

La formación crítica como fundamento pedagógico de los posgrados en educación*

Critical training teaching as basis of graduate education

A formação crítica como fundamento pedagógico das pós-graduações em educação

Diego Alejandro Muñoz Gaviria**
Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

Jorge Hernán Betancourt Cadavid***
Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

RECIBIDO: 5 DE ABRIL DE 2013 • APROBADO: 20 DE MAYO DE 2013

- * Artículo de reflexión en torno a la formación crítica en programas de posgrado en educación.
- ** Sociólogo, Especializado en Contextualización psicosocial del Crimen y Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura. Candidato a Doctor en Filosofía (civil) de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, además de candidato a Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Docente investigador del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos – GIDEP, en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Grupo clasificado en el Sistema Colombiano de Ciencia y Tecnología, Colciencias. E.mail: diegomudante@hotmail.com
- *** Licenciado en Educación y Especialista en Docencia Universitaria. Estudiante de Doctorado en Filosofía (civil), en la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente y miembro del Grupo de Investigación en Educación y Subjetividad – GIES, en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Corporación Universitaria Lasallista. Docente investigador de la en la Facultad de Educación, Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos – GIDEP de dicha institución. Ambos grupos se encuentran clasificados en el Sistema Colombiano de Ciencia y Tecnología, Colciencias. E-mail: jhbc35@gmail.com

Resumen. Este documento se confiere a sí mismo justificación académica, y a la vez política, porque considera la idea de ofrecer un texto que posibilite el debate en torno a la distinción y soberanía que un ámbito de formación universitaria denominado posgrados, en el campo de la educación ha de tener. En este sentido, pensar en términos amplios la universidad, y en términos restringidos los posgrados en educación, exige una reflexión sobre las condiciones pedagógicas y políticas que dan sentido a la llamada escuela de la investigación (Humboldt). Así pues, la distinción y la soberanía de posgrados en educación ponen de manifiesto la reflexión sobre el por qué hacemos lo que hacemos, y luego intentar reconstruir cómo hacemos lo que hacemos. La postura de este texto es de corte crítico teórico, en cuanto pretende ejercer la crítica en todas sus consecuencias, hasta llevarla al nivel más ético de su ejercicio: la autocrítica.

Palabras clave. Posgrados, educación, formación, pedagogía, crítica, teoría crítica (Tesaurus Unesco).

Abstract. This paper gives himself an academic justification, yet policy, believing the idea of offering a text that enables the debate on sovereignty distinction and an area called postgraduate university training in the field of education has to have. In this sense, think broadly college and restricted in terms of graduate programs in education, requires a reflection on pedagogical and political conditions that give meaning to the so-called school of research (Humboldt). Thus, the distinction and sovereignty of postgraduate education show reflection on why we do what we do, and then try to reconstruct how we do what we do. The position of this paper is theoretical critical cutting, in that it aims to exercise criticism in all its consequences, to take her to the ethical level of exercise self-criticism.

Keywords. Postgraduate education, training, pedagogy, critical, critical theory (Thesaurus Unesco).

Resumo. Este trabalho se confere a si mesmo justificação acadêmica e, às vezes, política porque considera a ideia de oferecer um texto que possibilite o debate em torno à distinção e soberania que um âmbito de formação universitária denominada pós-graduação, no campo da educação há de ter. Neste sentido, pensar em termos amplos a universidade e em termos restringidos as pós-graduações em educação,

exige uma reflexão sobre as condições pedagógicas e políticas que dão sentido à chamada escola de investigação (Humboldt). Desta forma, a distinção e a soberania de pós-graduação em educação expõe a reflexão sobre o porquê fazemos o que fazemos, e logo tentar reconstruir como fazemos o que fazemos. Como se vê, a postura deste texto é de corte crítico teórico, enquanto pretende exercer a crítica em todas suas conseqüências, até levá-la ao nível mais ético do seu exercício: a autocrítica.

Palavras chave. Pós-graduação, educação, formação, pedagogia, crítica, teoria crítica (Tesaurus Unesco).

Introducción

Una lectura crítica al campo pedagógico, permite afirmar el carácter histórico, político y social de la educación y la formación, apoyándose en una mirada inyectiva de la historia, la ciencia, la sociedad y el sujeto. Esta lectura crítica, intenta posicionar una reflexión sobre la educación y la formación que permita desde cierta dialéctica negativa, identificar las condiciones históricas y sociales que han configurado estrategias concretas de reproducción y resistencia cultural, así como, desvelar las aporías que limitan la expansión de la naturaleza humana, cuya base es la capacidad de juicio. Por ello, esta orientación pedagógica combina al menos dos formas de crítica: la crítica ideológica y la crítica terapéutica¹ (Wulf, 2000, pp.150-153).

Dado lo anterior, la crítica ideológica aparece como el juicio histórico que se realiza a los contextos políticos e históricos en los cuales los sujetos desarrollan sus vidas, de manera que su finalidad es dismantelar las relaciones y los centros de poder que condicionan dichas vidas. La crítica ideológica, con una postura socio constructivista, quiere transformar las realidades históricas. Con ello, la crítica no se reduce exclusivamente a la denuncia desesperanzada, sino que abandera dinámicas de producción de nuevas realidades, con consignas como: ¡es posible otros mundos!

La crítica ideológica permite evidenciar las relaciones sociales, políticas y económicas que vinculan la institución social llamada escuela, con los espíritus, dinámicas y condiciones de la época. La escuela deja de ser

1 En esta lógica del discurso, reconocemos la existencia en el ámbito de la teoría crítica frankfurtiana de otros dos tipos de crítica: la crítica inmanente y la crítica estética.

vista como un simple dispositivo de control social no problematizado, para pasar a ser concebida como un escenario vital de confrontación política, que mina las bases ideológicas de la reproducción cultural. En otras palabras, se confronta desde esta orientación el contexto de producción de realidades sociales. En los posgrados en educación, la crítica ideológica giraría en torno a preguntas como: ¿cuál es la propuesta pedagógica y el compromiso social de dichos programas? Y con ello ¿qué distinción generan con las exigencias y hechizos del entorno?

La crítica terapéutica pretende confrontar el proyecto vital de cada sujeto, a la luz de la responsabilidad que cada uno tiene con su propia existencia. Esta, recupera los cimientos de las teorías de la formación, en cuanto reclama la función protagónica del individuo en el proceso de darse forma. Lo terapéutico es entendido como la agencia del sujeto sobre sí mismo, el objetivo de la crítica se concentra en la problematización de los *mundos de la vida*² y la conquista política importante se dirige hacia la autonomía y autorreflexividad del sujeto. Este tipo de crítica se manifiesta en los posgrados en educación a la luz de preguntas como: ¿Cuál es el interés de quien está en un programa de este nivel? Es más, si no fuese maestro ¿haría un posgrado en educación?

Es necesario exponer que dichas dinámicas críticas conllevan, a su vez, a debates y apuestas acerca de la relación problemática existente entre teoría y praxis. En esta lectura, la disyunción entre teoría y praxis, es un producto de la colonización que la razón instrumental ha conseguido en los mundos de la vida modernos. La razón instrumental se perfila como la mayor expresión de la tecnificación de la vida, reduciéndose la capacidad crítica y reflexiva de los sujetos, a simples decisiones de orden instrumental relacionadas con la eficacia y eficiencia de los procesos de

2 Para Habermas (2001, pp. 170 – 179), la reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida, son posibles por tres vías: *el aspecto funcional del entendimiento*, es decir la continuación del saber válido, la tradición y la renovación del saber cultural; *el aspecto de coordinación de la acción*, o la estabilización de la solidaridad de los grupos, y *el aspecto de socialización* que se refiere a la formación de actores capaces de responder a sus acciones. A cada uno de estos tres, le corresponde un componente estructural del mundo de la vida; a saber: *la cultura* –entendida como un acervo de saber en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo-, *la sociedad* –que se define como el conjunto de ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad; y *la personalidad* –como el conjunto de competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, en capaz de tomar parte en procesos de entendimiento-.

producción de mercancías. Para Habermas, en su texto *Teoría y praxis* (2000), la consecuencia más grave y riesgosa de la hegemonía de la razón instrumental es la pérdida de autorreflexión y autocrítica en los sujetos; ellos dejan de verse como constructores de historia para pasar a ser simples autómatas culturales reproductores de discursos hegemónicos.

En las perspectivas pedagógicas críticas, la relación dialéctica existente entre teoría y praxis, permite llevar a cabo dinámicas educativas y formativas tendientes a la configuración de sociedades y sujetos, capaces de construir sus propios modos o estilos de vida. Entonces, la teoría deja de verse como simple erudición para pasar a ser juicio crítico, y la praxis se aleja del mero activismo para llegar a ser acción transformadora. Para la pedagogía crítica, esta relación se convierte en uno de los fundamentos claves en la comprensión de su propuesta pedagógica, que en este trabajo ha de reivindicarse como el elemento central de los posgrados en educación (Wulf, 2000, pp.156-163).

En las siguientes líneas se procurará, entonces, realizar una crítica que focalice su mirada en las autocríticas que estos estudios avanzados en educación han de ejercitar en sus quehaceres y legitimaciones. Dado lo anterior, el supuesto central de este artículo es: *La formación crítica es el fundamento pedagógico de los posgrados en educación, de lo contrario, éstas se convertirían en máquinas operativas, cuya explícita intención es un lugar en el sistema de producción.*

- Con la intención de brindar mayor claridad a esta idea, este trabajo sustenta las siguientes reflexiones:
- El concepto de formación es la centralidad discursiva del saber pedagógico
- En las teorías de la formación, la crítica se perfila como la distinción del tipo de formación que se puede enunciar como emancipatoria
- La función social de la formación crítica como emancipación en la configuración histórica del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, permite que ésta rompa con sus tentaciones parasitarias
- Quizás el lugar más indicado, en el contexto colombiano, para legitimar este tipo de formación en el campo pedagógico, sean las maestrías y doctorados en educación

El concepto de formación como centralidad discursiva del saber pedagógico

«El intento de apoyarse en las grandezas foráneas y de comportarse de una manera parasitaria es un peligro inmanente de la pedagogía, pero esto no determina su función»

(Oelkers y Tenorth, 1993)

En la propuesta de Runge, Garcés y Muñoz (2010), se comprende la pedagogía como un campo disciplinar, y profesional, que sume como campo una configuración académica y política, de relaciones en tensión dadas desde temas centrales tales como la educación y los procesos de formación. Dichas relaciones se entablan desde diferentes lugares de enunciación de lo pedagógico entendidos como enunciación y fundamentación de las tradiciones pedagógicas³ y sus expresiones académicas y prácticas.

El campo disciplinar de la pedagogía estaría articulado a la pregunta reconstructiva de los saberes – que, es decir, de las formas en las cuales se agencia la producción de saber pedagógico en sus implicaciones investigativas, epistemológicas y teóricas. El campo disciplinar es disciplinar, no en el sentido de una reivindicación de cierta clasificación positivista, es más, una manera de entender las formas y dispositivos de disciplinamiento que permiten profesar la adscripción a una determinada manera de producir saber pedagógico. El campo disciplinar de la pedagogía sería entonces el tipo de configuración de las reflexiones académicas en torno a la pregunta sistemática: ¿qué es la pedagogía? Cuyas respuestas variarían según el tipo de tradición a la cual el pedagogo o comunidad pedagógica se encuentre inscrita.

De este modo, la pedagogía como campo, asume la configuración disciplinar con base en sus reflexiones en torno a la educación y la formación. Así, lo disciplinar se enmarca en los procesos de cientifización

3 Esta discusión, tiene al interior del saber pedagógico una larga trayectoria en la cual se reconocen al menos cuatro tradiciones o culturas al interior o en la perspectiva de la construcción del saber pedagógico, estas son: la tradición Francófona defensora de la noción de ciencias de la educación; la tradición Anglosajona que propone los estudios sobre educación y las teorías curriculares; y la tradición Alemana defensora de los postulados de la ciencia de la educación. Es de resaltar que cada una de estas tradiciones ha tenido diferentes procesos de apropiación y recontextualización en América Latina, e incluso ha permitido la emergencia de la denominada educación popular como tradición pedagógica latinoamericana.

desde los que la pedagogía consigue producir un saber experto, en torno a sus temas de estudio, dándole además a la misma, autonomía académica y de producción de saber.

El campo profesional de la pedagogía intentaría responder la pregunta reconstructiva por los saberes – como, o por las maneras prácticas en que los saberes – que se ven objetivados en la realidad. El campo profesional se configura a partir de la praxis educativo – formativa emanada de las tradiciones pedagógicas, su especificidad radica en la forma en que responde a las exigencias laborales, políticas, históricas, económicas y disciplinares de la pedagogía. Se entiende como campo profesional y no, por ejemplo de oficio, dada la condición moderna de la función social de la pedagogía y su correlato institucional: la escuela. La tesis de Pinau, Dussel y Carusso (2001), es comprender la profesionalidad de la pedagogía como una respuesta civilizatoria a las exigencias educativas de la moderna sociedad occidental. Dado lo anterior, el campo profesional de la pedagogía daría respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo se objetiva la concepción de pedagogía asumida?, al igual que con el campo disciplinar, el campo profesional tendría diferentes manifestaciones según cada tradición pedagógica.

La pedagogía como campo disciplinar y profesional tiene como ejes nucleadores de dispersión a la educación y la formación. Desde ellos se quisiera generar reflexión en torno a ellos. Se entiende en este texto, el concepto de educación como la agencia socializadora que las diferentes configuraciones sociales ejercen sobre los sujetos que le componen. El énfasis dado por la educación es la influencia «exterior» que las instancias humanizadoras de la sociedad -familia, escuela, estado, religión, medios de comunicación, entre otras-, ejercen sobre un determinado sujeto en proceso de formación.

Siguiendo a los profesores Runge y Garcés (2000):

Con el concepto de formación se hace alusión a la estructuración *epigenética* del ser humano con la que se plantea que los individuos no se encuentran insoslayablemente determinados por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino por sus propias prácticas. Es decir, que los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose a sí mismos y transformándolo. Expresado en términos procesuales, el concepto de

formación designa ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo determinan, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad. Esa apertura tiene lugar como un volverse visible de los contenidos generales y categoriales, por el lado objetivo, y como el transcurrir de experiencias, apreciaciones y vivencias generales, por el lado del sujeto (p.69).

Dado lo anterior, se pueden posicionar las siguientes ideas, como perspectiva de comprensión de este texto a los conceptos de pedagogía, educación y formación: en primer lugar, la pedagogía es un campo de reflexión y de praxis en torno a la educación y la formación. En segundo lugar, la educación reconstruye las influencias del contexto sociocultural sobre los sujetos, y la formación, la agencia que ellos desarrollan sobre sí mismos, la educación responde la pregunta qué han hecho de nosotros y la formación qué hacemos con lo que han hecho de nosotros.

En la relación dialógica existente entre estos ejes articuladores de la pedagogía, nos permitimos defender la formación como categoría base, dado que ella permite a diferencia de teorías de la educación centradas en la funcionalidad, recuperar el lugar estratégico del sujeto. La formación reivindica la centralidad de la pregunta por el sujeto en el campo pedagógico, con lo cual, lecturas sociologizantes de la educación requieren en el filtro pedagógico, de la tematización y problematización de sus concepciones de sujeto. Por lo tanto, la formación no sería tal sin la pregunta por el sí mismo. Entonces, el concepto de formación como centralidad discursiva del saber pedagógico nos brinda herramientas hermenéuticas para preguntarnos por el tipo de sujeto que está en la base de toda configuración disciplinar y profesional de la pedagogía. Sobre este tema sería pertinente preguntarse: ¿qué tipo de sujeto se está reivindicando desde esta lectura crítica del campo disciplinar y profesional de la pedagogía?

La formación como emancipación: a propósito de una teoría crítica de la formación

Desde la relación dialéctica teoría – praxis, la lectura crítica de la pedagogía resignifica el concepto de formación emparentándolo con el de emancipación; en efecto, para esta orientación sólo puede ser formado aquel sujeto capaz de liberarse de los yugos políticos y existenciales. La emancipación en sus dimensiones política (propia de la crítica ideológica)

y personal (propia de la crítica terapéutica), es la apuesta civilizatoria de la pedagogía crítica. De esta forma, emancipación podría entenderse como la búsqueda continua que el sujeto hace en torno a procesos de liberación, en los cuales viejas formas de vida fosilizadas pasan a ser objeto y tema de reflexión, crítica, intervención y transformación. Pedagógicamente, como lo expone Adorno y Becker en *Educación para la emancipación (1998)*, el sujeto deja de verse como una construcción estratégica de agentes exógenos para ser comprendido como una co-construcción, en donde, las fuerzas externas e internas de los individuos generan configuraciones capaces de producir seres que tematizan sus mundos de la vida⁴ y que piensan siempre en la pregunta por los mundos posibles.

Entender la educación como transformación es defender un tipo de educación que va más allá de la reproducción cultural, que centra su aporte pedagógico en la socialización de representaciones y agencias capaces de hacer de la realidad histórica existente, una línea de base para ulteriores y necesarios cambios sociales. Con esta idea, la educación vista con el lente crítico, puede visualizarse desde sus manifestaciones discursivas, prácticas e institucionales como constructos sociales que han surgido históricamente y, en cuanto tales, no pueden ser comprendidos y adecuadamente modificados sin consideración de la situación histórica para ellos relevante.

La educación como proceso sociocultural o como sistema de disposiciones normativas, emerge en contextos históricos que son necesario reconstruir, para poder ofrecer alternativas pedagógicas y políticas a la realidad que parecen reificar. Planteado de esa manera, la educación con lleva una práctica de la liberación en tanto el oprimido tenga condiciones de descubrir su realidad histórica y descubrirse, conquistar un lugar estratégico de producción y conquistarse reflexivamente, como sujeto

4 Al unir los tres aspectos mencionados en la nota No. 2 -*el aspecto funcional del entendimiento, cultura; el aspecto de coordinación de la acción, sociedad; el aspecto de socialización, personalidad*-, se hace posible el Mundo de la vida, en la propuesta Habermasiana a la que este trabajo se remite, como la posibilidad de la constitución del mundo de lo cotidiano, del horizonte en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas, compuesto por la interacción y pervivencia unisona de: *El Mundo Objetivo* -como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos, es el mundo de los objetos-; *El Mundo Subjetivo* -que es la totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público, es el de los estados de conciencia-; y *El Mundo Social* -entendido como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas a través de la cultura, el arte y la ciencia-.

de su propio destino histórico. Por lo tanto, la propuesta pedagógica crítica pretende concientizar a los oprimidos, quienes reconocen en su proceso de formación, la situación de opresión en que viven; la educación debe contribuir para que los sujetos se den cuenta de su alienación; éstos deben perder el miedo a la libertad y con ello ascender hacia un ideal de hombre crítico y político; de igual forma, los oprimidos deben iniciar solidariamente la praxis liberadora, comprometerse y organizarse colectivamente para la transformación social de la realidad, para lo cual han de formarse o emanciparse (Wulf, 2000, pp.145-149).

La emancipación denota en clave crítica liberación. En sentido análogo se ha empleado para designar la superación de un estado de subordinación y represión, hablándose de emancipación de los obreros, de las mujeres, de los judíos, etc.

Recuperando las ideas de Marx al respecto, se puede afirmar que ésta comporta o integra las dimensiones individuales y colectivas, sin las cuales no podría configurarse un sujeto histórico. Marx en *La cuestión judía* (1843), establece la diferencia entre emancipación política y humana. La emancipación humana basada en la crítica terapéutica, está relacionada con aspectos subjetivos, con las condiciones dadas en la personalidad de cada individuo que pueden ser útiles o perjudiciales para su emancipación. La emancipación política basada en la crítica ideológica, se relaciona con hechos sociales e históricos que operan como condiciones estructurales que permiten o limitan la acción humana, los cuales han de ser criticados - reflexionados en aras de su sostenibilidad o cambio. El fin de la emancipación humana y política es hacer del ser humano un sujeto histórico, que se define como ser humano y, al mismo tiempo, como fuerza social, y en quien la autorreflexión esté ligada al interés por la capacidad plena y la emancipación (Marx, 1969, p.153).

Wulf (2000) plantea:

El interés emancipatorio es el interés del hombre por mantener y aumentar el hecho de disponer sobre sí mismo. La finalidad es la supresión de la dominación irracional y la liberación de las coacciones de todo tipo. La violencia material no es la única cosa coaccionante, hay también sujeciones bajo la forma de prejuicios e ideologías que pueden ser reducidas o suprimidas completamente, a partir del análisis de su génesis, de la crítica y la autorreflexión (p.147).

Por ello es que la emancipación y la autorreflexión son procesos formativos en los cuales se constituyen las identidades individuales y colectivas. La autorreflexión se convertiría en un conocimiento emancipatorio en virtud de que la razón misma se halla bajo el interés del triunfo de ella misma, por la autorreflexión el sujeto podría llegar a reconstruir la evolución de la especie en el sentido de la concientización del proceso mismo, para comprender que él puede establecer y modificar reglas en colaboración y de acuerdo con otros. Así, el sujeto emancipado puede conocer sus tareas y obligaciones sociales, puede ser abierto al cambio y puede luchar por las reformas y el progreso social, pronunciándose en contra de todo tipo de dependencia y terror ideológico (Habermas, 2000, p.343).

La formación como emancipación en tanto reconocimiento del valor fundamental de la autorreflexión y autocrítica, es sinónima de lo que Benner (1995) en el ámbito de la pedagogía sistemática – histórica ha denominado como una teoría de la formación no afirmativa. Para este autor, tanto la educación como la formación pueden dar origen pedagógico y político a dos tipos de orientación de la praxis humana: de un lado, las denominadas educación y formación afirmativas, que pretenden, tanto en la agencia externa (educación) como agencia interna (formación) humanas, la reproducción acrítica de los estados de cosas existentes: Como un tipo de campo disciplinar y profesional de la pedagogía reproductorista que no realiza críticas ideológicas ni terapéuticas. De otro lado, la educación y la formación no afirmativas, que para el caso de este artículo pueden también denominarse críticas, se preocupan por orientar la praxis humana hacia la transformación histórica a partir de la propuesta de formas de agencia externa e interna fundamentadas en la capacidad de cuestionamiento e innovación social. Este último tipo de teorías de la educación y la formación dan fundamento a una campo disciplinar y profesional de la pedagogía que debe enunciarse como crítico.

Por todo lo anterior, la educación y la formación emancipadora (no afirmativas) tratan de reducir la determinación foránea a favor de la autodeterminación. Determinación foránea significaría en este caso toda forma de dominio y de dependencia injustificada e irracional. De aquí se deriva que esta postura está en contra de las condiciones sociales que provocan los mecanismos de determinación foránea.

La formación crítica en la configuración histórica del campo disciplinar y profesional de la pedagogía

En este punto, se pretende sustentar que la formación crítica en la configuración histórica del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, permite la estructuración y legitimación de una suerte de crítica pedagógica a la sociedad, la cual en su diálogo crítica ideológica – crítica terapéutica, es capaz de ir más allá de la crítica social a la educación. La tesis consiste en sustentar el potencial crítico que la pedagogía posee, para reconstruir lo social como base de la formación crítica.

Ante el reto de incitar a la autodeterminación y a la autoactividad, lo que se abre como espacio de crítica para la pedagogía en un sentido formativo no es una crítica ideológica a los sistemas sociales concretos con base en la afirmación y reivindicación absoluta de otros, sino el problema pedagógico de crear escenarios para dinámicas reflexivas en donde se reconozcan dichos sistemas sociales y se cuestionen a la luz de la posibilidad o no de despliegue de la perfectibilidad humana y de su realización en medio de la praxis, la historicidad y el lenguaje, es decir, la crítica terapéutica. Esto es, sobre las posibilidades que, pedagógicamente hablando y según los principios propuestos por Benner (1995), se abren para los sujetos concretos en su proceso de formación. Esto permite apreciar que con una crítica pedagógica a la sociedad *no* se trata del problema de cambiar una teleología social por otra. Con la crítica social resulta un escenario de debate en el que no se cuestionan los fines desde los cuales la sociedad piensa sus formas y estrategias de reproducción, precisamente, porque desde allí se realiza un ejercicio afirmativo-formativo que, además, no tiene en consideración los principios pedagógicos de la formabilidad y la incitación a la autoactividad.

De allí que una crítica social a la educación muestre sus limitaciones en la medida en que lo único que cuestiona es la educación como una simple forma de mediación —de reproducción—, pero no los fines que subyacen al ejercicio mismo de la crítica social que realiza. Así, por ejemplo, pedagogías que podríamos denominar en un sentido muy general burguesas, comunistas o basadas en la doctrina del *imago Dei*, proponen una imagen de perfección con base en un fin predeterminado y en nombre de ese ideal de perfección despliegan toda su «tiranía» práctica para naturalizar la realidad educativa a través de dispositivos

de control social como la costumbre o la ley. Se trata, como lo sostiene Benner (1995) de:

...ideologías monolíticas que parten de una identidad de hombre y ciudadano teóricamente anticipada, o supuestamente alcanzada ya en una sociedad realmente existente, [y que] conciben la política educativa únicamente como órgano ejecutor de exigencias extrapedagógicas planteadas a la educación y la formación de los hombres, no como un ámbito de actuación política de igual importancia que otros ámbitos. Esto hace que la política 'educativa' prive a la pedagogía como ciencia y como praxis de la libertad que también a ella le regatean la política financiera, la económica y la interior, y, consecuentemente, no pueda tolerar un ejercicio realmente libre de la praxis pedagógica ni el desarrollo sin cortapisas de la reflexión y la investigación en el campo de la pedagogía (p. 168).

Una crítica pedagógica a la sociedad no consiste exclusivamente en una discusión en contra del modelo social que se ha vuelto hegemónico, sino de una crítica a dicho modelo a la luz de otras formas y posibilidades, que involucre las críticas y propuestas de transformación por parte de los mismos implicados, en este caso, de los que toman parte en los procesos educativos. Se trata, entonces, de una defensa de la formabilidad como condición antropológica y pedagógica básica de cualquier configuración del sí mismo y, en ese sentido, lo que está en juego es una concepción del ser humano como naturaleza en expansión que se ubica existencialmente en su finitud para, desde allí, movilizar sus fuerzas vitales hacia la búsqueda permanente de la formación.

Con esta idea se pueden problematizar todas las configuraciones sociales que, en aras de sostener ciertos estados de cosas, terminan por atenuar cualquier expansión de la naturaleza humana. Estas posturas sociales que fácilmente podrían denominarse como conservaduristas, incluso fascistas, se reproducen socialmente gracias a la negación de la formabilidad humana. Una crítica pedagógica a la sociedad dirige por eso su mirada crítica a cualquier formación social —económica, política, científica— que sea incapaz de tratar con la pregunta por las posibilidades de una formación y educación no afirmativas, ya que, en este caso, la indeterminación y formabilidad humanas se mantienen como el reto del pensamiento pedagógico y de la praxis educativa.

En complemento con estas ideas, desde la lógica propuesta por Benner, sólo sería posible pensar en una teoría no afirmativa de la formación si existiese una teoría no afirmativa de la educación. Esta última, puede estructurarse desde los siguientes aspectos. Uno, es la incitación a la autodeterminación, en la cual la crítica pedagógica a la sociedad se centra en la defensa de praxis educativas que concentren sus intereses en la configuración de escenarios y prácticas tendientes al reconocimiento de la formabilidad humana. Así, este aspecto de la teoría no afirmativa de la educación encuentra una correlación con el aspecto de la formabilidad humana de la teoría no afirmativa de la formación. Por ello, con el reto de una teoría de la educación no afirmativa se trata, más bien, de abrir la pregunta por una praxis educativa que permita la coestión humana más que el influjo instrumental con arreglo a fines. En ese marco se pregunta por la posibilidad en términos reales de transformación de las asimetrías sociales independientemente de donde se produzcan, es decir, en un sentido intra y extraescolar. Lo anterior no excluye, por supuesto, el que la sociedad (los expertos sociales) lleve a cabo algún tipo de crítica a la praxis educativa y a sus efectos; lo que no se considera aceptable es que dicha crítica social pase por encima de los principios pedagógicos planteados y que desconozca así una historia de las problematizaciones al interior del campo pedagógico.

También está claro que sobre el educando se ejercen influjos de diferente tipo: no sólo pedagógicos, sino también sociales, religiosos, políticos, económicos, etc.; de lo que se trata, entonces, es de someter a crítica estos influjos a partir de los principios pedagógicos esbozados y de ver en qué medida entorpecen o facilitan el proceso pedagógico, sobre todo, con miras a la incitación a la autoactividad del educando y a la no reducción de las posibilidades de realización de la formabilidad. Como lo dice Benner (1995):

La idea de una prueba y crítica tal trae a colación la idea regulativa de la transformación de la determinación social de los procesos pedagógicos en una determinación práctica. La interacción pedagógica individual sólo puede atender al principio de la incitación a la autoactividad, que es constitutivo de sus efectos, en una sociedad que bajo esta idea ponga a prueba sus influjos sobre los procesos pedagógicos (p. 50).

La crítica central acá se refiere a la incapacidad de los sistemas sociales de posibilitar el despliegue creativo y transformador de las capacidades humanas.

El segundo aspecto es la transformación de la determinación social en determinación pedagógica, donde la crítica pedagógica va más allá de la crítica ideológica en cuanto no sólo desvela los intereses que condicionan la praxis educativa, además, enfrenta sus lugares de enunciación y justificación, a la luz del argumento pedagógico de la posibilidad de trascender las asimetrías sociales o las formas jerárquicas de reproducción social. Con esto, este aspecto de la teoría no afirmativa de la educación dialoga con el aspecto del contexto organizacional no jerárquico de la praxis humana conjunta de la teoría no afirmativa de la formación.

La importancia de este argumento reposa en el empoderamiento que brinda a los pedagogos para evidenciar los problemas centrales que una mirada unilateral de la reproducción sociológica trae a la comprensión de la función social de la educación.

El contexto organizacional no jerárquico de la praxis humana conjunta, evidencia el segundo aspecto de una teoría no afirmativa de la formación, capaz de sustentar una crítica pedagógica a la sociedad. La centralidad de este aspecto se encuentra en su potencial para desvelar toda manifestación de asimetría social como expresión «legítima» de la praxis humana, una idea que da fuerza a la negación de la formabilidad humana, en cuanto funciona como defensa política y sociológica de sometimientos y subalternidades necesarias para la sustentabilidad de sistemas sociales discriminantes y totalitarios. En la lectura crítica propuesta en este texto, desvirtuar esta idea y reivindicar contextos organizacionales no jerárquicos de la praxis humana, da bases pedagógicas para reconstruir las culturas políticas que naturalizan la asimetría social. Así, estos dos aspectos de una teoría de la formación no afirmativa permiten el despliegue de una política cultural que desnaturaliza los lugares comunes de la defensa de la afirmación o reproducción como única posibilidad histórica y social de la praxis formativa.

Estos dos aspectos de la crítica pedagógica a la sociedad, la teoría no afirmativa de la formación y la educación, posibilitan cuestionar las culturas políticas que se pretenden reproducir en las praxis formativas y educativas, y reivindicar políticas culturales, formas alternativas de ver el mundo y de estar en él. La crítica pedagógica a la sociedad se perfila como una conciencia pedagógica que permite debatir la configuración de sociedades que se pretenden ilustradas pero que en su praxis sólo logran ser máquinas de reproducción, jaulas de hierro o estuches férreos

que, en clave formativa y educativa no afirmativas, nunca podrán legitimarse pedagógicamente. Quizá el escenario social donde con mayor tensión se percibe este asunto sea precisamente la escuela, pues de hecho es ella la encargada, desde el punto de vista civilizatorio, de conquistar los ideales sociales propuestos. De allí que desde el campo disciplinar y profesional de la pedagogía crítica, se pueda comprender su existencia como un fenómeno confuso: ¿es un escenario que garantiza la reproducción social? o ¿es un escenario pedagógico de la formación y la educación no afirmativas?

La formación crítica en el campo pedagógico de las maestrías y doctorados en educación

Para el caso de una teoría de la acción institucional y de las instituciones pedagógicas (en este caso específicamente los posgrados en educación), a la luz de una teoría de la educación y de la formación no afirmativas, el problema radica en que no se considera qué se hace con lo que se tiene a la luz de esos principios pedagógicos, sobre todo a la luz de la pregunta por la incitación a la autodeterminación como apertura de horizontes, posibilidad de distanciamiento y de toma de postura. En ese marco lo que conocemos como institución escuela queda cuestionada en su legitimidad pedagógica, es decir:

Ello se debe, en no pequeña medida, a que la discusión sobre si la pedagogía tiene que ver primordialmente con la escuela y la enseñanza escolar es tan antigua como la misma institucionalización de los procesos de docencia y aprendizaje en las escuelas pública. Desde que existen escuelas en el sentido moderno también ha habido dudas sobre si la escuela en cuanto institución es, en absoluto, legítimable pedagógicamente [...] Porque si estuvieran justificadas las dudas respecto a la legitimación pedagógica de la escuela como institución, entonces una pedagogía de la escuela ya no podría ser simplemente una pedagogía de la actividad intraescolar, sino que tendría que someter la escuela, como institución, a una crítica pedagógica y a un posible cambio (Benner, 1995, p. 175).

Por ende, una pregunta a penas fundamental es ¿funcionan y están concebidas las escuelas como instituciones pedagógicas? La respuesta a esta aparente perogrullada, a la luz de los principios de una pedagogía crítica aquí expuestos, abre el contexto de discusión para una crítica

pedagógica en la que esta supuesta certeza queda cuestionada. Al espacio de reflexión dedicado a este asunto Benner lo denomina teoría de la escuela, la cual tendría como tarea reflexionar sobre las condiciones de existencia de la escuela como institución. De igual manera, estaría para pensar las implicaciones sociales y pedagógicas de dicha institución para con la educación y la formación. Una teoría de la escuela hace parte, según Benner, de una pedagogía escolar de la que incluye, a su vez, una didáctica, entendida como teoría del análisis y planificación de la enseñanza —o metódica en el sentido de Wolfgang Klafki⁵— y una teoría curricular, entendida como teoría, investigación, determinación y organización de los planes y contenidos de la enseñanza —o didáctica en el sentido también de Klafki—.

Benner (1995) habla de que cuando la pedagogía escolar o reflexión sobre las instituciones escolares:

Alcanza este nivel temático de una teoría y una crítica pedagógica de la escuela como institución, no sólo descubre los límites absolutos de la reflexión y de la reforma didáctico-curriculares, sino también los suyos propios. Entonces, deja de ser una pedagogía escolar en sentido estricto y traspasa las líneas de separación de la división del trabajo y de la actividad pedagógica, trazada entre la teoría y la práctica pedagógicas en el ámbito intraescolar y extraescolar, con la introducción del moderno sistema escolar (p. 177).

Así, lo que se pone en evidencia es que las escuelas están supeditadas a una crítica social de la educación y no a una crítica pedagógica de la sociedad. En ellas las teorías educativas se convierten en medios para los fines de otras praxis o en el lugar de la reproducción, es decir, de ideas afirmativas o normativas prescritas por otras instancias o en el contexto de otras praxis. En esas escuelas no hay posibilidad de discutir *pedagógicamente* lo que llega a tales escuelas. ¿No debería, entonces, ser ese el lugar en donde fundar una crítica pedagógica a la sociedad, sobre todo, a la luz de los principios pedagógicos que plantea Benner?

5 Pedagogo nacido en Prusia oriental. Sus aportes a la enseñanza se hicieron fuertes en la década del cincuenta, con la oposición tradicional entre fondo -contenidos importantes que los estudiantes deben que aprender-, y forma -como la importancia de los contenidos para la acción y constitución de cada ser humano-. Asuntos para la educación que históricamente se venían tratando y que él procuró combinar para la *educación categórica*.

Las teorías didáctico-curriculares y la actividad docente concreta sólo pueden juzgarse adecuadamente cuando en la pregunta sobre la legitimación de las indicaciones metódicas y de contenido también se incluye la pregunta sobre la legitimación de la escuela como institución. Los contenidos y los métodos de enseñanza no son nunca cosas puramente didácticas o teórico-curriculares, sino también teórico-curriculares [...] entonces resulta que la elaboración teórico-escolar de la didáctica y la teoría curricular tiene que partir necesariamente de la pregunta de si la escuela como institución es o no legitimable pedagógicamente [...] La crítica pedagógica de la escuela como institución plantearía, tiene la tarea de buscar presupuestos básicos y posibilidades para una enseñanza por encima de toda medida didáctica y curricular, que ya no pierde su importancia propiamente pedagógica bajo los imperativos de la escuela como institución (Benner, 1995, pp. 178-179).

En consecuencia, si la escuela no reflexiona sobre sí misma o es reflexionada desde una perspectiva pedagógica, es decir, teórico-escolar, sino desde puntos de vista como el político o el económico, por ejemplo, entonces, pierde su legitimidad en sentido pedagógico y agota en ella su capacidad reflexivo-pedagógica; queda por fuera del campo disciplinar de la pedagogía y asume una forma netamente parasitaria.

En síntesis, la escuela antes de funcionar en torno a un deber ser, generalmente proveniente de una idea burguesa de libertad y de unas instancias externas, como la económica o la política, debería autoafirmarse en y a partir de la reflexión pedagógica y no caer así en el error de creer que «a partir de los intereses al parecer política y económicamente justificados de los destinatarios, así como de unas condiciones futuras de vida supuestamente pronosticables científicamente, se pueden elaborar planes y secuencias de enseñanza, averiguar cualificaciones deseables y originar un comportamiento científico-políticamente funcional» (Benner, 1995, pp. 164-165).

La pregunta que emerge es: ¿hasta qué punto es legitimable pedagógicamente la escuela?, si ella es una institución acorde con el sistema social vigente, y por ende, un campo colonizado y estandarizado desde posturas y referencias no pedagógicas, pero si económicas, políticas, sociológicas, entre otras. Según esto, entonces, la posibilidad de referenciar la escuela desde el campo disciplinar y profesional de la pedagogía es desplegar praxis educativas y formativas capaces de poner en cuestión el estado de cosas

existente. La referencia del sistema educativo y en él, la escuela, desde la pedagogía es una salida a la exagerada instrumentalización de la praxis educativa y su correlato institucional: la escuela.

La pedagogía al referenciar el sistema educativo, abre los horizontes de la praxis educativa a cuestionamientos al proceso civilizatorio vigente. Así, la función central de la praxis educativa no será la reproducción del proceso civilizatorio, sino su reconfiguración permanente.

La pregunta por la legitimidad pedagógica de la escuela es a su vez razón de ser de la pregunta por la legitimidad pedagógica de los posgrados en educación; son ellas expresión de época, son parte de la configuración histórica y política de la escuela, entonces: ¿cómo pensar pedagógicamente estos programas de formación avanzada? ¿De qué manera se evidencian en ellas formaciones y educaciones no afirmativas o críticas?

A modo de conclusión

Una posible forma de comprender la importancia y pertinencia de la formación crítica como fundamento pedagógico de los posgrados de educación, es desvelar la fuerte regulación social existente en torno al campo profesional, y con ello, la cooptación política del espacio académico – disciplinar de los posgrados en educación por disposiciones funcionales, técnicas e instrumentales de origen económico o político, y no necesariamente pedagógico.

La regulación social de la actividad docente, que de un modo crítico se ponen en evidencia desde una crítica pedagógica, resulta ser también una cuestión fundamental para el análisis. Los agentes educativos, ante este panorama, se encuentran en la encrucijada de recuperar y reivindicar su actividad y la de ser rechazados: recuperación equilibrada de unos mínimos por determinar, frente al rechazo de las imposiciones de antaño.

Disciplina, autoridad y norma son componentes, todos ellos, susceptibles de análisis desde una perspectiva sistémica propia de las pedagogías normativas que se ponen en juego en términos de una regulación social de la profesión: el funcionalismo parsoniano, por ejemplo, combina norma y autoridad bajo el necesario «orden normativo» que regula las relaciones entre las partes de un grupo, organización o institución; acá la disciplina se reserva a códigos de conducta propios de cada tipo de institución,

perdiendo su potencial crítico o no afirmativo. La manifestación actual es el reglamentismo, cuando la autoridad legal, bajo el supuesto democrático de la mayoría, encauza la autonomía personal hacia lo políticamente «correcto». Por el contrario, los modelos de interacción simbólica, culturales, comunicativos y, en suma, intersubjetivos y constructivistas de las realidades sociales, cercano a la lectura de las teorías no afirmativas de la formación y de la educación, presentan una aproximación a la interpretación de la norma, a las relaciones de autoridad y al sentido y significado de disciplina, eminentemente negociadas.

En la lectura aquí propuesta, la formación crítica en los posgrados de educación permite la legitimación pedagógica del campo disciplinar de la pedagogía y con ello, la crítica pedagógica a la sociedad. Así, una crítica pedagógica a la sociedad permite mostrar, en este caso, cómo diferentes formas de reivindicación y sustento a los procesos de profesionalización docente —muy celebrados por unos, la gran mayoría, podríamos decir— pasan a convertirse, curiosa y paradójicamente, en un «sofisma de distracción» que funge como criterio para *depotenciar* las reflexiones pedagógicas sobre su relativa autonomía, en términos teóricos, conceptuales y problematizadores. En consecuencia, lleva a una suerte de freno u obstáculo para reflexionar la praxis y las instituciones pedagógicas (por ejemplo, los posgrados en educación).

De manera que, bajo ese lente crítico-pedagógico, se puede plantear que la institucionalización y profesionalización de la actividad docente, como regulación dada en clave de cientifización de la profesión, hace que lo pedagógico se convierta en un asunto de capacitación —y regulación social— en un oficio, lo que ha llevado a que la pedagogía, como saber disciplinar y académico, no logre visibilidad sino al costo de la anterior concepción, es decir, como eficiencia en un hacer que contradice a todas luces el principio de la formabilidad, el de la incitación a la autodeterminación, el de la concepción no jerárquica de la praxis social conjunta y el de la transformación de las decisiones sociales en decisiones pedagógicas.

De allí que el maestro, desde el punto de vista socio-funcional, se conciba como un garante del statu quo, como un defensor de lo que acontece al interior de los muros de la escuela y como un agente que hace esto más efectivo a partir de su propia praxis -educativa/formativa- profesional. En ese sentido, si la institución escolar existe para cumplir un papel

homogenizador es porque hay una regulación, comparativamente más marcada, del sistema social sobre ella. La actividad docente sufre dicha regulación, que se expresa en términos de control y vigilancia por parte de instancias que tienen la mayor ingerencia sobre las políticas educativas en sus diferentes configuraciones históricas y sociales.

Nuestra idea, entonces, es que quizá muchos de los problemas que los docentes asumen como *sus* problemas; problemas que hasta nuestros días comprometen, absorben y desgastan sus energías, y que se presentan en términos de la reivindicación de un campo disciplinar denominado pedagogía, no resulten ser más que pseudoproblemas pedagógicos y que lo que hay en el fondo sean, más bien, asuntos de tipo político y social generados en escenarios sociales o campos de saber que en poco o nada se nutren de las problemáticas pedagógicas tratadas históricamente en ese campo. Por eso es que tales problemas son el resultado de las tensiones socio-profesionales que resultan del estatus rol de la profesión docente en un determinado sistema social; problemas, por tanto, más asociados con la dificultad de las profesiones que con los asuntos de la reflexión pedagógica.

Dicho con otras palabras, son frentes de discusión en los que la profesionalidad del maestro viene dada en términos de lo que sabe hacer —hacer más efectiva y eficiente la experticia práctica— y, como consecuencia, la disciplinarización de lo que se denomina pedagogía queda referida a la fundamentación y cualificación de ese quehacer, y no a una reflexión histórico-problematizadora de los procesos por los que viene pasando esa praxis educativa - formativa, un tema que sería el basamento del escenario denominado maestría en educación. Así, no sería posible pensar pedagógicamente los posgrados en educación, por fuera de una reflexión y una praxis educativa – formativa crítica, capaz de configurar una mirada disciplinar acorde con la producción de saberes reconstructivos - críticos.

El riesgo que asumen los posgrados en educación en relación con estas exigencias exo – pedagógicas o por fuera del campo disciplinar de la pedagogía, es confundir acríticamente la disciplinarización de la pedagogía con una cientifización funcional de la praxis que bajo el nombre de pedagogía —o de didáctica—, crea la sugestión de que se consolida un campo, cuando en el fondo lo que se hace es responder a lineamientos sociales surgidos de otras instancias. Con ello, se contribuye a la naturalización de los maestros como profesionales supeditados a producir saber —ciencia— desde unas exigencias políticas y sociales que no se ponen

en cuestión, es decir, desde un lugar de regulación que funciona estratégicamente generando «falsos» problemas pedagógicos que desgastan la capacidad reflexiva de los maestros al hacerlos atender a estas demandas (Ejemplo de ello es el problema de la calidad, en donde se hace evidente una reducción estratégica de la problemática pedagógica a la eficiencia).

Si el centro de la profesión docente fuese su saber disciplinar, entonces, los maestros no deberían *padecer* la política educativa, sino *generarla* o, al menos, cuestionarla, precisamente como *expertos*. En el fondo, podríamos continuar, lo que se evidencia es un asunto político que en aras de cierto conservadurismo termina convirtiendo la escuela y a sus agentes en un objeto estratégico no dejando por ello, desde su idealidad, ingresar referentes que permitan desnaturalizar el lugar de reproducción que resulta de esta postura política. ¿Qué pasaría si un maestro dejara de pensarse como enseñante —en términos funcionales— y se asumiera a partir de problemáticas pedagógicas que históricamente han hecho parte del discurso y lo han consolidado, incluso a la luz de la pregunta por la legitimidad pedagógica de la escuela?

Con lo expuesto se ha querido mostrar que en la fundamentación disciplinar y profesional de los posgrados en educación la pedagogía se ubica en el mismo nivel de una praxis política y una praxis ética, porque con la defensa de una perfectibilidad a la que no se le puede prescribir el camino de antemano y con el reconocimiento de la autodeterminación como condición del sujeto moderno, aquella ya no puede ser vista más como una simple instancia de mediación subordinada a los intereses de las otras formas de praxis y ella misma se convierte, con sus ejercicios de problematización y crítica, en una forma de crítica a la sociedad.

Referencias

- Adorno, Th. W. y Becker, H. (1998) *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Traducción de Jacobo Muñoz. Colección: Pedagogía. Raíces de la Memoria. Ediciones Morata.
- Benner, D. (1995). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- Habermas, J. (2000). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.

- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- Marx, K. (1969). *La cuestión judía*. Buenos Aires: Ediciones Coyoacán.
- Pineau, P., Dussel I. y Caruso M. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Oelkers, J, y Tenorth, H.E. (1993). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als problem. En Oelkrs, J. y Tenorth, H-Elmas (eds.) (1993). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim, Basel: Beltz, pp. 13-35.
- Runge, A., Garcés, J. y Muñoz, D. (2010). La pedagogía como campo disciplinar y profesional: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio – estatal de la profesión docente. En: *Revista de educación y cultura*. No. 88, pp. 46 – 55.
- Wulf, Ch. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación, entre teoría y práctica*. Medellín: Asonen y Facultad de Educación Universidad de Antioquia.