos expertos de rehabilitación así lo sugieran. Esto llevó progresivamente, a que experiencias de educación especial fueran enmascaradas en propuestas de rehabilitación integral (concepto presente en el Plan Obligatorio de Salud o Plan de Beneficios); esta es una de las agendas pendientes en Colombia: la relación entre la educación inclusiva y los programas de educación especial, desde la rehabilitación/habilitación integral.

El proceso para la implementación del enfoque de la Educación Inclusiva en Colombia, comienza entonces de manera más oficial, posterior a la firma y ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), promulgada en 2006 (Organización Internacional de las Naciones Unidas, 2006) e incorporada al ordenamiento jurídico en Colombia en el año 2013, mediante la Ley Estatutaria 1618. ¿Por qué la educación inclusiva, siendo uno de sus principios la universalidad, llega por vía de un grupo poblacional particular?, es uno de los elementos de discusión que se han dado, tanto a nivel local como nacional, pues las posturas acerca de la educación inclusiva como el nuevo reemplazo de la educación especial, se constituye en una de las principales barreras para su implementación y otro de los puntos de agenda de investigación pendientes.

Si bien se reconoce este inusual camino de llegada, la educación inclusiva no puede ser vista en modo alguno como “exclusiva” para las personas con discapacidad; este elemento, que es una de las más constantes percepciones erradas, es realmente simple de comprender: este enfoque educativo es sin lugar a dudas, la mejor alternativa posible para garantizar la educación de las personas que encuentran barreras de acceso, y entre este grupo de personas se encuentran aquellos que se categorizan dentro de la discapacidad. Lo que no se puede olvidar, y más en un contexto pluridiverso como Colombia, es que la deuda educativa no es sólo con este grupo: la deuda histórica en el acceso, permanencia, promoción y calidad educativa, es gigantesca, y se extiende a los llamados grupos de especial protección constitucional: las personas con CTE, las personas víctimas del conflicto armado, las mujeres, la comunidad LGBTI, las comunidades indígenas, población Room, población afro...por nombrar algunas categorías poblacionales, con grandes diferencias entre sí, pero que comparten muchas de las barreras para la garantía del derecho a la educación:

- ✓ Condiciones de accesibilidad al medio físico,
- ✓ Acceso en igualdad de condiciones al sistema educativo
- ✓ Ajustes/Apoyos pedagógicos necesarios, para garantizar la calidad y permanencia;
- ✓ Fallas en la formación a docentes para desarrollar procesos educativos inclusivos
- ✓ Dificultades con la gestión de presupuestos y de apoyos técnicos necesarios, acordes a las características de la población
- ✓ Persistencia de imaginarios colectivos frente a la persona y sus posibilidades educativas.
- ✓ No reconocimiento o apoyo integral a otros modelos y propuestas educativas

Un sistema educativo inclusivo, representa el ideal de educación para todos y todas, soñado desde la Conferencia de Jomtien (1991) y frente al cual Colombia emite en el año 2017 el Decreto 1421, en el cual se pronuncia frente a la educación inclusiva en su artículo de *Definiciones*:

es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421, 2017, p. 5)

Por lo anterior, la Educación Inclusiva debe ser considerada como un entorno más allá de la escuela; es decir, debe verse como la posibilidad para el DESARROLLO HUMANO (Nussbaum, 2012), donde se amplíen oportunidades para todas las personas, incluidas las personas con discapacidad o identificadas en otras categorías. Esas oportunidades, puertas que se deben gestionar, prioritariamente deben provenir desde el Sistema de Educación Nacional, en articulación con otros ambientes y espacios formativos presentes en el contexto (casa de cultura, grupos de apoyo, centros de salud, asociaciones locales, entre otras), en un ejercicio de articulación intersectorial que favorezca, en últimas, el desarrollo inclusivo. En

el contexto de los programas desarrollados bajo el Centro de Estudios en Inclusión, la apuesta por la educación inclusiva es un pilar fundamental, reconociendo en el Decreto 1421/2017 el referente normativo clave para una adecuada implementación de esta propuesta.

Figura 2. Modelo gráfico de la gestión de la educación inclusiva.



Fuente: Programa Servicio de Apoyo Pedagógico, en contrato UCN- SEDUCA, 2018.

A manera de conclusión de este referente conceptual, para el grupo de investigación la educación inclusiva es concebida desde los parámetros de enfoque educativo, es decir, una forma de abordar la gran meta, que es la garantía del derecho a la educación, *para todos y todas*, donde esa expresión trascienda el eufemismo y se ubique sin ambigüedades en el plano del conjunto universal.

1.1.2.2. Diversidad(es)⁵

Acercarse al constructo *diversidad*, implica reconocer la compleja trama del pensamiento y acción humana que ha devenido a través de la historia y que ha marcado, entre otros contextos, el quehacer educativo en las últimas décadas, en las llamadas culturas occidentales.

Con la inauguración de la Modernidad se produce un discurso de libertad y emancipación del individuo como entidad propia, desagregado de la comunidad sierva feudal y dispuesto desde

⁵ Agradecimiento especial a la Mg. Dormery Jaramillo Herrera, del programa Servicio de Apoyo Pedagógico contrato SEDUCA – UCN (2018 – 2021), por su aporte en la construcción de este apartado.

su lograda autonomía para movilizarse y relacionarse con un mundo por descubrir. Es el surgimiento de un nuevo orden social y productivo que será base de los nuevos modelos económicos y sociopolíticos expresados en la carta de los derechos del hombre y en la constitución de los Estados Modernos.

Es este el nicho histórico que permite la emergencia de una nueva cosmovisión humana anclada en conceptos como diversidad, derechos humanos, autonomía, multiculturalidad entre otros. Para finales del segundo milenio (DC), ya los países occidentales se habían puesto en la tarea de formular leyes y políticas favorables para la libre expresión y el desarrollo humano atendiendo a la diversidad inherente a la naturaleza humana, a las culturas propias en cada región del mundo, a las cosmogonías de los pueblos nativos, a los proyectos culturales de género y generaciones, al reconocimiento de las dinámicas propias de los territorios y de las comunidades locales, etc. Desde entonces, las sociedades y los Estados se han comprometido con un proyecto social y político para la humanidad, capaz de comprender las múltiples cosmovisiones, experiencias y saberes construidos por los pueblos desde la diversidad que les acontece.

Sin embargo, la conceptualización del término es una tarea en la que aún las Ciencias Sociales y Humanas, y la educación entre ellas, tienen mucho camino por recorrer; en una comunicación corta, Washington (2008) refiere que “Wellner (2000) conceptualizó la diversidad como la representación de una multitud de diferencias y similitudes individuales que existen entre las personas. La diversidad puede abarcar muchas características humanas diferentes, como raza, edad, credo, origen nacional, religión, etnia, orientación sexual”⁶.

Por otro lado, Steel et al (2018), en una revisión sobre el concepto concluyen que “la diversidad puede pertenecer a la posición social, la identidad, las perspectivas de valor, la orientación teórica, las habilidades relacionadas con la tarea, etc.” (p.762). Además, plantean una importante diferencia en relación con el término “contexto de diversidad”, como oportunidad para hacer referencia a “una situación de fondo que sugiere atributos relevantes para evaluar la diversidad.” (p.762), versus el término “concepto de diversidad”, el cual se

⁶ Cita del original “Wellner (2000) conceptualized diversity as representing a multitude of individual differences and similarities that exist among people. Diversity can encompass many different human characteristics such as race, age, creed, national origin, religion, ethnicity, sexual orientation.” (Washington, 2008)

entiende como “una comprensión de lo que hace que un grupo sea diverso y que puede ser aplicable en una variedad de contextos.” (p.763).

Para estos autores, el asumir una u otra configuración del término implica una revisión y comprensión de las implicaciones éticas y epistémicas, pues:

...no prestar atención a estos conceptos y sus diferencias puede resultar en una falta general de claridad sobre el significado pretendido de la palabra "diversidad", así como en inferencias problemáticas desde la evidencia empírica hasta las conclusiones sobre los efectos de la diversidad.(Steel et al., 2018, p. 762)⁷

Teniendo lo anterior en consideración, bien amerita este espacio referenciar algunas perspectivas, al menos como aproximación inicial, del amplio espectro del término diversidad:

- "diversidad de la población" como "la distribución de los elementos de la población (que no se limitan a los seres humanos o las características de los seres humanos) a lo largo de un continuo de homogeneidad a la heterogeneidad con respecto a una o más variables " (Teachman [1980], citado por Steel et al., 2018)
- “cuando hablamos de diversidad estamos haciendo referencia a un amplio abanico de personas, ya que cada ser humano es desemejante a los demás, ya sea por sus modos de pensar, de actuar, de sentir, de proceder o de ser.” (Ágreda-Montoro et al., 2016)
- “Gardenswartz y Rowe (1994) describieron la diversidad como una cebolla, que posee capas que una vez peladas revelan el núcleo. Según Gardenswartz y Rowe (1994) las cuatro capas de diversidad son dimensiones organizacionales, dimensiones externas, dimensiones internas y personalidad.” (Washington, 2008)⁸
- “Usamos el término diversidad para describir la distribución de las diferencias entre los miembros de una unidad con respecto a un atributo común, X, como la tenencia,

⁷ Cita del original “...failure to attend to these concepts and their differences can result in a general lack of clarity about the intended meaning of the word "diversity" as well as problematic inferences from empirical evidence to conclusions about diversity's effects” (Steel et al., 2018)

⁸ Cita del original “Gardenswartz & Rowe (1994) described diversity as being like an onion, possessing layers that once peeled away reveals the core. According to Gardenswartz & Rowe (1994) the four layers of diversity are organizational dimensions, external dimensions, internal dimensions, and personality” (Washington, 2008, p. 3)

la etnia, la conciencia, la actitud hacia la tarea o el salario. La diversidad es un nivel de unidad, un constructo compuesto.” (Harrison & Klein, 2007, p. 1199)

Estas cuatro citas, dan cuenta del nivel polisémico del término y de lo mucho que hay aún por comprender y estudiar del mismo. El campo educativo, como contexto de aplicación del mismo, ha caído en diferentes errores, como el establecer asociaciones exclusivas del término con grupos poblacionales específicos (ej. Personas con discapacidad). En Colombia, la Constitución Política de 1991, aparecen explícitos los derechos declarados en torno al reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, étnica, del desarrollo libre de la personalidad, del reconocimiento de la historia y autonomía de los territorios para definir sus planes de desarrollo y de vida.

Si asumimos la propuesta de paradigma, planteada por Kuhn (1962)⁹, podríamos decir que el concepto de diversidad se ha configurado en el contexto educativo como un nuevo paradigma pedagógico para comprender, visibilizar y construir Proyectos Educativos Inclusivos desde el reconocimiento de la diversidad como eje articulador del ser, de los saberes propios de las comunidades, de los territorios y de los nichos existenciales que cada comunidad construye. De este modo, se identifica y se desprende que el constructo de diversidad aporta elementos epistemológicos, pedagógicos y didácticos para definir y orientar propuestas educativas institucionales y locales capaces de generar diálogos interculturales que visibilicen la diversidad étnica-cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes, los saberes propios y ancestrales de los pueblos, el reconocimiento de los territorios, de sus historias y sus apuestas de vida.

No obstante, tanto en el campo social como educativo, se debaten discursos y propuestas que logren hacer realidad una sociedad y una escuela inclusivas sustentadas en el reconocimiento de la diversidad, que supere la estandarización, homogeneización y hegemonía de los discursos y propuestas educativas que invisibilizan los saberes propios y la diversidad cultural, lingüística, histórica, cosmogónica de las comunidades y pueblos que habitan el

⁹ Thomas Kuhn sustenta que ante la crisis de verdad y legitimidad que sufren las teorías en ciertas épocas históricas, sólo podríamos hablar de un consenso de las comunidades científicas y académicas a lo que se le llamaría de manera más acertada paradigma, el cual, atendiendo a la dialéctica vivida a través de la historia por la humanidad, tendrían efecto para explicar, comprender y definir la experiencia y producción humana lograda en cada época de la historia.

territorio nacional. En este mismo espectro, se observa la necesidad de reconocer la diversidad a nivel cognitivo y gnoseológico que acontece al ser humano y que le permite expresarse desde diferentes lógicas y modos de comprensión de sí, del otro y del entorno y establecer procesos de aprendizaje y relaciones particulares dialógicas.

Es así como la diversidad se asume como un discurso filosófico emergente y divergente para entender al ser humano, a la alteridad, a la naturaleza como ser vivo, al otro configurado en su sí mismo en comunidad y en sociedad, que busca dar cuenta de las necesidades, retos y búsquedas en tiempos contemporáneos y visibilizar y garantizar las singularidades, las particularidades, las subjetividades, los derechos y las historias de las personas y de las comunidades en los diferentes contextos materiales y simbólicos.

1.2. Línea 2: Actos educativos, desarrollo humano y social

Líder de la línea: Dra. Solanyer López Álvarez

La línea se vincula de manera particular al programa de Trabajo social, que reconoce el lugar de la educación en la vida de los sujetos y de las comunidades, y como la realidad educativa define las relaciones humanas en búsqueda de sentido y de realización; que más adelante se basará en Melich (1994) para decir con él que el ser humano es una tarea para sí mismo. En la dirección de reconocer y comprender estas realidades, se propone como tarea construir y apropiar conocimiento desde la Facultad de Ciencias de la educación, sociales y humanas.

La relación histórica del trabajo social con la investigación, como lo dice (Vélez, O.; 2003), “está caracterizada por contradicciones que priorizan la acción sobre la reflexión, circunscribiendo la práctica investigativa a un ejercicio pragmático de indagación que poco aporta al proceso de producción de conocimiento sobre la realidad social”. (p. 129)

Además del desafío de investigar más allá de esas urgencias pragmáticas, se tiene el gran desafío de superar las concepciones de una ciencia que privilegia la tradición positiva y se permite la producción de un conocimiento aislado de las sociedades, esa imagen de un grupo de personas llamadas científicos o expertos, interactuando en sus laboratorios o centros de estudio, “haciendo ciencia” basada en métodos establecidos, probados, validando hipótesis, siguiendo religiosamente objetivos, racionales y hegemónicos.

Sin duda, se tratará de transitar otros caminos para la construcción de un conocimiento con valor humano y social, acogiendo dentro de estas alteridades “el caos, la complejidad, el construccionismo, la cibernética de segundo orden – inspiradas en la física cuántica y en la biología molecular – junto con la fenomenología, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y la hermenéutica, iluminan un camino que altera el ideal de la predicción determinista, estableciendo nuevas formas de concebir el mundo y de hacer investigación social” (Vélez, O.; 2003), y de este modo, llevando la ciencia, por esos otros caminos, por esas venas que recorren las calles de las ciudades, habita en las casas, en las familias, en las empresas, en los parques de diversiones, la ciencia también es un conjunto de significaciones que se distribuyen socialmente, que permiten construir una significación

simbólica del mundo, evidenciadas en las prácticas de las personas, los valores y las relaciones de poder que se dan.

Es así entonces, que el saber científico tiene múltiples significaciones que se entrecruzan, se solapan, se superponen con los grupos sociales, las comunidades y los diversos territorios, que les permite no solo poder construir simbólicamente el mundo que se habita, sino poder determinar sus modos de vida y sus prácticas comunes.

Desde la formación de los profesionales de Trabajo Social desde la Fundación Universitaria Católica del Norte tal como se evidencia en el documento maestro, se hace una apuesta por contribuir con la educación con sentido humano desde la Pedagogía para la Comprensión, que centra sus esfuerzos no en la transmisión de contenidos curriculares, sino en el entendimiento de los mismos

Es pensar que la meta es formar seres humanos que sean capaces de resolver, de la mejor manera, cualquier vicisitud de su día a día, con unas bases éticas y morales; es buscar que la intercomunicación y la interactividad tengan más dinamismo, conlleven a más búsquedas, más observación, más investigación, más producción, más contexto real in situ, mayor interdisciplinariedad–transversalidad, menos contenido entregado, más comunicación de experiencias, más propuestas, más construcción. (p.87)

La formación de trabajadores sociales que contribuyan con los procesos de investigación, producción y apropiación de conocimientos, que estudien, interpreten y transformen la realidad y la cuestión social para impulsar el desarrollo humano y social de las comunidades y los territorios, se constituyen desde esta línea en una de las mayores posibilidades. Lo que conversa de manera específica con la mirada crítica de las diversidades culturales, ambientales, étnicas, económicas, sociales y políticas que se presentan a nivel nacional, regional y local.

La presente línea se ocupa entonces de potenciar la educación desde los diversos actos educativos, aquellos que se convierten en experiencia, entendida como procesos socio-históricos, dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. Las experiencias son procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social.

Los actos educativos se convierten entonces en aquello que nos pasa, lo que nos atraviesa, lo que nos acontece e interpela, aquello que deja marca y genera aprendizaje.

De igual manera, se pregunta por las comprensiones que ha tenido el desarrollo humano y social. Un desarrollo humano que hace unos tránsitos desde la segunda mitad del siglo XX con los debates globales sobre la relación entre crecimiento económico y bienestar, en los cual se evidenciaba unas fuertes tensiones y reclamos en torno a la relación que se establecía entre el Producto Interno Bruto (PIB) y el nivel de desarrollo de un país.

Las décadas de los 60, 70 y 80 tuvo traslaciones importantes en relación con el desarrollo humano, paso por una perspectiva de derechos que es constituyente de las ciudadanías, hasta una perspectiva de las capacidades, entendida como las habilidades que podemos desarrollar para alcanzar condiciones de vida digna para todos y todas. Estas capacidades se fundan en el ser y en el hacer y nos remiten a la propuesta de Amartya Sen de lograr un desarrollo como libertad. Para Sen un verdadero desarrollo humano debería incluir la expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos (Sen, 2000).

Desde estas perspectivas de desarrollo humano y social y desde los actos educativos que se dan en la vida cotidiana, esta línea enmarca inicialmente su accionar investigativo, que pretende abrir diversas puertas, establecer conexiones entre las ciencias sociales la producción y apropiación del conocimiento situado y contextualizado de las comunidades. Igualmente, pretende construir bisagras que permitan el entre-fluir de las personas por los diversos mundos de la ciencia, la tecnología, la innovación social y educativa, al igual que la formación de una cultura científica que sin duda permitirá conocer y habitar otros mundos posibles desde saberes otros.

Es por eso que da cuenta a la necesidad permanente de fortalecer los procesos investigativos del programa de Trabajo Social, por medio de la formación de investigadores con capacidad crítica de analizar, comprender y transformar los fenómenos sociales y realidades. En este sentido, pretende dar cuenta a las diversas temáticas que se generan en torno a la educación y los actos educativos, a su vez, a las tensiones, pugnas, interrogantes y desafíos que se presentan frente al desarrollo humano y social de las comunidades, grupos y personas, en un marco amplio del reconocimiento de la diversidad.

De manera particular, la línea también se interesa por fortalecer los procesos de cultura científica e investigativa en los diferentes actores de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Está constituida por una estructura interdisciplinar e intersectorial que conecta en forma de rizoma, la educación, el desarrollo humano, el desarrollo social, la ciencia, la tecnología y la innovación.

Se espera entonces que dentro de la línea se originen macroproyectos y proyectos de investigación con los diferentes actores del programa de Trabajo Social, que develen las intersecciones que se dan en la construcción colectiva de conocimiento y en su apropiación social por parte de las comunidades de base con quien se trabaje. Además, se contempla la ampliación de los marcos de comprensión analítica en las categorías de interés, que le posibilitan al programa fortalecer sus bases epistemológicas, metodológicas y de intervención profesional.

Pensar en una línea que conecta de diversas formas los actos educativos con el desarrollo humano y social, con la ciencia, la tecnología y la innovación social, permite potenciar las ciencias de la educación, las ciencias sociales y las humanidades, como ejes estructurantes de las sociedades, que las requieren en los procesos de construcción colectiva de democracia, justicia y equidad, además, con el sentido humano y la visión humanista que caracteriza el actuar de la Católica del Norte, en los diversos territorios nacionales e internacionales en los cuales se tiene marcos de actuación desde la posibilidad que genera la educación virtual.

1.2.1. Objetivos de la línea

General: Ampliar los marcos de comprensión de los actos y la acción educativa, así como del desarrollo en tanto proyecto de sociedad, que aporten a las transformaciones de las prácticas, los discursos y las relaciones de las comunidades y los actores de la UCN.

Específicos

- Generar producción de conocimiento científico e investigación formativa frente a las tendencias, tensiones y oportunidades de los actos educativos y el desarrollo humano y social de las comunidades y de la comunidad educativa de la UCN.

- Crear oportunidades para la reflexión de la práctica profesional de trabajo social, desde el ejercicio investigativo que permita fortalecer los marcos epistemológicos, metodológicos y técnicos que sustentan la profesión.
- Comprender los entrecruzamientos posibles entre los actos educativos, el desarrollo humano y la perspectiva de la inclusión y la diversidad, que permitan dar cuenta de las formas en las que transcurre la experiencia vital, se producen interacciones y se construyen subjetividades e identidades.

1.2.2. Referentes conceptuales

1.2.2.1. Actos Educativos

En concordancia con la denominación de la línea, se pretenden reunir a continuación elementos de comprensión sobre los tópicos que la conforman, a saber, los actos educativos, y el desarrollo orientado en el sentido social y humano, entendiendo de entrada, que justamente su construcción como campos, es la tarea que convoca la línea, pero asumiendo la necesidad de marcar unos mínimos sobre lo que se trata.

En lo que respecta a los actos educativos, un primer entendimiento al respecto es la experiencia educativa, Skliar C & Larrosa J (2009) definen la experiencia como “eso que me pasa”, haciendo énfasis en cada componente de esta definición, que, aunque pareciera simple en principio, conectan con categorías como la exterioridad, alteridad, alienación (eso), la reflexividad, subjetividad, transformación (me), y la pasión y pasaje (pasa). Los autores reflexionan sobre el sujeto que se expone a la formación, a la experiencia educativa y al hecho transformador que ello conlleva, afirman que siempre el sujeto de la educación es el sujeto de la experiencia y que siempre esa experiencia, está vinculada a unos sujetos, en esa medida existe y se puede ubicar, en tanto es la experiencia de alguien.

Por su parte, Alfred Schütz, en su abordaje sobre el sentido común y la acción humana, considera la acción como conducta humana y el término acto, para referirse a la acción cumplida que puede ser latente o manifiesta. Entre acción y acto, establece una diferenciación basada en el tiempo de ocurrencia; es decir, que la acción la relaciona con lo que está en curso y el acto, con lo cumplido, incluso, con lo anticipado o proyectado.

Melich, (1994) habla de la conciencia o autoconciencia como elemento básico de la acción social, por cuanto esta es “la acción significativa, es una llamada al sentido, y todo sentido implica una conciencia” (p. 86).

Las acciones o los actos constituyen pues, realidades humanas en las cuales se definen sus modos de ser y de estar en el mundo de la vida; Melich (1994) citando a (Gehlen, 1980, 35), habla de que “la realidad humana es educación. El hombre en tanto que ser biológicamente carente o no terminado, es una tarea para sí mismo. Es, podríamos decirlo así, el ser que toma posiciones, que se forma una opinión, que da su dictamen, que toma partido porque interviene en las cosas; habla del ser humano como el menos especializado que “Ontológicamente se expresaría diciendo que es un aún no (noch nich) (Heidegger), una nada de ser (Sartre) o una existencia (Jaspers). La realidad humana es un ente que necesita del proceso educativo para constituirse. No hay anthropos al margen de la paideia” (Melich; 1994; 74)

Con los argumentos de Melich frente a la educación en tanto elemento constitutivo de lo humano, que llamaré una “antropogénesis”, y, entendiendo la educación también en el sentido de acción y experiencia, se plantean como tópicos entre los cuales se quiere tejer una realidad investigativa adscrita al programa de trabajo social de la FUCN, como un campo de participación y de reflexión sobre una de las acciones trascendentales de lo humano y lo social, que evidentemente ha sido recurso del hacer profesional y conlleva a la vez una realidad espacial y temporal.

Acto y acción educativa, conllevan posibles distinciones en virtud de las temporalidades de esas realidades educativas, que convocan persistentemente todo el proyecto cultural humano; mismas que en el caso particular convocan el trabajo investigativo de una comunidad que crece y configura entre muchas, la oportunidad de construir conocimiento, sobre la vida colectiva, uno conocimiento que trasciende el acto académico y se compromete con los actos humanos y sociales en los que se entretejen las complejas búsquedas de la felicidad, el bienestar y el buen vivir.

A continuación, se propone una mirada al concepto de desarrollo referido a las transformaciones y búsquedas de las personas y las comunidades, a esas apuestas por el

progreso que han tomado diversas corrientes, como formas de ampliar o relocalizar las centralidades que las constituyen.

Gómez (2019) califica el concepto de desarrollo como polisémico y polémico, así como en construcción; retomando que alude al desarrollo de la calidad de vida y bienestar de la población, como concepto obedece a una historicidad, según la cual, el origen del uso de este concepto en la época moderna se remonta al discurso de Harry Truman, presidente de los EE. UU. en 1949, cuando habla de la necesidad de equiparar los niveles de ingresos de todos los países del mundo.

En el análisis crítico que hace (Escobar, 2014) del concepto de desarrollo plantea que,

La doctrina Truman inició una nueva era en la comprensión y el manejo de los asuntos mundiales, en particular de aquellos que se referían a los países económicamente menos avanzados. El propósito era bastante ambicioso: crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. (Escobar; 2014; 49)

Incluso, al revisar ampliamente los múltiples efectos o costos que el desarrollo externo ha significado para los países del “tercer mundo”, dentro de los cuales habla de los costos ecológicos, de la homogenización de las identidades culturales, incluso, del sostenimiento de un alto número de conflictos armados al interior de los países, con la coincidencia de una fuerte intervención exterior en estos conflictos.

Los autores revisados, así como las fuentes institucionales a las que se tenga acceso, estarán de acuerdo en el uso habitual del concepto, sin mayores prevenciones al respecto; situación en la que la corriente que ha tomado fuerza en la región latinoamericana, en la voz de Escobar, se permite anunciar como:

Por casi cincuenta años, en América Latina, Asia y África se ha predicado un peculiar evangelio con un fervor intenso: el “desarrollo”. Formulado inicialmente en Estados Unidos y Europa durante los años que siguieron al fin de la Segunda Guerra Mundial y ansiosamente aceptado y mejorado por las elites y gobernantes del Tercer Mundo a

partir de entonces, el modelo del desarrollo desde sus inicios contenía una propuesta históricamente inusitada desde un punto de vista antropológico: la transformación total de las culturas y formaciones sociales de tres continentes de acuerdo con los dictados de las del llamado Primer Mundo (Escobar; 2014; 47).

El origen y persistencia de esta forma de desarrollo ha convivido con el surgimiento de propuestas alternativas a ese “desarrollo” promulgado desde 1949 por Truman; es el caso del “Desarrollo a escala humana” que materializa el trabajo de un grupo de economistas de la CEPAL (Centro de alternativas de desarrollo) cuyo trabajo nombran como economía descalza, liderado por el Chileno Manfred Max-Neef, propuesta que visibiliza una distancia de ese desarrollo a escala humana con respecto al desarrollo como crecimiento económico, que, entre otros efectos, no había logrado cerrar la brecha entre la pobreza y la acumulación capitalista, por el contrario la había llevado a una relación inversa y desproporcionada, propuesta como el diagrama de una copa, en la que la mayoría de las personas tenían menos, mientras que muy pocas personas poseían la mayoría de riquezas alrededor del mundo.

En la década de los 90, surge otro de los discursos alternativos al desarrollo, en el que las libertades, las capacidades y las oportunidades, marcan las verdaderas opciones de desarrollo para las personas y para los pueblos; su precursor es Amartya Sen, economista de origen Hindú y los trabajos de Martha Nussbaum, que profundiza en el tema de las capacidades y propone un cuestionamiento teórico y político a la doctrina del liberalismo económico, entre otros, por promulgar derechos y libertades de manera generalizada y homogénea, sin reconocer que las singularidades de los pueblos y de los modos de vida de las personas, difícilmente serán reconocidas por los mecanismos generalizantes del modelo económico predominante.

En este orden de ideas, el desarrollo sostenible, emerge como alternativa al modelo de desarrollo económico predominante, tras el establecimiento de acuerdos entre naciones, especialmente el que tuviera lugar en Rio de Janeiro - Brasil, en 1992, donde se concertaron una serie de principios, dicho acto, político en principio, ha configurado todo un marco de actuación, ha promovido la emergencia del asunto ambiental en los países firmantes y también ha conllevado una tendencia cultural a favor del ambiente y de transformar las relaciones de las personas con el ambiente, en una lógica de conservar los recursos y proteger

la sostenibilidad de la vida en el planeta. Esto se refleja, por ejemplo, en el caso de Colombia, en la Ley 99 de 1993, que, en su título II, art. 3 define el concepto de desarrollo sostenible como: “el que conduzca al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades”. La emergencia de este modelo se acompaña de una fuerte pugna o contradicción con el modelo de producción a gran escala y la sociedad de consumo, ya que estas características de máxima producción y consumo están llevando al límite dicha sostenibilidad ambiental.

Finalmente, se incluye en estas alusiones al desarrollo, la propuesta del Buen vivir, que constituye una apuesta latinoamericana, inscrita en el contexto histórico de lo que diversos autores han nombrado como posdesarrollo. El buen vivir, o buenos vivires, reconoce el lugar de las comunidades amerindias, así como de sus visiones del mundo y formas de vida, “surgen así, inmersos en otras racionalidades, los planteamientos indígenas y campesinos, donde el desarrollo sale de su idea convencional para insertarse en los marcos de la historia y de las formas de producción local, que se hace posible a partir de tomar en consideración una naturaleza sagrada, y con la recuperación de los principios, valores, y prácticas de convivencia comunal” (Torres & Ramírez; 2019: 78)

Sin duda, está búsqueda de transformación, de plenitud, de crecer, de bienestar, catalogada con un concepto correspondiente al campo de la biología, que ha logrado traspolarse a unas actuaciones de tipo políticas, económicas, culturales, entre otras; plantea un amplio escenario de indagación, incluso, en atención a que es un concepto dinámico en constante construcción y deconstrucción, y cuya comprensión, en el caso de las ciencias sociales y humanas, reviste a la vez, un escenario de intervención.

2. FORMULACIÓN DE PROYECTOS

En el presente documento de constitución del grupo, se presentarán no los proyectos de investigación formulados en cada línea propuesta, sino el temario abierto de intereses de generación de conocimiento y de actividades investigativas en general, como ruta de trabajo planteada para los dos primeros años de constitución. Este temario, se convierte entonces en la guía de trabajo y de compromisos del grupo para con la UCN y en particular, con el Centro de Investigaciones e Innovaciones.

2.1. Línea 1: Educación inclusiva y diversidad

Temario abierto

- ✓ Configuraciones y relaciones de la diversidad humana
- ✓ Escenarios educativos para la diversidad
- ✓ Campos, relaciones y poder: otras miradas a la educación y las apuestas incluyentes
- ✓ Neuroeducación y neurodiversidad
- ✓ Relaciones intersectoriales para una apuesta de la inclusión
- ✓ Inclusión – Exclusión
- ✓ Discursos y paralelismos transculturales de la discapacidad y otras categorías poblacionales
- ✓ Cursos de vida y diversidad humana
- ✓ Tecnologías, accesibilidad e innovación para mundos más abiertos a todos y todas

2.2. Línea 2: Actos educativos, desarrollo humano y social

Temario abierto

- ✓ Educación, innovación social y tecnología
- ✓ Educación y vida cotidiana
- ✓ Educación como bien público y derecho humano fundamental

- ✓ Educación, derechos humanos, dignidad humana
- ✓ Capacidades, potencialidades y libertades humanas
- ✓ Contextos sociales, territorios y transformaciones
- ✓ Desarrollo inclusivo y actos educativos
- ✓ Construcción de paz, memoria y reconciliación
- ✓ Desarrollo y procesos de resistencia de las comunidades
- ✓ Movimientos sociales y desarrollo sostenible
- ✓ Pedagogía de la esperanza y de la comprensión

3. PLAN OPERATIVO 2021

ACCIONES	En	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ag	Sep	Oct	Nov
Conformación del grupo (acciones internas con apoyo del CII)	X	X									
Presentación para aval ante FCESH			X								
Preparación de propuestas para convocatoria interna 2021		X	X	X							
Presentación de propuestas de investigación 2021				16/04							
Desarrollo de propuestas aprobadas					X	X	X	X	X	X	X
Preparación y desarrollo de Congreso Internacional de Educación Inclusiva y Diversidad(es)			X	X	X	X	X	X	X	X	Con-greso
Diseño de Plan Operativo Anual 2022									X	X	X

4. REFERENCIAS

- Ágreda-Montoro, M., García -Alonso, S., & Rodríguez-García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia En Las Artes y Letras*, 5, 8–17.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca*, 17.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems : how can we move policies forward? *American Educational Research Journal*, 1–9. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0807Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf
- Annan, K. (2005). Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe. In *Organización Naciones Unidas*. <http://web.undp.org/latinamerica/docs/regionalspanish.pdf>
- Bauman, Z. (2015). About the difficulties and the need for dialogue. *H-Ermes-Journal of Communication*, 4, 7–12. <https://doi.org/10.1285/i22840753n4p7>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (C. Grijalbo (ed.)).
- Decreto 1421, 2017 29 De Agosto De 2017 20 (2017). [http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/decreto%201421%20del%2029%20de%20agosto%20de%202017.pdf)
- Harrison, D. A., & Klein, K. J. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of Management Review*, 32(4), 1199–1228. <https://doi.org/10.5465/AMR.2007.26586096>
- Kühn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. In *Fondo de Cultura Económica* (Issue 101).
- Lancheros, Y., & Lopera Murcia, A. M. (2013). *Buenas prácticas en Educación Inclusiva en la Básica Primaria*". ISBN: (Proyecto Making It Work).
- Lopera Murcia, A. M. (2018). *Voces de la exclusión: configuración de la identidad en adolescentes categorizados con discapacidad intelectual*. Universidad de Antioquia.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 26,2(74), 131–160.

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (P. IBERICA (ed.)).
- Organización Internacional de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas.
- Pintos, J.-L. (2005). INCLUSION / EXCLUSION Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Semata: Ciencias Sociais e Humanidades*, 16, 17–52.
- Steel, D., Fazelpour, S., Gillette, K., Crewe, B., & Burgess, M. (2018). Multiple diversity concepts and their ethical-epistemic implications. *European Journal for Philosophy of Science*, 8(3), 761–780. <https://doi.org/10.1007/s13194-018-0209-5>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Washington, D. (2008). The concept of diversity. *Washington & Company*, 1–2.

Control de cambios y actualización del documento

El presente documento fue creado el día 5 del mes de abril del año 2021 por la docente investigadora Ángela María Lopera Murcia, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales y Humanas de la Fundación Universitaria Católica del Norte y aprobado mediante Acta Nro. 01 mediante Consejo de Facultad Extraordinario de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales y Humanas el día 21 de mayo de 2021, el cual estuvo precedido por el decano de esta facultad Nilber Javier Mosquera Perea.