

**Articulación de pregrado y posgrado.
Interconectar la educación para una actitud científica colectiva en
Colombia**

*Articulation of undergraduate and graduate.
Interconnecting education for a collective scientific attitude in Colombia*

Víctor Alonso Molina Bedoya^{1*} <http://orcid.org/0000-0002-7500-858X>

¹Universidad de Antioquia, Colombia.

*Autor para la correspondencia: victor.molina@udea.edu.co

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de la investigación sobre las formas de la articulación de pregrado y posgrado y su trayectoria en América Latina para sugerir elementos de tipo operativo que puedan facilitar su tránsito fluido. La investigación se abordó desde una revisión bibliográfica sobre los fundamentos y experiencias relativas a la articulación del pregrado y posgrado en Colombia y Latinoamérica. Y desde un estudio documental sobre marcos normativos y experiencias a favor de esta conexión en Colombia. El estudio destaca la necesidad de reconocer estrategias colaborativas de carácter transdisciplinar y transcultural en procura de soluciones y articulaciones de los niveles de formación, como también de tensionar la concepción asignaturista aún imperante en los modelos educativos del país y la región. Se precisa de un sistema de reconocimiento de creaciones, novedades evidentes y buenas prácticas profesionales y organizativas que puedan ser incorporadas a los procesos de formación superior en los currículos.

Palabras clave: articulación, pregrado, posgrado, currículo, actitud científica, Colombia.

ABSTRACT

The article presents the research results on the ways of articulation of undergraduate and postgraduate and its trajectory in Latin America in order to suggest operational elements that can smooth the transit. The research approach was a bibliographic review of the foundations and experiences related to the articulation of undergraduate and graduate programs in Colombia and Latin America, and a documentary study on normative frameworks and experiences in favor of this connection in Colombia. The study highlights the need to recognize collaborative strategies with a transdisciplinary and cross-cultural nature in search of solutions and articulations of the education levels, as well as to put pressure on the course structure still prevailing in the educational models of the country and the region. A system for the recognition of creations, obvious novelties, and good professional and organizational practices that can be incorporated into the curricula of higher education processes is required.

Keywords: *Articulation, undergraduate, graduate, curriculum, scientific attitude, Colombia.*

Recibido: 20/4/2021

Aceptado: 28/2/2022

INTRODUCCIÓN

El artículo¹ presenta algunas reflexiones alrededor de la necesaria articulación de los procesos de formación de pregrado y posgrado, identificando, en primer lugar, investigaciones que sobre el particular se han adelantado en América Latina, para luego reconocer en Colombia aspectos de tipo normativo como experiencias referidas a este asunto y sugerir elementos de tipo operativo que puedan facilitar el tránsito fluido.

El estudio se abordó desde una revisión bibliográfica alrededor de las fundamentaciones y las experiencias relativas a la articulación del pregrado y posgrado, con especial interés en Colombia y Latinoamérica. Luego se realizó un estudio documental sobre marcos

normativos, experiencias y estrategias que propiciaran la conexión entre los niveles de formación en Colombia.

Tres momentos son definitorios en la organización del documento. En primer lugar, un recorrido por las trayectorias de la articulación en América Latina a partir de investigaciones que han problematizado este tema. Seguidamente, las principales experiencias de integración de niveles en Colombia, con referencia especial a lo que establecen los procesos de acreditación de la calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional. Un tercer momento corresponde a un aparato crítico propuesto desde epistemologías propias y situadas, para desde él, pensar y proponer procesos de articulación que vindiquen al sujeto que aprende y su derecho a una educación a lo largo de la vida y no desde un fundamento economicista y hegemónico. Finalmente, este documento hace énfasis en el componente de fundamentación y conceptualización de la articulación, derivando en algunos lineamientos de actuación y recomendaciones, el propósito es complementarlo con un texto más referido a la investigación y sus distintas formas, como estrategia importante de conexión entre niveles y de la educación como un verdadero sistema.

DESARROLLO

Trayectorias de la articulación del pregrado y el posgrado en América Latina

El tema de la articulación del pregrado y el posgrado ha sido objeto de estudio e investigación, en especial para comprender los procesos organizativos e institucionales que inciden en la transición de un nivel a otro. Sin embargo, no son muchas las referencias de ejercicios en esa dirección, tal y como lo señala el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), «si bien existen experiencias en este ámbito, ellas son aún escasas en el marco de las más de diez mil instituciones de educación superior que existen en América Latina» (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2013, p. 10).

En los estudios se reconoce que el tema de la articulación de los pregrados y los posgrados en la región latinoamericana sigue siendo complejo y retador para los organismos responsables de la formación y para las diferentes entidades promotoras en los ámbitos

local, regional e internacional. Y esto tiene que ver, igualmente, con las escasas políticas y direccionamientos para ordenar la estructura de los sistemas de educación superior de los países en función de hacerlos más pertinentes al desarrollo económico y social (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2013).

La investigación *Articulación entre pregrado y posgrado, experiencias universitarias* (Solar et al., 2013), realizada por investigadores chilenos, evidencia un creciente interés por los estudios de pregrado en América Latina, pero la tendencia global de estructuración por ciclos no está plenamente adoptada en esta región del mundo. Es un continente más marcado por el modelo napoleónico, centrado en los títulos, habilitante y tendiente a la continuidad de estudios de posgrado.

En correspondencia con el interés por los estudios de pregrado, la región avanza en el aumento de matrículas (Tabla 1), nuevos programas de pregrado y en sistema de becas y créditos para continuar la formación de posgrado, así como la tendencia de reducir la duración de los programas.

Tabla 1. Número de estudiantes de educación superior (1995; 2000-2002)

Países	Total matrícula (Universidades y otras IES)				Estudiantes en Universidades			
	1995		2000-2002		1995		2000-2002	
	Total	Privado %	Total	Privado %	Total	Privado %	Total	Privado %
Argentina	1,054,145	20.3	1,724,397 ^b	19.3	743.148	16.8	1.269.239 ^f	11.4
Bolivia	154,040	8.4	289,723 ^{ch}	17.0	136.851	9.0	289.723 ^{ch}	17.0
Brazil	1,661,034	58.4	3,479,913 ^g	69,8	1,034.726	43.5	2.150.659 ^g	57.4
Chile	327,084	53.7	584,657 ^a	77.6	211.564	28.3	451.872 ^a	71.0
Colombia	561,223	64.1	878,174 ^b	63.3	368.404	63.2	594.038 ^b	58.6
Costa Rica	83,608	23.9	177,899 ^{ch}	42.9	78.211	22.3	82.672 ^{ch}	75.3
Cuba	176,228	0	144,972 ^a	0	36.755	0	144.972 ^a	0
Ecuador	212,985	23.2			198.877	22.3		
El Salvador	108,063	69.1	109,946 ^{ah}	74.3	103.035	70.4	102.495 ^{ah}	72.4
Guatemala	112,621	28.7	152,798 ^{ah}	34.6	110.989	27.2	152.798 ^{ah}	34.6
Honduras	53,802	12.5	114,606 ^a	19.7	52.728	11.3	112.787 ^a	18.9
Mexico	1,304,147	25.2	2,236,800 ^g	33.1	896.845	16.2	1,521,536 ^g	40.2
Nicaragua	41,991	34.2	93,401 ^{ch}	47.3	40.437	31.7	93.401 ^{ch}	47.3
Panama	69,540	8.4	126,551 ^{bh}	24.8	68.732	8.1	126.551 ^{ch}	24.8
Paraguay	52,853	46.7	82,265 ^a	50.4	41.834	51.9	59.836 ^a	54.2
Peru	643,153	35.9	837,635 ^{ah}	48.1	366.879	35.3	448.412 ^{ah}	41.1
R. Dominicana	112,798	71.4	286,134 ^a	54.0	110.270	70.5	125.624 ^a	
Uruguay	74,842	6.0	95,634 ^a	10.0	64.018	3.1	79.292 ^a	11.5
Venezuela	601,100	35.6	803.755 ^d	41.0	406.428	19.8	510.967 ^d	22.8
Totales	7,405,257	38.1	12,186,260	47.5	5,070.731	30.4	8,316.649	40.1

Fuente: García (2007, p. 85).

De la misma manera, si bien no con el mismo desarrollo, se observa una tendencia en varios países de la región latinoamericana, de mayor conciencia de que la formación posgradual representa un recurso importante, no solo en la perspectiva individual de quien

lo realiza, sino de su aporte al desarrollo de capacidad investigativa y producción de conocimiento para el beneficio económico y social de las naciones. Con todo y esto, se reconoce una escasa y débil política pública, en casi el conjunto de los países latinoamericanos, para orientar la estructura de los sistemas de educación superior y hacerlos más relevantes al desarrollo económico y social.

Desde otra perspectiva de análisis del tema de la articulación, los investigadores Báez et al. (2013), señalan que la educación terciaria no se comporta de una manera uniforme; por el contrario, se caracteriza por su complejidad y dinamismo. Y son precisamente la diversidad y el auge moderno, los que plantean nuevos desafíos para su atención y la búsqueda de alternativas para su armonización y articulación, que permitan, entre otros aspectos, un uso eficiente de los recursos destinados a la formación, y la movilidad de los actores educativos a nivel interno y externo de las instituciones formadoras.

La investigación realizada en Chile con catorce universidades reunidas en el grupo operativo CINDA (Báez et al., 2013), sobre la transición y articulación en el sistema educativo de ese país, constata que es un tema de escaso abordaje investigativo y que lo poco que se halla, evidencia un nivel muy bajo de articulación. Reconocen estos académicos, que la articulación demanda un nivel de confianza entre las instituciones de educación superior y al interior de ellas para generar alianzas que permitan su funcionamiento como un legítimo sistema.

Como principales resultados, la investigación arroja que hay escasa información respecto a la articulación del pregrado y el posgrado en las instituciones abordadas, así como la visibilidad del sistema de créditos transferibles a la manera de elemento garante de la articulación; esto, desde la perspectiva de los directores de los programas académicos en las instituciones universitarias.

Articulación de pregrado y posgrado en Colombia. Experiencias de la Universidad Nacional, San Buenaventura, Universidad de Antioquia y Decreto 1330 de 2019

Tres experiencias importantes sobre el tema de la articulación del pregrado y el posgrado se reconocen en Colombia. En primer lugar, la Universidad Nacional, en su reforma adelantada en el año 2000, que buscó atender las necesidades de transformación,

flexibilización y reducción de la duración de los programas, así como hacer ajustes académico-administrativos que la hicieran más pertinente y que armonizara con las tendencias nacionales e internacionales. A partir de estos elementos, la institución intenciona convocatorias para la vinculación de profesores con título de doctorado que atendieran el amplio espectro de formación de pregrado hasta el doctorado.

Con la promulgación del Acuerdo 020 de 2001 (Universidad Nacional de Colombia, 2001), se busca restablecer la coherencia y articulación entre el pregrado y posgrado en la institución, a partir de criterios de flexibilidad, integración, aprendizaje y autoaprendizaje. Resultado de ello, en el 2011 la Universidad establece el sistema de admisión anticipada a los posgrados, permitiendo que los estudiantes puedan iniciar estudios de posgrado sin haber culminado su pregrado, esto bajo el amparo de la Resolución No. 22 (Solar et al., 2013).

La articulación entre los distintos niveles de la formación, para la Universidad Nacional, trasciende la educación superior o universitaria, en el sentido que reconoce la vital conexión que debe haber en el sistema educativo nacional para una adecuada formación de los sujetos. Los programas curriculares de la Universidad Nacional de Colombia hacen parte de la oferta educativa nacional y reciben influencia marcada del desempeño de los niveles educativos precedentes. La conexión entre los niveles básicos y medios de la educación colombiana y las ofertas de pregrado y posgrado de la universidad establece un compromiso de formación en el cual todos los componentes del sistema tienen responsabilidades en la formación de las personas (Cañón, 2015, p. 71).

En segundo lugar, la Universidad de San Buenaventura, procurando hacer más accesible el flujo entre los diferentes ciclos formativos, hace énfasis en la flexibilización curricular para, desde allí, poder garantizar la articulación de los programas de pregrado y de posgrado. En este sentido, los artículos 41 y 91 del reglamento estudiantil del año 2010, establecen la articulación del pregrado con las especializaciones, estas con las maestrías y de estas con el doctorado para promover su continuidad (Solar et al., 2013). Destaca igualmente, este reglamento la figura de la modalidad coterminar –Artículo 42–, desde la cual los estudiantes de pregrado pueden tomar cursos electivos de especializaciones o maestrías.

Por su parte, la Universidad de Antioquia en el artículo 8 del Acuerdo Superior 432 (Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, 2014), establece la figura de los

estudiantes transitorios y allí define la modalidad de estudiante coterminal. El estudiante coterminal es el estudiante de pregrado que habiendo aprobado mínimo el 60 % de los créditos en la Universidad de Antioquia y tras obtener un promedio crédito acumulado igual o superior a 3.8, matricula cursos de posgrado. Para la obtención de este derecho se requiere de la aprobación del Comité de posgrado donde pretende matricular los cursos.

Otra forma de articulación que se aprecia en el reglamento universitario, es la referida a la modalidad de ingreso por cambio de programa, establecida en el artículo 7, que brinda la posibilidad de cambiar de programa en el mismo nivel o entre niveles previo cumplimiento de los requisitos establecidos y la aprobación por parte de la oficina de posgrados y del Consejo de la dependencia (Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, 2014).

Más referido a la movilidad y flexibilidad, pero también de integración con otras instituciones, es lo contemplado en los artículos 21 y 22 del Acuerdo Superior 432, al señalar en el primero que los estudiantes de posgrado pueden tomar cursos en otro programa de posgrado de la universidad u otra institución con la cual medie un convenio, y de acuerdo con el segundo, un estudiante puede solicitar el reconocimiento de cursos de otro posgrado.

En términos del aseguramiento de la calidad de los programas, con la expedición del Decreto 1330 (Ministerio de Educación Nacional, 2019) se busca fortalecer el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del país, teniendo en cuenta las tendencias y demandas globales de la educación superior, lo que plantea nuevas estructuras normativas que integren la diversidad de oferta y demanda de programas, de metodologías y de niveles de formación. Con este instrumento, igualmente, se pretenden promover mecanismos de autoevaluación y autorregulación de las instituciones formadoras, así como de sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad.

El Decreto reconoce a las instituciones como actores clave del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, al permitir al estudiante su tránsito por la educación superior mediante un proceso formativo que oriente su vida académica y el desarrollo de las instituciones. Más específicamente, sobre la articulación de los niveles, hay un sustento expreso de conceptualización al hacer referencia a la educación integral y a las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida para un ejercicio profesional y una ciudadanía responsable (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 4).

En coherencia con lo anterior, el Decreto insta a procedimientos que incrementen la flexibilidad, pertinencia y coordinación efectiva entre procesos, instituciones e instancias del sistema. En tal dirección, el numeral del Artículo 2.5.3.2.3.1.3 de Estructura administrativa y académica, hace referencia a la arquitectura institucional entendida como la articulación de procesos, organización y cargos para el adecuado funcionamiento de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión; todo ello para una mejor comprensión de la estructura y relaciones entre sus niveles organizacionales, de acuerdo a su naturaleza legal (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Igualmente concibe el decreto la necesidad por parte de las instituciones de establecer mecanismos de articulación y desarrollo de labores formativas, científicas, docentes y culturales que propicien la equidad, la inclusión, la internacionalización y la movilidad de estudiantes y de profesores. Una figura relevante del Decreto para promover la transición entre niveles de formación es la de ciclos propedéuticos, que en su sección 7, permite a las instituciones obtener registro para el ofrecimiento de programas por ciclos propedéuticos, si bien no se definen de carácter obligatorio para el conjunto de las instituciones.

Por ciclos propedéuticos se entiende una fase de la educación que le permite al estudiante avanzar en su formación profesional de acuerdo a sus intereses y capacidades. Como proceso presupone una organización flexible, secuencial y de complementariedad de los programas. Así, la figura de ciclos propedéuticos se presenta como una forma de articulación de programas, los cuales para efectos de obtención del registro calificado deben hacerse de manera independiente y simultánea para cada nivel (Ministerio de Educación Nacional, 2019). Se entiende por tanto que los diseños curriculares de los programas en esta modalidad deben definir bien el componente propedéutico que le permite al estudiante continuar en un nivel formativo superior.

Fundamentos de articulación del pregrado y posgrado para una actitud científica colectiva

Uno de los mayores desafíos de la educación en la actualidad tiene que ver con recuperar, si es que en algún momento la tuvo, las múltiples conexiones. Para Germán Bula (2010), no comprender las relaciones que nos constituyen y la forma como nos encontramos

involucrados con el mundo –por lo que llegamos a ser lo que somos– es estar enajenados. Sin lugar a dudas, esto entraña una fuerte crítica al fraccionamiento y la tendencia imperante del desvínculo de todo, o casi todo, en las sociedades de los tiempos presentes.

Así, el modelo social basado en la dominación, la insularidad y la separación ha penetrado casi todo, de ahí que algunos pensadores hablen de sociedad del desvínculo, la autosuficiencia y de sociedad paranoide (Serrano, 2016), y esto obviamente tiene profundas implicaciones y efectos para el campo de la educación, la producción de conocimiento y la epistemología.

Recuperar las conexiones en educación, en un escenario global complejo como el antes indicado, representa un importante compromiso de articulación e ideación de la formación en todos sus niveles y modalidades con los contextos, los territorios, con la vida y todas sus formas. De acuerdo con Germán Bula (2010): «La educación puede tener un papel transformador siempre y cuando esté consciente de ciertas conexiones importantes entre los fenómenos» (p. 1).

Con ubicación especial en el campo de la educación superior, la articulación demanda flexibilidad, diversidad y apertura para entender que la formación tiene que ver con la potenciación de los sujetos y los colectivos con el fin de procurar de una vida general más equilibrada y digna para todos y en armonía con el gran territorio; lo que insta a situar allí como una tarea central de esta educación, el desarrollo de una actitud científica como una forma de vida y una nueva manera de encarar el mundo y a los otros (Ander-Egg, 2009); como una disposición de conocimiento, de búsqueda, de comprensión y transformación de la realidad que no se deja limitar por los niveles –muchas de las veces definidos de forma arbitraria–.

Prosiguiendo con el tema de la actitud científica, afirma Ander-Egg (2009) que esta no se circunscribe al ámbito de la ciencia y la academia, como tampoco el acceso al conocimiento se limita a la ciencia y a la técnica; más allá de esto, se relaciona con una aptitud para abordar problemas y relacionar las cosas.

Esa nueva forma de encarar el mundo, encuentra resonancia en la predisposición ante la realidad sugerida por Hugo Zemelman (2006), como una nueva racionalidad basada en la relación que establece el sujeto con la realidad por la cual se está haciendo de forma

permanente y que adquiere por ello mismo, la condición de la potenciación. «Es la problemática propia de estructura y posibilidad» (Zemelman, 2006, p. 42).

Un elemento central de la articulación en educación superior es el relativo a la idea de una educación a lo largo de la vida, pero no ya a la manera de un encierro o guardería promovido por la perspectiva de la educación negocio y funcional a los intereses del capital transnacional apoyado por los organismos multilaterales y la banca internacional (Massón, 2021), sino como el legítimo derecho de los sujetos a saber, a interrogar, a construir mundo, en definitiva, a su potencialidad como sujeto histórico (Zemelman, 2006) y a un aprovechamiento del conocimiento acumulado y heredado por la humanidad. Esto es tener acceso sin restricción de ningún tipo al conocimiento como construcción social colectiva; como bien público de todos. Esta perspectiva problematiza el discurso defendido por la Unesco hace más de dos décadas, que promovía la rigurosidad científica y la garantía de una educación a lo largo de la vida como necesidades del nuevo siglo:

La UNESCO ya en el año 1998 destacaba las necesidades sociales asociadas al desarrollo de este siglo, tales como: fomento de la solidaridad e igualdad, desarrollo de un espíritu de rigurosidad científica, como también, el lugar preponderante que debe darse a los estudiantes en una perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida. (Letelier et al., 2013, p. 95).

Esta pretensión también había sido planteada por Jacques Delors (1996), en el texto *La educación encierra un tesoro*, en el cual reconocía la importancia de la educación y el aprendizaje como un proceso continuo, que también llegó con mucha fuerza al continente latinoamericano y fue apropiada como ruta por los tomadores de decisiones en materia de política educativa.

Estos discursos de poca base local, fungieron como direccionadores del quehacer educativo en la región, en un intento por definir lo que, para los organismos multilaterales y para la banca internacional, deberían ser las nuevas competencias del ciudadano global.

Contrario a este interés por hegemonizar, como se ha venido defendiendo en el texto, la perspectiva de educación para la vida que, se defiende, es la que potencia a los sujetos y se emparenta con el inacabamiento constitutivo de los hombres y mujeres, y que a la manera

de Freire (1997), se amplía gracias a la vocación ontológica de ser más. Determinante para la proyección de un sujeto de producción de saber mediado por educadores y educandos «creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes» (Freire, 1997, p. 28), opuesta a la perspectiva del bancarismo que entraña una decisión y opción política frente a la educación como acto político-ideológico para la conservación.

Otra idea importante para pensar la articulación del pregrado y el posgrado se da a partir de la sugerencia de Arturo Escobar (2013) de la necesidad de reflexionar sobre los marcos teóricos que utilizamos para entender el mundo.

Si bien no siempre se tiene consciencia de ello, y esto sucede con mucha frecuencia en diferentes dimensiones de la cotidianidad y las prácticas sociales, incluidas aquí la academia y la producción de conocimiento, «siempre hay una estrecha conexión entre realidad social, los marcos teóricos que utilizamos para interpretarla, y el sentido de política y esperanza que emerge de tal aproximación» (Escobar, 2013, p. 147). En tiempos de profundos y acelerados cambios lo que se requiere es de una nueva manera de mirar e interpretar la realidad social y cultural. Particularmente destacado resulta para las universidades revisar los marcos interpretativos que usamos en las distintas actividades de investigación, extensión y docencia.

Un desafío nodal que se establece a partir de este planteamiento es el referido a oponer a las formas imperantes de pensar y actuar desde el fraccionamiento y la separación, una nueva integración e interacción basada en la teoría de la complejidad, que tal como afirma Escobar (2013), se apoya en categorías estructurales de autoorganización, no linealidad, atractores y no jerarquías. A estas categorías o nueva forma de mirar la realidad, le subyace un principio autoorganizador, al parecer poco abordado en el marco de la complejidad de la vida social y natural de la actualidad, las redes.

A su modo, respecto a la integración e interdependencia para la educación, señala Bula (2010) que para que el conocimiento tenga impacto conativo y emocional para el estudiante, se le debe incluir en la red de conceptos y de relaciones entre los fenómenos. Afirma al respecto este autor que «En efecto, las redes en que existimos son redes de interdependencia, los sistemas a los que pertenecemos nos configuran y sostienen, aprender de estos sistemas y de nuestro lugar en ellos es aprender a cuidar de ellos, y participar de su grandeza» (Bula 2010, p. 4).

Una nueva perspectiva para pensar la articulación, encuentra fundamento en la innovación, como referente y práctica de rupturas y tensiones para reorganizar los currículos cuestionando el asignaturismo, la disciplinariedad, el profesionalismo, la segmentación social y la regulación del mercado (Didriksson y Herrera, 2004).

De acuerdo con el doctor Abelardo López Domínguez (2021), se debe seguir problematizando este tema en la región latinoamericana a partir de los siguientes interrogantes: ¿cuál es la diferenciación entre las políticas públicas de este proceso entre los diferentes países en pos de la eliminación de las barreras legales que proclama la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico? ¿Cómo ocurre este proceso de articulación como forma de estudios continuados en el caso de las universidades públicas y las privadas? ¿Es igual? ¿Qué ventajas o limitaciones existen? ¿Cómo se evidencia la enseñanza modular con la posibilidad de adquirir créditos por materias del currículo de formación en el pregrado en diferentes universidades del mundo, y esto cómo se engarza con el posgrado y los costos de la enseñanza posgraduada?

CONCLUSIONES

En primer lugar, acoger e implementar la recomendación establecida en el Decreto 1330 de permitir al estudiante tránsito fluido por la educación superior como vía para una educación integral y debida articulación entre los niveles y el sistema en su conjunto, que facilite el ejercicio profesional y la ciudadanía responsable.

En esta dirección las instituciones formadoras y allí las distintas dependencias deben establecer en los diseños curriculares de los programas, el componente propedéutico que le permite al estudiante continuar en un nivel formativo superior. Esto, bajo la comprensión de que es una figura que propicia la articulación de programas, y que para efectos de obtención del registro calificado deben hacerse de manera independiente y simultánea para cada nivel.

Es necesaria una mayor divulgación y promoción de los mecanismos que los manuales universitarios contemplan para avanzar en procesos de integración y articulación como son: la figura de estudiante coterminar, el ingreso por cambio de programa y la posibilidad que

tienen los estudiantes de posgrado de tomar cursos en otro programa y de solicitar el reconocimiento de asignaturas de otro posgrado.

Desde la perspectiva de la innovación crítica, los programas deben identificar asuntos problemáticos tradicionales y emergentes sobre los cuales los estudiantes se puedan formar a partir de reconocer y buscar estrategias colaborativas de carácter transdisciplinar y transcultural, usando los contenidos formativos en busca de soluciones y articulaciones. Esto permitirá el aprendizaje colaborativo y la formación con pertinencia social y científica, como también tensionar la concepción asignaturista aún imperante en nuestros modelos educativos.

Configurar un sistema de reconocimiento y visibilización de creaciones, novedades evidentes y buenas prácticas profesionales y organizativas que sean incorporadas a los procesos de formación superior, desde un diálogo de la profesionalidad, las instituciones y los desarrollos conceptuales, epistemológicos y praxiológicos; esta estrategia puede convertirse en una excelente oportunidad de articulación de un actor vital para las instituciones universitarias, los egresados, sus organizaciones y las instituciones con las cuales laboran.

También se debe fortalecer en las unidades académicas y en los programas, la figura – reglamentaria universitaria– de cursos coterminales con una ampliación a electivas y de preferencia, estructuración por parte de varias unidades académicas, así como el diseño y ofrecimiento de cursos en dos o más lenguas, nacionales e internacionales, que permitan la movilidad estudiantil y profesoral, con soporte fuerte desde la interculturalidad crítica.

Del mismo modo, se puede crear un sistema más expedito de reconocimiento y homologación de la actividad de investigación e innovación (a través de la participación en grupos de investigación, semilleros, de estudios reconocidos, pasantías, intercambios, ponencias en eventos, producción académica, producción de material didáctico, educativo) en sintonía con las recientes leyes 2043 y 2039 de 2020, por las cuales se reconocen las prácticas universitarias, pasantías e investigación, como experiencia profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (2009). *La actitud científica como estilo de vida*. Editorial Brujas.

- Báez, M.; Lagos, J.; Pérez, C.; Abarca, M.; Paredes, S.; Audibert, M.; Román, A.; Smith, L.; Ponce, M.; Faúndez, F.; Gutiérrez, A.; Saelzer, R.; Del Valle, R.; Riquelme, P.; Jara, E.; Ugueño, A.; Loncomilla, L.; y Ampuero, N. (2013). Situación actual de la transición y articulación entre el pregrado y postgrado en las universidades chilenas. En Centro Interuniversitario de Desarrollo, *Articulación entre el pregrado y el posgrado: experiencias universitarias* (pp. 49-94). Alfabetas Artes Gráficas.
- Bula, G. (2010). Las conexiones ocultas. *Polis Revista Latinoamericana*, 9, (25) 1-13. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/294>
- Cañón, J. (2015). Propuestas y escenarios desde la centralidad de la docencia. En Carlos Miñana Blasco y Elizabeth Bernal Gamboa (eds.), *Visión 2034, Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034* (pp. 63-79). Universidad Nacional de Colombia, Dirección Nacional de Planeación y Estadística.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2013). *Articulación entre el Pregrado y el posgrado: experiencias universitarias*. Alfabetas Artes Gráficas.
- Consejo Superior de la Universidad de Antioquia (2014). *Acuerdo Superior N° 432*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/58fe8e4e-34f5-4ca4-806b-4b93b4adeab2/Reglamento.pdf?MOD=AJPERES>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco.
- Didriksson, A.; y Herrera, A. (2004). Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Perfiles educativos*, 26 (105-106), 7-40. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Escobar, A. (2013). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Ediciones Desde Abajo.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- García, C. (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologias*, (17) 50-101. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a04n17.pdf>
- Letelier, M.; López, L.; Cuevas, C.; Mella, E.; Soto, X.; González, G.; Alvarado, V.; Cárcamo, A.; Moreno, M.; Letelier, P.; y Valassina, F. (2013). Hacia una propuesta de articulación entre pregrado y posgrado en las universidades chilenas. En Centro

- Interuniversitario de Desarrollo, *Articulación entre el pregrado y el posgrado: experiencias universitarias* (pp. 95-162). Alfabetas Artes Gráficas.
- López Domínguez, A. (2021, 3 de febrero). La estadística aplicada a la investigación en el área de la Educación Física (conferencia virtual). *Programa de posdoctorado en Problemas relevantes de la Educación Superior*. Universidad de La Habana.
- Massón, R. (2021, 12 de febrero). La pedagogía de la Educación Superior. Necesidad de lograr claridad científica y aplicación científica consecuente (conferencia virtual). *Programa de posdoctorado en Problemas relevantes de la Educación Superior*. Universidad de La Habana.
- Ministerio de Educación Nacional (2019, 25 de julio). *Decreto 1330*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?_noredirect=1
- Serrano, R. (2016). La resistencia tangencial en el poscapitalismo. *Razón y palabra*, 20 (4_95) 836-844. Recuperado de <http://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/863>
- Solar, M.; Sánchez, J.; Zúñiga, M.; Álvarez, S.; Herrera, R.; González, E.; Castillo, C.; Casas, M.; Poblete, Á.; y Fonseca, G. (2013). Conceptualización y algunos ejemplos de experiencias internacionales sobre articulación entre pregrado y posgrado. En Centro Interuniversitario de Desarrollo, *Articulación entre el pregrado y el posgrado: experiencias universitarias* (pp. 17-48). Alfabetas Artes Gráficas.
- Universidad Nacional de Colombia (2001). *Reglamento de estudios de posgrado. Acuerdo 020 de 2001*. Recuperado de http://manizales.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/estatutos/reglamento_estudios_postgrado_con_modificaciones.pdf
- Zemelman, H. (2006). Alternativas en el método de la investigación científica. ¿Es la prueba de hipótesis el único camino? En Enrique de la Garza (ed.), *Tratado latinoamericano de Sociología* (pp. 39-44). Anthropos Editorial.

Notas aclaratorias

Artículo construido en el marco del proyecto Innovación académica y apropiación social del conocimiento del Plan de Acción del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia 2019- 2021 y del Programa postdoctoral en Problemas relevantes de la Educación Superior, CEPES, Universidad de la Habana, Cuba. Profesores coordinadores Dr. Amado Batista y Dr. Maikel Carnero.

Conflicto de intereses

El autor declara que no existen conflictos de intereses.