

INNOVACION EDUCATIVA DESDE LA PRAXIS Y FORMACION DOCENTE

INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PRAXIS Y FORMACIÓN DOCENTE

Colección:

Resultado de Investigación

Volumen No. 1

Primera Edición 2020

Editorial EIDEC

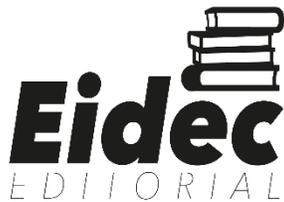
ISBN: 978-958-52636-1-1

Fecha Publicación: 2020-02-20

comiteeditorial@editorialeidec.com

[**www.editorialeidec.com**](http://www.editorialeidec.com)

Colombia



INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PRAXIS Y FORMACIÓN DOCENTE



AUTORES

BERNATE JAYSON

Corporacion Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

GOMEZ BEATRIZ

Secretaria de Educación Municipal Ibagué-Tolima

HERRERA PAOLA

Colegio Prado Veraniego-Claustro Moderno

MACHADO MANUEL

Universidad Privada Dr. Rafael Bello Chacín (urbe) Venezuela

MOSQUERA DEIVIS

Universidad Católica de Oriente

PERILLA ALIETH

Secretaria de Educación Distrital SED-BOGOTA

ROMERO ERIXON

Secretaria de Educación Municipal Rovira-Tolima

SIERRA ORLANDO

Universidad del Caribe CECAR

VARELA ORLANDO

Universidad de Baja California Campus Tepic-México

Contenido

CAPITULO I	8
LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN, RETOS PARA LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA.....	9
CAPITULO II	34
PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN POSTCONFLICTO EN LA SUB-REGIÓN MONTES DE MARÍA, COLOMBIA.....	35
CAPITULO III	61
LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA: UNA APORTACIÓN A LA FORMACIÓN DE GESTORES DE PAZ EN EL POSCONFLICTO	62
CAPITULO IV	93
REFLEXIONES EN TORNO A LAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: DESIGUALDADES, REFORMAS Y MEDICIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS.....	94
CAPITULO V	111
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA	112
CAPITULO VI	134
LA TRANSDISCIPLINARIEDAD COMO ALTERNATIVA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO FUENTE DE INNOVACION PARA EL DOCENTE.....	135

CAPITULO I

LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN, RETOS PARA LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA

Jayson Bernate

Erixon Romero

LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN, RETOS PARA LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA

Jayson Bernate¹

Erixon Romero²

RESUMEN

El presente capítulo expone aspectos relevantes en las perspectivas de formación docente continua que se manejan en la actualidad y la influencia que ejercen respecto a las modalidades y estrategias de formación, sobre efectividad de los distintos tipos y características esenciales de la misma, también revisa la situación en la región latinoamericana y los nudos crítico-sociales que se observan en general en los países, además del impacto de este tipo de reformas en el cambio educativo y, en particular, en la gestión del personal docente y su aporte pedagógico a la educación. El docente, en la actualidad, se encuentra ante serias tensiones profesionales y personales, en primer lugar porque se le considera el responsable del fracaso escolar y en segundo lugar porque debe enfrentar nuevas reformas y políticas educativas, aprender nuevos conocimientos, implementar nuevas metodologías, estrategias, TIC, ser competente, rendir cuentas, entre otras tareas. La educación es algo tan importante que resulta muy grave para el desarrollo que sólo la clase política realice los análisis y tome las decisiones. Infortunadamente, en América Latina no tenemos interlocución en educación y tendremos que impulsarla desde la sociedad civil.

Palabras clave: Formación Docente; Educación; Sociedad; Desarrollo.

¹ Docente Universitario-Investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Principal Facultad de Educación LEFD, Doctor en Gerencia y Política Educativa.

² Ingeniero de Sistemas, Universidad Cooperativa de Colombia, Magister en Educación, Universidad de Baja California, Doctor en Gerencia y Política Educativa

ABSTRACT

This article explains relevant aspects in the perspectives of continuous teacher training that are currently handled and the influence they exert with respect to training modalities and strategies, on the effectiveness of the different types and essential characteristics of the same, also reviews the situation in the Latin American region and the critical-social knots that are generally observed in the countries, in addition to the impact of this type of reforms on educational change and, in particular, on the management of teaching staff and their pedagogical contribution to education. The teacher, at present, is facing serious professional and personal tensions, firstly because he is considered responsible for school failure and secondly because he must face new reforms and educational policies, learn new knowledge, implement new methodologies, strategies, TIC, be competent, be accountable, among other tasks. Education is something so important that it is very serious for development that only the political class carries out the analyzes and makes the decisions. Unfortunately, in Latin America we do not have dialogue in education and we will have to promote it from civil society.

Keywords: Teacher Training, Education, Society, Development.

INTRODUCCIÓN

El presente Capítulo despliega aspectos que yacen desde una visión acerca de cómo la calidad y formación docente está siendo aplicada a la educación, desde que concepto se pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto se explicita cual es el verdadero sentido de la educación, de tal forma que se pueda hacer un verdadero acercamiento del tema a dicho proceso. (Castellanos, 2014)

El contexto educativo en la actualidad evidencia que las escuelas normales están siendo impactadas por las características de sus nuevos estudiantes, los cuales llegan con mayores niveles de escolaridad y formación tecnológica en medios masivos de comunicación, planteando un serio reto a las instituciones. Esta tendencia se ha iniciado desde finales de los años 80, época en que las escuelas normales han sufrido una serie de transformaciones en el sistema y en la vida política de calidad educativa y estándares de pruebas nacionales e internacionales de excelencia educativa, el surgimiento de nuevas leyes y normas que influyen positiva y negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este artículo también se destaca el tema de la interdisciplinariedad, entendida como el equipo de profesionales que en la actualidad están siendo vinculados al proceso educativo, de tal manera que tanto estudiantes como docentes y familia puedan tener un proceso integral que optimice la calidad de la educación. Es así como a través de esta revisión bibliográfica se hace un aporte acerca de la visión de las políticas educativas y de formación docente llevadas a cabo desde la calidad educativa, la cual construya nueva sociedad a partir de conocer y dirimir las problemáticas sociales y culturales observadas en los entornos educativos en que se desenvuelve la praxis docente. (Coromoto, 2014)

El fin principal de la educación es gestar seres humanos libres y liberadores, de tal manera que puedan interactuar e incidir en el contexto en el que se encuentran inmersos. Porque es la educación la posibilidad última de cimentar niveles de conciencia tan profundos que el ser humano pueda reinventarse e incidir sustancialmente no solo en su vivencia propia sino en la que aquellos que le rodean.

Por esto, no consiste tanto en revisar el concepto de calidad educativa, sino más bien situarse en el sentido, significado y concepto de la educación, luego de esto es posible

determinar que concepto de calidad es el que más se ajusta a esta definición de educación. Seguramente si el orden formal fuese este no se estarían buscando maneras de adecuar y justificar la calidad. (Cobo, 2016)

Finalmente, se describe la dinámica del talento humano vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en la situación del docente y la forma en que el gobierno y las políticas impactan su profesión y por ende su motivación de formación continua para alcanzar los objetivos de calidad propuestos por la nación. (Agreda, 2014)

Educación y Formación Docente

Los Aspectos como la burocracia, la cobertura y la visión cuantitativa del proceso, han relegado el sentido de lo humano a un segundo plano, entonces como hablar de calidad cuando la génesis de esta no es la educación en si misma sino la presentación de resultados objetivos que apuntan a la competencia y el cumplimiento de estándares universales, que desconocen las particularidades de las sociedades y las culturas. En este sentido Cortés, Marín, & Guzmán. (2015 p.2) “Se atribuye valor prioritario a los elementos materiales y establecen metodologías como la de costo-efectividad”. Dicho esto la calidad debe surgir de las necesidades culturales, de aspectos sociodemográficos, de momentos históricos al igual que de los fenómenos culturales que están siendo objeto de estudio y cuestionamiento.

Por otra parte, es necesario que la calidad promueva la constante toma de decisiones que hagan dinámico y activo el proceso educativo, esta toma de decisiones parte del docente, pasando por las directivas y el mismo gobierno, porque no es posible lograr la calidad cuando ni los espacios físicos, ni los espacios pedagógicos para el debate del conocimiento propician la constante producción de ideas que puedan ser sujetas de investigar con el fin de innovar e incidir positivamente en la cotidianidad del estudiante. Atado a esto se requiere mencionar la rutinización del proceso educativo, factor que riñe totalmente con el fin de dinamizar el sistema, esta rutinización consiste también en la resistencia que hacen las personas ante los cambios y las nuevas tendencias que pretende satisfacer los desafíos del mundo moderno. (Fernández, & Anguita, 2015)

Cabe entonces mencionar la importancia de definir formación docente en pro de la calidad educativa desde la relación estrecha que esta guarda con la conciencia, es decir que todas

estas nuevas metodologías, fenómenos sociales e interacciones comunicativas, ya que la resistencia al cambio no debe seguirse dando, pues estos se derivan de movimientos y dinamismo social, de ahí que la rutinización sin duda alguna tiene que ver con esa expectativa por lo desconocido y porque no decirlo por los resultados que de ello se derive, sin embargo la suma de voluntades hacen que el nivel de conciencia prime a la hora de procurar la calidad de la educación. Sea este un llamado para que tanto educadores, como familia, gobierno y demás estamentos de la comunidad educativa se fortalezcan y consigan ese objetivo liberador de la educación. (Silva & Bernardete, 2014)

También sería fundamental revisar las metas que se pretenden cuando se habla de la calidad en la educación, es decir se sigue la incesante búsqueda del cumplimiento de estándares que potencian la competencia o se piensa en la calidad como la obtención de resultados perfilados hacia la interacción armoniosa y satisfactoria del individuo en su sociedad, aunque esto suene un tanto subjetivo, quien es el ser humano si no una unidad particular con ideas únicas propias que en esencia se diferencian del otro, en tanto se definiría calidad como la individual y exitosa participación en el contexto en el que interactúa el estudiante. No consiste en atribuir un número a cada persona, consiste en que cada persona se atribuya su propio valor y le dé sentido a su proyecto de vida. Tal como afirma Vizconde & Assis (2012):

Ante este nuevo escenario, los diferentes segmentos de la sociedad no sólo enfrentan el desafío de incorporar las tecnologías a los contenidos y formas de educación, sino que también que es necesario identificar y reconocer cómo se puede llevar a cabo este proceso de manera que promueva una educación consciente, modificada para el real mantenimiento del bienestar social y conservación del medio ambiente en su sentido más amplio. Esto debe ser una constante “*online*” (p.5).

Se percibe un tanto complejo para sistematizar y dar respuesta a la generalidad, sin embargo la invitación es al reconocimiento de la esencia humana cuando se hable de calidad educativa, más que la cuantificación sujeta a fines mercantilistas y de manejo del poder. Dado que la constante comparación de resultados numéricos hace que unos países se sitúen por encima de otros, ampliando la diferencia entre las personas y reduciendo la posibilidad de

desarrollo al perseguir solo un fin que rotule a los actores como malos o como buenos, tal como lo menciona Insteford & Munthe (2016, p.9) “los consumidores de educación — básicamente niños y jóvenes— no poseen recursos para sostener su educación. Tampoco pueden acceder a un mercado financiero que les facilite los recursos para solventarla.”

Es necesario realizarse varios cuestionamientos que pueden aportar para la búsqueda de definiciones acerca de la calidad de la educación, entendida desde la esencia misma del proceso enseñanza- aprendizaje: ¿Por qué en los países y en las sociedades que ostentan altos niveles de calidad educativa, siguen presentándose tragedias humanas generadas por sus propios integrantes?, ¿Por qué la pobreza mental y económica está a la orden del día?, ¿Será que si está bien definida la educación en términos de calidad?, ¿la calidad no debería incluir en su bienestar a todos los ciudadanos?. (Ferreiro, 2012)

Por otro lado, la tecnología está ganando distancia el avance de las máquinas y las diferentes formas de comunicación que ya estaban impactando significativamente en los países desarrollados quienes a su vez son los que movilizan la economía, el desarrollo investigativo y por supuesto la educación; para potenciar la competencia digital es necesario integrar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en las estrategias didácticas, y esto depende de la formación de los docentes (Gutiérrez et al., 2010; Heo, 2009)

La competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son requeridos cuando se usan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear, compartir contenido y crear conocimiento de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva, para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. (Ferrari, 2012, p. 30)

En los últimos años tomando como referente importante las TIC, el gobierno latinoamericano ha generado iniciativas y estrategias que procuran dotar los centros educativos con salas de informática que cuenten con máximo dos niños por computador, de

allí que la oportunidad de acceder al conocimiento por medio de las TIC sea mayor. (Díaz, 2016)

Actualmente nos encontramos con una fuerte paradoja, por una parte, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están adquiriendo un fuerte protagonismo para la capacitación de los alumnos en los nuevos contextos formativos; “al mismo tiempo se están realizando amplios esfuerzos económicos y en recursos humanos para facilitar su penetración en la práctica educativa”. (Cabero, 2014, p. 112)

La formación docente una prioridad Social y Cultural

La competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son requeridos cuando se usan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear, compartir contenido y crear conocimiento de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva, para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. (Ferrari, 2012, p. 30)

En los últimos años tomando como referente importante las TIC, el gobierno latinoamericano ha generado iniciativas y estrategias que procuran dotar los centros educativos con salas de informática que cuenten con máximo dos niños por computador, de allí que la oportunidad de acceder al conocimiento por medio de las TIC sea mayor. (Díaz, 2016)

A La formación docente hoy día se expresa en forma concreta como el proceso de aprendizaje ligado al ejercicio de la enseñanza que toma formas distintas en las distintas etapas de la vida del docente. Se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del docente mediante la ampliación de sus criterios (conocimientos y habilidades) y se la define como “desarrollo profesional” docente. Utilizando este concepto Christopher Day le otorga a la formación docente continua las siguientes características (citado por Bolam, 2004, p. 34):

(...) Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.

El contenido de esta definición sugiere dos factores o polos de tensión. El primero es un claro elemento personal referido a los docentes (y otros sujetos de la formación continua, como pueden ser los directores de escuelas) centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus alumnos, es decir, en el docente en cuanto profesional. El segundo, es un elemento externo proporcionado por las actividades de formación organizadas. (Pessoa, Serrano & Rodríguez, 2015).

La tensión entre estos polos se advierte en la literatura crítica sobre la formación docente en la medida en que se afirma por una parte la “voluntad personal” del docente representada por el énfasis en la reflexión individual o colectiva y las acciones de cambio que emprende como resultado de esta reflexión y, por otra, la forma que debe tomar la “oportunidad para aprender” representada en las actividades iniciadas o desarrolladas por otros. El nervio vital de la formación docente continua organizada como sistema, es el modo en que logra establecer un equilibrio entre estos dos polos de tensión. (Tejada, 2009).

Un factor reconocido cada vez más como importante es la centralidad que tiene el contexto de trabajo en la eficacia de las oportunidades de aprendizaje docente que se estructuran y ofrezcan. El reconocimiento de esta importancia deriva de los aportes de la psicología a la comprensión del proceso de aprender y específicamente, en este caso, la referencia al carácter “situado” del aprendizaje docente (Feixas, 2010).

Esto significa, por un lado, que el contexto específico de trabajo afecta el modo como asume un docente su desarrollo profesional y, por otro, que el aprendizaje ocurre en cercana relación a lo que se describen como comunidades de práctica. También significa que el contexto de los diferentes sistemas educativos afecta lo que ocurre con esta formación, sobre si todo si se presenta en oposición a la situación de trabajo usual de los docentes. Por ejemplo, en un momento de reforma se le puede pedir a los docentes que aprendan determinadas

estrategias, y más tarde cuando cambia la intencionalidad de la reforma se le pedirá modificar lo aprendido anteriormente. (García & Falabella, 2013)

Los sistemas descansan en una base legislativa que reconoce el derecho de los docentes en servicio a la formación continua, que determina cómo se ejercerá ese derecho y qué recompensas o incentivos se ofrecerán para estimular la participación en los programas de formación. Un sistema de formación docente continua requiere contar con una dirección propositiva y articuladora nacional federal, provincial y un consejo consultivo integrado por representantes de los grupos interesados del mundo educacional y civil (autoridades gubernamentales, académicos, educadores y otros). (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2008).

Esta dirección es quien se encarga de la formulación de políticas de mediano y largo plazo, y de regular y evaluar la oferta de formación docente. El sistema debiera funcionar mediante estructuras coordinadoras a nivel nacional, regional y local cuya tarea es formular planes de trabajo anuales o bianuales y asegurar una buena participación de instituciones oferentes calificadas. (López, 2010) El sistema de formación docente debiera asegurar que los docentes tengan oportunidad efectiva de acceder a las distintas modalidades de formación docente continua que se establezcan y se ofrezcan. Esto implica contar con financiamiento apropiado, estableciendo lo que es de responsabilidad del Estado y cuál es la contribución esperada (si es el caso) de los propios docentes.

El sistema debe regular el modo cómo se ejecutarán las actividades (quienes las ofrecen) y la calidad de la oferta; Por ende, un sistema de formación continua debiera funcionar en forma articulada con las políticas y acciones referidas a docentes que existan en el sistema educativo: la formación docente inicial, los sistemas de evaluación docente, y el sistema de promociones o carrera docente, incluyendo los incentivos al buen desempeño docente existentes en el sistema educativo. (Macera, 2012) El sistema de formación docente continua descrito obviamente no existe en forma pura en ningún contexto educativo como tal. Sin embargo, paso a paso varios sistemas educativos están construyendo sus componentes y sometiéndolos a revisión permanente. (Poncet & González, 2010)

Desde la perspectiva de las estrategias formativas, la tensión indicada entre un foco más cercano a la persona del profesor y su capacidad de auto-formarse y el foco más cercano a una entrega pauteada de modos de trabajo para fines específicos, se manifiesta en los tipos de

actividades y en la nomenclatura de ellas. Se trata de la tensión entre, por ejemplo, la “capacitación” y los “talleres reflexivos”. De alguna manera, se observa un continuo en estas actividades que va desde el extremo conductista de la capacitación hasta el extremo autovalente de la reflexión crítica.

Los acelerados procesos de cambio tecnológico y cultural, principalmente del último medio siglo, así como la exigencia del desarrollo de una nueva configuración de la educación, han llevado a las instituciones a un proceso crítico de reestructuración y revisión general que, apuesta por la flexibilidad en los conocimientos impartidos, la formación continuada y la diversificación de metodologías y formas de desarrollo de las mismas. (Baelo & Cantón, 2009, p. 3)

Hacia una política integral para la formación docente Latinoamericana

En términos generales, la mayor parte de los países contempla en su legislación referencia al derecho de los docentes a recibir formación continua. Igualmente, varios países cuentan con alguna entidad a nivel ministerial que regula, promueve y organiza la oferta de formación docente continua. En algunos casos, esta entidad contempla también la regulación de la formación inicial docente lo que permite, al menos potencialmente, alguna conexión entre ambos tipos de formación. Es menos claro, cuántos de los países tienen efectivamente políticas o estrategias nacionales de mediano o largo plazo de formación docente continua y si ellas consideran o articulan en sus formulaciones a la formación docente inicial. Con lo que afirma Daza (2008, p.34) “la progresiva escasez relativa de fondos destinados a financiar la educación junto a una fuerte expansión en el tamaño de los sistemas, parece un fenómeno universal. Aunque la reacción de los distintos países ante esa situación ha sido variada”

Uno de los documentos que responde a estas características es la Ley de Directrices y Bases 0.394 (1996) de Brasil que establece un marco temporal para la profesionalización docente (formación de nivel terciario) y los Referenciais para la Formação de Professores que orientan el desarrollo de la formación docente inicial y continúa. Otro ejemplo, es la reciente legislación Argentina que sustenta el establecimiento de un Instituto Nacional de

Formación Docente encargado de la regulación, coordinación y desarrollo para toda la formación docente.

Algunos países están en el proceso de establecer bases más acordes con el concepto de formación continua mediante reestructuraciones de las coordinaciones centrales a nivel de los ministerios de educación y una organización descentralizada de la oferta. Tal es el caso de Bolivia, Paraguay y Perú. En Guatemala hay intención de establecer un sistema coordinado de formación continua para lo cual se han estado haciendo estudios previos (Raczynski, & Muñoz, 2007).

En lo que se refiere a cobertura y articulación de la formación docente continua con otras políticas referidas a docentes se advierten iniciativas que reconocen el comienzo del ejercicio docente como un momento que requiere de apoyo formativo específico. Chile tiene una propuesta para establecer un sistema de inducción para profesores principiantes y ha realizado una experiencia piloto de preparación de mentores para estos profesores. Sin embargo, no existe decisión política aún para su implementación. Hay también iniciativas que modifican el concepto tradicional burocrático de carrera docente reconociendo que esta tiene etapas específicas susceptibles de ser alcanzadas con el apoyo de la formación docente continua. (Espínola & Claro, 2010)

Perú ha aprobado una ley de carrera magisterial que modificará el sistema de ascensos por años de servicio, y es conocida la existencia desde hace años de la carrera magisterial mejicana. Chile también estudia una propuesta de carrera magisterial docente que deberá discutir con el gremio para su aprobación. Sin embargo, todas estas iniciativas no están integradas en una estrategia articulada de desarrollo profesional docente.

Colombia, por otra parte, ofrece un ejemplo de progreso en la dirección de políticas articuladas sobre docentes. (Vargas, Sesarego, & Guerrero, 2018) indica que el país ha ido estableciendo una serie de regulaciones que van en esta dirección. Ellas incluyen subir a nivel universitario la formación inicial docente (1998), establecer un registro calificado para los programas de formación docente (Decreto 2566, 2003) reglamentar la calidad y el desarrollo de programas de formación de formadores (Resolución 1036, 2004), establecer Exámenes de Calidad de la Educación Superior (aplicados a la formación inicial docente por primera vez en 2004) y formular un nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278, 2002) que establece un escalafón docente del tipo carrera magisterial.

Este sistema clasifica a los docentes de acuerdo a formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias. Tiene tres grados y cada uno cuenta con cuatro niveles salariales. La trayectoria hasta el grado más alto corresponde aproximadamente a 18 años. A su vez establece que la formación continua comprende actividades de investigación, innovación y actualización, además de cumplir con la ampliación de las jornadas escolares oficiales.

La actual política pública de Jornada Única (8 horas pedagógicas para el nivel de Educación Media) busca que para el año 2018 el 30% de las instituciones públicas del país implementen dicha jornada y que el 100% haya hecho la conversión para el 2025. (Ovalle, Villa & González, 2018 p. 41)

Sobre la base de buenos diagnósticos de las necesidades de los profesores y profesoras en cada uno de los países, es necesario proyectar el modo cómo serán atendidas y lo que se espera como resultado en plazos prudentes de tiempo. En algunos países, la prioridad puede estar en acciones de “profesionalización” cuyo efecto es más que nada nivelar el status profesional de los docentes con el de aquellos que han recibido una formación de nivel terciario. En esos mismos países y en otros, la prioridad puede ser el fortalecimiento de la comprensión conceptual de los contenidos de nuevos currículos o modificaciones substanciales de los mismos. (Gairìn & Rodríguez, 2011)

En palabras de Warschauer y Ames (2010) la integración escolar debiera plantearse como un componente de una reforma educativa global basada en una infraestructura tecnológica amplia, en la prestación de apoyo técnico, en el profesional docente, en el desarrollo curricular, y en una cuidada planificación de los procesos de implementación y de evaluación continua (p. 35).

También es una reconocida prioridad en muchos países el manejo de la enseñanza intercultural bilingüe. En todos los países, lo probable es que sea necesario mejorar el conocimiento curricular y didáctico de disciplinas como las matemáticas, las ciencias naturales y sociales y la lengua materna. (Montero & Gewerc, 2010). Este tipo de

necesidades requiere de programas y acciones bien estructuradas con facilitadores o formadores competentes en el conocimiento disciplinar y didáctico, tiempo adecuado tanto en duración del programa como a disposición de los docentes participantes, coherencia con las demandas del currículum escolar, y oportunidad de trabajo colaborativo en la escuela, en redes y/o en centros locales de desarrollo profesional docente. (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010).

Según Zappala, Koppel y Sushodolski (2011) dentro de este marco se plantea la necesidad de repensar entre otras cosas la práctica del docente, promoviendo estrategias pedagógicas alternativas para la construcción de: Una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes, respuestas a las necesidades educativas para las personas con limitantes de aprendizaje y participación en distintos contextos, la promoción de alfabetizaciones múltiples, el aprendizaje constructivo, la valoración de las capacidades de todos los estudiantes, el sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural (p. 40)

Profesionalización y capacitación docente

En las últimas décadas, un movimiento global de reforma educacional está transformando los sistemas educativos a escala planetaria. La intensidad de este movimiento es tal que algunos observadores incluso hablan de que se está produciendo una epidemia de reformas educativas. Dicho movimiento promueve cambios en la gestión y la gobernanza escolar como el medio más eficaz para resolver los problemas educativos existentes. Como consecuencia de ello, la autonomía de la gestión escolar, la elección escolar, la competencia y la gestión por resultados, se están convirtiendo en principios cada vez más centrales en la agenda educativa global y en la re-estructuración de los sistemas educativos de todo el mundo. (Villamizar, Martínez & Vargas, 2015)

En las últimas décadas se han venido implantando en numerosos centros educativos de distintos niveles (desde infantil hasta la educación superior) y en muchos países, sistemas de gestión de la calidad como planes que permiten introducir mejoras

sustentadas en los resultados de procesos evaluativos que abarcan a toda la organización en sus distintos componentes. (Rodríguez & Fernández, 2013, p.1621)

El objetivo principal de las reformas educativas globales es incrementar la competitividad de los países mediante el incremento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, la mejora de la eficiencia de los sistemas educativos. Estas reformas aspiran a transformar drásticamente el rol del sector público en la educación mediante la introducción de incentivos, mayores dosis de participación del sector privado y dinámicas de competitividad en los sistemas educativos. (Escudero, 2019) En general, sugieren que el sector público debería aprender de la cultura gerencial del sector empresarial y adoptar sus normas, valores y técnicas. “En general, las medidas para mejorar la calidad y eficiencia son preconizadas por un Ejecutivo elegido con un mandato para emprender una reforma educacional”. (Arancibia, Casanova & Soto, 2016)

Las reformas inciden en muchos aspectos y ámbitos de los sistemas educativos. Entre otros efectos, su impacto sobre el trabajo docente es muy notable. Los defensores de las reformas tienden a atribuir a los maestros mucha responsabilidad en los problemas educativos actuales y, de hecho, a menudo los consideran como los principales causantes de los bajos niveles de aprendizaje de los niños y niñas. En ciertas ocasiones, plantean este tipo de recriminaciones de manera que puede parecer incluso grotesca. (Lamb, & Aldous, 2016)

Las reformas gerenciales pueden alterar el trabajo docente de forma directa (cuando los docentes son el objeto central de las reformas), pero otras veces lo hacen también de manera indirecta (cuando inciden más bien en el entorno regulatorio y normativo en el que los docentes operan). Las políticas que se implementan en el contexto del movimiento de las reformas tienen el potencial de transformar el trabajo docente de varias formas. (Sarramona, 2012) Así, la evaluación docente y la rendición de cuentas hacen que los resultados de los docentes sean más visibles ante el Estado y la sociedad, y estandarizan lo que se tiene que enseñar en el aula; las políticas de pago por mérito alteran drásticamente la regulación de los salarios docentes y los vinculan a criterios de desempeño; las alianzas público-privadas favorecen la desregulación y desprotección del trabajo docente.

Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad”, porque todos merecemos la felicidad o, cómo se expresa en francés, “le bonheur”. En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela. (Braslavsky, 2006 p.87).

En definitiva, las reformas gerenciales tienen el potencial de alterar de forma significativa el cómo se paga y se percibe externamente a los maestros, sus deberes y responsabilidades, y la forma cómo se regula y evalúa su trabajo. En otras palabras, estas reformas tienen la capacidad de trastocar profundamente la naturaleza y el contenido de la enseñanza como profesión.” Las reformas estructurales y la adopción de nuevos materiales educativos pasaron a ser responsabilidad de los ministerios provinciales de educación.” (Serrano & Pontes, 2015 p.3)

En todo caso, bajo las nuevas reformas gerenciales, los maestros están perdiendo algo más que los derechos laborales, ya que también ven alterada su autonomía profesional y su estatus social. Esta es la consecuencia lógica de que, en el marco de muchas de estas reformas, se contribuye a que su trabajo sea objeto de evaluaciones externas cada vez más intrusivas y punitivas. Además, a raíz del nuevo gerencialismo, su actividad profesional se encuentra cada vez más sujeta a un conjunto predefinido de normas y estándares de práctica profesional. “Las exigencias actuales de la sociedad también obligan a que los profesores, desde diferentes posiciones científicas, busquen soluciones concretas a los problemas que demanda el contexto educativo en el cual se desempeñan.” (Méndez & Vera, 2015 p.32)

Se puede decir que las reformas educativas han impactado en los esquemas de la identidad profesional de los docentes, ya que los cambios estaban relacionados directamente con la nivelación pedagógica, la implementación de nuevos programas, nuevos esquemas, nuevos roles de los actores del sistema educativo, nuevos contenidos, nuevos enfoques, nuevos paradigmas educativos, metodologías, estrategias y el uso de nuevos recursos.

El primer punto clave de la reforma educativa, es la necesidad de poner a las escuelas nuevas y a los estudiantes en el centro del diseño de las políticas educativas. La mejora de las escuelas necesitará repensar el sistema de gobernanza, así como el papel que juegan los líderes escolares (Diduo, 2011 p. 9).

Como puede verse, el problema de la calidad de la educación es más integral de lo que a veces se supone. Es más complejo de lo que se cree, pues todo el sistema está diseñado para transmitir informaciones impertinentes y no para pensar, crear o resolver problemas, puesto que muchas veces el maestro está pensando más en los resultados que en las necesidades estudiantiles reales y a su vez las necesidades sociales, económicas y culturales de los mismos docentes (Sheridan, 2016) Por esto como sostiene Colín (2010, p.6) “En este sentido, la educación no necesariamente garantiza el acceso a un empleo bien remunerado, pero en un contexto competitivo, permite posicionarse en la “fila” de trabajadores de forma más ventajosa”. La economía de la educación se convierte en derrotero gestante de los estamentos mercantilistas en donde se desarrolla el accionar educativo. (Valdés, Bolívar & Moreno, 2015)

Para mejorar la calidad de la educación se requiere un cambio profundo, estructural y general en el sistema educativo y en la cultura. Necesitamos que la educación básica esté dedicada a lo más importante: desarrollar competencias transversales para pensar, convivir, interpretar, leer y escribir., enfatizado con lo que afirma Pérez (2006)

No podemos construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, en la competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia. (p.18)

A esas competencias debería dedicarse por completo la educación básica, como hacen los países que obtienen los mejores lugares en pruebas internacionales de competencias. Infortunadamente, esto no será posible mientras no transformemos de manera completa la actual formación de los docentes, el currículo y el modelo pedagógico que sigue vigente en la mayoría de instituciones educativas del país.

“Creando grandes desequilibrios fiscales o generando actores políticos que traspasan los límites del sector de la educación para transformarse en contrincantes en la escena nacional” (Tedesco, 2006 p. 6)

Es posible que el sector educativo necesite una mayor inyección de recursos. La infraestructura y equipamiento en muchas escuelas es deficiente, hace falta mayor cobertura y opciones educativas en media y superior, y, sobre todo, es posible que se necesiten recursos adicionales para elevar la calidad en todos los niveles. Sin embargo, debe resaltarse la preocupación de que las ineficiencias actuales del gasto repercutan negativamente en cualquier inversión adicional que pueda hacerse en el sector. (Campos, Jarillo & Santibáñez, 2010 p. 6)

En la actualidad hay docentes que tienen nivel de doctorado y debido a el engorroso proceso para ascender no superan la inversión mensual del mismo, lo que desconoce grandemente el esfuerzo de los profesionales para el mejoramiento de su labor, esto de alguna manera puede deberse a los niveles de accesibilidad de los mismos y sus altos impactos en la sociedad (Campos, Jarillo y Santibáñez, 2010)

La motivación es uno de los factores claves que permiten que el individuo se desarrolle en las diversas áreas de su vida, en especial en el área laboral, porque por medio de ella se orientan las acciones hacia unos fines y objetivos que persigue; parte de decir que la motivación se refiere tanto a los propósitos conscientes, como a las inferencias relativas a propósitos conscientes que hacemos a partir de la observación de conductas. La motivación tiene qué ver con el porqué de la conducta en contraste con el cómo y el qué, de manera que una respuesta completa a la pregunta ¿por qué?, debe incluir todos los determinantes de una conducta y no solo la motivación. (Camargo, 2016)

Sin duda alguna el panorama frente al proceso educativo, ha tenido avances en términos de organización escolar, inversión de recursos y formación académica de los docentes, sin embargo, es claro que aún falta mucho camino por andar sobre todo en lo que respecta a las condiciones en las que labora el capital humano, referenciando al docente como uno de los actores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Los nuevos Licenciados

tienen una gran responsabilidad en la formación y compromiso básico de educar a los seres humanos de manera integral”. Urrea, Bernate, Fonseca, & Martínez, (2018, p.3)

El docente, en la actualidad, se encuentra ante serias tensiones profesionales y personales, en primer lugar porque se le considera el responsable del fracaso escolar y en segundo lugar porque debe enfrentar nuevas reformas y políticas educativas, aprender nuevos conocimientos, implementar nuevas metodologías, estrategias, TIC, ser competente, rendir cuentas, entre otras tareas. (Alfaro, Fernández & Alvarado, 2014)

Las reformas educativas históricamente son consideradas como proyectos políticos que intentan incorporar, modificar o experimentar estrategias que perjudican directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los contenidos curriculares, además las reformas también están directamente vinculadas con la formación docente. (Badia, Meneses, & Sigalés, 2013)

La educación es algo tan importante que resulta muy grave para el desarrollo que sólo la clase política realice los análisis y tome las decisiones. Infortunadamente, en América Latina no tenemos interlocución en educación y tendremos que impulsarla desde la sociedad civil. “Por qué no todos los cambios en el ámbito de la educación son políticamente factibles, y al mismo tiempo demuestra que hay cambios que vale la pena efectuar.” (Beneyto y Collet, 2016 p.7)

CONCLUSIONES

Al parecer los responsables de las políticas educativas lo que menos les interesa, es lo que piensan los actores del proceso educativo (alumnos y docentes), no analiza los procesos de formación, ni las necesidades del contexto educativo y mucho menos el bagaje de experiencias logradas por los docentes desde las últimas reformas educativas. Los niños tampoco son tomados en cuenta para ofrecer una educación acorde a sus necesidades y a la forma en la que ellos les gustaría fuera impartida.

Para el éxito de una política de presupuesto en base a resultados es indispensable disponer de información sobre los resultados del sistema educativo con representatividad al más bajo nivel: Institución Educativa, y en la medida de lo posible a nivel de estudiante. De este modo se podría asegurar una adecuada aplicación de la política de rendición de cuentas, tanto a través de la ruta larga como de la corta.

A pesar de los avances experimentados en América Latina, en materia de los indicadores educativos de cobertura y calidad, existen grandes desafíos que alcanzar, para transformar a la educación en un factor que promueva el desarrollo y la competitividad del país, a través de una asignación y ejecución del gasto público en educación eficiente y eficaz, que posea un enfoque territorial.

Es imperante plantear la necesidad de crear medidas acordes en cuanto a asignación de Gasto Público en Educación, de acuerdo a las necesidades específicas de territorio o municipio. De esta manera al emprender una planificación y ejecución del Gasto Público en Educación con una visión territorial, servirá como catalizador del desarrollo en las sociedades.

La formulación de políticas y estrategias necesita de una institucionalidad acorde que recoja las necesidades, establezca las prioridades, decida el modo de atenderlas y las condiciones que permitirán sus logros, monitoree su operación y evalúe sus resultados. Respecto al desarrollo profesional como derecho y oportunidad permanente de los profesores, existen muchos inicios de trabajo de este tipo en la Región que necesitan ser monitoreados, evaluados y establecidos en forma institucionalizada sea en las escuelas, o en centros de profesores circundantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agreda, A. (2014) El devenir de la formación docente y la condición humana, revista ciencias de la educación, vol. 24, no 43, p. 95-107.
- Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24-1), 31-44.
- Alfaro, A.P.; Fernández, M.S. & Alvarado, R.I. (2014) El uso de las TIC en la formación permanente del profesorado para la mejora de su práctica docente. *Etic@net*, 14(1) ,70-95.
- Arancibia, M.M., Casanova, R. y Soto, C.P. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 106-126).
- Badia, A., Meneses, J. y Sigalés, C. (2013). Teachers' perceptions of factors affecting the educational use of ICT in technology-rich classrooms. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 787-808. Doi: 10.14204/ejrep.31.13053. Recuperado de <https://goo.gl/Hc6czK>
- Baelo, R., & Cantón, I. (2009) Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(7), 1-12.
- Beneyto, M. & Collet, J. (2016). (Re) pensar la tecnología escolar para la participación, la inclusión y el aprendizaje de toda la comunidad educativa. En Rosabel Roig-Vila (Ed.), *Educación y Tecnología. Propuestas desde la investigación educativa* (pp. 443-444). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Bolam, E. (2004). *Cambios socioculturales en la educación*, Argentina Universidad de Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (2006) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 4(2e) ,84-101.
- Cabero, J. (2014) Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17 (1), 111-132.

- Camargo, D. (2016) Motivación de la labor docente: un estudio de caso de dos programas de contaduría pública en Bogotá. *cuad. contab. / Bogotá, Colombia*, 17 (44): 421-448 /
- Campos, M., Jarillo, B., & Santibáñez, L. (2010) Gasto en Educación: La eficiencia del financiamiento educativo en México. Programa Presupuesto y Gasto Público en México Serie: ¿Gastamos para Mejorar? Recuperado en: http://www.planeacion.unam.mx/planeducativo/docs/MexicoEvalua_Eficiencia_Financiamiento_Educ.pdf
- Castellanos, R. (2014) La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de Luís Duch, *revista ciencias de la educación*, vol. 24, no 43, p. 144-160.
- Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo (Uruguay): Colección Fundación Ceibal.
- Colín, M. (2010) Segregación laboral y barreras de género en las instituciones de educación superior. *Revista Nicolaita de Estudios Económicos*, Vol. V, No. 1, enero - junio de 2010, pp. 69 – 87.
- Coromoto, M. (2014) Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética, *revista ciencias de la educación*, vol. 24, no 43, p. 130-143.
- Cortés, J. A., Marín, R. & Guzmán, I. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de ciudadanía. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (29), 1-20. Recuperado de <https://goo.gl/NwH7I3>
- Daza, R. (2008) El financiamiento de la educación superior en el Ecuador. Eficiencia del gasto y propuesta de alternativas para el financiamiento, Quito, Tesis, Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, APPUCE, 2008, pág. 97
- Decreto, 2566. Ministerio de Educación Nacional (MEN) septiembre 10 de 2013. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf
- Decreto 1278. Ministerio de Educación Nacional (MEN) Junio 19 de 2002. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Díaz, F. (2016). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J. C. Toscano y Tamara Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154). Madrid: OEI - Fundación Santillana.

- Diduo, S. (2011) Cobertura y promoción en el sistema de educación superior en México. ¿Cambio de política o de retórica? *Rev. Perfiles Educativos* Vol. 33.
- Escudero Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Espínola, V., & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: Una reforma basada en estándares. In C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. (pp. 51–83). Santiago, Chile: Pehuén.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1–27.
- Fernández, E., & Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-16.
- Ferrari, A. (2012) *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferreiro, R. (2012) La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(2).
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31–50
- García-Huidobro, J. E., & Falabella, A. (2013). Los fines de la educación. Seminarios sobre gratuidad, lucro, justicia y democracia. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010) La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267–293.
- Heo, M. (2009). Digital Storytelling: An Empirical Study of the Impact of Digital Storytelling on Pre-Service Teachers' SelfEfcacy and Dispositions towards Educational Technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405–428.
- Insteford, E., & Munthe, E. (2016) Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77–93.

- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1–32.
- Lamb, P. y Aldous, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through lesson study within initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99-115. doi: <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2015-0040>
- López Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: Sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 9–28.
- Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación Y Educadores*, 15(3), 513–531.
- Méndez, J. & Vera, L. (2015) Salarios, incentivos y producción intelectual docente en la universidad pública en Colombia. *Apuntes del CENES; Volumen 34 - Nº. 60 julio - diciembre 2015* Págs. 95-130
- Montero, L., & Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 303–318.
- Ovalle, C., Villa, J., & González, D. (2018) Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de jornada única. *Educación y Ciudad*, 34. P.41-53.
- Pérez, J. (2006) La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1, 2006, pp. 130-148 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- Pessoa, M., Serrano, M. y Rodríguez, J. (2015). Aprendizaje informal, alfabetización mediática e inclusión social. Descripción de una experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 75-91.
- Poncet, M., & González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 237–250.

- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, J., & Fernández, M. (2013) Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los sistemas de gestión de la calidad en centros educativos. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013. P.1621-1629.
- Sarramona, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En E. Tinto (Coord.), La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa (pp. 141-162). Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Serrano, R. & Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Sheridan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.1>
- Silva, M. & Bernardete M. (2014) Una perspectiva internacional de las TIC en la educación, *revista ciencias de la educación*, vol. 24, No. 43, p. 182-195.
- Tedesco, J. (2006) IPE-BUENOS AIRES SEDE REGIONAL DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN. Profesionalización y capacitación docente, Universidad de Buenos Aires. Recuperado en: file:///C:/Users/PROFESOR/Downloads/profesionalizacion_capacitacion_docente_tedesco.pdf
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Urrea, P., Bernate, J., Fonseca, I., & Martínez, A. (2018) Impacto social de los graduados de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte UNIMINUTO. *Educación Física Y Ciencia*, 20(2), e050.
- Valdés, R., Bolívar, A. y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.

- Vargas Guillén, G., Sesarego Acosta, E., & Guerrero, M. (2018). Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana. *Revista Colombiana De Educación*, 1(76), 285-304. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-7951>
- Vizconde, V. & Assis, M. (2012) El debate: ¿La educación necesita de la tecnología y de la política? En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. V.9, No. 25.
- Villamizar, Y., Martínez, Y. & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ.* Vol. 18, No. 1, 62-75.
- Warschauer, M. & Ames, M. (2010). Can One Laptop per Child Save the World's Poor? *Journal of International Affairs*, vol. 64, n. ° 1, pp. 33-51.
- Zappala, D., Koppel, A., Sushodolsky, M. (2011) Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual. 1-48

CAPITULO II

**PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN
POSTCONFLICTO EN LA SUB-REGIÓN MONTES DE MARÍA,
COLOMBIA**

Orlando Sierra

Orlando Varela

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN POSTCONFLICTO EN LA SUB-REGIÓN MONTES DE MARÍA, COLOMBIA

Orlando Sierra³

Orlando Varela⁴

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es socializar el diseño un programa de formación docente para la educación postconflicto en Los Montes de María. Metodología: es una investigación descriptiva-explicativa, cuantitativa, de corte transversal. Resultados: Existe una deficiente formación social, profesional, pedagógica, psicológica e investigativa en los docentes de la subregión y poco conocimiento de políticas educativas para la paz. Conclusiones: Se pudo identificar algunas teorías e investigaciones precedentes sobre el proceso de formación docente ante situaciones de posconflicto armado; en algunos países con presencia de conflictos armados la educación jugó un papel importante al contribuir para la consolidación de la paz; se hace necesario la capacitación docente sobre la pedagogía del conflicto y la educación emocional.

Palabras clave: Formación docente, programas de formación, políticas educativas, conflicto armado, educación postconflicto.

³ Doctor en Gerencia y Política Educativa. Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Facultad de Humanidades y Educación. Miembro grupo Colciencias I.D.E.A.D.

⁴ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Agraria de la Habana. Miembro del grupo de expertos de la educación superior del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba y Consultor Titular del Centro Internacional de La Habana (CIH).

ABSTRACT

This chapter design a program for teacher training on post-conflict education in Los Montes de Maria. Methodology: It is a descriptive-explanatory and quantitative and qualitative research, and a cross-section study. Results: There is a poor social, professional, pedagogical, psychological and research training on teachers from this region and a little knowledge of educational peace policies. Conclusions: It was possible to identify some theories and previous researches on the teacher training process in situations of post-conflict; in some countries with presence of armed conflict education played an important role by contributing to the consolidation of peace; it is necessary the teachers training on the pedagogy of the conflict and emotional education.

Keywords: Teacher training, training programs, educational policies, armed conflict, post-conflict education.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el papel que ha jugado el docente ha ido cambiando de acuerdo con las exigencias de la sociedad en el siglo XXI. En tal sentido, los modelos educativos actuales demandan de los docentes la transformación de su práctica docente en correspondencia con las necesidades y exigencias contextualizadas según el panorama cultural, social, económico y político propio de la región en la que ejerza su labor. Estas transformaciones en el quehacer del profesor cobran especial interés en contextos en los que no sólo es necesario enseñar para que conozcan, para que aprendan a hacer, para que aprendan a ser sino principalmente para que aprendan a vivir juntos en armonía (Delors, 1996).

Uno de los factores que representa el cambio en las formas de enseñanza, tal vez el más significativo, es la necesidad de humanizar la educación. Para ello, el docente debe tener no sólo la competencia vocacional, sino una formación profesional, social, pedagógica, investigativa y psicológica, imprimiéndole a su enseñanza una serie de características que le aseguren un desempeño exitoso de su rol en el ámbito educativo como facilitador, orientador y mediador en el proceso de conocimiento, indistintamente del contexto en que actúe y el tipo de población que atienda. Rentería (2004) sostiene:

El maestro indagará, entonces, acerca de las características de los ambientes en que vive e interactúa el niño, tanto en el contexto intrafamiliar como en el social y cultural; se interesará además, por conocer el grado de satisfacción de las necesidades básicas de sus alumnos incluyendo las condiciones de paz y tranquilidad que experimenta a su alrededor.

Hasta el momento, estudios previos sobre el fenómeno citado (Pearce, 1997; Cubitt, 2012; Bretheron, Weston y Zbar, 2005; Wessells, 2005; McCaffery, 2005; Petras, 2004; Chomsky & Borón, 2000) habían enfocado su análisis en aspectos relacionados con: 1) el análisis de conflictos, la intervención de emergencia y la consolidación de la paz basada en contextos socio-históricos específicos y la necesidad de focalizar el problema en el desarrollo local

sostenible; 2) la necesidad de revisar las Historias Políticas de las naciones y sobre esta base diseñar los Programas de Reformas con la participación de la ciencia, la tecnología y la innovación, la politología, la sociología; 3) cómo las escuelas han podido trabajar con la comunidad y contribuir a un esfuerzo de consolidación de la paz y hacer énfasis en la necesaria unidad que debe existir en la teoría de la paz y los materiales que integran el currículo escolar; 4) cómo lograr que los jóvenes destierren de su conciencia la violencia y el terrorismo, de modo que vean en la educación postconflicto nuevas oportunidades; 5) cómo los Programas de Alfabetización no solo dan acceso a un nuevo nivel instruccional de los implicados en los conflictos armados, sino que permiten su integración, cooperación y solución pacífica de los problemas, y 6) El problema de la pobreza, la exclusión y la marginalidad como causa sustancial en todos los conflictos armados. Todos estos abordajes han resultado de suma importancia en relación con la forma como se ha venido llevando a cabo la educación en la región y en el país a la luz de los últimos 50 años en los que el conflicto armado ha sido protagonista en todos los ámbitos de la sociedad.

El objetivo de este capítulo es presentar un Programa de formación docente para la educación postconflicto bajo el enfoque de la metodología endógena participativa contextualizada (Valera, 2014) como una alternativa para la formación continua de los maestros que laboran en zonas donde existió conflicto armado y que adolecen de bases teóricas y métodos de enseñanza apropiadas para asumir su rol bajo tales características. La tesis central de la propuesta se basa en la elaboración de una programación acorde con los resultados recolectados a través de la valoración diagnóstica de docentes, directivos docentes y estudiantes mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

Para sustentar estas ideas, en el presente estudio se propone un análisis descriptivo-explicativo teniendo en cuenta que va más allá de la descripción de la forma en cómo los docentes imparten sus clases para determinar por qué lo hacen de esa manera. Se utiliza una metodología cuantitativa de corte transversal. La propuesta metodológica que se presenta (programa de formación docente), además de ser contextualizado, está basado en el proceso programador, es decir, se elabora teniendo en cuenta el diagnóstico inicial de la situación actual sobre la relación alumno-docente, entorno socio-educativo y los contenidos científicos, los cuales sirven como insumo para caracterizar la situación. Basado en unos

preceptos teóricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, se determinan los objetivos del programa. Estos objetivos permiten realizar el diseño estratégico organizacional y didáctico-curricular para definir: 1) la selección y organización del contenido; 2) la metodología; 3) la organización socio-escolar; 4) las actividades docentes; 5) los recursos didácticos; 6) y los tiempos de aplicación del programa. El programa establece como nodos de trabajo cinco grandes elementos: 1) Objetivos; 2) Contenidos; 3) Metodología; 4) Recursos; 5) Bibliografía especializada.

La guerra y la paz como problema global actual de la humanidad. Conflictos armados, terrorismo e inseguridad. Enfoque filosófico y politológico

El estudio de cualquier problemática actual que vive la humanidad requiere de un enfoque de rigor que solo puede aportar la ciencia en un adecuado nivel de contextualización para su análisis objetivo.

En la evolución histórica de la humanidad siempre ha estado presente el problema de la convivencia pacífica y las guerras. Este se ha manifestado en las diversas civilizaciones desde la comunidad primitiva, el esclavismo, el feudalismo, el capitalismo en sus diversos niveles de desarrollo y hasta los modelos socialistas dado en episodios extintos como los de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y el denominado bloque socialista de Europa Oriental y otras formas actuales como China, Viet Nam, Corea del Norte o Cuba.

El problema de la guerra y la paz ha sido definido por autores, esencialmente de base filosófica marxista como uno de los problemas globales de la humanidad (Onikov y Shishlin, 1983; Fedoseev, 1986), es decir, como uno de aquellos problemas que aquejan a todas las naciones en todos los continentes. Se ha podido constatar que desde cualquier corriente filosófica, sociológica o politológica que se asuma, siempre se considera el problema de la guerra y la paz como un problema histórico, global, contemporáneo y a su vez contextual de la humanidad.

Otros autores derivan las guerras de las problemáticas económicas y llegan hasta expresar que constituye una manera de llevar a cabo una política de clase aplicando los métodos de la lucha armada. Marx y Engels refutaron la tesis de que la guerra es eterna y no se puede eliminar, demostraron que la guerra está condicionada por el predominio de la propiedad privada y por la política de las clases explotadoras (Rosental y Ludin, 1984). En este sentido

es valiosa la definición de Guerra aportada por el Breve Diccionario Político de la Editorial Progreso de Moscú que la define como la lucha armada entre Estados o clases sociales por realizar sus fines económicos y políticos; continuación de la política con medios violentos (Onikov y Shishlin, 1983)

En referencia al término conflicto armado se ha considerado que su definición resulta muy compleja debido a que hace referencia a todos aquellos enfrentamientos en los que están involucradas las armas y su uso. Los conflictos armados generan las más diversas formas de violencia. Estos se caracterizan por ejercer algún tipo de agresión sobre otro o sobre uno mismo. En cuanto a esto último, hay diversas teorías sobre la violencia y su ejercicio e incluso se está gestando una ciencia de la violencia que explica sus tipos y hasta técnicas para su desarrollo.

Entre las clasificaciones más generales sobre la violencia está la que señala los siguientes tipos: Violencia física y corporal; violencia verbal, psicológica o emocional y violencia explícita (visible) o implícita (tácita).

Otros criterios de clasificación hacen referencia sobre quien ejerce la violencia o sobre quien se ejerce, incluyendo sus motivaciones y lugares donde se ejerce, así por ejemplo se habla de violencia de género, racial, sexual, laboral (mobbing), doméstica, escolar (bullying), etc.

De otra parte, las confrontaciones políticas e ideológicas sustentadas en los intereses económicos que caracterizaron los grandes sistemas, primero capitalismo (imperialismo) y socialismo (comunismo) como la confrontación este-oeste y ahora la llamada norte-sur como expresión de las abismales diferencias entre las naciones desarrolladas del norte del planeta y las subdesarrolladas, como se les dice a países en vías de desarrollo, del sur han constituido otro motivo de enfrentamientos.

El conocimiento de todos estos aspectos constituye la base científica para explicar el conflicto armado en Colombia y encontrar, en consecuencia, alternativas para su superación en la actual etapa denominada postconflicto, que no es más que una nueva forma de conflicto donde la deposición o la disminución del uso de las armas constituye uno de sus rasgos característicos.

Aspectos históricos, socioeconómicos y políticos del conflicto armado colombiano.
Análisis comparativo con otros conflictos internacionales

El mundo actual se caracteriza por una compleja dinámica socio-política y militar asentada en un proceso de globalización neoliberal de fuertes matices económicos, que es portadora de diversos conflictos entre los cuales los armados son bastante frecuentes. América Latina que en el siglo pasado tuvo una fuerte efervescencia en estos momentos tiene su punto neurálgico en Colombia, donde desde por más de 50 años se desarrolló un cruento conflicto armado que involucró a toda la sociedad civil, diversos grupos beligerantes y las fuerzas del Estado.

La comprensión de las causas y particularidades de este prolongado y tenaz conflicto requiere de un análisis histórico, de la valoración de los factores socioeconómicos y políticos que lo han generado y del contexto cultural colombiano y las dinámicas generadas por la globalización neoliberal, en particular para los países del denominado Tercer Mundo.

Esta evaluación hay que hacerla desde la cultura política colombiana siguiendo los principales hitos históricos del país que develan en primer término un conjunto de antecedentes. Podemos situar como el principal antecedentes la intolerancia y choque de intereses entre los partidos tradicionales Liberal y Conservador que más que contendientes políticos se vieron como enemigos irreconciliables a partir del surgimiento de una ideología política de eliminación del contrario por cualquier medio, incluso haciendo uso de la violencia y la eliminación física, (Guevara, 2015; Bushnell, 2012) sin dejar de lado el problema agrario nacional nunca resuelto.

La segunda mitad del siglo XIX fue particularmente violenta en Colombia, presentándose una guerra intensa y extensa conocida como la Guerra de los 1000 días, que concluyó con el Tratado de Wisconsin, cuyas negociaciones de paz concluyeron en el 1902 y que constituye un antecedente histórico del actual acuerdo de paz entre el Gobierno y la Guerrilla, pero en condiciones muy diferentes, pues se trataba de una confrontación armada entre partidos políticos por acceder al gobierno.

Durante las tres primeras décadas del siglo XX se instaura lo que se conoce como República Liberal, etapa que es caracterizada de la siguiente manera por Guevara, (2015):

(...) después de casi cien años de República, las clases políticas gobernantes, encarnadas en los partidos tradicionales, conservador y liberal...no se había consolidado ni la

institucionalización, ni la administración del Estado y los recursos en aras del bienestar social, ni una cultura de paz y el progreso. (pág. 63-82).

Por ello algunos autores han denominado a estas tres décadas como la Tensa Paz y en ella se pueden encontrar los detonantes de una violencia general, pero esencialmente de tipo partidista que estalla con fuerza entre 1930 y 1948, donde se da su punto culminante con el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán líder político que constituyó la esperanza del país. Según Alape (1985):

Gaitán reunía las condiciones para iniciar el vuelco necesario al estado de violencia, inseguridad, injusticia y falta de horizontes para el desarrollo que tenía el país y por ello fue una víctima el 9 de abril de 1948 de la violencia bipartidista en un hecho histórico conocido por el Bogotazo y que conmovió a toda la nación e incluso tuvo importante repercusión internacional.

Su asesinato dio paso a un nuevo periodo de violencia y de crisis política bipartidista (Leal, 1984) que se extiende hasta 1953 para desembocar en un caos con la proliferación de guerrillas liberales, militarismo y gobiernos militares. (Rojas y Villegas, 1993) Se puede afirmar que es la etapa de la Guerra Bipartidista con proliferación de grupos de bandoleros.

Se inicia a partir de este momento la instauración del Frente Nacional. (Guevara, 2015). Más adelante, en 1964 surge el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en Santander dirigido por los hermanos Vázquez Castaño. En 1964 también surge en el sur de Tolima las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) bajo la dirección de un líder y estratega campesino Manuel Marulanda y Jacobo Arenas, ligado al sector urbano y proletario. Poco después, En 1967 nace el Ejército Popular de Liberación (EPL), brazo armado del Partido Comunista y En 1972, el M-19, como convergencia entre un sector expulsado de las filas del Partido Comunista y de las FARC y de un sector proveniente de la Alianza Nacional Popular (ANAPO) de corte socialista.

Es en ese momento cuando se crean las condiciones para el desarrollo de la violencia armada revolucionaria como forma particular de violencia, explicándose el crecimiento extraordinario del movimiento guerrillero y de otros grupos armados (Petras, 2004).

Todo este abigarrado panorama hace de la prolongada guerra colombiana una de las más complejas y donde confluye la mayor diversidad de factores y que su estudio científico

requiera de una elaboración teórica desde una perspectiva epistemológica sistematizadora para integrar en una relación causa efecto todos sus elementos y formas de desarrollo con sus correspondientes secuelas.

Sin este enfoque resulta imposible entender la situación que se generó en zonas de conflicto como los Montes de María, ni podemos entender los derroteros que definieron el pasado proceso de paz y con ello especificar el papel que le corresponden a la educación postconflicto para aportar soluciones efectivas y eficaces.

También este análisis nos permite explicar por qué había sido tan difícil llegar a un entendimiento para iniciar los diálogos a fin de lograr los acuerdos de paz y cómo tantos intentos en diferentes gobiernos no habían fructificado así como las tribulaciones del terminado proceso llevado a cabo en La Habana entre el Gobierno y la Guerrilla que culminaron con los correspondientes Acuerdos, modificados, sancionados y criticados por los diversos sectores de la sociedad civil, las fuerzas políticas y económicas colombianas.

Esto alerta acerca de la fragilidad de estos acuerdos y que el denominado postconflicto es realmente una nueva etapa del conflicto, como ha alertado en sus investigaciones Steenkannmp (2011) *Conflicto del Postconflicto*, donde la violencia sigue primando de diversas formas, la inseguridad y las acciones terroristas y homicidas siguen presentes porque siguen estando los problemas fundamentales económicos como la pobreza, la marginación, la injusticia social, la insalubridad, la falta de oportunidades y de acceso a la educación y a la seguridad social y a condiciones de vida dignas, de respeto a los derechos humanos, a una real participación democrática del pueblo y el tema agrario que sigue siendo, en el sector rural, el problema fundamental no resuelto.

Ahora bien, para completar este estudio es necesario recurrir a estudios comparados y ver cómo se han desarrollado los procesos de paz en países y regiones del mundo que también han sido assoladas por conflictos armados y cómo han enfrentado los procesos postconflictos, en particular el papel jugado por la educación. Pearce (1997) sostiene que “el análisis de conflictos, la intervención de emergencia y la consolidación de la paz debe basarse en contextos socio-históricos específicos” y debe focalizar el problema “del desarrollo local sostenible”. Este enfoque es consecuente con un principio de la lógica dialéctica derivada del marxismo que señala la unidad de lo histórico y lo lógico, es decir, que los fenómenos

actuales son así porque tienen un antecedente, una historia precedente y contextual que debemos analizar para comprenderlo en toda su magnitud actual (Valera, 2014).

Estos criterios son reforzados por las investigaciones de Cubitt (2012) que hace énfasis en la necesidad de revisar las Historias Políticas de las naciones y sobre esta base diseñar los Programas de Reformas con la participación de la ciencia, la tecnología y la innovación, la politología y la sociología. Bretheron, Weston y Zbar (2005) en sus investigaciones en Sierra Leona resaltan cómo las escuelas pueden trabajar con la comunidad y contribuir a la consolidación de la paz y hacen énfasis en la necesaria unidad que debe existir entre la teoría de la paz y los materiales que integran el currículo escolar. En el mismo país, Wessells (2005) analiza el problema de los niños soldados y el reclutamiento forzoso como una práctica que compromete la participación de las generaciones más jóvenes con los procesos de paz y cómo hay que lograr que los jóvenes destierren de su conciencia la violencia y el terrorismo, de modo que vean en la educación postconflicto nuevas oportunidades.

En esta misma dirección de las oportunidades de acceso a la educación encontramos los trabajos de McCaffery (2005) desarrollados en Sierra Leona, Guinea y Sudán que apuntan al lugar de los Programas de Alfabetización que no solo dan acceso a un nuevo nivel instruccional de los implicados en los conflictos armados, sino que permiten su integración, cooperación y solución pacífica de los problemas.

El problema de la pobreza, la exclusión y la marginalidad constituye una causa sustancial en todos los conflictos armados lo que ha sido resaltado por los trabajos de Zuilkowski, Collet, Jambia, Akinsulure-Smith y Betancourt (2016), aunque varios autores con anterioridad como Petras (2004) y Chomsky & Borón (2000) ya lo habían referenciado.

En países como El Salvador, Moodie (2010) encontró que en la nueva guerra del país el peor enemigo está en la urdimbre social donde el rasgo característico es el deterioro humano de la mano con la pobreza y la injusticia social. Así mismo Steenkamp (2011), asegura que errores en la formulación de las políticas económicas y sociales, en países como Sudáfrica, El Salvador, Guatemala e Irlanda del Norte, desde una perspectiva neoliberal, es un riesgo que hay que sopesar, siendo necesario encontrar caminos convergentes de concertación nacional y de “buen gobierno”.

Las políticas de formación docente en Colombia

Cuando se habla de formación docente nos referimos a la preparación del docente en función de enseñar a los estudiantes sobre cómo ellos pueden aprender. Algunos investigadores asocian el concepto de formación docente con la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento, Díaz (2006) se refiere a dos categorías de análisis: la práctica pedagógica y el saber pedagógico.

La formación docente está relacionada, según Márquez (2009), con modelos para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza. Estos modelos buscan hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos educativos. En esta dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, se coloca al docente como experto en el proceso de enseñanza. Para Carmona (2008)

(...) la característica fundamental del docente, no es transmitir conocimiento sino más bien el promover, fomentar el aprendizaje, la dificultad se encuentra en que los programas de formación docente no contemplan capacitar a los estudiantes a enfrentar compromisos de su práctica profesional. (Pág. 125-146)

La formación docente es necesaria, según Montañó (2010), en primer lugar porque un profesional requiere formación, y porque la realidad constantemente impone retos y exige la búsqueda de alternativas de formación. Esta formación docente, no es solo una estrategia para enseñar, sino un asunto que compete a filosofías, corrientes pedagógicas, estructuras institucionales, tipos de estudiantes, entre otros. Otros autores mencionan la importancia de la formación docente partiendo de la discusión teórica. Es necesario por ello que también se construyan espacios que refuercen las habilidades pedagógicas, estos espacios como señala Infante (2010) deben permitir la reflexión pedagógica para que el docente construya sobre la diversidad e inclusión de los estudiantes, antes que el desarrollo de técnicas y herramientas pragmáticas. Según esta postura, la formación docente tiene tres componentes: la práctica pedagógica, el saber pedagógico y la cultura (Díaz, 2006). (Ver Figura 1).

La práctica pedagógica se concreta para Díaz (2006) como toda actividad que se desarrolla en las aulas, laboratorios y que se dirige por un currículo y en ella convergen docentes, alumnos, proceso formativo y el currículo. La práctica pedagógica esta cimentada en la persona del docente, si el docente es íntegro, consecuente o tenaz, esto se verá reflejado en su práctica docente. El ejemplo personal y el saber pedagógico son elementos importantes para la formación integral de los estudiantes.

El saber pedagógico está constituido por las teorías que fundamentan la práctica pedagógica. Díaz (2006) plantea que esta área es la que menos ha sido estudiada, y tiene relación directa con las políticas de docencia de gobierno; programas de formación docente y ejercicio docente y practica pedagógica en instituciones educativas.

Figura 1. Formación docente



Fuente: elaboración propia

Es importante destacar que la formación docente en Colombia esta segmentada en tres niveles: formación inicial, formación continua o permanente y formación avanzada (MEN, 2017).

Perspectiva de la educación en la subregión de Los Montes de María en las actuales condiciones del postconflicto: Caso departamento de Bolívar

En educación, el departamento de Bolívar manifiesta un déficit con respecto al país. En Colombia, la media de los años de educación está por encima de 7 años desde 1997, Bolívar alcanzó esa valla recién en 2000 (Navarro, 2011). De igual forma, la educación en este departamento se ve golpeada por la distribución del ingreso desigual. Es difícil para los estudiantes optar por el nivel universitario por el alto costo, así como por la disponibilidad de cupos que tienen las universidades. La posibilidad de que una persona termine estudios superiores en Bolívar es del 35% (Navarro, 2011).

Sin embargo, uno de los factores detonantes de la situación social, fueron las incursiones paramilitares que asolaron en 1995 y 2007 la subregión sur de Bolívar (Rodríguez, 2012). Es importante destacar que después de Antioquia, el principal territorio afectado es Bolívar con 530 889 víctimas (Calderón, 2016). Uno de los más cruentos episodios fue la masacre de El Salado un 18 y 19 de febrero de 2000, corregimiento de El Carmen de Bolívar, ubicado a 18 km de la cabecera municipal en pleno Montes de María, donde fueron asesinadas 66 personas.

Hablar sobre los Montes de María es hablar de una región del norte del país, con una producción extraordinaria, pero donde el conflicto de tierras no se detiene, y donde la guerrilla amenazaba el diario convivir. Para 1970, las reformas agrarias permitieron despojar a los terratenientes de sus haciendas, según cálculos se invadieron más de 400 haciendas. Se trata, según Molano (2016), de uno de los territorios más golpeados por el conflicto.

A finales de los años 80, se empezaron a formar grupos paramilitares, grupos delincuenciales que ocasionaron mucha actividad con pérdida de vidas. Desde 1989 hasta 1994 grupos similares paramilitares, persiguieron y mataron a líderes agrarios y políticos de la región y efectuaron su primera matanza en 1992. Se trata de una región montañosa con una historia llena de conflictos sociales y agrarios. Zona de producción de arroz y producción ganadera, pero también de incursiones de fuerzas guerrilleras de las FARC, EL EPL y ELN. Las etapas más duras acontecieron entre 1999 y 2002. Algunos investigadores, por ejemplo Molano (2011) mencionan que se cometieron 56 masacres en la región y más de 20 mil personas fueron obligadas a desplazarse. Para el 2008 el ejército anunció el aniquilamiento de las FARC en la región.

Esta situación ha influido en la calidad de la educación en los Montes de María. Según Alegre (2016) solo en infraestructura, 146 escuelas de la región no cuentan con servicios mínimos como comedor, baño o transporte. El 80% de las instituciones educativas de la región todavía no aparecen en el registro público y, por ende, no se les puede destinar recursos como lo establece la ley colombiana. Esto supone un retroceso de 10 años en acceso de igualdad. A esto se tienen que añadir los problemas eléctricos y de agua que padece la región.

Alegre (2016) señala que la Defensoría del Pueblo muestra su preocupación por este problema, especialmente ahora por la firma de acuerdos de paz y la etapa postconflicto. Asimismo, el retorno de las familias con sus hijos por lo cual la zona necesita la infraestructura adecuada para atender sus necesidades y hace referencia a la IE Normal Superior Montes de María y su papel clave en la promoción de los derechos humanos. Esta institución con sus docentes está comprometida con este propósito.

La formación de docentes está relacionada a centros como la IE Normal Superior Montes de María fundada en 1960, surgida por la necesidad de obtener una educación de calidad, entre los retos que tienen los docentes en esta zona está, como plantea Pua (2014) la convivencia de paz, el generar y auto gestionar trabajo desde la escuela, la gestión

comunitaria, la aplicación de modelos pedagógicos didácticos, entre otros. En la investigación de Pua (2014) se recogen, producto de la observación participante, frases que evidencian la influencia de la violencia en el léxico de estudiantes, docentes y padres de familia:

Frases de los estudiantes: -Mi papá me dijo que me iba a llevar a la guerrilla para que aprendiera a ser un hombre; -Mami, dijo que un día de éstos me parte en pedacitos.

Frases de los docentes: -Niño, si sigues molestando vete mejor para tu casa; -Lee más duro, como lo haces en el recreo.

Frases de los padres de familia: -Seño, ese pelao es lo peor, péguete si se porta mal; - Avíseme si no se le hace caso, yo me encargo, mañana viene mancítico; Enséñele no más a leer, a sumar y a restar, es lo único que necesita en la vida.

Entre las metas, que se mencionan en el proyecto de Pua (2014) están la lectura de contexto, la convivencia para la paz, el fortalecimiento de la institución y la recreación de la cultura. Deja entrever el autor que, siendo la educación la encargada de la reproducción social, es decir, de la transmisión, la conservación y el enriquecimiento de la cultura de una sociedad, también es una responsabilidad estatal y que la escuela es la institución social que tiene la misión de contribuir a formar al ciudadano que el país necesita.

En ese sentido, la escuela reproduce las estructuras sociales y sus dinámicas, la acción pedagógica, plantean Bourdieu y Passeron (1998), reproduce a través de una violencia simbólica las relaciones de fuerza entre los grupos y clases que constituyen una formación social mientras que el currículo oculto refuerza la violencia simbólica a través de prácticas del maestro que son excluyentes y depredadoras.

La formación docente en la escuela colombiana actual. Marcos politológicos, legales, socio-psicológicos y pedagógicos.

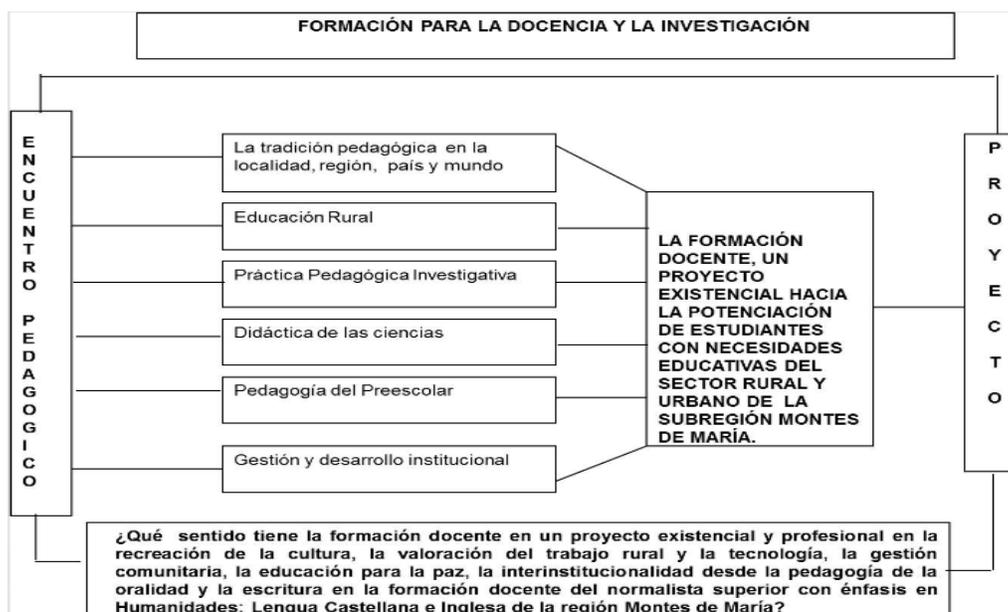
A fin de que exista coherencia con la realidad social, política y económica, la formación de los docentes, que actualmente enseñan en las escuelas de regiones como los Montes de María, debe diseñarse a partir de:

- Un paradigma sociocrítico y de la sociología emergente que tenga como eje una cultura de paz con base en respeto de la vida humana.

- Una metodología pedagógica de educación social donde todos los actores de la región se integren consciente y responsablemente a la construcción de la paz, donde la escuela sea un eje articulador fundamental y el docente protagonista directivo.
- Los resultados de un diagnóstico, utilizando los recursos de la metodología de la investigación científica, de la situación socio-político y económico, psicológica y educativa concreta que se presenta en la región Montes de María.
- Aprovechamiento de las potencialidades educativas para la formación de una cultura de paz y convivencia sana que tienen los actuales planes de estudio y programas de los diversos niveles del Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Articulación del Proyecto de Educación Rural (PER) con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y con el Programa de formación docente propuesto en la presente investigación.

En relación a la formación para la docencia y la investigación (ver Figura 2.), que la Normal Superior Montes de María desarrolla, Pua (2014) presenta la organización que contiene la figura 2.

Figura 2. Formación para la docencia y la investigación



Fuente: Pua (2014). Modificado

Otras de las propuestas que han de considerarse son el Proyecto de Educación Rural (PER) y el programa de Memoria Histórica que trabaja con memoria personal, colectiva e histórica. Estas propuestas permiten un desarrollo integral en la formación de los estudiantes (Mejía, 2016), asimismo, logran producir la reflexión en cuanto al conflicto y a lo que viene en tiempos de postconflicto.

Resultados del diagnóstico de la situación en Los Montes de María del Postconflicto en general, de la educación y de la formación docente

Los Montes de María, cuenta actualmente con 420.103 habitantes distribuidos en 15 municipios de los departamentos de Bolívar y Sucre. En esta hubo 56 masacres, 15.422 fallecidos, 224 mutilados físicamente, 449.253 personas desplazadas, 4.000 líderes sociales asesinados o desaparecidos, 200.000 personas afectadas psicológicamente, 200.000 afectadas económicamente, 143 instituciones educativas entre oficiales y privadas, las cuales se encuentra todas activas, 3.821 maestros, 87.695 estudiantes y en cuyos municipios se desarrollan proyectos de ayuda a la población más necesitada agenciados por organismos como MAPP-OEA, ACNUR, PNUD-ONU y algunos nacionales como P.E.R. (Proyecto de Educación Rural), el programa de infraestructura y dotación, programa de transporte escolar,

programa de gratuidad educativa, Programa de Alimentación Escolar (PAE), jornadas escolares complementarias, el programa Todos a Aprender y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (Sierra, 2017).

La situación postconflicto en la región es compleja dado las graves secuelas dejadas por la guerra (Tabla 1). No obstante se desarrollan diversos programas y proyectos encaminados a atender las problemáticas derivadas de estas secuelas, sin embargo, no se había realizado un estudio que permitiera conocer las condiciones de los docentes y directivos de la educación para afrontar la educación postconflicto, ni levantada la situación real de las escuelas y de los estudiantes en particular.

Tabla 1. Hechos Victimizantes en la subregión de Los Montes de María

Dpto ocurrencia	municipio de ocurrencia	hechos victimizante											
		abandono o despojo forzado de tierras	acto terrorista/atentado/combate/enfrentamiento/hostigamientos	amenaza	de delitos contra la libertad e integridad sexual en desarrollo del conflicto armado	desaparición forzada	desplazamiento forzado	homicidios	minas antipersonas, municion explosiva y artefacto explosivo improvisado	pérdida de bienes muebles o inmuebles	secuestro	tortura	vinculación de niños, niñas y adolescentes a actividades relacionadas con grupos armados
BOLIVAR	CORDOBA	0	51	378	34	228	28976	786	2	124	15	4	5
	EL CARMEN DE BOLIVAR	78	330	4122	184	800	126338	4040	97	332	125	26	13
	EL GUAMO	0	52	295	48	28	5039	185	0	24	8	5	1
	MARIA LA BAJA	0	43	1112	113	96	33394	949	1	737	53	19	3
	SAN JACINTO	19	93	676	40	179	36007	1031	18	130	162	16	3
	SAN JUAN NEPOMUCENO	0	63	632	62	180	29550	1171	6	232	42	16	1
SUCRE	ZAMBRANO	0	54	393	342	245	19531	666	27	56	19	4	0
	CHALAN	0	595	156	11	90	9731	605	10	17	19	2	6
	COLOSO	0	36	175	25	102	24567	997	1	15	23	2	1
	LOS PALMITOS	0	44	155	36	36	12435	415	1	34	23	15	1
	MORROA	84	28	62	7	39	8540	479	7	15	8	0	0
	OVEJAS	39	137	600	50	204	46059	1760	20	109	77	6	13
	SAN ONOFRE	1	63	1253	157	394	50625	1235	2	130	99	25	7
	TOLUVIEJO	0	44	331	36	139	18461	1103	2	9	36	1	1
Totales		221	1633	10340	1145	2760	449253	15422	194	1964	709	141	55
Fuente: Subdirección de valoración SVR histórico de víctimas cuyo municipio de ocurrencia fue MONTES DE MARIA con corte septiembre 01/2017													
Nota: No se cuenta con información específica de líderes sociales asesinados o desaparecidos													
												2894	

Fuente: Unidad para las víctimas

A nivel local, pero dirigido desde el Departamento Nacional de Planeación (DPN), se desarrollan estrategias para atender el posconflicto. Este organismo estatal y los gobiernos de Bolívar y Sucre suscribieron recientemente un acuerdo de voluntades para la rápida implementación del primero de los nueve Contratos Plan que permitirá realizar inversiones postconflicto por \$2,3 billones en la región. (Portafolio, 2016). También se realizan obras prioritarias en educación, salud, vías, acueducto, alcantarillado, redes eléctricas, vivienda rural y urbana, infraestructura para el desarrollo agropecuario y, a nivel educativo, se implementan la Cátedra de la Paz y los proyectos Narrativas de Paz, Memoria Histórica y Festival por la Paz.

El diseño de programas de formación docente contextuales e innovadores y con adecuados fundamentos científico-técnicos

A nivel La solución de los problemas de la educación desde el punto de vista científico requiere de la metodología de la investigación y pueden adoptarse infinidad de enfoques derivados de los diferentes paradigmas filosóficos y epistemológicos (Briones, 2002; Kuhn, 2004; Hernández, Fernández, Baptista, 2010)

En este trabajo se ha tratado de encontrar una respuesta científica de carácter práctico, contextual y argumentado en la sistematización de estos discursos y en las teorías generales sobre la guerra y los conflictos armados y los fundamentos que aportan las ciencias de la educación y las ciencias de la administración. (Montaño, 2010; Pérez, 2014; Gutiérrez, 2015).

Atendiendo a lo anterior, se procedió luego de la revisión de la problemática de la educación posconflicto, incluso desde una visión comparativa internacional, a un diagnóstico de la situación real existente en los Montes de María y con ello elaborar un proyecto de investigación conducente a un tipo de resultado científico que permitiera una propuesta viable de transformación de la formación docente en la región ajustada a la política educativa establecida por el MEN (Infante, 2013). La investigación arrojó atendiendo a nuestro concepto de formación docente (Díaz, 2006; Carmona 2008) que el tipo de accionar más conveniente como forma de intervención educativa sería un programa de formación docente.

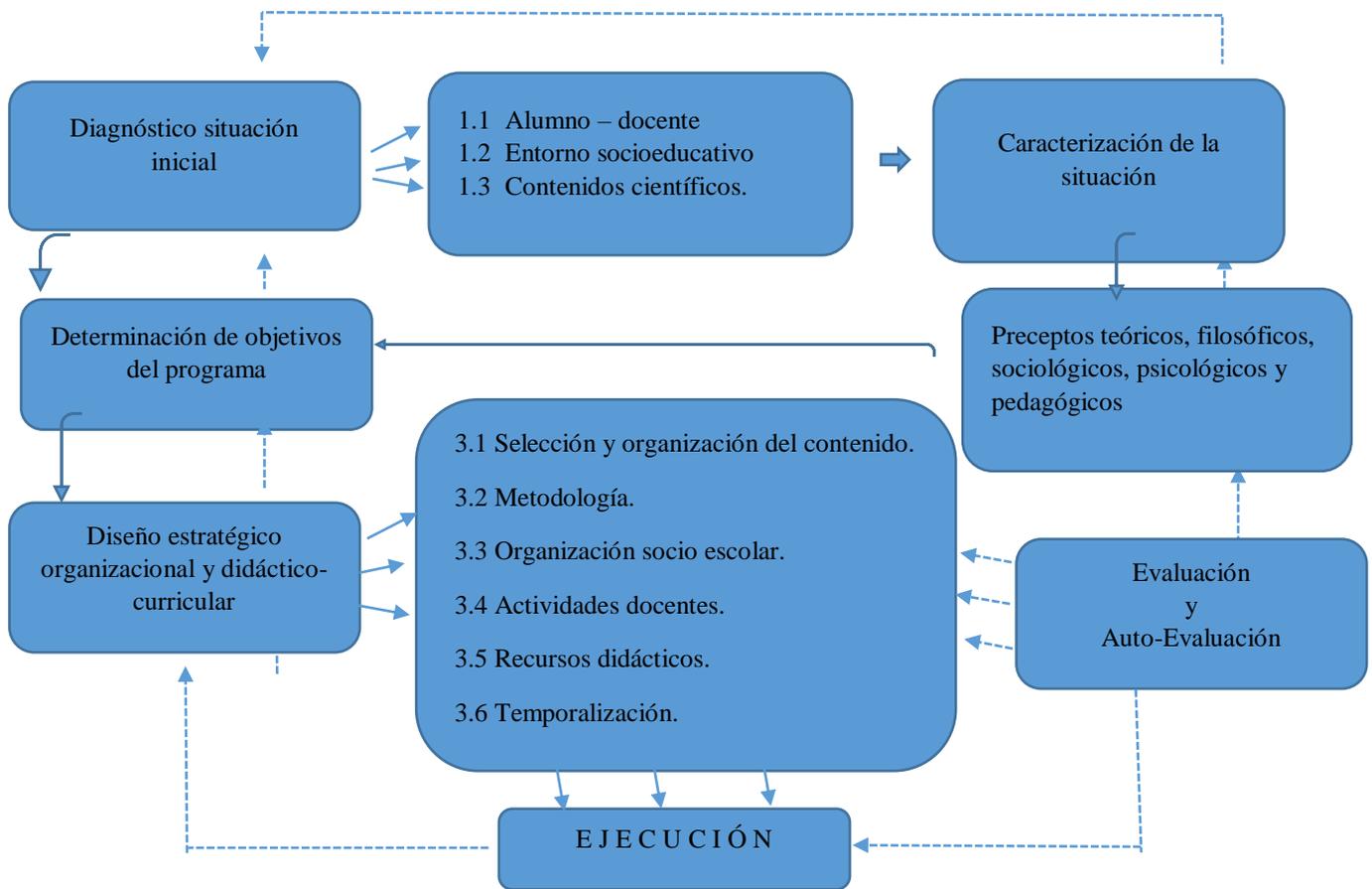
Los programas están establecidos por las ciencias políticas y de la administración como una importante herramienta estratégica para producir transformaciones en los objetos de investigación (Stoner, Freeman & Gilbert, 1996). Estos programas constituyen sistemas de

acciones estratégicos que conducen a cambios deseados en las organizaciones desde una optimización de sus procesos para alcanzar los objetivos trazados. En el ámbito psicopedagógico, Rodríguez (1998), citado por Blasco y Giner (2011), define al programa como El índice y norma de toda la actuación del docente que recoge el conjunto de conocimientos, experiencias, actitudes, habilidades y destrezas que deben adquirir un alumno.

En el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación la conceptualización de programa ha estado ligada con mayor frecuencia a la problemática didáctica y curricular, concibiendo el programa de estudio o de enseñanza como el de las asignaturas donde se sistematizan los contenidos que los estudiantes deben adquirir y como ha señalado el propio Rodríguez (1998), constituye un “proyecto de acción en el que aparecen explicitados con un orden secuencial y coherente los objetivos educativos, los contenidos de enseñanza, las actividades que se van a realizar..., en función del tiempo y otros factores” y continua afirmando que el programa es el eje de la actividad escolar.

Para este autor, que pretende dar una respuesta a la educación posconflicto en la región de los Montes de María desde la perspectiva de la Gerencia Educativa y de las necesidades pedagógicas de elevar la calidad de la educación, se ha adoptado una visión combinada de las definiciones desde la generalización propia de las ciencias políticas y de la administración hasta la pedagógica, sin descontar los elementos técnicos operativos que aporta la didáctica como ciencia de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera se ha adoptado a la programación educativa como el método que permite elaborar un programa de formación docente científicamente articulado que implica su estructuración funcional desde la teoría de los sistemas, lo que queda sintetizado en el esquema del proceso programador (Ver Gráfico 3).

Grafico 3. Esquema del proceso programador



Fuente: Elaboración propia

Para este Con este esquema se procedió a la elaboración del Programa de Formación Docente para la Educación Posconflicto en los Montes de María, pero con la particularidad que constituyó un sistema abierto, es decir, que se mantiene un constante intercambio con todos aquellos elementos que integran las condiciones políticas, económicas, socio históricas y educativas de la región, de modo que el programa quede con el máximo nivel de actualidad que se va constituyendo permanentemente en un proceso de autoevaluación y autoperfeccionamiento de manera endógena y participativa para lo cual se utilizan elementos de la investigación acción desde el precepto de endogenismo participativo (Valera, 2014).

El Programa de formación para la educación posconflicto (PFEP), se adjunta al final del capítulo (Anexo 1).

RESULTADOS

En esta investigación pudo establecerse que los maestros, aunque en su mayoría tienen muchos años de laborar en la zona, desconocen las políticas educativas para el tratamiento de los niños víctimas de la violencia y los modelos o enfoques pedagógicos como la pedagogía del conflicto y la educación emocional. Por su parte los niños, a pesar de encontrarse a gusto con sus escuelas, perciben a sus maestros indiferentes ante sus problemas de tal manera que prefieren contárselos a sus amigos o familiares antes que a sus profesores.

CONCLUSIONES

Se pudieron identificar algunas teorías e investigaciones precedentes sobre el proceso de formación docente, en particular ante situaciones de posconflicto armado, tales como la teoría propuesta por autores de base marxista que definen el problema de la guerra y la paz como uno de los problemas globales de la humanidad (Marx, 1840; Onikov y Shishlin, 1983; Fedoseev, 1986), es decir, como uno de los problemas que afectan a todos los países.

Así mismo, algunos de los países con presencia de conflictos armados en el pasado y en los cuales la educación ha jugado un papel importante por su rol mediador en los procesos de cohesión social como Sierra Leona, según Bretheron, Weston y Zbar (2005), las escuelas pudieron trabajar con la comunidad y contribuir a un esfuerzo de consolidación de la paz, enfatizando en la necesaria unidad que debe existir entre la teoría de la paz y los materiales que integran el currículo escolar. De igual forma, en países como Honduras, Guatemala y El Salvador, investigaciones postconflicto señalan como después de haber realizado acuerdos para la paz, los índices de criminalidad se dispararon por un mal manejo de los procesos posteriores.

De otro lado, las características sociales, profesionales, pedagógicas, investigativas y psicológicas de los actuales docente en la subregión objeto del presente estudio, distan mucho de las necesarias para asumir la formación de niños y niñas en el posconflicto. Estos profesionales de la educación en su mayoría son mayores de 41 años, han vivido en la región por más de 2 décadas y han ejercido la profesión, en su mayoría, por más de 15 años. Aunque un gran número de ellos se han profesionalizado ejerciendo en la actualidad como licenciados, sólo pocos han avanzado en su formación posgradual, siendo las especializaciones el principal objetivo de su avance profesional.

Por lo anterior, se hace necesario la capacitación docente sobre unas bases teóricas que orienten el proceso de enseñanza tales como la pedagogía del conflicto, propuesta por Mejía (1999) y la educación emocional, la cual Bisquerra (2000) define como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo”

Para mitigar la anterior problemática, se requirió la construcción del programa a través de un diseño lógico, epistemológico y metodológico y de una metódica de proceso programador, que constituye un resultado científico con el valor agregado de la investigación, pues aporta los elementos de rigor científico para proceder a la elaboración de programas de formación en el campo de la educación.

Finalmente, el diseño de un programa de formación docente en instituciones educativas de la subregión de los Montes de María que preparará a docentes para un mejor desempeño en la educación posconflicto se constituye en una estrategia pertinente para disminuir las secuelas dejadas por más de medio siglo en las que 15 municipios y más de cien escuelas convivieron con una guerra civil entre grupos ilegales al margen de la ley el Estado. Todo lo cual fue corroborado por los expertos a los que se sometió la valoración del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alape, A. (1985). *Bogotazo, El. Memorias del olvido*. Bogotá: Editorial Bogotá.
- Alegre, J. (2016). El deficiente servicio educativo azota a los Monte de María. *Semana* 35. Recuperado de: [https://goo.gl/Xjq\\$1E](https://goo.gl/Xjq$1E)
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Blasco, P., Giner, M. (2011). *Psicopedagogía. 1º Bachillerato*. Recuperado de: <https://goo.gl/BRoQYz>
- Bretherton, D., Weston, J., y Zbar, V. (2005). School-based peace building in Sierra Leone. *Theory into Practice*, 44(4). Recuperado de: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_9
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Recuperado de: <https://goo.gl/4pCGkd>
- Bushnell, D. (2012). *Colombia una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. Editorial Planeta. Recuperado de: <https://goo.gl/RRJZFY>
- Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257. Recuperado de: <https://goo.gl/aGDZMA>
- Carmona, M. (2008). *Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos*. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.
- Chomsky, N. Boron, A. (2000). *Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://goo.gl/CcFo1K>
- Cubitt, C. (2012). Local and global dynamics of peacebuilding: Postconflict reconstruction in Sierra Leone. *Local and global dynamics of peacebuilding: Postconflict reconstruction in Sierra Leone*. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9780203155615>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Díaz, V. (2006). *Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico*. *Laurus Revista de Educación*, 12(Ext.), 88-103. Recuperado de: <https://goo.gl/k7i7VJ>
- Fedoseev, P.N. (1986). *Comunismo científico*. Moscú: Editorial Progreso.

- GMH - Grupo de Memoria Histórica - Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación de Colombia. (2009). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica. Bogotá: Fotoletras.
- Guevara, J. (2015). El Plan Colombia o el desarrollo como seguridad. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(1), 63-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.15446/rcs.v38n1.53264>
- Gutiérrez, H. (2015). Qué tenemos que aprender para un eventual postconflicto en Colombia: Una Mirada a experiencias anteriores de posconflicto a la luz del día de hoy. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto : estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. Recuperado de: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Kuhn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Recuperado de: <https://goo.gl/DfghwZ>
- Leal, F. (1984). Democracia de amenaza venezolana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- McCaffery, J. (2005). Using transformative models of adult literacy in conflict resolution and peacebuilding processes at community level: Examples from Guinea, Sierra Leone and Sudan. *Compare*, 35(4). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03057920500368548>
- Márquez, A. (2009). La Formación I inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://goo.gl/gnACgx>
- Mejía, P. (2016). Un viaje por la memoria histórica. Recuperado de: <https://goo.gl/ZHcg5K>
- MEN (2017). Adelante Maestros. Formación inicial, formación continua, formación avanzada. Recuperado de: <https://goo.gl/A4Ekg7>
- Molano, A. (2016). Montes de María, tierra de reconciliación. Colombia 2020. Recuperado de: <https://goo.gl/N4WsMx>

- Montaño, S. (2010). La formación y el desarrollo profesional docente. (G. Londoño Orozco, Ed.) (Primera ed). Bogotá: Universidad de la Salle. Recuperado de: <https://goo.gl/VEVMWc>
- Moodie, E. (2010). El Salvador in the Aftermath of Peace: Crime, uncertainty, and the transition to democracy.
- Navarro, J. (2011). Equidad y acceso a la educación superior: Una reflexión sobre el departamento de Bolívar. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 56-69. Recuperado de: <https://goo.gl/WtqUsp>
- Oníkov, L. y N. Shishlin. (1983) Breve diccionario político. Moscú: Editorial Progreso.
- Pearce, J. (1997). Sustainable peace-building in the South: experiences from Latin America. *Development in Practice*, 7(4).
- Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7(2), 287-311. Recuperado de: <https://goo.gl/CLgSUA>
- Petras, J. (2004) Imperio vs resistencia. La Habana: Casa Editorial Abril.
- Portafolio (2016). Montes de María firma el primer contrato para el posconflicto por \$ 2,3 billones. Recuperado de: <https://goo.gl/jxmhNM>
- Pua, G. (2014). Institución educativa normal superior «Montes de María». Recuperado de: <https://goo.gl/pcXTFa>
- Rentería, P. (2004). Formación de docentes: Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente : memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 165-188.
- Rojas, E., & Villegas, A. (1993). Colombia ¿paz o guerra civil? Bogotá, D. C.: Pijao.
- Rosental, M. y Ludin, P. (1984) Diccionario filosófico. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Sierra, O. (2017). Una aproximación al estado actual de los programas PTA y PNLE en el marco de las políticas de calidad educativa colombiana sobre lectura y escritura. *Currículo y Política Educativa*. 208. Recuperado de: <https://xurl.es/vsaam>
- Steenkamp, C. (2011). In the shadows of war and peace: Making sense of violence after peace accords. *Conflict, Security and Development*, 11(3). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/14678802.2011.593813>

- Stoner, J., Freeman, E., & Gilbert, D. (1996). *Administración*. Sexta Edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Valera, O. (2014) *Problemas científicos de la educación en la contemporaneidad. Mirada epistemológica desde la pedagogía y la psicología. (Obras Científicas Escogidas)*. CD-Rom. Santiago de Chile: DIBAM ISBN: 978-959-16-2320-1
- Wessells, M. (2005). Child soldiers, peace education, and post conflict reconstruction for peace. *Theory into Practice*, 44(4). Recuperado de: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_10
- Zuilkowski, S. S., Collet, K., Jambai, M., Akinsulure-Smith, A. M., y Betancourt, T. S. (2016). Youth and Resilience in Postconflict Settings: An Intervention for War-Affected Youth in Sierra Leone. *Human Development*, 59(2-3). Recuperado en: <https://doi.org/10.1159/000448227> (14/01/2018)

CAPITULO III

LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA: UNA APORTACIÓN A LA FORMACIÓN DE GESTORES DE PAZ EN EL POSCONFLICTO

Alieth Perilla

Manuel Machado

LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA: UNA APORTACIÓN A LA FORMACIÓN DE GESTORES DE PAZ EN EL POSCONFLICTO

Alieth Perilla⁵

Manuel Machado⁶

RESUMEN

La investigación que se presenta en este capítulo se realizó en las instituciones educativas oficiales de la Comuna 1 de Soacha, Colombia, a saber: Santa Ana, Compartir, Nuevo Compartir y Ciudad Latina, cuyo objetivo se centró en analizar del nivel de aportación que tiene la Inteligencia Espiritual (IE) en el desarrollo de la Educación Religiosa (ER) y en ella la formación de Gestores de Paz en el posconflicto colombiano. Participaron 240 estudiantes de undécimo y cuatro docentes de ER; se empleó el método de investigación positivista, con instrumentos de medición cuantitativa. En el proceso de recolección de información se utilizaron técnicas como la observación en campo, y encuesta tipo cuestionario. El instrumento tuvo su validez de contenido mediante tres expertos en el área y la confiabilidad usando el coeficiente Alfa de Cronbach indicando un $r_{tt} = 0,801$ estimando apto su aplicación. Se realizó el análisis y discusión de los resultados mediante el gráfico radial de distribución de frecuencias porcentuales. Los hallazgos permitieron validar la necesaria influencia que tiene la IE en la formación de valores universales asociados a: la fuerza del amor, la orientación al bien, el desarrollo de la compasión, el fomento de la felicidad y la promoción de la paz, además de constatar que la IE desarrollada en los estudiantes a través de la ER aporta a la paz y la reconciliación para la reconstrucción de tejido social y la sana convivencia en tiempos del posconflicto colombiano, recomendando el uso de estrategias de intervención

⁵ Doctora en Educación PhD, Universidad de Baja California, Colima, México. Magíster en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Maestra en Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Nuevo León, México.

⁶ Magíster Scientiarum en Gerencia Educativa, Universidad Rafael Urdaneta, Venezuela. Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, UPEL – IMPM, Venezuela. Actualmente docente en Universidad Privada Dr. Rafael Bello Chacín (URBE), Venezuela, en Programa Maestría Ciencias de la Educación, Mención Gerencia Educativa.

pedagógica junto a la implementación de talleres pedagógicos conducentes al despertar y desarrollo de la IE en los estudiantes, en atención a la política pública educativa que propende por hacer de las “Escuelas territorios de Paz” en Colombia.

Palabras clave: Educación Religiosa, Inteligencia espiritual, Gestores de Paz, Convivencia, Reconstrucción de tejido social.

ABSTRACT

The research presented in this chapter was carried out in the official educational institutions of the Commune 1 of Soacha, Colombia, namely: Santa Ana, Compartir, Nuevo Compartir and Ciudad Latina, whose objective was to analyze the level of contribution it has Spiritual Intelligence (EI) in the development of Religious Education (ER) and in it the formation of Peace Managers in the Colombian post-conflict. 240 eleventh students and four ER teachers participated; the positivist research method was used, with quantitative measurement instruments. In the process of gathering information, techniques such as field observation and questionnaire surveys were used. The instrument had its content validity through three experts in the area and reliability using Cronbach's alpha coefficient indicating an $r_{tt} = 0.801$, considering its application suitable. The analysis and discussion of the results was performed using the radial chart of percentage frequency distribution. The findings allowed validating the necessary influence that EI has on the formation of universal values associated with: the force of love, the orientation to good, the development of compassion, the promotion of happiness and the promotion of peace, in addition to to verify that the EI developed in the students through the ER contributes to peace and reconciliation for the reconstruction of social fabric and healthy coexistence in times of the Colombian post-conflict, recommending the use of pedagogical intervention strategies together with the implementation of workshops pedagogical conducive to the awakening and development of EI in students, in attention to the educational public policy that tends to make the "Schools territories of Peace" in Colombia.

Keywords: Religious Education, Spiritual Intelligence, Peace Managers, Coexistence, Reconstruction of social fabric.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas han surgido autores que tras el estudio del fenómeno religioso a lo largo y ancho del universo, señalan la importante presencia de la religión en las sociedades contemporáneas. Tal es el caso de Habermas (2006) quien refiere que el creyente de hoy conduce su existencia diaria desde la fe y la religión, ya que esta disfruta de un notable potencial de realidad, es decir, es significativa en términos de los motivos particulares y colectivos y es fundamento de las personas en su diaria realización social.

De acuerdo con Rengifo y Díaz (2015) el hecho religioso como objeto de investigación, es un acontecimiento que merece ser abordado desde diferentes enfoques disciplinarios tanto físicos como metafísicos de cara a explorar la esencia que encubre el misterio y la trascendencia como subjetividad de lo absoluto. Desde el punto de vista sociológico, se convierte en un sistema ordenado de creencias, prácticas, rituales, dogmas y puede surgir de distintas clases sociales, para lo que Weber (1978) lo interpreta como un acontecimiento fenomenológico colectivo de carácter trascendental y espiritual que relaciona diferentes entornos y mundos imaginarios dialógicamente articulados y narrativamente discutidos entre sí. Este fenómeno cultural se liga al ser humano desde su misma esencia espiritual y se transmite de generación en generación a través del acontecer histórico de la misma humanidad, lo cual confirma que lo religioso es propio del animal humano. Así, desde las formas incipientes de la arqueología religiosa hasta la formalización de las grandes religiones del mundo, el ser humano se ha apropiado del fenómeno religioso como elemento fundante de la sociedad y como pauta de comportamiento e identificación de los pueblos o naciones, en cuanto construye una civilización dentro de unos paradigmas y cosmovisiones que sobrepasan su inmanencia y permanecen siempre en la búsqueda de sentido y significado de su existencia, en un determinado tiempo y espacio (Coy-Africano, 2009).

Para Vásquez (2016) el hecho religioso se sucede justamente donde el hombre religioso sitúa sus creencias, en un lugar de específica sensibilidad que puede ser su conciencia, alma o espíritu o un determinado lugar o territorio, y es aquí donde la religiosidad y la religión tienden a confundirse sin la debida claridad. En efecto, el Consejo Episcopal

Latinoamericano (CELAM), desarrolla una diferenciación entre la ER, haciendo referencia a dos ámbitos de significado: el escolar, correspondiente a la tarea educativa de la sociedad, y el eclesial, correspondiente a la misión evangelizadora de la Iglesia, dentro de un marco de garantías reconocidas por el Estado (CELAM, 2008). Tales ámbitos de diferenciación separan la ER de la catequesis y la cultura religiosa en particular, en cuanto la primera refiere un aprendizaje específico de un contexto religioso en sus normas, costumbres, principios morales y espirituales, -en la mayoría de las veces con enfoque confesional-, y la segunda comporta una visión holística e incluyente de la variedad religiosa en clave de heterogeneidad religiosa y cosmologías diversas.

Esta diversidad religiosa requiere del soporte legal del ámbito de la formación educativa elemental para llevar a cabo su estudio y su conocimiento; de ahí que la ER prevalezca en el ámbito de la formación pública en algunos países que la reconocen legalmente a través de diversos instrumentos jurídicos (CELAM, 2008). Para Saavedra (2016), la enseñanza de la ER no solo comprende los comportamientos visibles en el aula, sino también el entramado de pensamientos y de creencias docentes. En consecuencia, más allá de impartir un conocimiento, la ER reclama la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje implementados en la actualidad, en donde, parafraseando a Cossio (2018) -los procesos pedagógicos- deben ser ajustados a los cambios educativos emanados de las reformas gubernamentales que oxigena la labor de los profesionales de la educación en la comprensión del lado oculto de la pedagogía y la didáctica en función de la espiritualidad y la fe, la pluralidad y la diversidad, las costumbres y las tradiciones, de tal manera que el docente comprenda, interprete, decida y haga mejoras en sus prácticas de enseñanza en pos del estudio del hecho religioso y el respeto por sus manifestaciones.

Para comprender el significado de la ER en sus orígenes, esencia y profundidad es pertinente considerar la etimología de sus términos. Desde tiempos remotos se afirma que la palabra educación proviene del latín *educare*, cuyo significado genuino alude a criar, alimentar, nutrir; y *exducere* que significa llevar a, sacar afuera. Estas dos expresiones permiten inferir que se trata de un trabajo constante en contextos educativos; aunque sus primeras interpretaciones fueron aplicadas al cuidado y pastoreo de animales y con el tiempo

se fueron trasladando al entorno humano con significado de crianza y cuidado de los niños. Ya en Grecia, Platón define los preliminares de la educación como un proceso de perfeccionamiento y embellecimiento del cuerpo y el alma (Julca, 2016, p. 35). Así mismo, el concepto religión se remonta al término latino *religare* que significa volver a ligar. Dicha expresión fue acuñada con el paso del tiempo por Cicerón, Servius, Lactancio y Agustín de Hipona, quienes le dieron significado de volver a unir, denotando en esencia que el prefijo *re*, en este caso no significa renuncia o abandono sino repetición de la acción.

Parafraseando a Rodríguez (2001), la ER en la actualidad no puede entenderse como la transmisión de conocimientos o de doctrinas a los estudiantes ni tampoco como la búsqueda de la fe por sí misma, toda vez que su finalidad es el conocimiento de la historia y cultura de las religiones en el acontecer del fenómeno religioso en general y en particular, expresados en la relación del ser humano con lo sobrenatural en un determinado tiempo y lugar para analizar los factores que la producen. Esto también tiene que ver con la permutación de la vivencia de la fe en contextos reales y lo supuesto trascendente en el curso del desarrollo humano en sus diferentes niveles. Para comprender mejor estas acepciones, Gorsuch (1988; citado por Rodríguez, 2001) las refiere como las aproximaciones teóricas a la comprensión del desarrollo religioso que se orientan desde tres abordajes: las teorías de la proyección, las teorías de la socialización y las teorías del desarrollo cognoscitivo, en donde la primera apunta al fenómeno investigado y la relación existente con el concepto de divinidad; la segunda lleva consigo una relación de tipo social involucrando detalles como la religión de los ancestros y parientes, y la tercera involucra planteamientos frente al mundo de las personas y su relación con la oración, entre otros.

El carácter pluralista del Estado colombiano y las legislaciones que garantizan el pluralismo religioso y libertad de credo en Colombia es regulado principalmente por la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación de 1994, el Decreto 354 de 1998, el Decreto 4500 de 2006, la Ley 133 Estatutaria de Libertad Religiosa y de Cultos de 1994, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Económicos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En la actual legislación, es evidente que los presupuestos del orden político

colombiano descansan sobre la teoría del liberalismo político y que la noción de pluralismo es una idea fundamental de esta doctrina, razón por la cual se puede afirmar que la ordenanza está soportada tras la firma de la Constitución de 1991, en la que se dispuso una serie de normatividades orientadas a crear un Estado pluralista y no confesional en materia religiosa, sin que ello implique un compromiso con el laicismo, pues tal orientación pluralista no se obliga íntegramente con el laicismo, sino que se manifiesta en el Preámbulo de la Constitución de 1991 cuando la Asamblea Nacional Constituyente invoca la protección de Dios (Presidencia de la República, 2019) con el ánimo de sancionar y promulgar la Carta Magna.

La aplicación de esta legislación es benévola con el pluralismo religioso que tiene incidencia en el ámbito educativo. La Ley General de Educación de 1994 otorga a la religión el rótulo de área fundamental y establece su enseñanza como obligatoria en el artículo 23 de la Constitución Política de 1991, elevando el compromiso de velar por los derechos religiosos consignados en la Constitución y demás normatividades mencionadas. Por su parte, el Decreto 4500 de 2006 hace lo propio en su artículo 2 y puntualiza sobre los aspectos característicos de la enseñanza religiosa en el proceso educativo: desarrollo, contenidos, intensidad horaria, evaluación, docentes, planta de personal, deberes de los padres de familia, y nuevamente, en el artículo 5 alude al derecho que tienen los ciudadanos a la libertad religiosa.

De otra parte, el lema del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 en Colombia, Todos por un Nuevo País: Paz, Equidad, Educación (DNP, 2014, p. 46) establece la invitación al trabajo mancomunado entre los diferentes entes y sectores públicos y privados para hacer de Colombia un país en paz, equitativo y educado, como bien lo expresó Juan Manuel Santos Calderón en su discurso de posesión presidencial cuando dijo que la paz, la equidad y la educación forman un círculo vicioso; un país en paz puede focalizar sus esfuerzos en el cierre de brechas y puede invertir en mejorar la cobertura y calidad del sistema educativo (Presidencia de la República, 2014), perfilándose en estas palabras la ruta a seguir en pro de la cultura por la paz y de la calidad de la educación según los principios constitucionales colombianos que requieren del fortalecimiento del sistema educativo nacional tras el

ejercicio de la suprema inspección y la vigilancia de la calidad de la educación y de la formación del estudiantado con miras a desarrollar una cultura de paz que sea sostenible (Sánchez, 2010; citado por Areiza, 2014, p. 314).

En el contexto educacional de la ER, aparece la IE como resumen de la expresión de subjetividades interreligiosas, aún más cuando se orientan a la educación para el amor, el bien, la compasión, la felicidad y la paz. Así, la inteligencia espiritual se comprende como una derivación de la inteligencia emocional en la que el tránsito de la identificación del ser humano con el papel del individuo en el mundo parte de una función de carácter sentimental-espiritual (Goleman 2002; citado por Fragoso, 2015, p.118). De igual manera Salerno (2017) sostiene que es la inteligencia emocional la que establece el trabajo básico para desarrollar la inteligencia espiritual. En otras palabras, es necesario el camino emocionalmente inteligente como base para el desarrollo de la dimensión sobrenatural del ser en función de la supremacía de las facultades intelectivas, afectivas y volitivas de la espiritualidad humana. Esto requiere del esfuerzo permanente por entender el complejo papel de las emociones dentro de sí mismo y de otros para canalizarlas hacia niveles elevados de espiritualidad y trascendencia en clave altruista.

Para Chaktoura (2015), la inteligencia espiritual está presente en todos los ámbitos de la vida. Se aplica tanto a la vida privada como en las relaciones familiares, laborales y sociales que establecemos; vale para la educación, la política, la empresa y los negocios. Es por tanto, una inteligencia que le da sentido al actuar humano, superando los conceptos materialistas y elevando el ser hacia los sueños y las metas. En palabras de Chaktoura (2015), la inteligencia espiritual es promotora de coraje, optimismo y esperanza, porque tiene todas las vitaminas que la mente necesita para ser cada día más sabia, activa, memoriosa y floreciente. Por tanto, las teorías de la IE dan explicaciones que trascienden más allá del espíritu, el alma, la esencia o como se quiere llamar al sentido que mueve cada día. La espiritualidad trasciende el concepto de fe, y hasta el más ateo de los ateos necesita sentir esa fuerza espiritual que excede a la religión. Sea cual sea la creencia en Dios o la idea sobre el destino, no hay más destino que el que el ser humano se atreve a elegir.

Para Salas (2018), el término hace referencia a la energía vital que posee el ser humano y a la parte no física incluida las emociones y el carácter. Incluye las cualidades vitales del ser humano como la energía, entusiasmo, coraje y determinación. Este concepto fue soportado por Howard Gardner en el año 1998, quien en su argumentación sobre inteligencias múltiples no la nombró explícitamente, pero sí la refirió como inteligencia existencial o trascendente. Según Gardner (1998; citado por Carrillo y López, 2014), la IE es la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos, así como la capacidad de reconocerse a sí mismo con respecto a los rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, el significado de la muerte y el destino final del mundo físico y espiritual en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte.

Por su parte, Torralba (2014), afirma que todo ser humano en toda comunidad humana dispone de una inteligencia espiritual que no se adscribe a una obediencia religiosa determinada, pues, a pesar del desarrollo humano de los últimos años, existen todavía reticencias y dificultades para reconocer la dimensión espiritual en los otros, principalmente por el materialismo teórico y práctico que impera en la sociedad; de ahí que las personas que crecen en entornos inteligentes, rodeados por personas audaces, creativas y despiertas estimulan las capacidades innatas y espirituales. Esto, gracias a que en un entorno espiritualmente rico donde la vida espiritual se desarrolla creativamente, se estimula la inteligencia espiritual, mientras que, en un ambiente materialista, pragmático, utilitarista y consumista, esta inteligencia permanece simplemente atrofiada (Torralba, 2014). Pero, acoplando la educación de la IE desde el pensamiento contemporáneo, se puede observar que es tarea esencial de la labor pedagógica, educar a la niñez y la juventud para el dominio propio de la vida interior, incluyendo tanto al maestro como al discípulo en una misión en la que la esencia del aprendizaje tenga sentido de vida y sea benéfico más allá de la academia en la transformación de la sociedad desde los principios universales de la educación en valores.

Inteligencia espiritual y sentido de vida

La inteligencia espiritual desarrolla valores asociados a la paz y la sana convivencia. De acuerdo con Teijero (2013) la inteligencia espiritual educa para la vida, porque despierta y estimula a obrar lo bueno, lo verdadero, lo bello, lo justo y lo noble que posee un ser humano, y al encender la luz interior del ser humano se descubre el tesoro y la riqueza más grande que hay dentro de cada persona como lo es el sentido de vida. Entonces, educar con sentido de vida es educar desde la IE, ayudando al educando en su tarea del discernimiento de los valores fundamentales que construyen la meta del ser humano y colman de sentido la existencia, librándola de espejismos y de apariencias superfluas y orientándola a la construcción del actuar racional y autónomo de acuerdo a su propia escala de valores.

Según Teijero (2013), al hablar de educación en valores de acuerdo al pensamiento de Agustín de Hipona, refiere que ésta es una labor intrínseca en el ser humano, cuya tarea consiste en dar a luz lo divino que hay de cada persona, no solo aportando conocimientos sino desplegando la fuerza, la energía y el sentido de vida para hacerlos realidad, donde los valores primarios como la interioridad, honestidad, responsabilidad, respeto, solidaridad, obediencia, confianza en sí mismo, búsqueda continua de la verdad, amistad, libertad y comunidad son los gestores de las normas que cada persona establece en su interior y que lo impulsan a vivir bien siendo cada vez mejor. Y los valores secundarios que permiten la expresión del sentido de vida a través del trato con los demás, como son: la cordialidad, cercanía, paciencia, creatividad, decisión, apertura, reflexión, seguridad en sí mismo, capacidad de trabajo, facilidad de comunicación, humildad, entereza y autoridad.

Por su parte, Alejos (2008) sostiene que los principios que guían las decisiones y las acciones de los profesionales en su trabajo diario se relacionan con los valores de la calidad: preparación, organización, planificación, motivación, responsabilidad, observación, orientación y disposición a la formación continua y permanente. Sin embargo, existen ciertos valores universales que usualmente son practicados en todas las profesiones, tales como: la ética del cuidado y la autorregulación de los comportamientos. Estos valores son intuitivos y no se adhieren a lo económico y social en el ser humano, puesto que existen los valores

espirituales, superiores a los demás en cuanto le dan sentido a la vida y le orientan al encontrar dentro de sí mismo la esencia que le impregna la razón de vivir.

Existen, además, los valores espirituales, que son aquellos que van desarrollando al hombre a lo largo de su vida y le brindan un valor interior que puede generar o influir en los valores morales. Estos valores significan esencialmente buenas costumbres y moralidad. Cantolla (2005) sostiene que los valores espirituales están relacionados entre sí como si de una gran familia se tratase; de la paz y la felicidad surge la alegría interior y este estado de plenitud despierta el amor, el deseo de dar y de compartir. Se caracterizan por tener como base la tolerancia, el respeto y el dominio de sí mismo y quienes los practican, experimentan un estado de paz, de felicidad que les permite vivir con atención, conscientemente y con sentido de vida.

Una vida con sentido e IE garantiza la felicidad, porque le permite a la persona apreciar lo bueno que le rodea y asumir las dificultades desde una visión positiva, enfocada a la sencillez y la humildad sin perder la paz interior ni el horizonte de su propia existencia. Por ello, el sentido de vida parte de las actitudes del querer del hombre, de la voluntad, que iluminada por la inteligencia encuentra su razón de existir. La inteligencia, pues, es la capacidad de asimilar, guardar, aprender, elaborar información y utilizarla en la resolución de problemas, es aprehender y comprender, es percepción, intelecto e intelectualidad; en pocas palabras, es capacidad para resolver los problemas cotidianos. Para López-Moratalla (2015), el cerebro de los seres humanos es sinérgico, lo que significa que los procesos de pensamiento se expanden y multiplican de forma natural. Por consiguiente, si se llena la mente de valores buenos y positivos, éstos tenderán a multiplicarse internamente y esta multiplicación interior se expresará en acciones que afectarán a las personas del entorno.

En este sentido, a medida que el cerebro desarrolla sinergia consigo mismo, se crea un efecto dominó en función del desarrollo pleno de las facultades intelectivas, volitivas y afectivas que redundan en acciones buenas, positivas y loables para sí mismo y para los demás. En esta etapa, valores como la verdad, honestidad y sinceridad se convierten en

estados naturales del cerebro, en su afán por encontrar la verdad y el sentido de vida tanto en su interior como en el entorno que le rodea.

La fuerza del amor

Los valores humanos pueden presentarse como resultado de las transformaciones sociales a lo largo del acontecer humano. Y para que se genere dicha transformación, es necesario que se susciten cambios a nivel de la mente, los pensamientos y las acciones, cuya fuerza o motor principal es el sentimiento del amor. De acuerdo con Montes (2000, p.21) el amor es considerado como:

El valor más humano y sublime de todos, pues para que este sea cultivado se necesita el compendio de muchos otros, es universal y debe ser compartido y procurado por todos, donde este siempre tenderá al bien. El amor es un sentimiento fuerte y sincero, es entusiasmo positivo, es una necesidad del ser humano, todo mundo debe y merece sentir amor. El amor nos hace humanos virtuosos y nos aleja de nuestra animalidad.

Así mismo, es preciso afirmar que a través de la IE el amor se convierte en una fuerza poderosa que mueve la voluntad con determinación para decidir frente a esto a aquello, dando respuesta a los desafíos y las barreras que obstaculizan las buenas acciones en el mundo contemporáneo. Bien lo refiere el apóstol Pablo cuando expresa en la Biblia Reina Valera (1960), en Corintios 13, 4-8:

El amor es sufrido, es benigno; el amor no tiene envidia, el amor no es jactancioso, no se envanece; no hace nada indebido, no busca lo suyo, no se irrita, no guarda rencor; no se goza de la injusticia, más se goza de la verdad. Todo lo sufre, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta. El amor nunca deja de ser; pero las profecías se acabarán, y cesarán las lenguas, y la ciencia acabará.

Así las cosas, el amor es manifestación de la IE pura, una fuerza poderosa que lo transforma todo y hace sublimes los momentos de sufrimiento por una noble causa, más aún cuando los ideales son elevados. Por esto debe verse como un hermoso regalo que se recibe

y se entrega y jamás debe considerarse como una carga, pese a que en ocasiones el dolor aqueje y las respuestas no se encuentren, siempre será el más sublime de los sentimientos. Para la concepción actual de la fuerza del amor en la sociedad se queda en el simple plano material y físico, razón por la cual es apremiante incentivarla a través de los procesos de enseñanza aprendizaje y elevarla al plano espiritual, acogiendo las palabras de Freyman (2011, p.34) cuando refiere el amor como:

Esa pasión transformada en un fuego intenso y cálido que abraza y no se consume, que calienta y reconforta... Es ese calor de hogar, el abrazo de un hermano, la sonrisa de un hijo o el beso del ser amado, es el mejor de los motivadores, es una fuerza creadora e inspiradora para grandes obras y acciones, algo hecho con amor siempre estará bien intencionado. Es el mejor de los remedios ya que cura a todos, tanto al que lo recibe como al que lo da.

En conclusión, la fuerza del amor es la voluntad y la determinación con que se lucha por aquello que se quiere, es aquel combustible requerido para enfrentar los desafíos cotidianos, superar las barreras y derribar los obstáculos. El amor tiene un significado profundo por cuanto se maneja en las dimensiones terrenales y espirituales, ya que le permite al ser humano tomar decisiones teniendo en cuenta ambos mundos: tanto el corporal como el espiritual.

La orientación al bien

En el proceso de formación en valores en la escuela se parte de hechos específicos y acciones donde diariamente la persona está fortaleciendo su pensar y actuar hacia el bien. Este bien está soportado en orden a las escalas universales de la ética y la moral dentro de una sociedad pluralista, en la que pueda, de manera crítica, practicar como norma de vida la libertad, la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y la justicia. Estos valores universales, de acuerdo con Trejo y Marcano (2013) deben ser direccionados hacia el bien y la bondad durante el proceso de formación educativa desde el nivel de educación primaria y ser reforzada a medida que el estudiante vaya pasando por el resto de los niveles de formación, incluyendo el profesional, y por tanto se requiere un diseño de acciones concretas,

dirigidas a promover actividades que permitan contribuir con los cambios y transformaciones puntualizadas en su orientación al bien y de acuerdo a la escala de valores que se tenga.

Al respecto, Ferrer (2014) define la orientación al bien como un conjunto de funciones y tareas, cuyo propósito es generar el desarrollo de las potencialidades de las personas en cualquier campo de acción y guiarlo en su proceso de adaptación psicosocial ante los cambios evolutivos y eventos imprevistos. Dicha función orientativa hacia el bien es fundamental para el alumnado en orden al logro de los objetivos que se persiguen, ya que se busca proporcionar al estudiante una atención integral, considerando sus características, necesidades e intereses personales para facilitar su convivencia en el entorno escolar, promoviendo actitudes positivas en los procesos de enseñanza aprendizaje y la formación en valores.

Al respecto, Salazar y Herrera (2007) refieren que la crisis actual que atañe a todas las sociedades en su conjunto es una crisis de valores, y no solo de los valores que los regían anteriormente, sino de su interpretación y jerarquía. Esta crisis alcanza el ámbito de la vida y de la teoría y sus planteamientos hacen referencia a que los valores se aprenden y se internalizan; es decir, se adquieren por la experiencia, pero se concientizan cuando se aprenden por la conducta. Por lo tanto, es pertinente que en todas las áreas del saber académico se involucren objetivos que permitan la identificación de los valores éticos y morales en función de la concepción integral del hecho educativo. En este sentido la axiología como una disciplina dedicada al estudio de los valores morales, puede ser el sostén y la actividad creadora para explicar los problemas éticos, estéticos, políticos y educativos que se presentan en una sociedad cambiante y dinámica.

Tanto la orientación al bien como la formación en valores morales están estrechamente vinculadas entre sí, porque una de las premisas fundamentales de la orientación al bien es formar en la verdad, y parte de la formación del sujeto es fortalecer los valores en general, ya que ellos son característicos de cada persona; todas las personas de alguna manera poseen valores morales, como miembros activos de una sociedad que necesariamente se rige por normas y leyes establecidas para garantizar un orden, donde están presentes valores como: libertad, honestidad, humildad, amor, paz, respeto, responsabilidad, tolerancia social, unidad,

ayuda, amistad, caridad, justicia, fidelidad, lealtad, igualdad social, colaboración, generosidad, solidaridad, comprensión, entre otros. Y todos estos valores representan parte importante de lo que es lo cotidiano; por consiguiente, están presentes en toda acción humana, sin importar la edad, el sexo o la condición social; es decir, los valores son de carácter universal y existencial y comportan la orientación al bien.

Por otra parte, para Gómez-Hurtado (2012), la orientación debe ser contemplada como un derecho de todo estudiante, que ha de dirigirse a sus necesidades y ha de tratarlo en su integridad, contando con un proceso planificado de asesoramiento y apoyo personal. El estudiante ha de ver reflejado, en ese proceso, su singularidad personal y la del medio en el que se desenvuelve y debe en todo momento sentirse respetado en su libertad de conciencia. En tal sentido queda claro que la orientación al bien promueve el desarrollo de la autonomía, prepara para el cambio y la asunción de responsabilidades y compromisos. De allí, la importancia de la orientación hacia los valores universales, que debe impartir el docente a los estudiantes a través de su labor educativa y quehacer pedagógico.

El desarrollo de la compasión

La compasión proviene del latín “*cumpassio*” y quiere decir literalmente sufrir juntos; es un sentimiento humano que se manifiesta a partir del sufrimiento de otro ser; es más intensa que la empatía porque describe el entendimiento del estado emocional del otro, y es con frecuencia combinada con un deseo de aliviar o reducir su sufrimiento del prójimo. Perteneció al grupo de los valores morales universales porque se asocia a la empatía generada frente al sufrimiento de otro ser, con la intención de ayudar a aliviar y disminuir el daño que el otro ser recibe.

En este sentido, Sierra, Ortega y Zubeidat (2003) refieren que la compasión hace mejores a las personas y al mundo porque obliga a salir de la zona de confort para participar del sufrimiento del otro; pues al compadecerse se comparte y se participa de los tropiezos materiales, personales y espirituales que aquejan a los demás, con el interés y la decisión de emprender acciones que les faciliten y ayuden a superar las condiciones adversas. Por su

parte, Castellaro (2016), afirma que el Apóstol Pablo en la Carta a los Romanos, capítulo 12, versículo 15, entendía la compasión como el reír con los que ríen y llorar con los que lloran, enlazando el valor de la compasión con la idea de compartir. Estas palabras enfatizan bien la virtud de la compasión, por cuanto es un sentimiento asociado a una lástima o pena ante la desgracia que produce el dolor del otro y el sentido altruista por repararlo, poniéndose en el lugar del otro.

En síntesis, con la práctica de la compasión se perfeccionan los valores espirituales por ser la expresión más sublime del amor. Estos valores son entre otros: la generosidad al donar a los demás de su tiempo y sus bienes; el servicio, al ponerse a disposición del necesitado para solventar su necesidad; la sencillez, porque no hace distinción entre las personas por su condición; la solidaridad por hacer suyos los problemas ajenos superando la indiferencia; y la comprensión, porque al ponerse en el lugar del otro se descubre el valor de la ayuda desinteresada. Así, pues, aunque la compasión nace en el interior como una profunda convicción de procurar el bien de los demás, en el campo educativo es necesario crear conciencia y encaminar los esfuerzos de los estudiantes y de la comunidad educativa a cultivar este valor tan lleno de oportunidades para la prosperidad y la construcción de sociedad.

Preocupa en la actualidad, la pérdida de sensibilidad para compartir el dolor y el sufrimiento de los demás, en cuanto esta capacidad para conmoverse ante las circunstancias que afectan a los otros se está perdiendo a causa de la indiferencia y la individualidad que no permite colocarse en la situación del otro, generando comportamientos tendientes al egocentrismo y la indolencia, centrados en el propio bienestar. De ahí la necesidad urgente de recuperarla en los escenarios educativos a través del desarrollo de la inteligencia espiritual como respuesta a los grandes retos de la sociedad del siglo XXI en materia de valores humanos.

El fomento de la felicidad

Para Moccia (2016), el ser humano ha tendido siempre a perseguir la felicidad como una meta o como un estado de bienestar ideal y permanente. Esta persecución individual por parte de los seres humanos se enfoca en mantener pensamientos optimistas, buena salud, relaciones duraderas y sólidas, éxito, paz y tranquilidad; pues en la medida en que la felicidad sea una práctica, la creatividad y la energía estarán en aumento. En esta línea, Elizalde, Vilar y Martínez (2006) afirman que la felicidad puede tener significados diferentes para cada persona pero hay algo en común en todos ellos: la felicidad no la consigue uno solo, depende en gran parte de las circunstancias y situaciones que uno vive con su entorno, con sus familiares, amigos, vecinos; pues en el ámbito de los valores humanos, se conoce como felicidad a la capacidad que tiene un ser humano de vivir en un estado de bienestar, el cual está caracterizado por otras emociones y situaciones como la amabilidad, la alegría, la cooperación y el optimismo (Cano y Zea, 2012).

Por su parte, para Borges, Castro, Cetina, Cruz, de los Reyes y Novelo (2016) la felicidad, es un estado de bienestar que los padres deben enseñar y ejercitar en sus hijos desde la más temprana edad. Es importante que los padres eduquen a sus hijos para que se sientan y sean felices. Cabe anotar que ser feliz hace parte de una decisión diaria, fortalecida por la suma conciencia de serlo a pesar de las dificultades; y depende mucho de otros valores como la amabilidad y la bondad latentes en el ser humano, razón por la cual, enseñar a los sujetos a que sean educados y amables con los demás es una forma de que ellos se sientan más considerados por ellos y, por lo tanto, más felices.

De ahí la llamada apremiante a educar para la felicidad a las nuevas generaciones tanto en el hogar como en las instituciones educativas, pues, la mayoría de las personas piensa que la felicidad es un estado de alegría suprema a la que se llegará en un momento para no irse más nunca, cuando por el contrario, corresponde a una construcción diaria, hecha en base a buenos momentos, de los cuales la persona es capaz de reconocer y disfrutar, y para ello es necesario un trabajo pedagógico constante que genere en los educandos sentido de vida y reingeniería existencial permanente en función de la felicidad.

La promoción de la paz

La paz es un bien universal del cual todas las naciones y ciudadanos se deben ocupar. Ésta se ha de traducir en un hábito, en un estilo de vida, en una realidad desde un punto de vista positivo, con significado intrínseco y posibilidad de aportar a la construcción social, necesitada principalmente, de agentes pacificadores que analicen la problemática mundial y las situaciones contrarias, de modo que aporten soluciones globales y creativas a dichos problemas. De ahí que la cuestión esencial en estos momentos no sea la discusión teórica sobre el grado vinculante del derecho a la paz, sino de las acciones para garantizar que este deber moral, político, jurídico y social sea disfrutado por los ciudadanos del planeta a través del respeto a la independencia de la existencia según las normas internacionales, en cuanto pueden entenderse como la síntesis de todos los derechos y las libertades fundamentales, plenamente asentadas en la conciencia de la humanidad.

Para la UNESCO (2011), la cultura de paz en el ámbito escolar está estrechamente unida a la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia que constituye en la actualidad el hilo conductor de muchas de las reformas educativas actuales. Y a la luz de las reformas actuales, la promoción de la paz cuenta con una base sólida, tanto de aportaciones teóricas como prácticas, que le permiten desarrollar con eficacia y éxito programas de implementación de la educación para la convivencia y los derechos humanos con miras a la construcción de ciudadanos sólidos e íntegros en la sana convivencia.

La promoción de la paz se presenta como el proceso global por el cual, la sociedad y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos para conseguir cada una de las metas que conforman la cultura de paz (Albert, 2014). En este sentido, de acuerdo con Catzoli – Robles (2016), la forma de convivir en paz ha preocupado, desde siempre a la humanidad; aunque la mayoría de las veces haya sido como resultado de una reflexión sobre el ejercicio de la violencia y sus repercusiones en la cotidianidad, por lo que Carrasco y Veloz (2014), reconocen que la promoción para la paz tiene una forma particular de educación en valores que persigue el

desarrollo de actitudes iguales en todos los individuos del mundo; de ahí la necesidad apremiante de hacerla realidad en las nuevas generaciones y en las instituciones educativas, más cuando la violencia ha permeado los círculos sociales y familiares de los escolares en determinados contextos socioculturales en Colombia.

METODOLOGIA

Para tal consideración, Corbetta (2007), considera el paradigma positivista como la imagen fundamental que una disciplina tiene de su objetivo, la cual guía y organiza tanto la reflexión teórica como la investigación empírica teniendo como procedencia a ambas tendencias. Aunado a esto, es pertinente destacar las funciones de un paradigma, ya que sin ellas es imposible definir los métodos y técnicas de búsqueda aceptables en una disciplina.

Es de tipo de investigación se categoriza por ser descriptiva correspondiendo a lo señala por Hernández, Fernández y Baptista (2014), se seleccionan una serie cuestiones, se mide cada una de ellas independientemente para así describir lo que se investiga. En este sentido, la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hechos y sus características fundamentales.

Por consiguiente para las características del presente estudio se utilizó un diseño no experimental, transeccional, de campo, ya que no hay ningún tipo de manipulación en las variables, igualmente, la información fue recolectada en un solo momento, con el objeto de describir la variable tal y como se presenta. Al catalogarse como no experimental, transeccional el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014), tiene como objetivo descubrir la variable en un momento determinado. Lo anteriormente expuesto indica que no existe ningún tipo de manipulación de variables por parte del investigador, solo las observa y describe, puesto que esta permite recoger los datos en forma directa de la realidad.

De acuerdo a Bavaresco (2013), se realiza en el propio sitio donde se encuentra el objeto de estudio, ello permite el conocimiento más a fondo del problema por parte del investigador y puede manejar los datos con más seguridad. Por lo tanto, los elementos que se van a analizar tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencia o unidad de análisis, que la muestra adecuada estuvo representada por un total de 240 estudiantes de

las instituciones educativas oficiales de la Comuna 1 de Soacha, donde se midió la relación entre el tópico objeto de estudio.

En esta investigación se diseñó un cuestionario versionado con preguntas, que permitió medir el tópico en estudio, como escala de estimación. Este cuestionario se construyó mediante quince (15) interrogantes o ítems con cinco alternativas de respuesta; Siempre con un valor de cinco (5), Casi siempre con un valor de cuatro (4), Algunas veces valorado con tres (3), Casi nunca con dos (2) y Nunca valorado con uno (1).

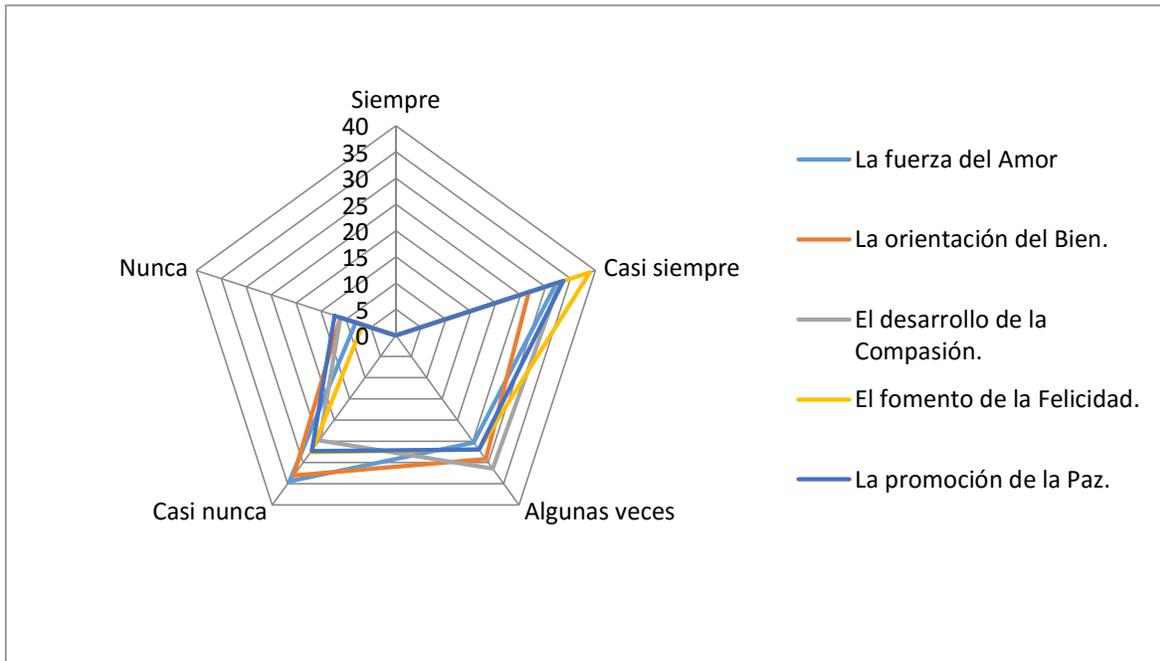
Para objeto de este estudio la validez fue determinada a través del juicio de expertos, a quienes se les presentó el instrumento de validación a través del cual los jueces expresaron su opinión respecto a la pertinencia de los ítems del instrumento con relación a los tópicos de estudio y el objetivo general de la investigación, así como la adecuada redacción de los mismos. Dentro de este contexto, al aplicar la fórmula del coeficiente Alfa de Cronbach, para determinar el grado de confiabilidad del instrumento se obtuvo para el instrumento objeto de estudio como resultado el valor $r_{tt} = 0,801$, demostrando que el instrumento fue apto para la aplicación.

RESULTADOS

Para esta investigación se darán los resultados mediante el Gráfico radial, que también es conocido como gráfico polar, gráfico de la araña, o parcela de estrellas. En sí, el gráfico radial es una manera de comparar múltiples tópicos cualitativas ordinales. Esto los hace útiles para ver qué tópicos tienen valores similares o si hay valores extremos entre cada uno de ellos. Los gráficos radiales son útiles también para ver de qué tópicos están implicando altas o bajas dentro de un conjunto de datos, lo que es ideal para la visualización del rendimiento.

En este sentido, cada tópico se proporciona en un eje porcentual que se inicia desde el centro. Todos los ejes porcentuales están dispuestos radialmente, con distancias iguales entre sí, mientras se mantiene la misma escala de frecuencia relativa porcentual entre todos los ejes. Las líneas de la cuadrícula que se conectan de eje a eje, y se utilizan como una guía. Cada valor del tópico se representa a lo largo de su eje individual y todas los tópicos son un conjunto de datos que conectados entre sí forman un polígono.

Grafico 4. Tópicos de la Inteligencia Emocional



Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, los resultados expuestos según el gráfico 4 correspondiente a los tópicos de la inteligencia espiritual, se observa para el indicador La fuerza del Amor que los estudiantes encuestados manifestaron con el 34,44% que “Casi nunca” manejan las dimensiones espirituales permitiendo tomar decisiones motivadoras, o promueven un trabajo intencionado hacia la fuerza creadora del amor, menos tienen un entusiasmo positivo cultivando el valor del amor hacia los demás, seguido de la alternativa “Casi siempre con el 32,22%, luego la alternativa “Algunas veces” indicando el 25,28%, después la alternativa “Nunca” que tienen el 2,06%, y por último la alternativa “Siempre de 0,00%.

Estos resultados tienen contradicciones con lo que expresa Montes (2000) cuando afirma desde el proceso intrínseco del ser humano que el amor es un sentimiento fuerte y sincero, es constantemente el entusiasmo positivo en medio de las adversidades, por consiguiente es una necesidad que todo ser humano se identifica, en ello se debería y merecería sentir amor, pues es un sentimiento valioso que nos hace humanos, virtuosos y nos aleja de nuestra animalidad. En este sentido, del amor se habla en todos los contextos. Y en cierta manera el amor, según la opinión de expertos religiosos es el gran desconocido del hombre. Por consiguiente, en las

religiones se ha hecho del amor no sólo su aspiración más colosal, sino su propia razón de ser. De tal manera que si sustraen de las religiones al amor, no quedaría nada. Ni una sombra, ni una huella. El árbol sin tronco y sin follaje no sería más árbol.

En relación, al segundo indicador La orientación del Bien, se denotó que los estudiantes expresaron con el 33,06% que “Casi nunca” desarrollan el rol como orientador en las acciones imprevistas, tampoco promueven un trabajo orientativo generando las potencialidades ante los cambios de vida y no promueven las habilidades psicosociales con efectividad respondiendo a las nuevas exigencias de cambio espiritual; seguido con la alternativa “Algunas veces” que presenta el 29,17%, luego la alternativa “Casi siempre” que tienen un 26,67%, después la alternativa “Nunca” con el 11,11%, y por último la alternativa “Siempre” de 0,00%.

Dejando un alerta preocupante en referente a lo que enuncia Gómez-Hurtado (2012) cuando afirma que la orientación al bien debe ser contemplada como un derecho que todo estudiante debería tener en su proceso de aprendizaje, que ha de dirigirse a sus necesidades personales y sociales, razón por la cual ha de ser tratado en su integridad, contando con un proceso pedagógicamente planificado de asesoramiento y apoyo personal, demostrando su acción como una forma de prevenir problemas, a la vez de ser asesorado para lograr una mayor eficacia educativa y social. Por ello no puede hablar solo de estudiantes, también de otras figuras implicadas, como son los profesores, los padres e incluso la propia institución educativa.

En el mismo orden de ideas, el indicador El desarrollo de la Compasión se denotó con el 32,78% que “Casi siempre” desarrollan la capacidad de conmoverse ante las circunstancias que afectan a los demás, promoviendo, de esta manera la sensibilidad desde acciones significativas para lograr una mejor calidad de vida y con ello desarrollando la compasión desde el interior como una profunda convicción de procurar el bien de los semejantes; en este sentido continúan con la alternativa “Algunas veces” con el 31,39%, luego la alternativa “Casi nunca” que tiene el 24,72%, después la alternativa “Nunca con el 11,11%, por último la alternativa “Siempre” con un 0,00%.

En ella se observa la dispersión de las respuestas en contraposición a lo expresado por Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), quienes refieren que la compasión hace desde su acción mejores a las personas y al mundo, ya que en la práctica les exige salir de la zona de confort

para participar del sufrimiento del otro; esto, gracias a que la empatía se experimenta directamente en el ejercicio de la compasión, a la vez que se despliegan otros valores humanos asociados a ella y la solidaridad para mitigar el dolor ajeno.

Así mismo, el desarrollo de una auténtica preocupación por los otros aporta todo tipo de gracias humanas, tales como: la afectividad hacia los demás, la salud mental al experimentar que inevitablemente la mente se expande y se vuelve más espaciosa cuando se ofrece compasión; por otro lado, la sensación de minimalismo de los problemas enormes e insuperables, y el desvanecimiento del estrés cotidiano. Esto se complementa con la valentía y la audacia que también progresan, porque la compasión confronta las dificultades cuando se le da la vuelta al egoísmo saliendo del confort para ir hacia la dificultad del otro, manteniendo en pie la corresponsabilidad social con el sufrimiento ajeno.

En relación, al cuarto indicador El fomento de la Felicidad, expresaron los estudiantes con el 38,89% que “Casi siempre” procuran tener una buena actitud con pensamientos optimistas encaminados al éxito, de igual manera, promueven la felicidad desde la construcción diaria de los buenos momentos y desarrollan el valor de educar para descubrir la felicidad; seguido con la alternativa “Casi nunca” que presenta el 27,50%, luego la alternativa “Algunas veces” que tienen un 26,94%, después la alternativa “Nunca” con el 6,67%, y por último la alternativa “Siempre” de 0,00%.

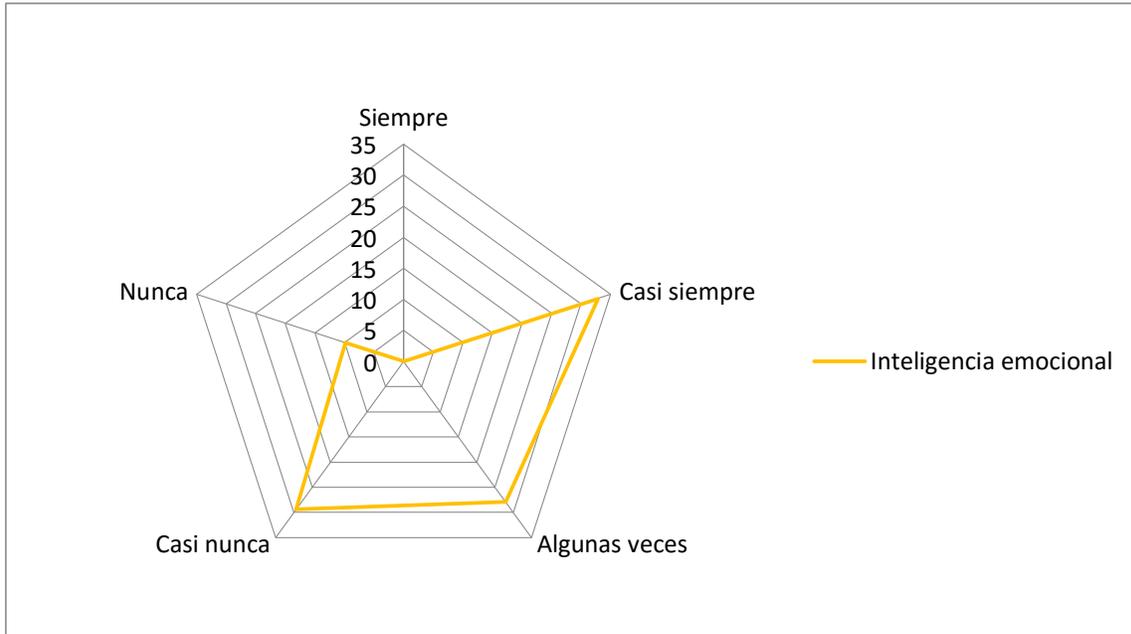
Con este resultado se espera que lo referido por Cano y Zea (2012) cuando enfocan la felicidad como parte fundamental de la educación, en la cual el docente puede apasionarse en la formación de seres humanos con capacidad de vivir en un estado de bienandanza, no quede en solo en un deseo, sino que se haga efectiva en la formación humana básica de las emociones que alimentan la felicidad, tales como: la amabilidad, la cooperación, la alegría y el optimismo. Esta apreciación es corroborada por la idea de Borges, Castro, Cetina, Cruz, de los Reyes y Novelo (2016) cuando expresan que la educación para la felicidad es parte fundamental de los primordiales aprendizajes tanto en los hogares como en las escuelas, ya que es importante que los padres eduquen a sus hijos para que se sientan y sean felices. Con afirmaciones como las anteriores queda claro que el Estado debe velar por la educación para la felicidad, y qué mejor escenario que el de la ER, en donde tanto estudiantes como docentes tienen la oportunidad de ejercitarse en teoría y prácticas para la vivencia de los valores espirituales y en ellos el desarrollo de la IE.

Continuando en este proceso, el quinto indicador La promoción de la Paz, los estudiantes mostraron con el 33,61% que “Casi siempre” aprenden a desarrollar conscientemente desde el interior la forma de mejorar, el convivir en paz, también evalúan las situaciones contrarias a la paz de modo que aporten soluciones creativas a dichos problemas y promueven la construcción desde la formación de Paz como hilo conductor de las reformas educativas; prosiguiendo con la alternativa “Casi nunca” con el 27,22%, luego la alternativa “Algunas veces” que tiene el 26,94%, por último la alternativa “Siempre” con un 0,00%.

En ella se observa también la dispersión de las respuestas en antagonismo con lo referido por Carrasco y Veloz (2014), quienes reconocen que la promoción para la Paz tiene en su desarrollo pedagógico, una forma particular de educación en valores, ya que ésta persigue el desarrollo de actitudes, iguales en todos los individuos del mundo. En ello se basa específicamente en la Comisión General de Justicia y Paz (2014), recordando sus resoluciones 65/222 de 21 de diciembre de 2010, y 67/173 de 20 de diciembre de 2012, y las resoluciones del Consejo de Derechos Humanos 20/15 de 5 de julio de 2012, 23/16 de 13 de junio de 2013 y 27/17 de 25 de septiembre de 2014, tituladas “Promoción del Derecho a la Paz”, recordando también su Resolución 39/11 de 12 de noviembre de 1984, titulada “Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz”, y la Declaración del Milenio, Decidida a fomentar el estricto respeto de los propósitos y principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, para el aprendizaje integral de los estudiantes.

Siguiendo con el resultado del tópico desarrollado en esta investigación para analizar del nivel de aportación que tiene la IE en el desarrollo de la ER y en ella la formación de Gestores de Paz en el posconflicto colombiano, se presenta el Gráfico 5.

Grafico 5. La Inteligencia Espiritual



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tópico general La IE se puede evidenciar en el gráfico N° 2 que el 32,83% de los estudiantes manifestaron que “Casi siempre” se analizan los elementos de la inteligencia emocional aplicado en las diversas realidades por los discentes, así como el 29,39% indican que “Casi nunca”, luego un 27,94% expresan que “Algunas veces”, después el 9,83% estimaron que “Nunca”, a diferencia del 0,00% marcado como siempre.

Lo anteriormente expuesto, refleja una discordancia teórica con lo expuesto por Teijero (2013) quien sostiene que en la inteligencia espiritual se debe educar para la vida, porque despierta y estimula mediante procesos pedagógicos a obrar en lo bello, bueno, justo, noble y verdadero que debe poseer un ser humano, contrarrestando la tendencia universal actual expuesta por Perilla, Ramírez y Agudelo (2019) cuando afirman que:

La espiritualidad ha dejado de ser una prioridad en la formación religiosa, al igual que la tolerancia en la formación ética; argumento que va en línea con la perspectiva sociocultural de la educación, en donde los valores absolutos tienden a relativizarse quedando a libre albedrío su escala y jerarquía (p. 22).

En este sentido, Zohar y Marshall (2001) explican que la inteligencia espiritual es el pilar fundamental con que se determina las visiones, esperanzas y valores en la vida. Por consiguiente, la IE no es causada o determinada por el centro del cerebro o los nervios, dejando entre ver las siguientes aplicaciones prácticas:

- Potencia la creatividad y la recursividad en la cotidianidad.
- Permite cambios substanciales con acciones intrapersonales de reingeniería existencial.
- Es la base sobre la cual se desarrollan las virtudes morales y espirituales.
- Permite determinar si una situación o sentimiento puede afectar a un individuo, grupo o empresa de forma favorable o desfavorable.
- Orienta a los seres humanos qué considerar y cómo resolver determinadas situaciones a la hora de tomar decisiones, clarificando los sucesos para decidir entre el bien y el mal.

CONCLUSIONES

En el análisis de los elementos se establecen los siguientes lineamientos:

Lineamiento 1. Estrategias de capacitación para descubrir los valores necesarios en el camino emocionalmente inteligente. Esta capacitación pretende propiciar actividades que conduzcan al participante al autoconocimiento, para que el sujeto redescubra sus valores, la importancia y puesta en práctica de los mismos; fortalezca el proceso de formación en valores tanto en el ámbito personal como social y profesional; vivencie actividades de autorreflexión y autoconciencia sobre la importancia de los valores como pilares fundamentales en la formación integral de la persona durante el desempeño de los roles del docente.

Lineamiento 2. Potenciar al docente como orientador en la formación en valores. Con talleres enfocados en esta misión se pretende que los docentes vivencien experiencias significativas de estrategias de interacción social, que permitan examinar desde su sistema de creencias los valores que dirigen la vida, las actitudes y las conductas asociadas al liderazgo interpersonal, con una visión de crecimiento integral en función del bienestar personal y social.

Lineamiento 3. Implementar un sistema de incentivos que motiven el desarrollo de la compasión, despertando en los estudiantes sentimientos de empatía y compasión para fortalecer en ellos el estado emocional y la solidaridad. A través de test, es posible considerar

la madurez emocional de los educandos y el nivel de compasión desarrollada, para fortalecer en ellos la empatía y la oblatividad en función del desarrollo de la compasión como expresión más profunda del amor en clave de IE.

Lineamiento 4. Desarrollar las habilidades desde el espectro de valores de bienestar orientados al fomento de la felicidad, socializando experiencias vinculadas al éxito y la prosperidad, en las cuales se presenten estrategias que contribuyan al fomento de la felicidad, para que los jóvenes desarrollen una visión integral de la vida, de ser individuo productivos en la colectividad, responsables, que se identifiquen afectivamente y socialmente con los otros practicando valores como: el respeto, la cooperación, el desprendimiento, la necesidad de compartir, la paz, la justicia, la solidaridad, la libertad, la amistad, la honestidad y el amor en sentido altruista.

Lineamiento 5. Eje transversal en función de los valores asociados a la promoción de la paz a través de la sana convivencia en los contextos escolares para sensibilizar a los educadores y educandos en el valor de la paz personal y social, y de esta forma instaurar en las instituciones educativas oficiales el imperio de la paz estable y duradera para hacer de ellos centros de formación de Gestores de Paz en el posconflicto. Y de esta forma, contribuir a la reconstrucción de tejido social y el restablecimiento de las comunidades de base, superando los vestigios de la violencia en Colombia tras la instauración de la cultura de paz desde la academia y las prácticas pedagógicas que propicien la formación integral en los campos del ser, el conocer, el hacer y el convivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Albert, M.J. (2014). *La vertiente educativa y social de los derechos humanos*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Alejos, R. (2008). *Principios éticos y de calidad: Buenas prácticas en la organización del conocimiento*. Biblioteca Nacional del Perú, Biblos. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/24386/1/a03n33.pdf> (24/05/2018).
- Areiza, G. (2014). *La educación para la paz en Colombia: Estrategias de transformación y resolución negociada de conflictos*. Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266013.pdf> (10/09/2017).
- Bavaresco, A. (2013). *Proceso metodológico en la investigación (Cómo hacer un diseño de investigación)*. Maracaibo, Venezuela. Ediluz.
- Biblia Reina Valera (1960). 1 Corintios, Capítulo 13, versículos 1 a 13. Recuperado de: <https://www.bibliaenlinea.org/1-corintios-13> (10/02/2019).
- Borges, G.; Castro, M. E.; Cetina, C. L.; Cruz, B. N.; de los Reyes, M. G. y Novelo, J. Y. (2016). El concepto de felicidad en personas de la tercera edad de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 282-290. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29248182008.pdf> (24/05/2018).
- Cano, S. y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, vol. 4, núm. 1, julio-diciembre, 2012, pp. 58-67. Policía Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Cantolla, E. (2005). Consideraciones sobre la ética. *Revista Enfoques*. Recuperado de: <file:///Users/aliethperilla/Downloads/271-1025-1-PB.pdf> (24/02/2017).
- Carrasco, M. y Veloz, A. (2014) *Aprendiendo valores desapareciendo violencia. Un estudio con niñas y niños de escuelas de educación básica en el estado de Hidalgo*. *Revista Ra Ximhai*, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial Universidad Autónoma Indígena de México. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 55- 70.
- Carrillo, M. y López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Revista Contextos Educativos*. Recuperado de: <file:///Users/aliethperilla/Downloads/Dialnet->

LaTeoriaDeLasInteligenciasMultiplesEnLaEnsenanzaDe-4690236%20(2).pdf

(09/10/2018).

Castellaro, M. (2016). Clemente Romano, sembrador de fraternidad en la Carta a los Corintios. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología* 2016 (34). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/resumen.oa?id=291145289010> (05/04/2018).

Catzoli - Robles, L. Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. *Ra-Ximhai*, vol. 12, núm. 3, enero-junio, 2016, pp. 433-444. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.

CELAM (2008). Departamento de Educación. Orientaciones generales para la Educación Religiosa Escolar en América Latina y el Caribe 1999 - 2001. Consejo Episcopal Latinoamericano. Comisión Arquidiocesana de Formación. Bogotá, Colombia.

Chaktoura, E. (2015). *Inteligencia espiritual para atrevernos a vivir la vida que queremos*. México: Grijalbo.

Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. Edición revisada. McGraw-Hill/Interamericana de España.

Cossio, J. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 18, Número 1. Enero-Abril. pp. 1-23.

Coy-Africano, M. E. (2009). Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué? *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, vol. LI, núm. 152, julio-diciembre, 2009, pp. 49-70 Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia.

DPN (2018). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf> (01/04/2018).

Elizalde. A., Vilar M. y Martínez, F. (2016). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. *Polis* Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/4887> /19/03/2019).

Ferrer, S. (2014). Programa de orientación para la mejora del estilo de vida en la educación secundaria. *Innovaciones y Curriculum*. Tesis de Doctorado. Universidad de Córdoba: España. Recuperado de:

<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/13374/2016000001351.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (20/01/2019).

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 16, 2015, pp. 110-125. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Freyman, R. (2011). Amor ¿futuro perfecto?. *Revista Ciencia Ergo Sum*, vol. 18, núm. 2, julio-octubre, 2011, pp. 187-191. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

Gómez-Hurtado, I. (2012). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Recuperado de:

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escolar_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2 (23/12/2018).

Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós.

Hernández, R. Fernández. C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. McGraw Hill. México.

Julca, E. (2016). Conceptos básicos de la educación universitaria. Facultad de ciencias de la comunicación, turismo y psicología. Recuperado de: http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_30_conceptos-basicos-de-la-educacion-universitaria.pdf (02/12/2018).

López-Moratalla, N. (2015). Neuroética: la dotación del cerebro humano. *Cuadernos de Bioética XXVI 2015/3*. Recuperado de: <http://aebioetica.org/revistas/2015/26/88/415.pdf> (24/04/2018).

Moccia, S. (2016). Felicidad en el trabajo. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 37, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 143-151. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Madrid, España.

Montes, M. (2000). El amor, base fundamental del ser saludable. *Colombia Médica*, vol. 31, núm. 1, 2000, pp. 49-54 Universidad del Valle Cali, Colombia.

Perilla, A, Ramírez, S. y Agudelo, A. Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación ética y religiosa de estudiantes de educación media

- vocacional. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores.*, [S.l.], v. 9, n. 1, sep. 2019. ISSN 0718-4336. Disponible en: <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/83>. (26/01/2020).
- Presidencia de la República (2014). Palabras del Presidente Juan Manuel Santos en su posesión para el período presidencial 2014-2018. Recuperado de: http://wp.presidencia.gov.co/Noticias/2014/Agosto/Paginas/20140807_04-Palabras-del-Presidente-Juan-Manuel-Santos-en-su-posesion-para-el-periodo-presidencial-2014-2018.aspx (04/03/2018).
- Presidencia de la República (2019). Constitución Política de Colombia de 1991. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf> (01/03/2019).
- Rengifo, J. y Díaz, C. (2015). Reflexión crítica en torno al hecho religioso Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 47, núm. 87, julio-diciembre, 2015, pp. 375-390. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, J. (2001). Reflexiones en torno a la Educación Religiosa: Elementos para una propuesta desde la psicología de la religión. *Educación*, vol. 25, núm. 2, septiembre, 2001, pp. 101-111. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Saavedra, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLII, núm. 3, 2016, pp. 327-346. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Salas, B. (2018). La inteligencia espiritual en la formación del ser enfermero: una mirada desde la complejidad. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Venezuela. Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/7579/bsalas.pdf?sequence=1> (23/05/2019).
- Salazar, M. y Herrera, M. (2007). La representación social de los valores en el ámbito educativo. *Revista Investigación y Posgrado*, V. 22, No. 1. Recuperado de: <file:///Users/aliethperilla/Downloads/Dialnet-LaRepresentacionSocialDeLosValoresEnAmbitoEducativ-2474619.pdf> (03/10/2017).
- Salerno, G. (2017). La ética convergente como respuesta a los unilateralismos de la individualización y la universalización. 2017, n.44, pp.81-106. ISSN 0120-4688.

- Sierra, J., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividad.*, vol. 3, núm. 1, marzo, 2003, pp. 10 - 59
Universidade de Fortaleza. Fortaleza, Brasil. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf> (21/07/2018).
- Teijero, S. (2013). ¿Es posible multiplicar el poder de la mente? Parte IV. Inteligencia espiritual. Los valores espirituales del ser humano. Universidad Central de Venezuela.
Recuperado de:
<http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/11858/1/Es%20posible%20multiplicar%20el%20poder%20de%20la%20mente.%20Parte%20IV.pdf> (17/03/2019).
- Torralba, F. (2014). *Inteligencia espiritual*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- Trejo, J.; Marcano, N. (2013). Propuesta de innovación educativa mediante el uso de las TIC para la promoción de valores ambientales en la educación primaria venezolana. *Revista de Investigación*, vol. 37, núm. 79, mayo-agosto, 2013, pp. 33-48. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- UNESCO (2011). UNESCO promueve una cultura de paz desde la educación. Recuperado de:
http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_promotes_a_culture_of_peace_through_education/ (23/11/2018).
- Vázquez, A. (2016). Libertad de expresión y religión en la cultura liberal: de la moralidad cristiana al miedo post-secular. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. XLIX, núm. 146, mayo-agosto, 2016, pp. 305-341. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.
- Weber, M. (1978) *Ensayos de metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona, España: Plaza y Janés Editores S.A.

CAPITULO IV

**REFLEXIONES EN TORNO A LAS PROBLEMÁTICAS
EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: DESIGUALDADES,
REFORMAS Y MEDICIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS**

Deivis Mosquera

REFLEXIONES EN TORNO A LAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: DESIGUALDADES, REFORMAS Y MEDICIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

Deivis Mosquera⁷

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es el de analizar las diferentes problemáticas educativas que se presentan en América Latina, por medio de un estudio bibliográfico que permite abstraer información fehaciente y veraz que posibilita analizar situaciones actuales como el efecto de las diferentes reformas educativas en la calidad de la educación, asimismo, se aborda la problemática de las desigualdades de las políticas públicas educativas y a su vez, evidenciar el impacto de los diversos mecanismo de medición y evaluación de los sistemas educativos en los diversos contextos en que se llevan a cabo. En este sentido, se realizará un recuento, no solo del origen de las anteriores temáticas, sino también, de su impacto en la calidad educativa.

Palabras clave: Reformas educativas, sistemas educativos, evaluaciones estandarizadas, desigualdades educativas.

⁷ Docente de investigación de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente. Magister y Doctor en Educación.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the different educational problems that are presented in Latin America, through a bibliographic study that allows us to abstract reliable and truthful information that makes it possible to analyze current situations such as the effect of the different educational reforms on the quality of Education also addresses the problem of inequalities in educational public policies and, in turn, demonstrates the impact of the various mechanisms for measuring and evaluating educational systems in the different contexts in which they are carried out. In this sense, a recount will be made, not only of the origin of the previous themes, but also of its impact on educational quality.

Keywords: Educational reforms, educational systems, standardized assessments, educational inequalities.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene entre otras, la finalidad de evidenciar algunos de los factores que han tenido influencia en las desigualdades educativas y la calidad de la educación en América Latina, donde se resalta elementos como la pobreza y los altos índices de desigualdad, como unos de los que mayor influencia tiene a la hora de lograr una verdadera equidad educativa, debido a que se asocia a las personas en situación de vulnerabilidad, con los bajos resultados académicos.

De acuerdo con lo anterior, lo que se busca, es poder diseñar y aplicar programas y políticas educativas que puedan forjar las bases de una justicia con equidad, lo que significa que debería construirse un sistema equitativo de cooperación social entre personas libres e iguales, donde se trabaje arduamente, por aumentar los índices de equidad educativa entre todas las esferas sociales existentes. De otra parte, se pretende evidenciar algunos elementos que demuestran y comprueban la existencia de dicha desigualdad en los países de la región, tocando temas como la brecha entre la urbano-rural, la baja cobertura en educación inicial, los altos niveles de deserción escolar entre otros. En este orden de ideas, se mostrarán alternativas de solución para tratar de resolver el problema de la inequidad educativa, describiendo algunas políticas y programas educativos que han realizado esfuerzos sustanciosos, basados en un modelo de discriminación positiva, en la búsqueda de la anhelada equidad educativa.

De igual forma este texto contiene una vasta reflexión sobre las actuales reformas educativas que se han llevado a cabo en América Latina, basado en los aportes de Braslavsky & Cosse (2006) es de anotar que los autores hacen un recorrido iniciando por una caracterización del escenario educativo contemporáneo, luego especifican algunos de los aspectos comunes a los contextos en que se dan las reformas educativas, posteriormente muestran elementos obstaculizadores y facilitadores de dichas reformas, las cuales denominan tensiones, entre las que se encuentran las tensiones entre el consenso social y la eficiencia, entre ejecutar y dinamizar, entre los tiempo políticos, profesionales y burocráticos, etc.; por último, presentan algunos puntos recurrentes a modo de conclusiones, donde

realizan aportes tendientes a impulsar y propiciar el sostenimiento de las actuales reformas educativas.

De acuerdo con lo anterior, no solo el mostrar las posturas y aportes de los autores entorno al tema en mención, sino que a su vez busca evidenciar dichas acotaciones al caso Colombiano, ya que aunque en América latina, se han desarrollado procesos de reformas educativas medianamente parecidas, es importante el contextualizar dicho tema en el territorio en el cual nos estamos desarrollando como docentes. A su vez se busca reflexionar sobre la temática de las reformas educativas en América Latina, nos brinda como doctorandos la posibilidad de entender y comprender como han sido las dinámicas educativas, de qué forma se han llevado a cabo y es una invitación a convertirnos en sujetos emancipadores y transformadores de las realidades educativas y por ende sociales de los contextos en los que el doctorando se desenvuelva.

Todo esto nos lleva a analizar la situación actual de las evaluaciones estandarizadas en América Latina, debido al aumento de la participación de los países de la región en el desarrollo de estas; es importante mencionar que lo que se busca es mostrar en primer lugar los aspectos que permitan identificar la importancia de dichas pruebas, al igual que las funciones que estas brindan a los sistemas educativos. De igual modo, se busca evidenciar la situación de la evaluación estandarizada en América Latina, denotando los aspectos en los que ha venido mejorando, pero del mismo modo mostrar cada una de las debilidades que la aplicación de este tipo de evaluaciones trae consigo. Es de anotar que no basta con solo conocer los aspectos antes mencionados, sino que se requiere además conocer los propósitos y el uso que se le da a estos resultados, junto con los criterios necesarios para su divulgación.

Asimismo, la intención será la de realizar un análisis sobre el verdadero desafío que trae consigo el aspecto de la calidad técnica de las ya mencionadas evaluaciones estandarizadas y la importancia de poder constituir unas unidades de evaluación que no solo se encarguen de mostrar resultados para decir si se avanzó o no, sino que además analicen las particularidades de las diversas regiones, con el fin de mostrar análisis contextualizados de las mismas. Por último, se mostrarán algunas recomendaciones que sugieren los autores con

respecto a la implementación de las evaluaciones estandarizadas, donde se enfatizara en que lo importante al participar en estas pruebas no debe ser el mostrar si ganaron o no, sino establecer análisis concienzudos donde se establezcan puntos de desarrollo de un continuo aprendizaje.

Desarrollo Temático

Sin duda alguna, la preocupación inicial que rodea el presente escrito, parte de la afirmación que realiza la CEPAL (2003), la cual sostiene que la pobreza es una de las manifestaciones más importantes de la desigualdad y ésta no se ha reducido pese a los esfuerzos realizados por los países de la región, lo anterior lleva a pensar que es precisamente en dicha región del mundo, donde los niveles de carencias y vulnerabilidad, son más recurrentes, ya sea por la falta de oportunidades o la presencia de conflicto armado para el caso de algunos países, lo que si es cierto es que dicha situación de pobreza que posee gran parte de la población de la región, está ligada a unos bajos niveles de escolaridad, lo anterior debido a que el derecho a la educación no está garantizado para toda la población, lo cual nos plantea el reto de poder no solo lograr que toda la población pueda acceder al servicio educativo, sino que además se garantice que este servicio se preste con calidad.

Continuando en la línea de sostener que la pobreza es uno de los factores más determinantes de la desigualdad en los habitantes de una población, es indudable el desligar el elemento educativo, como otro de los componentes de dicha desigualdad, y más aún cuando se asume que los niveles más bajos en el ámbito educativo, lo poseen las personas más pobres; y es aquí donde el reto no es solo que dicha población posea la igualdad en el acceso a la educación, sino que se manifieste esta equidad en ofrecer procesos educativos de calidad, donde se posibilite que se puedan alcanzar los logros de aprendizaje, no solo en el ámbito cognitivo, sino también que se aborde los elementos afectivos y sociales.

De acuerdo a lo anterior y tal como sostienen Blanco y Cusato (2004) cuando afirman que la escuela no solo debe ser un escenario de acceso al conocimiento, sino que también debe ser un lugar que posibilite la integración social, en consecuencia se deben aunar esfuerzos por diseñar e implementar programas y políticas educativas donde la escuela no solo

fortalezca su función educadora, sino también que fortalezca su función para dar respuesta a las necesidades sociales de las personas en el contexto donde se encuentren.

En este sentido, la intención es tratar al máximo de no caer en el error de confundir el concepto de igualdad, con el de homogenización, donde lo que se da en este último es que se brinda lo mismo a todas las personas, debido a que este fenómeno lo único que podrá generar es mayor desigualdad, cuando lo que se debería buscar es aumentar los niveles de equidad educativa en todas las esferas sociales.

Por otra parte la gran preocupación que embarga el presente escrito, radica en el hecho de poder entender algunos elementos que influyen en la existencia y aumento de las desigualdades educativas en los países de América Latina, algunos de estos factores los define la UNESCO (2004) cuando afirma que:

Las posibilidades de erradicar la pobreza están asociadas a los años de escolarización de la población adulta. Por otro lado, hay un gran porcentaje de personas entre 15 y 24 años con primaria incompleta, que en algunos países supera el 30% de la población, lo que significa que un alto contingente de personas no cuenta con las competencias básicas necesarias para insertarse en la sociedad actual y acceder a puestos de trabajo productivos”(p.14).

Los anteriores son solo algunos de los factores que ayudan a que los niveles de desigualdad educativa aumenten, pero además el hecho de que existe una brecha entre las opciones educativas que se brindan en lo rural y las que se ofrecen en lo rural, siendo este último y debido a sus condiciones de dispersión, pocas oportunidades y en algunas ocasiones el tema del conflicto armado, hace que los resultados académicos, el nivel de escolaridad, el acceso y calidad del servicio educativo no sea el mejor, sin olvidar la gran desigualdad que se presenta en las zonas urbanas, entre los espacios educativos públicos y privados, debido al carácter selectivo de las instituciones privadas, lo que lleva a atender menor población estudiantil con los fuertes recursos económico que estos colegios captan y donde su gran

demanda la abastecen estudiantes de estratos más altos de la población, lo que brinda una alta gama de posibilidades en todos los aspectos.

En oposición con lo anterior, los colegios públicos, deben cargar con factores como el hacinamiento en las aulas, infraestructuras en regulares condiciones, la falta de recursos económicos y debido al hecho de querer aumentar la cobertura a toda costa, no puede tener el privilegio de tener un carácter selectivo, tal y como lo hacen los colegios privados.

En consecuencia con todo lo anterior, se sustenta cada vez más, la teoría que dice, que el hecho de prestar un servicio educativo de calidad, es el punto de partida, para lograr disminuir la brecha de desigualdades que existe entre los diferentes miembros de una sociedad particular, donde se entenderá que mientras más posibilidades de estudio posea una persona, tendrá mayores oportunidades laborales y por ende podrán tener una mejor calidad de vida que les permite reducir los índices de pobreza y marginalidad, y que en oposición a lo anterior, donde a menores los niveles de ingresos económicos, mayores serán las posibilidades, primero de abandonar la escuela y segundo de seguir engrosando los cinturones de pobreza de los distintos contextos.

En este sentido, se debe entender que un elemento fundamental en la búsqueda de una equidad educativa, es que exista una mediana igualdad en los resultados obtenidos, donde los estudiantes que viven en contextos desfavorecidos logren aprendizajes de similar calidad que, aquéllos que provienen de contextos de niveles socioeconómicos superiores. Es ahí cuando aparecen los resultados de un estudio realizado por Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por UNESCO/OREALC, en trece países de la región, durante el período comprendido entre los años 1997 y 2000, con el objetivo de contribuir al análisis de las causas de la inequidad en los logros en el aprendizaje, realizando una intervención a estudiantes en contextos desfavorables.

En consecuencia con lo anterior, UNESCO/OREAL (2000) afirma que:

Los resultados obtenidos por los países participantes de América Latina también fueron desalentadores. Mientras el país que obtiene los mejores resultados, concentra a los estudiantes en los niveles más altos 79%, en los niveles 3, 4 y 5, los países de América Latina concentran entre un 6% y un 31% en los tres niveles más altos. Obteniendo la mayor concentración en los niveles más bajos entre 70% y 95%. Sólo una mínima proporción alcanza el mejor nivel de desempeño entre 0% y 2%” (p.26).

Después de observar el panorama anterior, la pregunta que iniciaría a rondar los pensamientos, estaría orientada a saber ¿Qué alternativas de solución existen para lograr mayor equidad en los sistemas educativos que se ofrecen?, la anterior pregunta con el fin de que estos sistemas educativos no solo sean asequibles para la población, sino que a su vez logren prestar con la mayor calidad posible, logrando así mejorar los resultados académicos y por ende las condiciones de vida de las personas y permitiendo que puedan ir construyendo un proyecto de vida que les permita abandonar los escenarios marginales y de desigualdad en el que se encuentra gran parte de la población de la región; y es ahí donde la CEPAL (2003) que brinda una posible alternativa de solución, sosteniendo que, los países inicien a desarrollar políticas de discriminación positiva, que no son otra cosa que programas nacionales que promueven, una educación de mayor calidad para las poblaciones y contextos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

Es de anotar que los procesos de reformas educativas en América latina, tal y como las conocemos actualmente, tuvieron sus inicios en los años 60, las cuales se dieron como producto de distintas políticas públicas que pretendían modificar algunos aspectos del funcionamiento educativo. Es claro que existieron factores que aceleraron dicho proceso, como lo fueron los procesos de descentralización, que se dieron en varios países, lo que llevó en cierta medida a la desconcentración de funciones que antes eran exclusivas del aparato estatal.

Por consiguiente, es innegable el hecho de que la mayoría de este tipo de reformas además de pretender realizar procesos transformacionales, donde los actores fundamentales sean los directivos, padres, alumnos y docentes, perseguían de una u otra forma el consolidar

objetivos económicos, que lograran mejorar el equilibrio fiscal de los países; lo anterior llevo a los entes educativos a asumir dos posturas, en primer lugar se encontraban los entes que iniciaron a gestar procesos de construcción de autonomía institucional, y por otra parte se encontraban aquellos entes que preferían orientar su accionar solo al cumplimiento estricto de algunos lineamientos establecidos por el aparato estatal.

En este sentido otro de los elementos que incitaron al resurgir de las “reformas educativas”, fue la aceptación de imposiciones del contexto económico como lo es la globalización de la economía y auge de la competitividad internacional, que además de ser factores incitadores, fueron elementos que obstaculizaron el fortalecimiento de las estrategias que buscaban una educación de calidad y pertinente para toda la población; debido a lo anterior se acentúa la aparición en América latina de nuevos discursos de reformas educativas; estos nuevos discursos no se basan en expandir las estrategias que ya existen, sino en repensar tanto los dispositivos discursivos, como normativos e institucionales.

En consecuencia y después de mostrar brevemente algunos elementos que posibilitaron el resurgir de las llamadas reformas educativas, se procede a mostrar que en América latina quienes han realizado en primera instancia, ciertos esfuerzos por normativizar los procesos educativos, son los diferentes poderes legislativos a través de instituciones de los poderes ejecutivos, ya que son estos los que promulgan ciertas políticas educativas, a partir de diversas leyes. En el caso de Colombia este proceso inicio a mediados del siglo XX, con una responsabilidad directa de la iglesia como institución que se encargaba del tema educativo, con una orientación netamente catequista, hasta que en los años de 1965 a 1990 se presentó un fenómeno de expansión demográfica que obligó a repensar dicho modelo, pasando de una orientación catequista a una fundamentada en la búsqueda de civilizar a los nuevos ciudadanos, ya que las personas que antes vivían en las zonas rurales, emigraron a lo que se estaba constituyendo como nuevas ciudades, por tanto la orientación paso a ser la de utilizar la educación como herramienta de civilización a través de los denominados manuales de urbanidad. Solo hasta los años 90, con la aparición de una nueva constitución y por ende de una Ley general de educación nacional en 1994, se inició a estructurar el sistema educativo que hoy se posee en el país. Cajiao (2004)

Sin embargo, los hechos narrados anteriormente, no fueron ajenos en América latina, ya que se buscaba pasar de un estado docente, que recaudaba y financiaba, por un tipo de estado promotor que lo que pretendía era tener la función de regulador y configurador de los sistemas educativos.

Por lo anterior, no cabe duda y es innegable que en América Latina se han desarrollado algunas transformaciones, que se han denominado “reformas educativas”, las cuales se han enmarcado en procesos de cambio y reforma al interior de las propias instancias estatales encargadas del direccionamiento educativo; lo que nos llevaría a preguntarnos, ¿son suficientes, las denominadas reformas educativas que se han originado a partir del aparato estatal?, la motivación para dar respuesta a la anterior pregunta, se ilustra en los actuales informes que dejan mal posicionado a los sistemas educativos del continente, tales como las llamadas pruebas estandarizadas, y aunque son producto de imposiciones de organismos netamente económicos, fijan un ranking en dicho sentido.

Retomando el anterior interrogante, y para sustentar que no han sido suficientes las reformas educativas tal y como se han dado, se muestran unos factores que obstaculizan la implementación de dichas reformas, los cuales según Corrales (1999), son, la concentración del costo y la distribución los beneficios, la baja incidencia y menor poder de los promotores de políticas en el área de la educación y por ultimo las dificultades que impone la descentralización, los cuales son elementos políticos que impiden en gran forma que estas reformas que se lleven a cabo tengan éxito, es por ello que la tarea es como profesionales de la educación lograr acceder a dichos espacios de decisión políticos, sin dejar de lado la labor de desarrollo de conocimiento pedagógico, para así poder lograr la articulación de los procesos desde su concepción y diseño, hasta su aplicación.

Pero para que dichas reformas puedan adquirir una dinámica de innovación, no solo se debe superar dichos obstáculos mencionados por Corrales (1999), sino que existen algunas tensiones mencionadas por Braslavsky & Cosse (2006), que de superarse pudiéramos estar

pensando en unas reformas que en verdad contribuyan a generar principios de calidad y equidad en el servicio educativo. Estas tensiones se resumen en el poder establecer la verdadera función que debe tener la educación como motor de transformación social, también se hace necesario el proponer unos estilos de gestión donde los actores encargados de diseñar la política pública, posean unas funciones claras y vinculadas a los procesos de construcción de conocimiento; de igual forma se muestra la necesidad de encontrar un consenso social entre los mismos actores, para poder direccionar cuales son las verdaderas necesidades del sistema y así poder subsanarlas.

Además de las tensiones anteriores, los autores nos hablan de una tensión entre los tiempos políticos y burocráticos, también una tensión entre si se debe ejecutar o en su lugar se debe dinamizar e instrumentalizar, además la tensión entre cumplir con las normas que se promulgan o enfocarnos en la acción, entre otras; es importante mencionar que se asumen estas tensiones con el concepto de campo, denominado este como un escenario en el que convergen varios actores, con una meta particular, que es la de enfrentarse y obtener el triunfo. Llama la atención una tensión fundamental para los docentes, que es la de decidir si realiza una educación pertinente basa en el ser, o dedicarse a cumplir con todos los requerimientos normativos que establece el estado.

Continuando con este análisis, es importante conocer que es a lo que se denomina una evaluación estandarizada, y es aquí donde Ravela (2008) afirma que:

Se entiende por evaluación estandarizada en gran escala a aquella que permite producir información comparable acerca de los desempeños de estudiantes pertenecientes a distintos contextos culturales y regionales e, incluso, a distintos países, y que ofrece un panorama de la situación de un país (p.23).

En consecuencia, es entendible que la definición anterior permite aclarar que este tipo de evaluaciones tiene su razón de ser en la cantidad de personas en que se pueda aplicar, para poder obtener cierto tipo de información que permita comparar los resultados de diferentes regiones. Además, es de anotar que estas evaluaciones se enfocan en determinar el cambio que han sufrido ciertos aprendizajes y capacidades que demuestran los estudiantes a lo largo

de un año lectivo determinado y a su vez la acumulación de conocimientos que estos puedan adquirir a lo largo de su vida estudiantil.

Asimismo, se puede mencionar que a pesar de las concepciones y críticas que poseen este tipo de evaluaciones, también se trata de poner de manifiesto algunas razones por las cuales es importante que estas se realicen, como una forma de conocer la dinámica de los procesos y los resultados de los sistemas educativo; por tanto las evaluaciones estandarizadas pueden servir como base para diseñar o implementar alguna política educativa y a su vez como un instrumento para conocer el estado de los aprendizajes de los estudiantes en ciertos campos del saber. En este sentido se puede mencionar que la mayoría de este tipo de evaluaciones tal y como están en algunos países, solo ayuda a visualizar los resultados educativos de un conjunto de estudiantes y a entregar información sobre algunas capacidades que alcancen los estudiantes.

No cabe duda entonces, que las evaluaciones estandarizadas bien diseñadas y bien ejecutadas, podrían ser una fuente valiosa tanto de información, como de insumo para que los gobiernos puedan establecer políticas educativas pertinentes y contextualizadas, pero se debe entender que dichas evaluaciones solo ofrecen un indicador parcial dentro de todo el universo llamado calidad educativa, a su vez entender que estas evaluaciones solo son un componente de un sistema de evaluación integra del campo educativo, por tanto hace que estas sean necesarias, pero no suficientes.

Por otra parte, es indudable que si se toca la situación de la evaluación estandarizada en América Latina, se debe mencionar que la participación de los países de la región ha venido aumentando tanto en estudios organizados por la OREAL/UNESCO, como en sistemas de evaluación organizados por el Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (LLECE) y en la participación en pruebas internacionales como las pruebas PISA, a su vez la destacada participación de algunos países en el constituido grupo iberoamericano de PISA, lo cual es relevante, si se pretende entender en contexto los resultados de dichas pruebas; por tanto, se puede mencionar que estas evaluaciones estandarizadas en algunos aspectos están teniendo avances, como por ejemplo en la

transparencia y creciente atención en la difusión y uso de los resultados, de igual forma se está trabajando para que cada vez más se pueda pasar de las actuales pruebas normativas a unas pruebas de criterios que se enfoquen en que es lo que verdaderamente el estudiante sabe y es capaz de hacer; asimismo, se ha venido aumentando la preocupación por iniciar investigaciones que se enfoquen en cada vez más factores que tengan incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como una manera de avanzar en la constitución de un sistema de evaluación cada vez más integral.

No obstante, a los anteriores avances, es necesario que estas evaluaciones poseen una serie de debilidades que son necesario que se analicen, como por ejemplo lo afirma Ferrer (2006), la confusión que suscita el no saber a ciencia cierta la funcionalidad y propósitos de cada tipo de evaluación, como elemento fundamental para poder poseer un acertado sistema evaluativo, por otra parte se necesita que haya una mayor discusión pública sobre la concurrencia entre lo que se evalúa y lo que se enseña, en pocas palabras se necesita que se puedan mejorar las investigaciones sobre las explicaciones del porque se obtienen ciertos resultados, y no solo eso, sino que a su vez se puedan implementar políticas de estado que posibiliten resolver la problemática identificada con dichas evaluaciones.

En concordancia con lo anterior Murillo & Román (2010) sostiene que:

El primer paso que deben asumir los gobiernos, debe ser el de definir cuál debe ser el propósito de su sistema de evaluación y para que se usaran los resultados de las mismas, y que es necesario que se establezca un adecuado equilibrio entre la implementación de pruebas nacionales y la participación en las pruebas internacionales (p.18)

Por tanto, se requiere de un sistema de evaluación que desarrolle exámenes de alta calidad técnica, permeado por principios de transparencia y responsabilidad con los resultados, donde se puedan crear y fortalecer unas unidades de evaluación dotadas de elementos técnico y de calidad, donde su independencia para analizar y publicar resultados sea su principio fundamental y que además se les brinde los presupuestos necesarios para poder operar de la mejor forma.

CONCLUSIONES

Después de observar el panorama anterior, se tienen elementos suficientes para poder llegar a concluir que América Latina es una región con alto grado de inequidad, no solo desde el punto de vista económico, sino también en cuanto a oportunidades educativas, en este orden de idea se entra a reconocer los esfuerzos de algunos países por aumentar sus niveles de cobertura, pero quedando en deuda con el fortalecimiento de sistemas educativos de calidad.

Otra de las conclusiones del presente escrito, es que una de las posibilidades de lograr disminuir los índices de pobreza, se asocian a los años de escolaridad que se logren aprobar, lo que nos llevaría a una relación directa en donde a mayores años de escolaridad, mayores serán las posibilidades de salir de los escenarios marginales y por ende lograr tener una mejor calidad de vida. De igual forma es importante el poder desarrollar políticas que ayuden a fortalecer la profesión docente, mediante una capacitación constante en los aspectos didácticos y de formas alternativas de atender la diversidad en el aula, sin olvidar la relevancia de posibilitar un mayor acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación e información en el ámbito educativo, que posibilite disminuir las desigualdades educativas en América Latina.

Para terminar, se resalta la opinión de Blanco, R., y Cusato, S. (2004) las cuales sostienen que:

La equidad en educación es un problema ético que involucra a la sociedad en su conjunto, donde es necesario el desarrollo global de políticas económicas y sociales que aborden parte de las causas que generan desigualdad fuera del contexto educativo. Una política educativa basada en una equidad, como un mínimo moral de justicia, puede contribuir a moderar el efecto del entorno desfavorable de los estudiantes (p.29).

A modo de conclusión se podría mencionar, que el éxito en la implementación de las reformas educativas, depende inexorablemente de la activa intervención que posean los actores educativos en los procesos de diseño y desarrollo de las políticas, los cuales deberán

propender por consolidar unas dinámicas de innovación, de permanencia y de mercado. En consecuencia no podrán existir dinámicas de innovación exitosas, sino se busca la sinergia entre decisiones políticas para producir cambios, la utilización de los conocimientos creados por los pedagogos y las experiencias que se vaya adquiriendo de la cotidianidad de los propios sistemas educativos; por tal razón un estado podrá adquirir una concepción de estado promotor, solo si se consolidan los procesos de innovación al interior del aparato del estado encargado de producir y ejecutar las políticas educativas.

En esta etapa final de este reporte, es importante rescatar una apreciación de Popkewitz (1994), el cual dice que la reforma no es un objeto que pueda ser instalado en un lugar determinado, ni tiene propiedades esenciales que estén esperando ser descubiertas, sino que es como dicen los autores, el resultado de la particular dinámica que establecen los actores en torno a las transformaciones en el campo educativo de un país.

De igual forma es relevante mencionar, que no pueden existir reformas educativas que produzcan cambios significativos en pro del desarrollo humano de las personas, sino se diseñan con la participación activa de los actores que integran las comunidades educativas, sus potencialidades, su forma cosmovisión y sin lugar a duda el acervo cultural que estas poseen, todo lo anterior con el objetivo de que dichas políticas puedan lograr unas transformaciones que contribuyan a una verdadera pertinencia educativa y que no estén direccionadas por las imposiciones de organismos multilaterales de orden económicos. Por consiguiente si las instituciones encargadas de diseñar y direccionar los temas educativos de un país, no poseen funcionarios que posean una formación basada en pedagogía, iniciando por los ministros de educación, es difícil que logren entender el sentir, las necesidades y las fortalezas que poseen los actores de la comunidad educativa.

Para terminar cito a Gajardo (1999), la cual menciona una serie de factores que impiden que las reformas educativas puedan tener éxito, como lo es la brecha económica entre países y estratos sociales, el financiamiento insuficiente, la formación de los maestros, los procesos sin continuidad producto de los políticos de turno, el clima el hogar y el capital humano y la equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, los cuales son retos que

estamos invitados a superar por medio de un compromiso infranqueable y decidido por construir y aportar nuevos conocimientos pedagógicos acordes a la sociedad del conocimiento que estamos viviendo, y que entendamos que esta no es una época de cambios, sino que lo que sucedió fue que hubo un cambio de época, y que debemos actuar consecuentemente si se quiere lograr grandes y significativas transformaciones en el ámbito educativo.

Asimismo, el análisis de la situación de las evaluaciones estandarizadas en América Latina trae consigo algunas reflexiones finales entorno a la necesidad de entender que la implementación de este tipo de evaluaciones solo tendrá efectos positivos, si se conciben y emplean como un insumo esencial para la toma de decisiones que lleven al diseño de política pública educativa que se encargue de resolver los problemas que se logren detectar en los resultados que se obtengan, ya que si estos resultados no se conocen, ni se utilizan para dicho fin, no tendrían mayor relevancia, ya que no tiene ningún sentido el solo mostrar resultados como una forma de rendir cuentas, sin realizar un análisis contextual e integral de estas evaluaciones.

De igual forma se requiere de la implementación de instrumentos complementarios que contribuyan a tener una visión integral de los resultados, donde no solo importe si el estudiante aprobó o no, sino que también se preocupen por establecer particularidades culturales y de contextos que son relevantes al momento de implementar sistemas evaluativos pertinentes y de calidad, que posibiliten el utilizar dichos resultados para diseñar políticas públicas que ayude a resolver los problemas que se identifiquen con estas pruebas. Además, los gobiernos se deben comprometer en realizar de forma responsable una divulgación de resultados con todos los actores del proceso educativo, para lograr una mayor retroalimentación del proceso, en pocas palabras es necesario que estas evaluaciones se puedan combinar con estudios cualitativos para lograr una mayor integralidad en dichas pruebas y donde la unidades locales de evaluación posea los recursos técnicos y financieros, ya que evaluar bien, requiere de la mejor y mayor inversión posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Blanco, R., y Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables. Santiago de Chile: Cepal.
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad; eficiencia y cambio en educación*, 1-26.
- Cajiao, F. (2004). La concentración de la educación en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación*, 31-47.
- CEPAL. (2003). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Cepal.
- Corrales, J. (1999). Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-25.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de Evaluación de aprendizajes en América Latina: Balance y Desafíos*. Lima: PREAL.
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina: Balance de una década. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad; eficiencia y cambio educativo*, 1-51.
- Murillo, J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 97-120.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 103-137.
- Ravela, P. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3-24.
- UNESCO. (2004). *Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- UNESCO/OREALC. (2000). *Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en 13 países de América Latina. Segundo Informe*. Santiago de Chile: UNESCO.

CAPITULO V

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Beatriz Gómez

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Beatriz Gómez⁸

RESUMEN

La educación es sin duda un factor determinante en la construcción de sociedades emancipadoras, desarrolladas, justas y democráticas. Los gobiernos latinoamericanos saben a ciencia cierta que la educación es la base de desarrollo para sus pueblos; sin embargo, puede más el poder de la corrupción que saldar la deuda de inversión social que Latinoamérica se merece.

Este documento hace una breve exposición sobre la situación actual de la educación pública y algunos programas y políticas educativas que se han llevado a cabo con el fin de garantizar un servicio educativo de calidad, promover la equidad, combatir el rezago escolar, ampliar la cobertura y cubrir la demanda en todos los niveles del sistema educativo.

Esta exposición pretende, en un primer momento, establecer algunas bases conceptuales relacionadas con calidad, educación, sistemas de calidad y calidad educativa que permitan comprender el análisis que se lleva a cabo; el segundo momento está relacionado con las condiciones de calidad en que los gobiernos latinoamericanos ofertan el servicio educativo en todos los niveles de escolaridad.

Palabras clave: Calidad; Educación; Sistemas de calidad; Calidad educativa.

⁸ Magister en Educación, Universidad del Tolima (Colombia).

ABSTRACT

The education is undoubtedly a determinant factor in the construction of emancipating, developed, just and democratic companies. The Latin-American governments know to certain science that the education is the base of development for his peoples; nevertheless, the power of the corruption can more that to pay the debt of social investment that Latin America deserves.

This document does a brief exhibition on the current situation of the public education and some programs and educational policies that have been carried out in order to guarantee an educational service of quality, to promote the equity, to fight I leave behind student, to extend the coverage and to cover the demand in all the levels of the educational system.

This exhibition tries, in the first moment, to establish some conceptual bases related to quality, education, systems of quality and educational quality that they allow to understand the analysis that is carried out in the second moment and that is related to the quality conditions in which the Latin-American governments offer the educational service in all the levels of education.

Keywords: Quality; Education; Systems of quality; educational Quality.

INTRODUCCIÓN

Los países de América Latina han venido realizando grandes esfuerzos por cerrar las brechas de la desigualdad social y educativa; en este sentido, los gobiernos se han enfocado en crear políticas educativas que garanticen una democratización de la educación tanto cualitativa como cuantitativa; sin embargo aún persisten factores de inequidad asociados a las condiciones geográficas, socioeconómicas, minorías culturales y acceso al conocimiento; factores que de alguna manera ponen en riesgo el alcance y la calidad de la educación. Sin embargo, las principales variables que vulneran el derecho a la educación no están relacionadas solo con el acceso y la cobertura sino también con la calidad. La escuela está llamada a ser promotora de derechos sociales.

El objetivo de este capítulo es exponer la situación actual de la educación pública y algunos programas y políticas educativas que se han llevado a cabo con el fin de garantizar un servicio educativo de calidad, promover la equidad, combatir el rezago escolar, ampliar la cobertura y cubrir la demanda en todos los niveles del sistema educativo.

La exposición se lleva a cabo en dos grandes momentos, un primer momento donde se contempla la necesidad de establecer unas bases conceptuales de términos asociados con la calidad de la educación que permitan reconocer sistemas educativos de calidad y que orienten la toma de decisiones hacia la garantía de derechos educativos. Y un segundo momento, que plantea uno de los mayores desafíos del milenio para los gobiernos, las instituciones y los maestros, en términos cualitativos, lograr una educación de calidad con acceso no solo al conocimiento sino a un aprendizaje en condiciones óptimas donde se potencialicen las habilidades y competencias de cada sujeto que se vincula al aula.

No está de más, vincular al análisis la educación superior que en América Latina enfrenta nuevos retos y desafíos del mundo globalizado que le convida a un abanico de posibilidades como opción de salida al rezago que la ha caracterizado.

Calidad de la educación

La educación es un —sistema complejo, es decir, un sistema en el cual, en la totalidad o la unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples

determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados. (Aguerrondo, I. 2005)

En este sentido, la educación no es un proceso autónomo que se rija por sus propios lineamientos; por el contrario, obedece a múltiples subsistemas de orden social, cultural, político y económico tal como lo plantea Aguerrondo en su documento “CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: Ejes para su definición y evaluación” y cada uno de ellos con metas y directrices establecidas de acuerdo a los intereses del sistema de gobierno, más que a las demandas de la sociedad.

Por consiguiente, la educación, hace parte de una estructura social con una responsabilidad bien definida: generar y difundir conocimiento y de alguna manera partícipe directo del proceso de transformación de la sociedad. En tal sentido, debe garantizar que el grueso de la población reciba un servicio de alta calidad. Para ello, debe contar con un “sistema de control” que permita saber cómo está operando, si los productos finales están acordes a los estándares de calidad previamente establecidos y qué tan eficiente resultan sus procesos.

Por tal razón, se hace necesario determinar en primer lugar ¿qué es un sistema de calidad? Para luego identificar los elementos que debe considerar un sistema educativo para ser de calidad, es decir ¿cómo medir la calidad?

Para muchos autores, la calidad de la educación es sinónimo de medición. En este sentido acuden a procesos de evaluación para establecer las condiciones en que se presta el servicio educativo confrontado con los resultados obtenidos. Para otros, la calidad es un concepto totalizante, abarcante y multidimensional aplicable a todos los elementos que inciden directamente en los resultados de lo educativo: docentes, aprendizajes, infraestructuras, procesos.

Desde otro punto de vista, la calidad es relativa debido a las múltiples variables que la condicionan. Porque está social e históricamente determinada por los patrones históricos, económicos y culturales propios de una realidad específica, de una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto.

Otros por el contrario, la relacionan los términos eficiencia y eficacia, importados de la teoría de la administración, basada en el modelo de eficiencia económica “Eficientísimo” relacionado con la metodología costo – efectividad aplicada a los sectores sociales y por tanto al área educativa. En este sentido, visibilizan la calidad de la educación como calidad de

resultados de producto final relacionados con la eficiencia social, considerando al docente como un obrero que sigue instrucciones para ensamblar objetivos, actividades y materiales prefabricados.

Por su parte, la ideología curricular y la eficiencia social, entienden la calidad educativa como eficiencia y la eficiencia como rendimiento escolar. Un sistema eficiente es aquel que da la mejor educación a la mayor cantidad de gente desde los criterios de la lógica pedagógica. En este sentido, el sistema educativo optimiza los recursos de que dispone para brindar educación de calidad a toda la población.

Así pues, la calidad de la educación está determinada por las demandas de la sociedad y a medida que la sociedad va cambiando, la educación se debe ir ajustando. En este sentido se dice que hay calidad educativa cuando hay consistencia entre el proyecto político vigente en la sociedad y el proyecto educativo que opera responde a los lineamientos políticos y a las necesidades sociales en el contexto en el cual se encuentra circunscrito. Es decir, la calidad tiene una pertinencia específica, o sea que depende de la realidad social y de la época.

Conviene subrayar que la calidad de la educación se encuentra asociada a los índices de repitencia, deserción, inclusión que de alguna manera aportan información relacionada con la magnitud del efecto de la educación. (Arancibia, V. 1997)

Por otro lado, hay pérdida de la calidad educativa cuando se pierde la significatividad del aparato educativo, es decir, los resultados no satisfacen las necesidades de la sociedad ni corresponden a los principios y propósitos para los cuales fue creado.

Los principios fundamentales para definir la calidad de la educación se agrupan en dos dimensiones: Definiciones exógenas, que expresan los requerimientos concretos de la sociedad para la educación definidos como fines y objetivos de la educación. Y Definiciones político – ideológicas que surgen de las demandas y requerimientos que la sociedad hace a la educación; en este sentido cada subsistema define sus exigencias desde lo social, económico, político y cultural, estableciendo así los patrones de medida que permiten determinar la calidad del sistema educativo.

Los sistemas de evaluación de la calidad surgen con propósitos diferenciados dentro de los cuales podrían definirse opciones técnico – pedagógicas de orden epistemológico, pedagógico, organizativo – administrativo; que buscan, en primer lugar, definir los criterios de enfoque del conocimiento, las áreas disciplinarias y los contenidos; en segundo lugar, es

decir en cuanto a lo pedagógico, definir los sujetos de enseñanza - aprendizaje, es decir, cómo aprende el que aprende, cómo enseña el que enseña y cómo se estructura la propuesta didáctica. Y por último, lo que corresponde a lo organizativo, es decir, la estructura académica en ciclo y nivel y su duración; la institución escolar y su organización en el tiempo, en el espacio y la configuración del poder institucional; la conducción general del sistema y supervisión (el gobierno).

Surge entonces la necesidad de hacer seguimiento al sistema educativo con el propósito de verificar la correspondencia que existe entre los lineamientos políticos en materia educativa y la satisfacción de las necesidades de la sociedad en este aspecto; y en tal sentido, tomar decisiones.

Muchos países, entre los cuales figuran varios de América Latina, orientan la calidad hacia la medición del rendimiento académico como base para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, poner en marcha mecanismos semejantes no es tarea fácil. Hacerlo bien requiere experiencia técnica, recursos financieros y el compromiso de las instituciones involucradas (Psacharopoulos, 1992).

En este es necesario hacer una diferenciación entre evaluación y medición, entendiendo que la medición está incluida en el concepto de evaluación. (OREALC, 1997) La evaluación entendida como la Recolección e interpretación sistemática de evidencias orientadas, como parte del proceso, a un juicio de valor con un foco de acción. Beeby, (1977).

Donde se destacan cuatro aspectos importantes. En primer lugar, el uso del término sistemática que implica la precisión de la información y la ocurrencia. El segundo elemento clave es la evidencia; es decir, que la información además de ser recogida requiere ser interpretada con especial cuidado. El tercer elemento corresponde a la emisión del juicio de valor que puede apuntar a diferentes aspectos programas, currículos o instituciones evaluadas, como a decisiones futuras. El último elemento se relaciona con un foco de acción; es decir, orientado a la toma de decisiones.

Por su parte, la medición, se refiere al proceso de medir, sin que haya aun valor en el objeto a medir. Además la medición en educación es realizada con el propósito de realizar comparaciones entre individuos de acuerdo a alguna característica. (Arancibia, V. 1997)

Cabe mencionar que los sistemas de evaluación de la calidad operan como un patrón de control de la eficiencia del servicio que sirve para orientar las decisiones y reajustar los procesos.

Los sistemas de evaluación educativa proveen tres tipos de información:

- Desempeño del sistema: cómo opera el sistema para alcanzar las metas propuestas.
- Desempeño de los estudiantes y escuelas: Verificación de los aprendizajes.
- Efectividad de las políticas: Validación del impacto de los programas de orden educativo. (Lockheed, 1991).

Educación: una apuesta a la calidad

Uno de los desafíos generalizados de los sistemas educativos latinoamericanos es mejorar la calidad de la educación, garantizando que los estudiantes desarrollen las competencias y habilidades necesarias para ser un sujeto activo partícipe de las decisiones de los colectivos sociales de tal manera que logre su transformación y desarrollo.

La educación vista desde la perspectiva del derecho ha realizado grandes esfuerzos en tratar de proporcionar oportunidades de acceso y permanencia en el sistema en un rango generacional de los 4 a los 25 años y en este sentido ha logrado avanzar con algunas disparidades entre los distintos niveles de escolaridad; sin embargo, la preocupación que le asiste en estos momentos ha evolucionado pasando de lo cuantitativo a lo cualitativo, estableciendo un foco de preocupación centrado en el aprendizaje efectivamente adquirido por los niños y jóvenes, constituyéndose en centro de la agenda el asunto de la calidad educativa. En razón a esto, durante las últimas dos décadas el enfoque ha estado centrado en proveer a los establecimientos educativos de los insumos necesarios relacionados con infraestructura, materiales educativos, programas de alimentación escolar. Transporte, equipos tecnológicos, ampliar tiempos de escolarización y capacitar a directivos y docentes en la articulación de referentes de calidad y actualización curricular buscando con ello el aprovechamiento escolar y el mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes.

Definir y entender es un tema de amplia discusión en razón a que el término resulta bastante complejo y polisémico; lograr aclararlo permitirá mejorar establecer responsables,

definir retos para las instituciones educativas, establecer indicadores y sobre todo, proporcionar oportunidades de mejora para su garantía.

Tratar de aproximarse a establecer un concepto de educación de calidad es establecer parámetros entorno a: fines de la educación cuyo propósito debe ser formar para la vida social, productiva, para la participación ciudadana y para el ejercicio de sus derechos; desarrollo de diversas dimensiones relacionadas con el saber, el hacer, el ser y el convivir; seguimiento a los procesos de formación relacionados no solo con resultados académicos medidos a través de pruebas nacionales, internacionales y propias de cada institución escolar, sino con resultados no académicos que valoren aspectos como las habilidades y competencias para establecer relaciones, resolver conflictos, liderar acciones en pro del bien común y el medio ambiente y el autocuidado; gestión escolar y el fortalecimiento del quehacer institucional con apertura a la comunidad y al contexto, las competencias y liderazgo directivo, y las competencias docentes, entre otras variables.

Una educación de calidad y desde la perspectiva de los derechos humanos, debe ser eficaz, eficiente, relevante, pertinente y equitativa. Se fundamenta en la obligatoriedad, la gratuidad y la no discriminación. Istar, J. (2011):

La relevancia se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los otros. La pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren. La eficacia y la eficiencia son atributos de la acción pública que nos indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea. (Unesco, 2007 b, p. 5).

El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con este fin, el objetivo busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de

género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad. (OBJ. 4 ODS PNUD)

Mejorar la calidad educativa implica realizar un trabajo articulado tanto con docentes y directivos como con las autoridades educativas correspondientes, las comunidades y las familias; destinar mayores recursos del PIB que garanticen las condiciones necesarias en términos de equidad, transparencia y pertinencia en cada sector y nivel de escolaridad; por último, requiere seguimiento a los procesos de mediano y largo plazo para conseguir el impacto y la sostenibilidad deseada.

Educación: un compromiso social

El papel estratégico de la educación para el desarrollo de las sociedades y de las personas se expresa también en el campo de los derechos: la educación es un derecho que favorece el goce de otros derechos. (Unesco, 2007a)

La educación siempre ha sido uno de los temas relevantes en la agenda de cualquier país. Los gobiernos han comprendido que juega un papel relevante en el progreso y desarrollo económico de cualquier sociedad y que contribuye a cerrar brechas de inequidad social y económica garantizando la participación activa de los ciudadanos en las dinámicas sociales; en este sentido América Latina avanza hacia el logro de objetivos planteados para el milenio; significando un primer avance, la ampliación de la cobertura en los niveles de educación inicial y básica. Para el grupo de niños de básica primaria que oscila entre 6 a 14 años, la cobertura es casi universal en la región, llegando a más del 95% en 2015. No obstante, el nivel de preescolar que corresponde a niños en edades entre 4 y 5 años no corren con la misma suerte ni el nivel secundario integrado por jóvenes de 15 a 17 años; los cuales para 2015, alcanzaban una tasa de asistencia del 80% (para ambos niveles), convirtiéndose en desafío para mejorar la asistencia en preescolar y secundaria. Arias, E. y Martínez, V. (2017)

En este sentido, la educación es un bien público al que todos tienen derecho y en especial, los grupos más vulnerables (Unesco). Esta visión supone condicionantes especiales en términos de garantía basados en la relevancia, pertinencia y equidad. La relevancia porque el derecho a recibir educación es una garantía individual para el mejoramiento de las condiciones de vida de cada sujeto y de la sociedad. La pertinencia, porque se orienta a

satisfacer oportunamente las necesidades individuales y colectivas. Y la equidad, porque de alguna manera garantiza la igualdad de oportunidades y la eliminación barreras poniendo a disposición recursos, equipos, materiales y docentes formados.

Un segundo avance corresponde al mejoramiento de algunos países en sus niveles de aprendizaje. Aunque los resultados de América Latina representan un avance importante en educación en los últimos 15 años, la calidad continúa siendo un desafío para la región, donde se afectan particularmente las poblaciones más vulnerables. Una educación de calidad les permite a los niños y jóvenes desarrollar competencias para la vida, aprovechar su potencial y descubrir talentos; enfatizando tanto en el desarrollo cognitivo como objetivo primordial de la educación y en su desarrollo social.

(...) promueve el desarrollo creativo y psicológico, respaldando los objetivos de la paz, la ciudadanía y la seguridad, fomentando la igualdad y transmitiendo los valores culturales mundiales y locales a las generaciones futuras. (Ibid, p. 32).

Según PISA 2015, Perú y Colombia mejoraron sus resultados en matemáticas, ciencias y lectura. Además, junto a Trinidad y Tobago, estos tres países de la región se encuentran entre los 10 países a nivel global con mayor ritmo de mejora en ciencia. Pese a esto, de acuerdo con los resultados, 6 de cada 10 estudiantes de 15 años no saben usar fórmulas matemáticas básicas ni procedimientos o reglas para resolver problemas con números enteros. Arias, E. y Martínez, V. (2017).

En relación con lo anteriormente expuesto, el énfasis radica tanto en lo que aprenden, como en la manera como lo aprenden. Dicho de otra manera, los procesos de aprendizajes actuales implican un desafío para el maestro y la escuela que los lleve a replantear currículos pertinentes, constructivos, integradores e incluyentes, con una concepción de aprendizaje y de evaluación formativa, donde los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje en un entorno de acogedor, saludable, protector y en el que se da lugar a la diversidad.

Un tercer avance, se relaciona con el acceso a una computadora por casi todos los estudiantes. Respecto a los desafíos y tendencias propias del siglo XXI, una de ellas es la inclusión de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). La formación de competencias digitales es fundamental en el ámbito educativo como una necesidad para la inclusión en la sociedad del conocimiento. El potencial de las TICs no se refiere solo a la

alfabetización digital sino también deben ser utilizadas para promover competencias modernas y mejorar el desempeño educativo de los estudiantes en términos generales (CEPAL, 2010). En efecto, en Latinoamérica existe una importante brecha digital tanto en el acceso como en el tipo de uso que se les da por parte de los estudiantes.

Los esfuerzos de los países de la región para cerrar la brecha digital en las escuelas han sido grandes; sin embargo constituye un desafío inaplazable para la educación. En 2009, el número de estudiantes de 15 años pasó de 16 estudiantes por equipo a 14 en 2015. El acceso a los computadores sigue siendo desigual: en establecimientos públicos hay 1 computador por cada 16 estudiantes, mientras que en centros de educación privada la cifra es de 1 computador por cada 7 estudiantes. Arias, E. y Martínez, V. (2017)

El uso de herramientas plantea un enorme desafío a las políticas educativas: no solo en lo que tiene que ver con el acceso, sino en producir prácticas distintas; ello implica capacitar a los docentes, y elaborar programas y diseños curriculares que utilicen intensivamente las nuevas tecnologías.

Un cuarto avance lo constituye la inversión cada vez más de los países de la región en educación. Los sistemas educativos dependen en gran medida por un lado, de las políticas educativas de cada país; y por el otro, de los recursos económicos que los países destinan para ello en términos de prioridad. Se visibiliza una necesidad de expansión financiera en educación para garantizar el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a 2030 relacionados con la calidad. En consecuencia, América Latina aumentó el gasto público como porcentaje del PIB pasó de 4.2% en 2005 a 5.9% en 2014. A pesar de esto, la brecha en el gasto público por alumno entre los países de la región sigue siendo amplia: Costa Rica y Jamaica, los países que reportaron el mayor porcentaje de gasto público por alumno en 2014, gastan en primaria y secundaria el doble que Perú y en secundaria cuatro veces más que Ecuador, siendo estos los países que menos recursos invierten. Arias, E. y Martínez, V. (2017)

La inversión en educación, por una parte, aporta a la disminución de las brechas de desigualdad socioeconómica favoreciendo a niños, niñas y jóvenes de familias en situación de pobreza y en desventaja económica. Y por otra, eleva los niveles de capacidad productiva favoreciendo la competitividad de las empresas y de los países, lo cual redundará en aumento del PIB por ende, en garantías sociales, económicas y culturales para la población.

Por último, el quinto avance relacionado con el aumento de estudiantes de secundaria que se gradúan en América Latina con relación a hace 10 años. Terminar la educación secundaria se está volviendo cada vez más necesario para evitar situaciones de marginalidad laboral y social en la región. En este sentido, la tendencia de los países latinoamericanos es extender la obligatoriedad y gratuidad de la educación secundaria. En términos cuantitativos, la tasa promedio de graduación aumentó de 68% a 78% en primaria, de 51% a 60% en secundaria baja y de 33% a 42% en secundaria alta entre 2006 y 2015. Sin embargo, la condición socioeconómica de los estudiantes continúa siendo un factor determinante para graduarse: 6 de cada 10 de los estudiantes más ricos en 2015 se graduaron de secundaria alta pero solo 2 de cada 10 de los estudiantes más pobres concluyeron este ciclo. Arias, E. y Martínez, V. (2017)

El enfoque fundamental de la educación secundaria pone énfasis desarrollar habilidades para desempeñarse en el campo laboral; es por ello, que en los niveles de educación media algunas instituciones pertenecientes a contextos vulnerables, establecen convenios con centros de formación para el trabajo con el propósito de dotar a los estudiantes en herramientas técnico profesionales que les permitan estructurar un proyecto de vida para ellos y sus familias; y además, les asegure de alguna manera la posibilidad de ubicarse laboralmente.

La organización de nuestra sociedad siempre se ha estructurado en clases sociales, algunas menos favorecidas que otras. Esta es una aseveración que obedece a estudios demostrados por científicos como: Marx, Weber, Durkheim, Parsons, entre otros. Pertenecientes a corrientes sociales denominadas marxismo, weberianismo, funcionalismo, neomarxismo o neoweberianismo. Donde todas concuerdan en señalar la existencia de “clases sociales”.

En este sentido, aunque se promulgue por muchos políticos la igualdad de oportunidades y de derechos sociales para todos, la diferencia de clases es algo que permea todos los sistemas de la sociedad y la educación no podría ser la excepción. Dicho de otra manera, la educación que recibe un estudiante de clase vulnerable no es la misma que recibe uno de estratos acomodados. Pero, podríamos cuestionarnos entorno a ¿Qué promueve la diferencia?

Sin profundizar demasiado encontramos que, el nivel educativo, la ocupación y la clase social de los padres son factores que juegan un papel importante al momento de exigir las condiciones de calidad en la prestación del servicio. La clase social vulnerable desconoce sus

derechos; considera que lo que recibe es lo justo. En cambio la clase social de estratos altos sabe a qué tiene derecho y además de exigir, moviliza todas sus influencias y recursos para lograr un servicio público con altos niveles de calidad. Por esta razón es común encontrar instituciones que perteneciendo al mismo sector público ofrecen servicios bien diferenciados. ECOVIPEU (2010).

Factores de desigualdad, inequidad y discriminación han acompañado por muchas décadas los sistemas educativos latinoamericanos. La escuela a pesar de ser uno de los espacios de formación de valores y principios de equidad convivencia y paz, está ampliamente expuesto a las condiciones culturales y sociales con la que llegan los alumnos y esto incide su progreso educativo y los resultados que obtienen.

El ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tienen una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos. Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos. Sin embargo, lo más importante no es describir estas relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino analizar qué tipo de relaciones se establece entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar (Lahire, 2000).

Sin embargo, la incidencia del capital cultural es relativo; existen familias con altos niveles de escolaridad, ubicados en cargos importantes pero que orientan sus intereses a otros campos diferentes al progreso educativo de sus hijos; a diferencia de otros que con poca formación escolar priorizan las relaciones con sus hijos y están al tanto de que sus resultados educativos sean positivos.

La forma cómo funciona el sistema educativo también influye en los niveles de desigualdad educativa. La gestión de recursos por parte de los directivos, la vinculación de familias, las políticas de acceso, los factores de hacinamiento, el ambiente laboral, la formación docente, las relaciones entre profesores y alumno-profesor, la infraestructura, los materiales educativos y el sistema de evaluación son aspectos que tienen mucha relación con los índices de escolaridad, repitencia y deserción; y que influyen directa e indirectamente en los aprendizajes que alcanzan los estudiantes.

Las principales variables que vulneran el derecho a la educación no están relacionadas solo con el acceso y la cobertura sino también con la calidad. Es común encontrar que la mayoría de los informes estadísticos del sector educativo priorizan su atención en los índices de cobertura, acceso, deserción y repitencia. Sin embargo en las últimas décadas ha cobrado gran importancia la medición de la calidad educativa que se asume a partir de los procesos de evaluación externa buscando con ello identificar los aspectos asociados a los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes y la identificación de las instituciones que ofrecen un sistema dentro de estándares de calidad definidos por el sistema de gobierno; sin que con ello la brecha disminuya. Por el contrario, ahora están bien identificadas las instituciones que alcanzan excelentes resultados y las que no. Adicionado a esto se les otorga a las primeras, incentivos, reconocimientos y exoneraciones que convierten un proceso que debiera formativo en una competencia desleal. Esto debido a que la evaluación que se aplica se caracteriza por su homogenización, desconociendo factores de contexto, ritmos de aprendizaje, Necesidades Educativas Especiales-NEE, diversidad y todo un sinnúmero de aspectos que inciden en los resultados que se obtienen.

El informe de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso señala siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están estrechamente relacionados con la desventaja social: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social. Pero no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas. Hay otros factores, como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela que pueden incrementar o disminuir estas desigualdades.

En esta última opinión que se subraya, puede afirmarse que en muchos sectores especialmente vulnerables, es la misma escuela la que limita el aprendizaje y genera inequidad. Esto con base en lo siguiente, los maestros que realizan su labor en contextos vulnerables de alguna manera, subestiman las capacidades de los estudiantes y no les permiten el pleno desarrollo de sus capacidades y por otra parte, los docentes asignados para estos contextos generalmente no son los mejores formados.

La escuela está llamada a ser promotora de derechos sociales. Se espera que la escuela contribuya a la formación de mejores ciudadanos con principios de igualdad, convivencia y

participación ciudadana. Para ello las escuelas diseñan sus currículos de acuerdo a las características y condiciones del contexto en que se desarrollan sin dejar de lado los lineamientos oficiales que les demanda el sistema educativo al que pertenecen. Sin embargo, en un número considerable casos los estudiantes manifiestan poca atención por parte de sus docentes y en otros, son los mismos docentes los que vulneran los derechos de sus estudiantes. Por otro lado, cuando no se respetan los ritmos de aprendizaje, la equidad de género, las poblaciones minoritarias, las necesidades educativas especiales, las condiciones socioeconómicas; en una sola palabra: la diversidad, se atenta contra la equidad. La escuela debe ser garante de derechos de tal manera que en ese espacio todas las personas reciban un trato justo, no igual; es decir, que cada quien reciba de atención de acuerdo a sus necesidades y condiciones. Solo así el estudiante aprenderá valores como el respeto, la convivencia pacífica, la solidaridad y el reconocimiento del otro.

Realidad de la educación superior en A.I

Al reconocer la existencia aun, de factores asociados con la desigualdad y la exclusión como limitantes de las políticas de equidad e inclusión en la educación superior en la región de la AL y C, es necesario analizar la problemática desde lo que acontece al interior y de acuerdo con la dinámica y el contexto, para poder determinar sus causas y generar alternativas para disminuir el impacto en el futuro de la región. Superar la desigualdad y exclusión como estrategia para llegar al camino hacia un desarrollo sustentable de las sociedades, es quizás el reto más apremiante e importante de estos tiempos para los países y las IES en el contexto de la globalización, la mundialización de la economía y el nuevo horizonte de construir sociedades del conocimiento para la convivencia de la humanidad y su bienestar. Aponte, E. (2005)

El estado de la ES en la región durante los últimos años, puede resumirse a lo siguiente:

Masificación de la educación superior. De acuerdo con Bruner (2007), durante los siglos XX y XXI, la matrícula en educación superior en AL y C se cuadruplicó. Esto en razón a dos factores fundamentales; en primer lugar, al crecimiento económico de la región que se traduce en menor dependencia de los países desarrollados; y en segundo lugar, por la política educativa de cobertura y la percepción, de algunos países, de la educación como factor de desarrollo y crecimiento económico. A este aspecto se suma la gran demanda del mercado

de personal técnico-profesional calificado con nuevos conocimientos, competencias e innovación y tecnología. Cabe señalar la ventajosa participación de las mujeres que se vinculan a programas de enfoque social como educación, salud, servicio social; mientras que las ciencias básicas como tecnología, ingeniería, derecho, siguen siendo de preferencia masculina; aunque el 60% de la matrícula corresponde a áreas de comercio, empresarial y de servicios. Estas preferencias de género, ocasiona también, desigualdad de ingreso por el tipo y calidad de labor; donde los hombres salen mejor librados. De la misma manera, en el acceso se evidencian condiciones de desigualdad; donde el 50% de los estudiantes provienen de familias de mejores ingresos que tienen la posibilidad de destinar parte de su presupuesto a la ES de sus hijos; en tanto que, el 20% de ellos acceden gracias a beneficios de becas y subsidios provenientes del sector público o privado.

- Crece la privatización de la ES. Las condiciones y limitaciones de acceso rotuladas por talento y mérito en el sector público han incentivado la propagación de IES privadas donde la viabilidad económica de estudiantes y familias es la única restricción a la hora del ingreso. De igual manera, las condiciones económicas no constituyen impedimento si se hace uso de las modalidades de financiación que ofrecen. Asociadas a la privatización aparecen las llamadas universidades corporativas, fundaciones universitarias, las cuales tienen un carácter empresarial con costos relativamente asequibles, donde los compromisos con la calidad se relegan a un segundo plano. Algunas de ellas convertidas en franquicias con catálogos para inversionistas que exigen solo infraestructura y conectividad para ofertar educación superior.

- Diversificación metodológica de la ES. El surgimiento de modalidades de educación virtual, semipresencial, nocturna evidencia un aumento exponencial de cobertura en los últimos años. Además, de la creación de sedes regionales que ha permitido llegar a lugares apartados de cada país mitigando un poco las limitantes geográficas y generando oportunidades para la población rural. Es importante reconocer que la modalidad virtual ha permitido el desarrollo de competencias tecnológicas a través del manejo de diferentes plataformas y programas virtuales de gran relevancia para el mercado laboral; además, de la formación autónoma, administración del tiempo, intercambio cultural, que flexibiliza la participación y el acceso.

- Participación en las sociedades globales del conocimiento. Los procesos de globalización que trascienden fronteras, han permitido hacer parte de la dinámica de crecimiento científico, tecnológico y de innovación; generando un incremento en el número de publicaciones científicas en revistas de alto impacto, además, de aumento en el número de investigaciones científicas cuya responsabilidad es contribuir a la resolución de problemas que afectan el desarrollo humano en los diferentes países. Sumado a esto, la facilidad de intercambios que ofertan las diferentes IES favorece una visión amplia de las condiciones sociales, económicas y políticas de sus estudiantes potencializando sus capacidades y posibilidades de actuación. Otro aspecto favorable lo constituye el ofrecimiento de doble titulación que algunas IES en convenios interinstitucionales otorgan a través de procesos de movilidad e intercambio, y que contribuye al mejoramiento de los currículos de sus estudiantes.

Así las cosas; cabe señalar que aunque la cobertura en cierta forma ha alcanzado niveles favorables, no puede decirse lo mismo de los factores de inclusión, donde prevalece aún la marginalidad para las minorías y para la población con discapacidad y condiciones especiales. En tal sentido, se identifican otros factores asociados que continúan hacen parte de las problemáticas que persisten en la oferta del servicio de ES, como es el caso de la fuga de talentos, que conlleva a una pérdida en la inversión; pirateo de títulos; excesivas exigencias para la realización de postgrados; problemas de convalidación de títulos; saturación del mercado con los mismos programas, entre otros.

Educación Superior: Reto de la globalización

La ES tiene un papel de primer orden en el reto de la globalización. Esto implica hacer frente a las exigencias de la modernización; en las cuales, el conocimiento se concibe como un factor importante para el crecimiento económico y el desarrollo de los países; y la educación, cobra una importancia históricamente inédita al ser la actividad mediante la cual se produce y distribuye el conocimiento. Tedesco (1996)

Así, ser consecuentes con el desafío que el fenómeno de globalización implica, es necesario replantear algunos procesos para estar a tono con los requerimientos de la diversidad de conocimiento del siglo XXI, entre los cuales se incluyen: (Narváez, 2005)

- La capacidad de nuestras instituciones de aprender y de responder creativamente a las condiciones cambiantes de su entorno, a través de cambios significativos en su organización, relacionadas con la actualización permanente de docentes, contenidos, currículos y prácticas de la ES;
- La búsqueda de las transformaciones necesarias en las formas de transmisión de los conocimientos y en la perspectiva de lograr un trabajo mucho más colectivo y transdisciplinario;
- Integración y complementación de la educación pública y privada; así mismo, como la educación formal, informal y a distancia;
- La asunción de formas de acceso al conocimiento que superen las limitaciones propias de la ES tradicional, amplíen la cobertura matricular y den respuesta a intereses y demandas individualizadas con base en los principios de calidad y equidad;
- La consideración de las carreras dentro del espíritu de la educación permanente;
- Modernización de los sistemas de gestión y dirección;
- La exigencia de procesos de aprendizajes diversificados y autorregulados;
- Traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas;
- El impulso a políticas de formación del profesorado que contemple la formación pedagógica, además de la profundización en la actividad de investigación, la permanente actualización disciplinaria y la incursión en experiencias interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias;
- Mejoramiento de las posibilidades de acceso de las poblaciones minoritarias y con discapacidad a la ES;
- Eliminación de brechas digitales de capacidad, conocimiento y competitividad.
- Disminución de las asimetrías regionales de las minorías;
- La incorporación de currículos con visiones de mundo, conocimientos, lenguas, historias, problemas y propuestas en atención a las minorías que caracterizan la diversidad cultural América Latina.

Para finalizar, “Para que la universidad se convierta en un instrumento de esperanza (...) la esperanza debe ser recuperada dentro de la universidad. Esto supone entender las dificultades y limitaciones universitarias y formular una nueva propuesta junto con nuevas

estructuras y nuevos métodos de trabajo. Luchar para defender la universidad, implica luchar para transformar la universidad” Buarque, C. (2004:219)

CONCLUSIONES

La evaluación de la calidad del sistema educativo no se refiere únicamente a evaluar el logro escolar. El proceso educativo se basa en la interrelación de objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación estudiantil; por tanto, las posibilidades de evaluar la calidad del sistema establece relación con evaluación de objetivos, de los docentes, de los factores que influyen en el proceso (textos, establecimientos, padres, infraestructura, etc.) directores de establecimiento, ambiente, características personales de los alumnos como autoestima, influencia familiar, condiciones de vida, gasto en educación, nutrición.

Sin embargo, la calidad de la educación debería evaluarse en términos de equidad donde se garantice que todos, independientemente de la clase social a la que pertenezcan, tengan acceso a la educación y una educación de calidad que les permita estar en condiciones de competir frente a las demandas del mercado internacional.

La consolidación del derecho a la educación en términos de equidad y justicia es un reto fundamental para todos los países latinoamericanos. Ello implica superar las brechas en educación, como son: garantizar el derecho a la educación integral de la primera infancia; mejorar el acceso y permanencia de los jóvenes a la educación superior; ampliar la cobertura de educación en el sector rural; eliminar las disparidades de género e ingreso, así como mejorar la inclusión de las poblaciones vulnerables, incluidas las personas en condición de discapacidad y las minorías étnicas.

La construcción de calidad en la educación debe dirigirse a la formación de habilidades y destrezas tanto individuales como colectivas que amplíen las oportunidades de las personas y compensen sus desventajas socioeconómicas. Es fundamental fortalecer la integralidad de los objetivos del aprendizaje, incluyendo además del conocimiento, la formación ciudadana, la convivencia y la promoción de una cultura de paz. Se requieren acuerdos de política pública de largo plazo, a partir de los cuales se sienten las bases para lograr mejoras en términos de capacidades institucionales que aseguren una gestión efectiva. Es necesario que la familia y la sociedad en general se integren a los programas y estrategias para consolidar un modelo integral de educación de calidad. (PNUD, 2015)

La escuela debe ser un espacio de convivencia donde todos puedan acceder al conocimiento en condiciones de equidad, justicia e igualdad donde los procesos de aprendizaje proporcionen resultados similares y las excepciones estén relacionadas únicamente con las necesidades educativas especiales.

El gobierno es el encargado de garantizar un servicio educativo en condiciones de igualdad, equidad y transparencia; para ello debe destinar los recursos suficientes que permitan atender las necesidades de las instituciones, de los estudiantes, sus familias y todo el personal adscrito al sistema en lo referente a infraestructura, dotación, formación y ambientes adecuados para el aprendizaje.

El derecho a la educación debe ser entendido no solo en términos de acceso y cobertura sino en términos de calidad de los aprendizajes. La escuela debe movilizar las estrategias y recursos necesarios para que cada estudiante alcance los niveles óptimos de aprendizaje necesarios para promoverse y avanzar.

El aula debe ser un espacio de formación y adquisición de conocimiento donde se fortalezcan los derechos sociales y se respete la diversidad cultural, económica y social.

La educación superior en América Latina se enfrenta a nuevos retos y desafíos del mundo globalizado; sin resolver aún los problemas del siglo pasado con un influjo de la globalización que genera una incertidumbre sobre la forma definitiva de su impacto.

El fenómeno de la globalización en la ES trae consigo algunas consecuencias como el debilitamiento de la ES pública; Pérdida de la función social; dificultades en la cualificación de la fuerza laboral; mestizaje cultural; capitalismo académico; entre otras.

Los retos y desafíos que supone la globalización del conocimiento para el siglo XXI implican una transformación pedagógica, curricular, didáctica y tecnológica para estar a la vanguardia de las exigencias de la postmodernidad intelectual.

Las medidas de la agenda postmoderna en el quehacer universitario, afectan a la institución universitaria en su teleología, epistemología y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la academia digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguerrondo, I. (2005). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.
- Aponte, E. (2005). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/cursos2013/pdf/Aponte.pdf>
- Arancibia, V. (2005). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de educación.
- Arias, E. y Martínez, V. (2017). 5 avances clave de la educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://blogs.iadb.org/educacion/2017/03/16/cima-5-avances-clave-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/>
- BBC Mundo (2006). La educación escolar básica en América Latina muestra un panorama de luces y sombras. Recuperado de: https://www.webislam.com/noticias/46514-la_educacion_en_america_latina.html
- Blanco, R. y Cusato, R. (s/f). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. Recuperado de: https://www.red-ler.org/desigualdades_educativas_america_latina.pdf
- Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/viewFile/156078/9523>
- i.e. Cristián Bellei, © UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Istar, J. (2011). Opciones de inversión social privada de naturaleza empresarial en educación básica. Fundación DIS. Recuperado de: http://www.redeamerica.org/guias/guiaeducacion/guia_educacion.pdf
- La educación en Latinoamérica y El Caribe: puntos críticos y utopías Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXV, núms. 1-2, pp. 7-34
- La Educación Superior en América Latina ante los desafíos de la globalización <http://www20.iadb.org/intal/catalogo/PE/2008/01778.pdf>

La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>

La estratificación social en la educación. Recuperado de: <http://plazabierta.com/la-estratificacion-social-en-la-educacion/>

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 23. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm> Miguel Gallegos* <http://www.redalyc.org/pdf/270/27035202.pdf>

OREALC (1997). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación.

PNUD (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Recuperado de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Poggi, M. La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. Documento básico. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2014.

Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. OREALC/UNESCO. AMF imprenta. Santiago de Chile 2005. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. Objetivos de desarrollo del Milenio Informe 2015.

Significado de Ética. Recuperado de: <https://www.significados.com/etica/>

Tendencias de la educación superior en América Latina para el siglo XXI <http://revistafal.com/tendencias-de-la-educacion-superior-en-america-latina-para-el-siglo-xxi/>

Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/03.pdf>

CAPITULO VI

LA TRANSDISCIPLINARIEDAD COMO ALTERNATIVA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO FUENTE DE INNOVACION PARA EL DOCENTE

Paola Herrera

LA TRANSDISCIPLINARIEDAD COMO ALTERNATIVA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO FUENTE DE INNOVACION PARA EL DOCENTE

Paola Herrera⁹

RESUMEN

Es importante reconocer que, dentro de la labor docente, el tema de la innovación, producto de la investigación en el aula requiere, de la consolidación de una perspectiva de pensamiento, desde lo epistemológico, técnico y evidentemente pedagógico, pero además se necesitan referentes conceptuales profundos constituidos como alternativa para la construcción del conocimiento.

El presente capítulo, es una reflexión frente a la transdisciplinariedad como alternativa para construir conocimiento, caracterizándola y comparándola sistemáticamente frente a otras formas de llegar a la construcción de conocimiento bajo lineamientos de un paradigma contemporáneo, como la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad.

Palabras clave: Innovación; Educación; Multidisciplinariedad; Interdisciplinariedad.

⁹ Magister en Educación Universidad Santo Tomás 2014. Doctorante Multiversidad Mundo Real 2017.

ABSTRACT

It is important to recognize that within the teaching work, the innovation topic, product of classroom research, requires first of all, of the consolidation of an epistemological, technical and pedagogical thought, and needs conceptual referents as an alternative for the construction of knowledge.

The present chapter is a reflection on transdisciplinary as one of those alternatives, in comparison with multi and interdisciplinary thinking.

Keywords: Innovation; Education; Multidisciplinary; Interdisciplinary.

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la naturaleza y el funcionamiento del mundo, es una inquietud que los seres humanos, de manera individual o colectiva han considerado siempre. Desde diversos momentos históricos, se ha manifestado el interés por el conocimiento¹⁰, por establecer procesos racionales, primero empíricos, luego metodológicos a través del surgimiento de nociones como la duda metódica¹¹ y otros planteamientos de Descartes; la evolución de la civilización, de la sociedad, empieza a generar una serie de argumentos en contra, que facilitan o posibilitan otros métodos alternativos, más ajustados a la realidad.

En la perspectiva posmoderna, se perfilan nuevos métodos a partir de concepciones sistémicas y complejas del mundo ¿Cómo se puede diseñar una investigación interdisciplinar y transdisciplinar?, ¿qué principios y elementos se deben considerar? Para generar acercamientos a estas respuestas, se hace indispensable reconocer primero los conceptos preliminares de ciencia, investigación o realidad incluso, además de realizar consideraciones de orden epistemológico, que contemplen las variaciones en la concepción de sujeto, objeto, investigación, ciencia y disciplina. Igualmente, debe tenerse en cuenta el tipo de relaciones e interacciones que derivan entre estas categorías y como, las posturas de diversos autores, definen diferencias en términos de la construcción del conocimiento, adquieren relevancia y requieren un análisis detallado. Investigadores como Moreno, L (2017), plantean reflexiones en relación a la complejidad del mundo y las dificultades que representa para las disciplinas del saber acoplarse a esta nueva mirada de la realidad.

¹⁰ proceso a través del cual un individuo se hace consciente de su realidad y en éste se presenta un conjunto de representaciones sobre las cuales no existe duda de su veracidad. Martínez, A. y Ríos, F. 2006 p. 112.

El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción-reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo del error... De ahí provienen los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales” (Morín, 2001b, 22).

¹¹ Consiste en dudar de todos los conocimientos que no sean evidentes, es decir que no se manifiesten a nuestro espíritu con total claridad y distinción...no lleva al escepticismo, que niega toda verdad, sino todo lo contrario; de ella va a surgir la primera evidencia o axioma: el resultado del análisis anterior revela la posibilidad de que nuestros pensamientos sean equivocados, pero con total claridad y distinción, tomamos conciencia del hecho de estar dudando, de estar pensando y de existir, porque si no existiéramos no podríamos dudar: he aquí el axioma o verdad buscada: “cogito ergo sum”, “pienso luego existo”. (Descartes, Discurso del método).

Indudablemente, el conocimiento se construye y se observa ahora de una manera mucho más holística, integrada y compleja, considerando que la dominancia teórica está dada a partir del inusitado progreso de teorías como la relatividad, el caos y la cuántica en la civilización occidental. Ya no hay cabida para asuntos de orden simplista e instrumental, por lo tanto, es necesario indagar y generar estrategias de reconocimiento, de construcción del conocimiento y por ende de investigación bajo este nuevo panorama epistémico, en donde la complejidad surge de forma avasalladora.

De hecho, esta inquietud ha sido ya formulada por investigadores como Delgado, R. (2009), quien, desde la modalidad de investigación documental, concluye que se hace necesaria la integración curricular a través de proyectos, para consolidar un ejercicio transdisciplinar de la educación.

El presente capítulo, está enfocado fundamentalmente a la comprensión de las nociones de disciplina, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad como formas de construcción del conocimiento, considerando el aporte de diversos autores tales como Basarab (1994), Morin (2015), Gell y Mann (2001), Bricmont (1997), Max Neef (2004), Carrizo (2003), Pupo(s.f.),entre otros. De otro lado, luego del recorrido por estos autores, se pretende dar cuenta de la importancia de la transdisciplina como método o forma de construcción de conocimiento y, a lo largo del texto, se realizará también un análisis sobre las metáforas en ciencias como parte de la argumentación dentro de las investigaciones transdisciplinares, pero que, en general puede traer consigo múltiples errores en los procesos de investigación. La intención última del texto, es generar puntos de reflexión frente a la metodología más adecuada de investigación que puede ser aplicada en el aula, o en el entorno educativo.

La construcción del conocimiento disciplinar

Particularmente se asume que las disciplinas se constituyen como uno de los resultados más prominentes dentro del surgimiento del paradigma de la modernidad; luego de contar

con tan solo cuatro áreas de conocimiento en el Renacimiento, las Universidades inician un proceso de consolidación de especializaciones y disciplinas cada vez más específicas, lo que suscita entonces, la formación de conocimiento aislado. (Max Neef, 2004). Sin duda alguna, en su momento, esta especialización disciplinar dio origen a investigaciones de gran importancia, pero también suscitó controversias y hostilidades frente a la importancia de unas disciplinas sobre las otras.

Para autores como Edgar Morin (2015), la disciplina corresponde más bien, a una categoría del conocimiento científico¹², que se estructura de manera autónoma en cuanto a su lenguaje, frontera y teorías, en lo que concuerda de igual manera Gell y Mann (2003), cuando afirma que las disciplinas se dedican a la descripción de la naturaleza y sus leyes, considerando además la matemática como una herramienta para su desarrollo.

Ahora bien, el conocimiento disciplinar se construye con base en la objetividad como criterio de verdad, (Basarab, 1994) y ello implica además una transformación importante del sujeto en objeto; se podría decir que aquí se desarrollan los principios de la simplicidad y unicidad positivista, en donde el objeto cuenta por el objeto y se establece el mundo con base en un solo nivel de realidad. En general, el ejercicio de construcción de conocimiento así concebido, está relacionado con la capacidad para realizar cuantificaciones, mediciones, predicciones, lo que ha llevado, por ejemplo, a retomar el modelo de construcción de conocimiento de las ciencias naturales, para aplicarlo en las ciencias sociales.

Sin embargo, como lo menciona Carrizo (2003), las ciencias sociales, como disciplina se consolidan como saberes específicos configurados como ámbitos particulares del conocimiento, es decir, poseen objeto y métodos propios, que, generan un nivel de auto

¹² Como puede inferirse de lo expuesto hasta aquí, los sentidos que expresan la experiencia científica y la experiencia hermenéutica se encuentran articulados en la estructura general de la experiencia como sus momentos constitutivos. De igual manera, conocimiento científico e interpretación convergen en dicha estructura como modalidades derivadas de las instancias correlativas de distanciamiento y pertenencia. El conocimiento científico resulta así un ingrediente del proceso de la experiencia relativo a la interpretación objetivadora del mundo (Bentolila, H. 2011).

reflexividad y propician una razón intersubjetiva. En este mismo sentido, la ciencia es una simplificación heurística necesaria para extraer ciertas propiedades, ver ciertas leyes.

El conocimiento pluridisciplinar

En este proceso constructivo se ha ido entrelazando el tema disciplinar de múltiples formas; de un estado de fragmentación rigurosa generada desde la disciplinariedad, se puede pasar a un primer intento -incluso primigenio a la interdisciplinariedad- en el cual aunque se encuentran áreas del conocimiento conectadas y en el mismo saber jerárquico, pero sin ningún tipo de coordinación (Max Neef 2004. p.5).

Por otro lado, Morín (2015), sitúa la pluridisciplinariedad como una asociación de disciplinas en torno a un mismo objeto de estudio, no sin antes reflexionar sobre la diversidad de condiciones y posibilidades de articulación de conceptos, nociones y disciplinas, de manera que la ruptura de la fragmentación del conocimiento de alguna manera es inminente. Así, Para Morín:

Existe, una sorprendente variedad de las circunstancias que hacen progresar las ciencias rompiendo el aislamiento de las disciplinas, sea por la circulación de los conceptos o de los esquemas cognitivos, sea por las usurpaciones y las interferencias, sea por las complejizaciones de disciplinas en campos policompetentes, sea por la emergencia de nuevos esquemas cognitivos y de nuevas hipótesis explicativas, sea, en fin, por la constitución de concepciones organizativas que permiten articular los dominios disciplinarios en un sistema teórico común. (Morín, 2015 p. 6).

Basarab (1994), plantea la necesidad de nexos entre las diferentes disciplinas (p.34), que se ha materializado con el surgimiento de la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad. Y en cuanto a la primera, afirma que está asociada con la manera en la que se aborda un objeto de estudio particular, por diversas disciplinas, aun cuando ese objeto de estudio “pertenezca” en principio a una sola disciplina. Así, del cruce de varias disciplinas el objeto saldrá enriquecido. El conocimiento del objeto en su propia disciplina se profundiza por un aporte pluridisciplinario fecundo. (Basarab, 1994 p. 34).

En este orden de ideas, se valida también el aporte de Koppen (2003), quien establece que a pesar de conectar varias disciplinas en este caso se mantiene el método, el lenguaje y la perspectiva de cada una de ellas, por lo que no hay enriquecimiento mutuo ni integración propiamente dicha.

El conocimiento interdisciplinar

Cabe anotar que aunque incluso actualmente se mantiene la hiperespecialización disciplinar con todas las consecuencias que ello puede traer, sobre todo en un contexto histórico en el que están revaluados paradigmas como el del pensamiento cartesiano, diversos autores han intentado encaminar este proceso de especialización en un ámbito un poco más amplio; en determinadas condiciones dicha “expansión” del proceso disciplinar adquiere la categoría interdisciplinar -en otros casos se habla de multidisciplinar e incluso de transdisciplinar.

Para ello, es necesario sostener varias posturas referentes a qué tipo de ciencias se están relacionando, o interactúan para alcanzar un ejercicio de carácter interdisciplinar. Cuando me refiero a tipo de ciencias, es desde el nivel jerárquico en el que se consideran establecidas en las concepciones de los investigadores.

Así, establece Max Neef (2015) que el conocimiento interdisciplinar se establece en el momento en que hay una interacción entre disciplinas de dos niveles jerárquicos, en la cual, se da un proceso de coordinación desde el nivel inferior al superior.

En este orden de ideas, se valida también el aporte de Koppen (2003), quien establece que a pesar de conectar varias disciplinas en este caso se mantiene el método, el lenguaje y la perspectiva de cada una de ellas, por lo que no hay enriquecimiento mutuo ni integración propiamente dicha.

La jerarquización propuesta por Max Neef (2015) determina cuatro niveles: en el Empírico - se atiende a la descripción del mundo como es; la pregunta que obedece a este proceso es ¿Que existe? Y el constructo epistémico a trabajar es la lógica. El segundo nivel denominado pragmático, corresponde a la tecnología; responde a interrogantes del orden ¿Que somos capaces de hacer? Y está orientada por la cibernética. En el nivel normativo, por su parte, se ubican áreas como la política y los sistemas sociales; desde allí, es posible responder ¿qué queremos hacer?, centrándose en la planificación; por último, el nivel de lo valórico dentro del cual podemos ubicar la ética, la filosofía y la moral, corresponde con un ejercicio de deber... ¿qué debemos hacer? Es el tipo de cuestionamientos que surgen desde éste nivel jerárquico de la ciencia y obedece a un enfoque epistémico de Ecología profunda. (Max Neef, 2015 p. 5).

A su vez, Gell y Mann (2003), menciona que en este tipo de construcción interdisciplinar, se establece una relación entre diferentes ciencias, de diferentes niveles, que poseen una estructura única conexas (p.130). Lo cual da indicios de hacia dónde apunta el ejercicio interdisciplinar.

Para Basarab (1994) por su parte, este proceso está asociado más bien con la transferencia de métodos de una disciplina a otra. La interdisciplinariedad tiene una ambición diferente a la de la pluridisciplinariedad. Conciernen la transferencia de métodos de una disciplina a otra. (p. 35). A su vez, el autor establece grados de interdisciplinariedad en términos de aplicación, epistemológico y para el surgimiento de nuevas disciplinas. En este sentido, afirma:

Pueden distinguirse tres grados de interdisciplinariedad: a) un grado de aplicación. Por ejemplo, los métodos de la física nuclear transferidos a la medicina conducen a la aparición de nuevos tratamientos del cáncer; b) un grado epistemológico. Por ejemplo, la transferencia de los métodos de la lógica formal en el campo del derecho genera análisis interesantes en la epistemología del derecho; c) un grado de engendramiento de nuevas disciplinas. (Basarab 1994 p. 35)

Evidentemente, el autor considera una diferencia e importancia particular a la interdisciplinariedad, que, sobresale de las disciplinas en sí mismo, y según afirma contribuye al denominado big-bang disciplinar, en lo que confiere al tercer grado descrito anteriormente.

Entre tanto, Delgado (2006) afirma además que la convergencia de disciplinas tiene como objetivo referirse a un objeto de estudio nuevo, a lo que Lanz (2010), asegura en este mismo sentido que esa sumatoria de disciplinas y la posible integración de saberes, genera una base teórica o deviene en la deconstrucción de protocolos de método. Se observa aquí, una retórica común en relación a la interdisciplinariedad, entre tanto, asocia disciplinas; se establece quizás como esa combinación de ciencias que genera otras disciplinas un poco más complejas como en el caso de la bioquímica; se evidencian diferencias y disparidades en el propósito de esta integración de saberes; para algunos autores, esto tiene que ver más con la generación de nuevos objetos de estudio o de mixturas metódicas tomadas de las disciplinas individuales; lo cierto, es que se presenta como un fenómeno viable en algunos casos, en los cuales el conocimiento dentro de su especificidad requiere complementariedades de diversos órdenes.

Las indagaciones sobre la consolidación de la interdisciplinariedad se relacionan también con la posibilidad de atender a un mismo problema desde varias disciplinas (Koppen, 2005); el resultado esperado en este sentido es el de un proceso de sinergia que propicia la emergencia de nuevas categorías de conocimiento cuando menos y otorga posibilidades conjuntas de solución a las problemáticas planteadas.

Orígenes de la Transdisciplinariedad

Las indagaciones sobre la consolidación de la interdisciplinariedad se relacionan también con la posibilidad de atender a un mismo problema desde varias disciplinas (Koppen, 2005); el resultado esperado en este sentido es el de un proceso de sinergia que propicia la emergencia de nuevas categorías de conocimiento cuando menos y otorga posibilidades conjuntas de solución a las problemáticas planteadas.

En este apartado particularmente, se abordará históricamente, el surgimiento del pensamiento transdisciplinar, haciendo en la incidencia y relación de esta forma de pensamiento, con surgimiento y consolidación del postmodernismo; sin embargo, las

implicaciones que éste cambio paradigmático tiene para el desarrollo científico y de indagación, son bastante prominentes. Es importante recordar, que el surgimiento del postmodernismo, posee una serie de fuentes intelectuales (Bricmont, 1997). El autor, señala por ejemplo, con la expresión “el olvido de lo empírico”, como en algunos textos se inicia con la omisión de lo empírico, a partir de la conjetura de que los textos verdaderamente “científicos” se establecen a partir de formalismo teórico y el lenguaje.

De otro lado, la implantación de concepciones erróneamente denominadas científicas - pretensión del uso de métodos simplistas aparentemente objetivos o científicos, para resolver problemas complejos- ocultan u omiten algunas partes de la realidad, convirtiéndose esta postura frente al científicismo¹³ en una fuente adicional que llevaría a la consolidación del postmodernismo.

En tercer lugar, Bricmont (1997), atiende a que, el surgimiento del relativismo cognitivo radical, entendido como la apertura a considerar que las afirmaciones de hecho se consideran falsas o verdaderas en virtud de la relación con una cultura particular, es decir, que se confunde creencia con conocimiento.

Bajo estas consideraciones, luego de estar presentes los factores “detonantes” del paradigma postmoderno, puede también reconocerse ciertas problemáticas que surgen a la hora de la construcción escritural asociada al análisis de resultados o soluciones para una problemática en particular. El primer asunto a reconocer es que, a diferencia de la formación filosófica y literaria tradicional, la ciencia - desde el enfoque postmoderno- no requiere de dar importancia al autor, o la literalidad del texto; de alguna manera se supera a los autores en sí mismos; se da mayor importancia a los argumentos lógicos de hecho. Adicionalmente, existe una preeminencia a las teorías por encima de los experimentos, de la misma manera como priman los textos sobre los hechos.

¹³ actitud científica entendida como el respeto de la claridad y la coherencia lógica de las teorías y la confrontación de las mismas con los datos empíricos, resulta tan pertinente en las ciencias naturales como en las sociales. Concepto pertinente para las ciencias sociales y naturales. (Bricmont,1997)

Sin embargo, considerando el postmodernismo como un nuevo paradigma, es lógico afirmar que su origen, desarrollo y concepciones particulares tanto desde lo epistemológico como de lo metodológico, no depende únicamente de lo netamente científico, sino que, también existe un carácter político; en este sentido, son factores coadyuvantes los movimientos sociales de izquierda, el desánimo político y la postura paradójicamente frágil de la ciencia¹⁴ dentro de todo el contexto social, político y cultural. Si se entiende la ciencia como institución social, evidentemente, se relaciona con el poder político y económico, es susceptible a errores, que se relacionan con prejuicios sociales, políticos, filosóficos o religiosos.

De cualquier manera, existen razones de carácter subjetivo que se oponen al posmodernismo, en tanto que, deben considerarse como tres efectos negativos, según algunos científicos, la pérdida de tiempo en las ciencias humanas, la confusión cultural que favorece el oscurantismo y un debilitamiento de la izquierda política (Bricmont, 1997 p. 221). Adicionalmente, Bricmont (1997), señala que hay un abandono del pensamiento claro sobre la enseñanza y la cultura, además de la imposibilidad de una crítica al respecto, debida a la existencia de múltiples prejuicios, y del reconocimiento de que, prácticamente cualquier discurso tiene igual validez.

Por otra parte, Bricmont, 1997, considera que dentro del posmodernismo se incurre en el abuso de conceptos y términos que originalmente pertenecen, han sido creados y contextualizados en las ciencias físico-matemáticas de varias formas, descritas a continuación: algunos autores posmodernistas, hablan de teorías científicas de manera indiscriminada, sin tener una idea bien definida de la misma; caen en el error de usar terminología científica, sin considerar su significado contextual. Así mismo, incorporan a las ciencias humanas o sociales nociones de las ciencias naturales, sin realizar una previa justificación empírica o conceptual del caso. Eso los lleva además a fingir cierto grado de erudición, que finalmente es superflua, debido a la utilización de términos técnicos de forma

¹⁴ esencial distinguir, como mínimo, cuatro sentidos diferentes del término «ciencia»: un empeño intelectual que aspira a una comprensión racional del mundo; un conjunto de ideas teóricas y experimentales aceptadas; una comunidad social con tradiciones, instituciones y vínculos sociales propios; y, por último, la ciencia aplicada y la tecnología. (Bricmont, 1997 p.220)

indiscriminada, que da lugar a construcciones textuales completamente incongruentes, manipulando además frases sin sentido.

Pareciera que, el uso de terminología científica genera cierto carácter de rigor en los discursos, dejando entrever además que no están convencidos del rigor propio de las ciencias humanas o sociales. Igualmente ocurre con las citas empleadas, es decir, se emplean fuentes bibliográficas que también incurren en los errores anteriormente descritos, o bien, se emplean las citas, sin considerar propiamente el contexto en donde fueron generados esos discursos metafóricos. Es indispensable considerar que, a diferencia de los textos literarios, no es posible generar ejercicios de generalización metafórica en discursos de orden científico. Lo importante además es verificar primero el tema en términos de contenidos, tanto de las ciencias naturales como sociales; debe darse preponderancia al contenido expresado, citado o construido y no depender del título académico o aparente prestigio de quien lo formula.

El uso metafórico de la ciencia, está permitido, y es un recurso válido en el momento en que se pretende aclarar un concepto poco familiar y relacionarlo con otro más conocido; de la misma forma, que, en algunos casos, se recurre al uso de analogías.

El proceso de organización del conocimiento transdisciplinar, surge de una serie de eventos, asociados al cambio paradigmático de la postmodernidad, que se dimensiona desde múltiples aristas provenientes de los cambios que operan en el pensamiento clásico; estos factores, incluyen entre otros fenómenos, la ruptura del sistema objeto-sujeto, la comprensión del mundo, ya no desde principios como el de la simplificación, la unicidad y verificación sine qua non de principios unificadores de la naturaleza, que se fundamentan en una verdad absoluta y fija. Nos encontramos ante una modificación del sistema observante, que contiene a su vez al objeto que está observando.

La transdisciplinariedad, surge como una alternativa de reconocimiento epistémico, metodológico e incluso teórico, luego del colapso final del determinismo coadyuvado por revoluciones que involucran no solamente la cuántica y los modelos de producción, sino

también la informática y la revolución social, - en un mundo que empieza a visualizar la destrucción de la humanidad tanto en el ámbito material como espiritual- y finalmente, la separación del sujeto, de la realidad, de las leyes matemáticas, la experimentación científica y los datos experimentales reproducibles una y otra vez.

La inminente modificación del sistema racional dominante, implica la consideración de una realidad multidimensional, estructurada en diversos niveles (Mota 2002), que, a su vez, sustituye la visión de una realidad unidimensional del pensamiento clásico. Según Serna E (2016), el prefijo trans corresponde a “ir más allá”, por lo que se puede consolidar la transdisciplinariedad como una forma de acción y una actitud. (p.217). Con esto, la visión transdisciplinaria logra trascender esa realidad unidimensional y consolida la complejidad en lo que nos rodea.

La transdisciplinariedad y la complejidad

Poco a poco, junto a la dinámica de crisis epistemológica de la racionalidad clásica dominante, se va estableciendo una concreción conceptual relacionada con lo que se puede denominar transdisciplinariedad; en éste orden de ideas, existen aportes de diversos autores, cuyas concepciones han ido complejizando y estableciendo una serie de teorizaciones a este respecto. En general, dentro de las características de la transdisciplinariedad, se puede reconocer la consolidación de una realidad multidimensional, que además posee o establece niveles particulares.

Autores como Max Neef (2004), aseguran además que es imperativo realizar un ejercicio racional y simultáneamente un ejercicio relacional frente al mundo complejo que nos rodea, estableciendo el pensamiento recursivo como un modo sistémico de comprender la realidad multidimensional presente, características que se evidencian desde un ejercicio transdisciplinar. Basarab quien dedica su texto del año 1994 a la transdisciplinariedad, determina que “está a la vez, entre las disciplinas y a través de ellas y más allá de toda disciplina...” (Bararab, 1994 p.35). Según este mismo autor, la finalidad de la transdisciplinariedad está en la “comprensión” del mundo presente, dentro del cual existe actualmente el imperativo de unidad del conocimiento. Señala además que el espacio

transdisciplinar posee una estructura discontinua, que se genera por la presencia de diversos niveles de realidad.

No podemos estar ajenos a la relación entre las modificaciones o rupturas epistemológicas que dan paso a la complejidad como concepción dominante o -con la pretensión de dominancia- de la actualidad; en este sentido, la perspectiva transdisciplinar denominada por Lanz (2010), está inmiscuida en esa reconfiguración epistemológica, ética y política, da sentido a la producción del conocimiento a partir del establecimiento de una estrategia cognitiva. Así las cosas, la transdisciplinariedad opera como un camino para la acomodación de las nuevas estructuras epistemológicas, a partir del establecimiento de un discurso democrático, es decir un discurso en el cual, la participación es clave. (Piaget en Carrizo, 2003). Sin embargo, también estaría presente la matematización (Koppen, 2015) como metalenguaje¹⁵ útil en la búsqueda de leyes que den cuenta de la comprensión de la naturaleza (p.9). De hecho, aunque se mantenga este metalenguaje, la perspectiva transdisciplinar implica la eliminación de las fronteras disciplinarias, con lo que la fragmentación se desdibuja por completo y se lleva a cabo una penetración en el sistema de la ciencia.

Recogiendo las ideas de los autores, la transdisciplina se entiende como un camino, un modelo, asociado a la transformación de la postmodernidad, es una actitud, según Basarab (1994), asociada a un cambio no solamente en lo procedimental, o en lo teórico sino también en el orden de lo espiritual. Se asocia fundamentalmente a la implementación de un nuevo lenguaje - no refiriéndonos a que la matemática sea el único lenguaje- en el que se realice una ruptura a los estereotipos y lo convencional.

Realizó aquí, una mención, relacionada con el lenguaje; no solamente en la perspectiva transdisciplinar sino en varios ámbitos académicos, se establece la metáfora -o se pretende establecer-, como un ejercicio a partir se puede vincular el signo y el símbolo del lenguaje; recordando que el símbolo corresponde a lo abstracto del lenguaje de la ciencia y el signo es lo concreto del lenguaje. (Pupo, sf). En cualquier caso, forma parte de la búsqueda de la verdad, en un entramado complejo, que posee bastante incertidumbre y caos. La metáfora en términos de Bricmont (1998), permite aclarar un concepto poco familiar, y lo relaciona con

¹⁵ Concepto proveniente de la lógica simbólica contemporánea y de la teoría semántica de Alfred Tarski. En resumen, corresponde al lenguaje empleado para describir, analizar o enunciar el lenguaje. De Requena Farré (2018) .p.7.

otro conocido; entre tanto, otro fenómeno que se presenta, que es el de la analogía se encarga de ocultar debilidades cuando una teorización es vaga.

Aunque se hace mención a las metáforas y su posible intencionalidad de uso en los procesos investigativos, se hace necesario reconocer que la transdisciplinariedad es un concepto diferente, que obedece más bien a una posibilidad en la construcción de conocimiento, evitando la fragmentación disciplinar y propiciando aspectos coherentes con el nuevo paradigma.

Si la transdisciplinariedad se entiende como un proceso, es posible considerar su construcción a partir de sistemas complejos, debido fundamentalmente a que existe una búsqueda de unidad en los niveles de realidad; en este caso, como refiere Max Neef (2004), el objeto de la transdisciplinariedad proviene de la unidad de niveles de percepción del sujeto de la transdisciplinariedad. Lo que requiere a su vez una reflexión para no caer en deficiencias o errores; es importante saber y comprender acerca de los diferentes niveles de realidad; es posible caer en el error del biocentrismo o del antropocentrismo, ambos extremos que pueden conllevar a dificultades en el mismo proceso transdisciplinar. Esto, teniendo en cuenta, además, que la complejización (Morin 2015), de los campos de investigación requiere recurrir a diversas disciplinas, pero también exigen policompetencia por parte del investigador. Si el mundo se entiende a partir de sistemas adaptativos complejos, implica de hecho, la articulación de diversos conocimientos.

Es necesario, generar la base de procesos conceptuales que permitan observar el todo y las partes en los diversos fenómenos, reconocer sus relaciones, recursiones y hologramía (Frade, sf.), en otras palabras, la transdisciplinariedad conlleva a la formación de macro conceptos, ligada a una nueva forma de entender la relación sujeto-objeto; de hecho, como lo afirma Morin, el objeto depende de la construcción que realiza el sujeto. Ahora bien; sujeto y objeto son a su vez sistemas; por lo tanto, es factible hablar de un sistema observado (objeto) y de un sistema observante (sujeto). Lo importante aquí, más allá de la denominación de sujeto u objeto en términos de sistema, es reconocer que el sujeto está inmerso como sistema, dentro del sistema observado; aquí radica la necesidad de construir los macro conceptos, como fuente importante de desarrollo de la investigación en complejidad.

En este mismo sentido, cabe la disertación realizada por Bricmont (1997), quien realiza una crítica al posmodernismo, pero más que al paradigma, a los posibles errores que se cometen en términos de escritura e investigación, en el momento en el que se pretende una transdisciplinariedad que involucra ciencias humanas y ciencias naturales. Es bien importante resaltar que, es de suma importancia no solamente la estructuración de investigaciones sustentadas epistemológica y metodológicamente sino también que presenten rigor intelectual y permitan la construcción de conocimiento. Se debe tener en cuenta además algunos detalles; en primer lugar, la concepción transdisciplinar -que invita a dejar de lado la especialización- puede generar la sensación de carecer de rigor intelectual, sobretodo, considerando que los investigadores que en otros tiempos -no muy lejanos- estructuraban investigaciones de corte positivista, ahora mismo, están centrados en el ejercicio posmoderno de la complejidad y visión sistémica. No debe olvidarse, entonces, que todos los campos de conocimiento involucrados en las investigaciones transdisciplinares, realizan aportes particulares, que deben ser bien capitalizados por el investigador; lo que se debe pretender más bien, es generar un diálogo, por ejemplo entre las ciencias físico-matemáticas y las ciencias humanas, a cuenta de ser los dos campos de conocimiento fundamentales en la comprensión de la realidad, en sus diferentes niveles de expresión.

El diálogo entre las ciencias está sumergido, sin embargo, en una serie de tensiones que se relacionan por un lado con los contrastes éticos derivados de situaciones trascendentales en el avance científico, tales como el genoma humano, la biotecnología entre otros. Y, por otro lado, se ha instaurado una “guerra entre las ciencias”, una competencia establecida a partir de la suposición que un campo de conocimiento se posicionará sobre el otro, haciendo que desaparezca, o el reconocimiento frente a la estructura de nuevas ciencias interdisciplinarias que posiblemente conlleven a la desaparición del otro campo de conocimiento; así, por ejemplo, cita Bricmont (1997), una serie de situaciones, a manera de ejemplo, como las realizadas por la sociología de las ciencias en las que se equipara el estudio de la astronomía y la astrología.

En resumidas cuentas, el postmodernismo, da apertura a una visión transdisciplinar que permite el abordaje de fenómenos y problemáticas establecidas desde el pensamiento

complejo y la perspectiva sistémica, con lo cual se establece la necesidad de establecer diálogos entre saberes; en muchas ocasiones, el intento por equiparar o pretender acoplar conceptos o nociones de ciencias naturales y nociones, es fallido, o es bastante endeble, en razón de múltiples errores que se cometen en relación con la construcción textual, pero también en el ejercicio dialogante establecido entre los saberes, con lo cual se genera una sensación de poco rigor, de investigaciones de poca calidad, en términos teóricos, epistemológicos y por supuesto metodológicos. Retomando a Bricmont (1997) se sintetizan a continuación los puntos a tener en cuenta para alcanzar un ejercicio óptimo en la relación de ciencias naturales y sociales, que además de cuenta de procesos investigativos, en perspectiva transdisciplinar.

1. A juicio de ser verdaderamente rigurosos, los investigadores requieren conocer el tema, evitando así hablar de forma arbitraria frente a las ciencias o su epistemología; como menciona Bricmont (1997), no hace falta ser matemáticos o científicos en toda la extensión de la palabra, pero si se requiere un dominio temático riguroso para poder establecer una argumentación de nivel adecuado.

2. Las nociones empleadas en la construcción del texto, deben ser claras, y requieren una reflexión filosófica de las mismas, de manera que se eviten ambigüedades.

3. Los textos generados, deben ser claros; concisos y sencillos; en general, los textos bastante “forzados” y confusos no son realmente profundos y genuinos.

4. Se debe reconocer además la significación contextual que poseen los términos científicos, que no pueden utilizarse indiscriminadamente en todos los contextos, a diferencia de lo que ocurre con términos literarios. Si se cae en el uso de metáforas indiscriminadamente, es posible que se generen textos inconclusos e ininteligibles, carentes de sentido.

5. Asumir la postura transdisciplinaria, que implica el estudio o la estructuración de ámbitos de investigación dialogantes, no está relacionado necesariamente con que un

investigador, deba asumir absolutamente de manera dogmática, los cambios paradigmáticos de las ciencias naturales. El enfoque en cada ámbito de investigación habrá de depender de los fenómenos específicos estudiados (Bricmont, 1997, p.207).

6. Se requiere además, reconocer algunos aspectos metodológicos de las ciencias naturales, en términos, por ejemplo, de medir la validez de una proposición en función de hechos y razonamientos que la apoyan, no de las cualidades personales o el estatuto social de sus defensores o detractores. (Bricmont, 1997 p. 207). En múltiples ocasiones, las discusiones en torno a las argumentaciones, nociones o posturas de las ciencias sociales, caen en un proceso dialógico poco serio, puesto que se mide la validez de una proposición en relación al prestigio o poder que puedan tener aquellos que están, bien sea a favor o en contra del resultado o premisa analizada.

7. Es importante no generar un argumento completamente dogmático, pero tampoco caer en el escepticismo radical; podría decirse la radicalización está hecha como una trampa para aquellos que no tienen mucha experticia en el asunto investigativo particular.

Consideraciones frente a la concepción transdisciplinaria y la investigación docente

Las consideraciones relacionadas a lo largo del texto, en relación con la concepción de transdisciplinaria como opción de comprensión y método para el análisis de sistemas complejos, así como el reconocimiento de los factores, errores y recomendaciones frente al ejercicio escritural y de argumentación con pretensión de interdisciplinaria, son valiosas para la estructuración de un proceso de investigación educativa, luego de realizar un ejercicio decisivo frente a la concepción del docente investigador y el fenómeno particular que quiere investigar.

Con esto, se hace referencia a un reconocimiento inicial de diversas cuestiones como la pedagogía, la didáctica, el currículo, la educación como un fenómeno que puede ser abordado, comprendido y estudiado como sistema; un sistema, inmerso a su vez en el macrosistema social. Esto implica a la vez establecer relaciones entre objeto de estudio y sujeto observador, así como el establecimiento de diversas disciplinas que permiten el análisis del sistema en cuestión. La pedagogía, el currículo, la formación docente, entre otros factores

determinan el contexto particular y se convierten a su vez en disciplinas particulares desde donde se puede analizar el proceso. Retomando así el artículo 3 de la Carta a la transdisciplinariedad.

Artículo 3. La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.

De otro lado, las consideraciones transdisciplinarias han llevado a la necesidad de plantear argumentos sólidos, generar esquemas y procesos de construcción cognitiva que permitan la consolidación de la educación como categoría transdisciplinaria, que se establece en distintos niveles de realidad.

Artículo 2. El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad.

CONCLUSIONES

Las incipientes aclaraciones metodológicas, se complementan con las restantes de la Carta a la transdisciplinariedad, de manera que se reconocen principios concretos y que además generan investigación rigurosa, que tiende a la construcción de conocimiento en el ámbito de la complejidad.

La reflexión está planteada, los docentes debemos tomar decisiones mucho más trascendentales en nuestro quehacer, desde una postura epistemológica y metodológica precisa; la transdisciplinariedad es una alternativa interesante y determinante en el proceso de investigación en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Basarab Nicolescu, 1994. La transdisciplinariedad, Manifiesto, Portugal, Ediciones Du Rocher. (p 1-230).
- Basarab Nicolescu, 1994. Carta a la transdisciplinariedad. Portugal, Ediciones Du Rocher.
- Bentolila, Héctor R., Conocimiento científico, interpretación y experiencia. Revista Colombiana de Filosofía de la ciencia (en línea) 2011, XI (fecha de consulta: 13 de abril de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41421595006> ISSN 0124-4620.
- Bricmont J, Sokal, A. (1997) Imposturas intelectuales. España, Editorial Paidós. (1-24; 201-229)
- Carrizo, L; et. al. (2003) Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social. Gestión de las transformaciones sociales (MOST). UNESCO.
- Delgado D, Sotolongo C. (2006). Cap. IV. La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En: la revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Acceso en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>
- De Requena Farré, J. A. G. (2019). Una historia conceptual de los metalenguajes. Revista humanidades, Universidad de Costa Rica. 9(1). 1-34.
- Delgado, R. (2009) La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador. La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. Revista investigación y posgrado, 24 (3) 11-44.
- Frade. L (s.f.); Necesidad de la construcción de macro conceptos.
- Gell y Mann. El quark y el Jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo. Capítulo 2 y 3 (29-58) y capítulo 9 (125-140). España: Reinbook
- Jiménez, S. A., Salazar, D. R., García, A. R. P., & Santiago, J. H. (2019). La transdisciplinariedad como buena práctica académica en la formación integral de los estudiantes de ingeniería. ANFEI Digital, (11).
- Koppen, E; et. al. (2005). La interdisciplina desde la teoría de los sistemas complejos. En Ciencias 79. Julio-septiembre 2005. p. 4-12

- Lanz, R. (2010). Diez preguntas sobre transdisciplina. *RET, Revista de estudios transdisciplinarios*, 2(1), 11-21. Max Neef A; (2004) Fundamentos de la transdisciplinariedad. Chile, Universidad Austral de Chile p. 1-22
- Max-neef, A; (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Chile, Universidad Austral de Chile. P. 1-22.
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado Cinta moebio 25: 111-121 www.moebio.uchile.cl/25/martinez
- Moreno, L; (2017). Abordar lo complejo desde el diseño; una mirada hacia la transdisciplinariedad. *Revista educ.humanismo*, 19 (33) 369-385 Julio-Diciembre, 2017 Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/index>.
- Morín, E; (2015). Sobre la interdisciplinariedad. TOMADO DE: www.pensamientocomplejo.com.ar bajado el día 15 de julio del 2015. Consultado el 20 de febrero de 2018.
- Mota, R; (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Revista Latinoamericana Polis* 3(2002). P. 1-16
- Osorio García, S. (2012). El pensamiento complejo y la disciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, XX(1), 269-291
- Payares, L. (2011). Complejidad y Humanidades: Conciliando el Ser y el Devenir. *Cuadernos del CENDES*, 28(77), 17-42.
- Pupo, R; (s.f.). *Imagen, metáfora y verdad*. México; Multiversidad Mundo Real.
- Pupo, R. (2018). Eco Sofia, cultura, transdisciplinariedad. En *Revista Big bang faustiniano*. 2(4) p.p.3-9
- Serna, M. (2016). La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Humanidades* 13. Enero-junio, 213-243

