

TESIS DOCTORAL

2019

“LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOGOTÁ-COLOMBIA: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO LOCAL”

Elías Rivera Botello

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dra. María José García Ruiz, Directora

Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED
Facultad de Educación
Doctorado Educación

Dedicatoria

A todas las personas que trabajan por mejorar la educación y favorecer la inclusión social en Latinoamérica y Colombia

Agradecimientos

A la Doctora María José García Ruiz, profesora de Educación Comprada de la UNED, por su sabiduría, dedicación y paciencia en la dirección y asesoría de esta investigación

Al profesor Alfredo Celis, Especialista en Gerencia Educativa: colaborador incansable en el diseño de la investigación y su aporte en la organización de la información

A la profesora Támara Navas, MG. En educación: por abrir espacios para acceso a la información

A la profesora Solange Umaña, MG en Filología e Idiomas: por su cooperación

A todos los estamentos que contribuyeron proporcionando ideas e información

A la profesora Sandra Ucros, Licenciada en Matemáticas: por su aporte en la búsqueda de espacios de interacción con los maestros

Resumen

Los ámbitos económico, político, sociocultural y educativo del presente siglo XXI están inexorablemente impactados por dos fenómenos de alcance mundial iniciados a mediados del siglo XX: la globalización y el postmodernismo. Definido como “cambio paradigmático” (Dale, 2000: 89) y como “cambio ontológico” (Cox, 1996), el fenómeno de la globalización ha supuesto el tránsito del *gobierno* a la *gobernanza* (Lingard y Rawolle, 2010: 36) de suerte que, en la actual casi tercera década del siglo XXI, las organizaciones supranacionales revelan un poderoso influjo político que va más allá del Estado-nación y que, en puridad, supone e implica una cierta uniformización de agendas a lo largo de todo el panorama educativo mundial. De ahí que, si bien la presente tesis se incardina en la realidad colombiana local de Bogotá, sus objetivos e inquietudes académicas, así como los resultados presentados, exceden con mucho esta particular ubicación geográfica, y alcanza la teleología política de otros ámbitos latinoamericanos de semejanza con la realidad colombiana aquí abordada. En lo que atañe al postmodernismo, podemos decir que su denuncia de la injusticia social (Kempner, 1998: 456) constituye la piedra de toque y la motivación del presente estudio. No es precipitado el juicio de que una de las consignas políticas más mentadas y aplaudidas de las actuales políticas educativas supranacionales (y también de las diversas culturas escolares de los Estados-nación), viene vertebrada por el término “inclusión”. En este sentido, podemos afirmar que el análisis de este objetivo de inclusión y de justicia social en Colombia es el que persigue esta tesis doctoral. Como marco teórico y filosófico de fondo, el actual

trabajo reposa en las pedagogías críticas enraizadas en el pensamiento de Freire y Foucault, que han impactado de forma tan notable en las narrativas educativas de toda Latinoamérica, y que se han convertido, particularmente, en argumento para la constitución del Movimiento Pedagógico Colombiano. Como elemento específico y puntual que concreta estas filosofías pedagógicas críticas en Colombia, el presente trabajo de investigación ha elegido por objetivo primordial la caracterización y determinación de los avances y desaciertos del Programa de Articulación en Bogotá. Este programa de articulación de la educación media con la educación superior constituye la apuesta actual más emblemática del Ministerio de Educación de Colombia. La importancia y trascendencia del programa radica en su meta de incluir estudiantes de colegios públicos con menores recursos económicos y culturales que ven afectado el ingreso y permanencia en la educación superior y como consecuencia su calidad de vida y el progreso y movilidad social. En últimas, su intencionalidad pretende disminuir la brecha en el acceso a los bienes de la cultura y de la educación. A pesar de su importancia y trascendencia, nunca se hizo un estudio riguroso desde diferentes puntos de vista de agentes que intervienen en la educación, ya sea, desde análisis externos o de aquellos que cotidianamente desde las *prácticas pedagógicas* en el aula realizan con los jóvenes el ejercicio de educar.

Dos elementos más deseo reseñar en este resumen introductorio. El primero tiene que ver con los paradigmas pedagógicos que presiden la relación y la actividad docente, y el segundo elemento gira en torno a la ciencia de la Educación Comparada en la que se incardina este trabajo. En lo que atañe al primer aspecto, los paradigmas pedagógicos, el

lector del presente trabajo se apercibirá que, de forma clara y explícita, el autor de estas líneas apuesta sin ambages por el paradigma pedagógico progresista y todos sus elementos (ie. paidocentrismo, rol de la actividad y el juicio, y relaciones pedagógicas horizontales). Ello, no obstante, no implica ni significa la ausencia de reconocimiento de la valía del empleo ocasional de los elementos del paradigma de la pedagogía formal y sus componentes (ie. magistocentrismo, logocentrismo, relaciones de enseñanza verticales, y el rol de la memoria). Como afirma Holmes, un paradigma está compuesto por «las creencias, valores, teorías, modelos y técnicas empleados por los investigadores para legitimar su trabajo o direccionar sus investigaciones» (Holmes, 1986, 180). Como nos advierte Holmes, las teorías en el ámbito de las Ciencias Sociales nunca alcanzan el estatus de aquellas que se ubican en el entorno de las Ciencias Naturales. De suerte que, cuando se producen cambios paradigmáticos en las Ciencias Sociales, estos cambios no sólo son solamente aceptados por un reducido grupo de pensadores radicales, sino que, de hecho, las teorías y creencias que preceden las revoluciones científicas, continúan informando el trabajo de los investigadores. Así, hay académicos que basan su trabajo en los paradigmas creados por Platón, y otros investigadores sociales trabajan con paradigmas alternativos. Los cambios paradigmáticos en Ciencias Sociales rara vez implican el rechazo total de un paradigma existente. En las Ciencias Sociales lo que se produce, según la acertada visión de Holmes, es la coexistencia de paradigmas y la existencia de paradigmas en competición. Estos paradigmas pueden compartir algunos presupuestos y teorías, y diferir en otros.

En este sentido, entre las disquisiciones que vertebran la presente obra, una temática transversal crucial se dirime entre el necesario equilibrio entre la “tradición” y la “reforma” en la teoría y la praxis educativa local y mundial.

Aquí se desarrolla un análisis concienzudo desde diferentes ópticas, de algunas variables y conceptos bajo preceptos del método mixto de investigación que posibilita el uso de técnicas e instrumentos de acercamiento a las experiencias de un vasto universo poblacional dilatado a lo largo y ancho de la ciudad. Desde estas perspectivas e iluminados por la teoría crítica de autores como MacLaren; Bourdieu, Mejía y Freire, Giroux -entre otros- y de la propuesta de organización y análisis de la información de Strauss & Corbin y Hernández Sampieri, -en el enfoque cualitativo- el proceso de categorización y codificación mantuvo rigor y coherencia en las proposiciones para luego confrontar resultados a través de triangulación con información conseguida mediante técnicas cuantitativas en orden a alcanzar conocimientos válidos y fiables ajustados a la realidad, los cuales permiten definir avances y desaciertos que podrían ser mejorados en caso de continuar en el futuro con el programa y que pudiera establecerse como política pública.

El segundo elemento que deseo apostillar en este breve resumen se articula en torno a la disciplina de la Educación Comparada en la que se enmarca el presente trabajo. La ciencia de la Educación Comparada es un ámbito epistemológico que “ha demostrado un muy elevado grado de pluralidad, heterogeneidad, hibridación diversidad y eclecticismo” (García Ruiz, 2012: p. 76). En este sentido, cabe aludir a la imprecisión o falta de consenso académico en uno de los elementos más nucleares de su ontología: la

definición de su objeto de estudio. El presente trabajo se articula en una concepción epistemológica de la disciplina de la Educación Comparada afín a la que poseen académicos como Le Thàn Khôi, que entiende que esta ciencia se vertebra y justifica en el estudio de la educación en diversas zonas geográficas, pudiendo emplear para ello el auxilio metodológico de cualquier disciplina social o educativa, no estrictamente el método comparado. Así, el presente estudio ha empleado el método mixto, el cual será expuesto con detalle más adelante en este trabajo.

Contenido	
Dedicatoria.....	iii
Resumen.....	v
Lista de tablas	xvi
Lista de figuras.....	xvii
Capítulo 1 Introducción e información general	1
1.1. Presentación de la Investigación, sus Objetivos, Objeto de Estudio y Finalidad	1
1.2. Aproximación al Problema y Descripción.....	3
1.3. Segundo Capítulo de la Tesis: Caracterización del Programa de Articulación	5
1.4. Tercer Capítulo de la Tesis: Referentes Teóricos	8
1.5. Cuarto Capítulo de la Tesis: Propuesta Metodología	8
1.6. Quinto Capítulo de la Tesis: Resultados	10
1.7. Sexto Capítulo de la Tesis: Conclusiones	12
Capítulo 2 Referentes Teóricos.....	14
2.1. Definición de Términos	16
- Desarticulación:	17
- Inclusión:	18
- Transformación:	21
- Innovación:	22
- Estrategia de Evaluación:	24
- Proceso:	25
- Enseñanza:	26
- Aprendizaje:	26
- Recursos educativos:	28
- Relación profesor alumno:	29
- Pedagogía:	29
- Educación:	29
- Metodología:	30
Didáctica:	31
Competencias laborales:	31

2.2. Relación de Algunos Principios de la Educación Comparada con el Proyecto de Articulación.....	31
2.3. Objetivo, Fin, Propósito y Utilidad de la Educación Comparada.....	35
2.4. Utilidad de la Educación Comparada	39
2.5. Algunas Posturas ante el Objeto de Estudio de la Educación Comparada	41
2.6. Conclusiones	45
2.7. Introducción a la Práctica Pedagógica	47
2.8. Una mirada al Proceso Pedagógico desde la Perspectiva Socio crítica	50
2.9. El papel de las Pedagogías Críticas en la Configuración de Nuevos Sentidos en Educación.....	68
2.10. Educación, Escuela, Maestro, Aprendizaje, Conocimiento, Currículo y Evaluación como Conceptos Claves Para el Abordaje de las Prácticas Pedagógicas desde la Perspectiva Crítica	82
2.11. La Educación Como Proyecto Político Emancipatorio	83
2.12. Una Escuela Crítica.....	89
2.13. El maestro Como Sujeto Crítico	98
2.14. El Aprendizaje Como Construcción Social	104
2.15. Conocimiento y Currículo.....	108
Ruptura entre teoría y práctica.	117
Otra de las perspectivas expuesta por el.....	117
El currículo construido desde una perspectiva investigativa.....	117
2.16. La Evaluación: Más Allá de la Calificación, un Proceso Formativo	122
Capítulo 3 Caracterización del Programa de Articulación	129
3.1. Hacia la Definición de Articulación y su Importancia en los Diferentes Niveles del Sistema Educativo.....	136
3.1.1. Una mirada al contexto: Una educación compleja y globalizada.....	136
3.2. La Política Educativa Globalizada.....	140
3.3. La Articulación y la Equidad Social	142
3.4. La Articulación: Definición e Importancia	144

3.5. Diagnósticos de las Condiciones Sociales y Económicas de los Estudiantes de la Educación Media de Colegios Oficiales en Bogotá.....	158
3.5.1. Condiciones socio-económicas.	158
3.5.2. Deserción.	164
3.6.3. Repitencia.	170
3.6.4. Cobertura.	170
3.6.5. Empleabilidad.	172
3.6.6. Consumo de sustancias psicoactivas.	173
3.6.6. Dinámica Familiar.	174
3.6.7. Utilización del tiempo libre.	175
3.6. Respecto de los Objetivos de la Articulación	176
3.7. ¿Por Qué se Justifica la Articulación?	181
3.8. Referentes Conceptuales, Legales y Normativos: Una revisión	184
3.9. Etapas de la Articulación en Bogotá.....	210
3.10. Implicaciones Pedagógicas de la Articulación	228
3.11. Conclusiones	252
3.12. Algunas Dudas Que Surgen Respecto del Tema	255
Capítulo 4 Metodología	257
4.1. Método Mixto	259
Características del método mixto y su desarrollo en la investigación.	259
4.2. Diseño de la Investigación	262
4.3. Plan de Recolección, Tabulación y Análisis de Datos Cuantitativos	263
Alcance del análisis	264
Recolección de la Información.	265
Diseño y validación del instrumento.	265
4.4.1. Universo.	266
4.4.2. Limitaciones.	266
4.4.3. Tipo de muestra.	267
4.4.4. Tamaño muestral.	267
4.4.5. Ficha técnica.	267

4.4.5. Software.	268
4.5. Análisis Estadístico	268
Fundamento teórico.	268
Estadísticos descriptivos univariados.	268
Modelos lineales generalizados.	269
- Análisis univariado	270
- Análisis multivariado	271
4.6. Recolección y Tratamiento de los Datos Cualitativos	272
4.7. Características del Proceso de Triangulación Aplicado a la Investigación “Articulación de la Educación Media con la Educación superior en Bogotá-Colombia: implicaciones pedagógicas en el contexto local”	272
4.8. Características del Proceso de Codificación	274
4.9. Agentes que Participaron en las Entrevistas (Muestra)	275
4.10. Propuesta de Recolección y Tratamiento de los Datos	278
4.11. Dificultades Durante el Proceso de Recolección de Datos	279
Capítulo 5 Resultados	280
5.2. Análisis Univariado	281
5.3. Análisis Descriptivo Multivariado	281
5.2.1. Referentes teóricos.	281
Círculo de correlaciones.	283
5.2.2. Instrumentos de evaluación.	291
5.2.3. Referente legal.	295
5.2.4. Recursos	298
5.2.5. Transformación de la práctica.	301
5.2.6. Círculo de correlaciones.	302
5.2.7. Análisis global.	305
5.3. Análisis Inferencial Multivariado	309
5.3.1. Modelo de índices.	310
5.3.2. Modelo de ítems.	311
5.4. Análisis Interpretativo de Resultados	313

5.4.1. Referentes teóricos.....	313
5.4.2. Desempeño pedagógico y práctica en el aula.....	318
5.4.3. Transformación de la práctica.....	324
5.5. Análisis Global.....	326
5.6. Análisis Inferencial Multivariado	328
5.6.1. Modelo de índices.....	328
5.6.2. Modelo de ítems.....	329
5.6. Programas con los que está articulado el Colegio.....	331
5.7. Nuevas estrategias metodológicas surgidas a partir del Programa de Articulación	334
5.8. Aspectos o elementos pedagógicos del desempeño profesional son nuevos y/o relevantes. (Planeación, material didáctico, estrategias pedagógicas, evaluación, recursos, etc.).	335
5.9. Instrumentos utilizados para evaluar el Programa de Articulación. Las respuestas a esta cuestión, expresan en forma general dos tipos de evaluación (a) la evaluación de los aprendizajes y (b) la evaluación del programa.....	337
5.10. Inclusión en el proceso de evaluación institucional anual la valoración del avance en el plan de Articulación.	338
5.11. Impacto del Programa de Articulación en Los estudiantes.....	339
5.12. Influencia del Programa de Articulación en los resultados de pruebas institucionales y nacionales.....	339
5.13. Avances significativos del Programa de Articulación.	340
5.14. Acciones de mejoramiento de acuerdo al proceso de Articulación y a los resultados de la evaluación.	341
5.15. Diferencias que encuentra entre la educación tradicional que se venía desarrollando en la Institución y el Programa de Articulación.....	343
5.16. Aspectos que han mejorado en el ambiente de clase.	344
5.17. Aspectos positivos del Programa de Articulación.	344

5.18. Aspectos que han mejorado en los grados décimo y undécimo con el Programa de Articulación. Dentro de los aspectos que hacen sobresalir el efecto del programa de Articulación en los estudiantes son:.....	345
5.19. Preparación de los estudiantes para el acceso o continuidad en la educación superior.	346
5.20. Formación para el acceso o continuidad en el mundo laboral.	347
Capítulo 6 Conclusiones	387
6.2. Grupo Uno: Profesores y Coordinadores	389
6.3. Grupo dos: Rectores.....	393
6.4. Grupo Tres: Nivel Operativo y Decanos	396
6.5. Grupo Cuatro: Intelectuales-Académicos	399
6.6. Desaciertos Del Programa de Articulación.....	401
Capítulo 7 Referencias bibliográficas	404
Anexos	427
Anexo A.1. Análisis univariado extendido	427
Anexo A.2. Tabla general de porcentajes	450
Anexo B.1. Encuesta a profesores	455
Anexo B.2. Encuesta a coordinadores	467
Anexo B.3. Entrevista a rectores.....	484
Anexo B.4. Entrevista al nivel operativo de la Secretaria de Educación.....	486
Anexo B.5. Entrevista a decanos de facultades de educación	488

Lista de tablas

Tabla 1 Información Referentes teóricos	282
Tabla 2 Aportación de cada ítem a los factores respectivos	285
Tabla 3 Relación con el diseño metodológico	286
Tabla 4 Uso simultáneo de varias de estrategias metodológicas	290
Tabla 5 Énfasis en los instrumentos de evaluación utilizados	291
Tabla 6 Tendencia en uso tradicionales de instrumentos de evaluación.....	295
Tabla 7 Uso de distintas formas de evaluación.....	295
Tabla 8 Conocimiento de las normas legales.....	298
Tabla 9 Utilización de recursos.....	298
Tabla 10 Relación de Recursos asignados, capacitación y sucesoria	301
Tabla 11 Indicadores de cambios en la práctica pedagógica	301
Tabla 12 Relación toma de decisiones y autonomía.....	304
Tabla 13 Visión integral y correlaciones	305
Tabla 14 Relación tradición/innovación	309

Lista de figuras

Figura 1 Relación entre modelos pedagógicos.....	280
Figura 2 Estado de desarrollo del programa y práctica tradicional o moderna.....	281
Figura 3 Tendencia sobre tipo de metodología en el aula de clase.....	284
Figura 4 Implementación de pocas estrategias y diseños metodológicos diversos.....	285
Figura 5 Relación de tendencias sobre usos de instrumentos de evaluación.....	287
Figura 6 Tipos de instrumentos de evaluación en el aula.....	288
Figura 7 Conocimiento de referentes legales.....	290
Figura 8 Conocimiento normal y específico de la normatividad.....	291
Figura 9 Relación entre asignación de recursos y capacitación y asesorías.....	294
Figura 10 Relación recursos /capacitación.....	295
Figura 11 Transformación de la práctica y relación con decisiones, liderazgo y convivencia.....	297
Figura 12 Relación transformación de proceso/horizontalidad.....	298
Figura 13 Asesorías y capacitación asociados a transformación de la práctica.....	301
Figura 14 Relación entre implementación tradicional y referente innovadores.....	302

Capítulo 1

Introducción e información general

Una mirada reflexiva sobre el campo de la educación en Colombia invita a revisar el impacto que programas y políticas públicas han generado en los proyectos educativos locales y en la construcción de perspectivas pedagógicas innovadoras en respuesta a necesidades educativas actuales. Frente a los retos de un mundo que cambia a ritmos vertiginosos y en respuesta a una demanda fundamental, se ha pergeñado el acortamiento de la brecha entre clases sociales especialmente de aquellas personas de escasos recursos económicos y culturales que asisten a colegios públicos y que históricamente han sido segregadas de los escenarios que favorecen el acceso, la permanencia dentro del sistema educativo impactando significativamente en calidad de vida y en términos más amplios la construcción del entramado social.

1.1. Presentación de la Investigación, sus Objetivos, Objeto de Estudio y Finalidad

Bajo esta óptica, a continuación se presenta un ejercicio investigativo que reconociendo el fenómeno educativo como principio potencialmente transformador -por ser una de las herramientas que poseen los individuos para desarrollarse plenamente en sus dimensiones cognitivas, sociales, culturales e históricas- y rescata los elementos de una propuesta pedagógica dialógica, emancipadora, humanista, transformadora, comunitaria y de inclusión social para adentrarse en la comprensión de las prácticas pedagógicas, desde significado en el que se visibiliza el vínculo social de la educación con el actual momento histórico.

Así pues, se ofrece una mirada sistemática acerca de la percepción sobre el impacto del Programa de Articulación entre la educación media y la educación superior en Bogotá D.C. Con el objeto de caracterizar su desarrollo y determinar los avances y desaciertos desde una perspectiva integradora de lo conceptual, lo normativo y lo pedagógico, de un proyecto que apunta a la transformación del sistema local y de la comunidad en general.

Ahora bien, respondiendo al objetivo de visibilizar la forma en que el programa responde en la práctica a la realidad del sistema escolar, en la que se evidencia la desarticulación entre los diferentes niveles en el sistema educativo colombiano, que bien podría llegar a ser una de las causales de la baja calidad educativa y del “fracaso escolar”, resulta relevante dar voz a sus protagonistas, maestros maestras de colegios públicos distritales.

Los estudiantes pertenecientes a los estratos socio económicos 0, 1, 2 y 3, quienes en buen número de casos carecen del cubrimiento de sus necesidades básicas -familias que habitan las periferias de la ciudad, en invasiones- jóvenes colombianos en quienes se evidencia las desigualdades económicas como un obstáculo para el acceder y permanecer en el sistema educativo a pesar de que muchos se han visto beneficiados por los esfuerzos de algunas las administraciones gubernamentales para mejorar su calidad de vida (con acciones en materia de empleo, salud y educación) resultan insuficientes para garantizar el acceso y permanencia en programas educativos.

En algunos casos los profesores vinculados a la SED (ONG *Solidaridad, Educación, Desarrollo*) encargados de poner en marcha políticas y programas educativos,

en ocasiones desconocen a fondo el horizonte de los mismos, pero el sentido ético les permite impactar las comunidades educativas de las cuales forman parte.

1.2. Aproximación al Problema y Descripción

Abordar los procesos de Articulación bajo el objeto de ofrecer una mirada crítica que apunte a develar los avances, desaciertos y cambios que a nivel pedagógico han devenido como alternativa educativa, genera reflexiones de corte pedagógico sobre lo académico, lo curricular, los planes de estudios, los procesos de evaluación, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, entre otros: elementos fundantes del quehacer docente que soportan el engranaje de un proyecto para la transformación del horizonte educativo por tanto, no es posible desconocer la importancia de los discursos oficiales ni de los actores principales.

Ahora bien, es preciso señalar que la formulación y puesta en marcha del Programa de Articulación, es de reciente emergencia y se incorpora en el contexto de las instituciones educativas oficiales bajo la materialización de estrategias curriculares y pedagógicas -que ponen en cuestionamiento paradigmas tradicionales aún vigentes- bajo el firme propósito de dar respuesta a retos como el ofrecer condiciones de accesibilidad a ofertas educativas y en relación con las demandas del mundo laboral por eso se plantea la formación de competencias laborales y ciudadanas que propicien la consolidación de redes entre la educación y el sector productivo.

Este reciente desarrollo e implementación no ha posibilitado hacer sobre él una caracterización general y organizada que relacione en su complejidad todos sus componentes enfoques, desarrollo y desarrollo histórico, ni menos aún se han

determinado cuáles han sido los avances y desaciertos vistos desde la perspectiva de los agentes encargados de su desarrollo y puesta en práctica contextualizada en la ciudad de Bogotá. Ya sea por falta de voluntad política, por ausencia de recursos o por escasez de personas interesadas en este tema de investigación,

Esta nueva mirada, se despliega bajo tres premisas que se desarrollaron a lo largo del documento, tales como, (a) ubicar los procesos de aprendizaje que trasciendan el momento coyuntural, (b) abrir caminos que visibilicen entornos de aprendizaje influenciados por los avances tecnológicos del mundo actual y los medios de comunicación, (c) una renovada concepción del conocimiento donde la práctica de investigación formativa conquista un lugar privilegiado en la construcción de conocimientos apuntando a la democratización de saberes desde una perspectiva crítica.

Bajo el anterior panorama y para efectos de la investigación se ofrece al lector un acercamiento a la relación existente entre el Programa de Articulación y la equidad social debido a que se reconoce el compromiso del Estado por originar acciones que garanticen la permanencia de los estudiantes con el fin de formar personas críticas, innovadoras y empoderadas, capaces de participar en el direccionamiento consciente y autónomo de sus vidas y de aportar en forma deliberada acciones para el cambio de sus contextos.

Pensar así los procesos de formación de los jóvenes abre caminos para dar lugar al fortalecimiento de los propósitos y fines de la educación colombiana donde se logre de manera equitativa el desarrollo del capital humano por medio de un proyecto que apunte a la materialización de las metas de calidad, cobertura y pertinencia sin dejar de lado las huellas de la cultura particular.

Para tal efecto, la Articulación en el escenario local, como programa que busca dar respuesta a varias situaciones que aquejan al sistema educativo y a los estudiantes y a las prácticas pedagógicas de maestros que han apostado a incidir no solo académico sino también en la esfera socio-cultural de las comunidades en las cuales despliegan su quehacer pedagógico.

Este tipo de apreciaciones, pasan por discursos legales y normativos que le dan soporte a una iniciativa educativa convertida en política fundamentada en consideraciones pedagógicas, evaluativas, curriculares y se vuelven punto de anclaje para pensar alternativas de formación que beneficien a sus protagonistas atendiendo particularidades y condiciones del momento actual, la cual transforma en un reto para el sistema educativo, pues reclama la puesta en marcha de una educación pertinente, equitativa, flexible, continua y de calidad para los sectores más vulnerables.

1.3. Segundo Capítulo de la Tesis: Caracterización del Programa de Articulación

Grosso Modo, en el segundo capítulo y de manera descriptiva se desarrollan los siguientes tópicos:

- Se realiza un análisis a la luz de los elementos que la integran en lo conceptual, teórico, normativo, socio-económico y en relación con las intencionalidades, aportes, importancia en la educación del país. evolución e implicaciones pedagógicas. Este análisis resulta fundamental pues permite revelar las relaciones de interdependencia que se generan entre estos elementos para dar lugar a reflexiones y posturas pedagógicas e ideológicas que contribuyan a la reconfiguración de la Articulación como posibilidad de

transformación no sólo del sistema educativo nacional y local, sino de la vida de los estudiantes, sus comunidades y la sociedad colombiana.

- Se hace una contextualización de los fenómenos que inciden en la educación contemporánea. El programa se inserta en el marco de un periodo de tiempo centrado en la globalización y la complejidad, su diseño y puesta en práctica debe cuestionar los tipos de educación tradicional y hacer frente a las necesidades y retos que el carácter complejo y globalizado del mundo traen consigo.

- Se abordan generalidades de la Articulación educativa entre los niveles de educación media y educación superior. Generalidades que abarcan una mirada a las características del programa. Entre ellas: su enfoque de formación en competencias (generales, laborales y ciudadanas), su aplicación en el ciclo 5 (grados 10° y 11°) y el hecho de que incorpora los elementos propios de la educación superior: docencia, investigación y extensión. Se profundiza en el marco de la propuesta de Articulación en la que se oferta programas técnicos, técnico profesionales y tecnológicos, que se convierten en posibilidades reales para que los jóvenes definan su proyecto de vida, ya sea ingresando al mercado laboral o continuando su formación a nivel universitario.

- Se muestra las circunstancias de la vida de los estudiantes de las Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá D.C. Este diagnóstico ilustra hallazgos relacionados con la baja valoración y la carencia de sentido que la escuela y los procesos educativos en general tienen para los jóvenes y sus familias debido a que no ofrecen una salida concreta y eficaz a su vulnerabilidad y a la pobreza.

Se desarrollan los objetivos que orientan la Articulación y se analiza cómo la Articulación surge en contexto que plantea solución a las necesidades académicas y materiales de los estudiantes de las IED de Bogotá.

- Se plantea la justificación de la Articulación desde la importancia de reconocerla como posibilidad de mejorar la calidad de vida de los estudiantes y sus comunidades, así como desde su impacto a nivel social y económico por cuanto brinda a las jóvenes alternativas para cursar su formación a través de diferentes etapas secuenciales desde la educación media, pasando por la técnica profesional, la tecnológica y se pueden prolongar hasta la formación profesional. Se expone una fundamentación legal y conceptual de la Articulación.

- En lo referente a los aspectos pedagógicos se mencionan los Lineamientos de la Articulación de la educación media con la educación superior, la Formación Profesional Integral y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano del Ministerio de Educación Nacional, MEN, los Lineamientos Curriculares, Los Estándares para las Competencias Básicas, la Evaluación de las Competencias por parte del ICFES, entre otros

- Se describen las etapas de la Articulación formuladas en la Política de Articulación entre la educación media y la superior en Bogotá: se presenta la etapa de Contextualización que consiste en el estudio de las características, necesidades formativas, planes de estudio de las Instituciones Educativas de Educación Media para revisar la pertinencia del proceso de articulación.

- Se exponen las implicaciones pedagógicas de la Articulación en relación con los cambios en la integración de la media y la educación superior, apuntalando a la calidad y la pertinencia educativa que conlleva a la transformación curricular, la reorientación pedagógica, la investigación y la proyección social, los ciclos propedéuticos, la certificación y homologación de los estudios cursados, la preparación por competencias, el sistema evaluativo y una orientación vocacional.

1.4. Tercer Capítulo de la Tesis: Referentes Teóricos

Se abordan conceptos y términos relacionados con la visión más participativa del proceso pedagógico en general y convenidos como destacados dentro de la investigación porque abarcan ideas, conceptos desde los cuales se planteó la investigación en sus comienzos.

Avanzando en la contextualización teórica, después se establece un vínculo general entre la disciplina de la Educación Comparada y la Articulación, para concluir el capítulo con la descripción de las características del proceso desde la perspectiva de teoría crítica de algunos autores que busca generar espacios de reflexión donde se analice las propiedades del componente pedagógico y su contextualización sociocultural, además, de su incidencia en las prácticas educativas que posibilite la asunción de una actitud crítica frente a ideologías “perversas” transmitidos por los medios masivos de comunicación y su incidencia en el acto educativo.

1.5. Cuarto Capítulo de la Tesis: Propuesta Metodología

Para realizar el análisis de las implicaciones pedagógicas en el contexto local del Programa de Articulación de la educación media con la educación superior fue diseñada

una ruta de intervención bajo un enfoque metodológico mixto que permitió la combinación de técnicas de recolección de información cuantitativas y cualitativas, pertinentes en este caso por vincular al estudio de los comportamientos sociales, datos estadísticos que dan cuenta de las variables tras la obtención de evidencias y favorecen la comprensión del fenómeno de estudio.

Dicha perspectiva metodológica, responde al carácter exploratorio de la investigación facilitando en buena medida la caracterización del Programa de Articulación, dada la poca información existente al respecto y a su vez, permitió develar avances y desaciertos en la implementación del mismo a través del acercamiento a los agentes que tienen relación directa con las políticas educativas; estamentos operativos de ejecución de procesos educativos y los docentes como garantes directos de la ejecución y éxito del programa AEMES (Articulación de la Educación Media con la Educación Superior) en las aulas de clase.

Su despliegue tomo cuerpo en varias fases. En la primera se realizó un acercamiento a la información documental que permitió la características y antecedentes del programa. En la fase dos, se establece la aproximación con las directivas de educación media y superior de la SED, con rectores y docentes de los colegios públicos de Bogotá para solicitar el acceso a los agentes que debían suministrar la información en torno a los avances y desaciertos en la ejecución del Programa de Articulación en la ciudad. En la tercera etapa de la investigación se categorizó la información recolectada y, por último, se analizaron, interpretaron y triangularon datos para poder consolidar conclusiones y hacer unas sugerencias teórico - prácticas para el programa.

Cabe resaltar, la importancia del ejercicio de triangulación como estrategia para el manejo de la información recolectada debido a que está demanda la convergencia de datos provenientes de diferentes técnicas como una opción para la construcción de conocimiento acerca del objeto de estudio. Para este caso, a través de fuentes bibliográficas, mediante la descripción se caracterizó el Programa de Articulación y se buscó determinar la práctica pedagógica cotidiana del maestro en el aula para establecer avances y desaciertos con información de primera mano gracias a técnicas cualitativas que igualmente sirvieron para indagar las diferentes visiones y experiencias de otros agentes o estamentos.

En este orden, planteado el enfoque y el método de la investigación a la luz del cumplimiento de los objetivos mencionados, en cuanto a la reunión tanto de datos cualitativos y cuantitativos para organizar, comparar, ratificar e identificar las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores con la visión de gestores de políticas proyectos educativos y con la de aquellos encargados de la ejecución de tales iniciativas. Todas las anteriores perspectivas fueron integradas en el apartado dedicado a la interpretación y el análisis.

1.6. Quinto Capítulo de la Tesis: Resultados

El recorrido planteado en este proceso investigativo, permite hoy ofrecer material para la comprensión del Programa de Articulación, las implicaciones pedagógicas; su incidencia en el terreno educativo y las variables materializadas en su práctica, es preciso distinguir elementos que aportan a la consolidación de una perspectiva teórica que delinea las características de las prácticas de diferentes índoles de maestros, algunos a

quienes aún les cuesta tomar distanciamiento reflexivo sobre sus acciones pedagógicas, por ende, estas continúan arraigadas en el marco del modelo de la pedagogía tradicional y otros, que se han permitido crecer de la mano de acciones formativas que han posibilitado la paulatina transformación de sus “quehacer”.

Esta perspectiva, permite observar el aprovechamiento de los recursos ofrecidos para capacitación y transformación de las practicas incorporando un modelo pedagógico innovador y crítico que se refleja en el desempeño de los docentes y al cualificar su quehacer obtienen resultados sobresalientes en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión, participación, liderazgo, motivación, y análisis crítico, lo cual, toma cuerpo en el desempeño de los estudiantes.

Para este caso, fue posible observar que la orientación que ofrece a los educandos se enfoca al análisis crítico y social: permite vivenciar los procesos de inclusión e integración apuntando a la meta principal del Programa Articulación, en el cual la construcción de conocimiento se da de forma dialógica, democrática y horizontal y en donde la reflexión e interpretación sobre la realidad se constituyen en un insumo para la transformación del entorno, y junto a los estudiantes se consolidan herramientas conceptuales y prácticas para incidir de forma positiva en su medio.

Por otra parte, es preciso enfatizar en la necesidad de garantizar la continuidad del Programa de Articulación si se desligan de las políticas administrativas de turno, con el fin de que puedan observarse a largo plazo los frutos de esta intención pedagógica.

Así mismo, es urgente generar proyectos de inversión que permitan atender en su totalidad a la población bogotana, reflejado tanto en infraestructura de colegios y

universidades, como en capacitación del capital humano que favorezca la materialización del impacto de programas educativos de esta índole.

Por último, bien se puede afirmar que es en la perspectiva crítica donde hallamos el baluarte para consolidar una propuesta educativa desde un significado de las prácticas pedagógicas y un proyecto que reconozca el vínculo social de la escuela con la sociedad y aporte también a la transformación de los individuos. Se hace referencia a aquellos estudiantes que dan cuenta de aprendizajes autónomos y de toma de decisiones orientadas a un proyecto de vida más amplio, acontecimiento que sin lugar a duda se fundamenta principalmente en las prácticas o estrategias metodológicas innovadoras, donde existen escenarios para la participación y la vivencia de valores académicos, éticos y morales, lo cual, ayuda a reconocer en la apuesta de la Articulación de la educación media un modelo incluyente que propicia el empoderamiento y las relaciones de igualdad, equidad en torno a metas comunes.

1.7. Sexto Capítulo de la Tesis: Conclusiones

En el sexto capítulo se presentan las conclusiones como resultado del cumplimiento de los objetivos y de las variables y conceptos y como fruto del pensamiento que fue surgiendo en el proceso y sustentan los argumentos, ideas y razonamientos de las características de la Articulación y dan certeza de las implicaciones pedagógicas en el contexto local como meta establecida desde el principio.

Los resultados de la investigación crearon conocimiento y a establecer como válido el programa en conformidad con los objetivos establecidos en el anteproyecto y explorados en su desarrollo.

La validez de las conclusiones también se determina por la magnitud del universo de estudio y de la muestra poblacional: la diversidad y pluralidad de situaciones, personajes, técnicas e instrumentos utilizados aportaron información de primera mano y de distinta índole

Son el resultado de la triangulación de la información de las cuáles surgieron conceptos y categorías dan fe de los saberes construidos y no se estableció un orden de importancia para presentarlas sino la disposición en que iban surgiendo según el análisis de las respuestas tal como se presentaron en los cuestionarios y también como iban resultando de la triangulación

Las conclusiones afirman la validez del trabajo arduo y dispendioso de esta investigación con sus altibajos en su desarrollo, se presentan en cuatro núcleos, (a) grupo conformado por profesores y coordinadores, (b) grupo rectores, (c) grupo nivel operativo y decanos y (d) intelectuales-académicos.

En la parte final de las conclusiones se ponen los desaciertos del Programa de Articulación para no mezclar los razonamientos y tener una visión completa de las dificultades e inconvenientes del programa.

Capítulo 2

Referentes Teóricos

El segundo capítulo de la investigación “*La Articulación de la educación media con la educación superior en Bogotá-Colombia: implicaciones en el contexto local*”, presenta algunos lineamientos para posibilitan la reflexión en torno al problema planteado y se expresa en el primer objetivo como es el de hacer una caracterización amplia del desarrollo en Bogotá y que refleje de alguna manera los antecedentes del programa.

Además de la descripción referida, la segunda intención precisa determinar los avances y desaciertos del programa, acentuando en lo pedagógico en el caso de los docentes y rectores y destacando la implementación del mismo en los otros estamentos.

La Articulación como proceso de desarrollo profesional, construcción de ciudadanía y como alternativa de inclusión social, apunta a que los egresados de los colegios articulados se reconozcan como personas con potencialidades, en constante crecimiento y formación que asumen el conocimiento de sí mismos y del entorno, así como el resultado de diversos procesos con el propósito de construir de manera responsable y autónoma su proyecto de vida y de sociedad.

Asimismo, como la concepción amplia del programa es la de incluir a los sectores más necesitados de la población juvenil estudiantes de bachillerato en los colegios públicos de la ciudad en lo referente al acceso y permanencia en la educación superior, desde sus orígenes se insinúa tácitamente cambios de concepción en los planteamientos tradicionales no solamente en la forma de concebir la educación e instauración de políticas públicas favorables que en cierta medida reduzcan desigualdades sino también

en la comprensión de las prácticas pedagógicas desarrolladas diariamente en el aula de clase.

Una de las opciones para cumplir e iluminar lo anteriormente manifestado es la reflexión de la pedagogía crítica con principios para formar individuos más conscientes de su rol en la sociedad como sujetos participativos constructores de un futuro mejor más igualitario y que puedan decidir libremente la construcción de su destino.

En la primera parte de este capítulo se concretan algunos conceptos y términos acordes con una visión del proceso pedagógico más participativa y estipulados como los más relevantes dentro de la investigación porque engloban ideas, conceptos y perspectivas desde las cuales se planteó la investigación desde sus comienzos.

En la segunda parte se hace un nexo entre algunos principios de educación comparada y su relación con la Investigación sobre Articulación pues se ubica dentro de esa la línea.

En la tercera parte, se describen las características del proceso pedagógico sin perder de vista la orientación de la investigación cuya propuesta originaria es determinar avances y desaciertos, busca generar espacios de reflexión donde se analicen las implicaciones pedagógicas en el contexto local, la comprensión del contexto cultural y socio-económico, entre otros, así como su incidencia en las prácticas educativas y asumir una posición crítica frente a elementos ideológicos transmitidos por los medios masivos de comunicación y su incidencia en el quehacer educativo. Los referentes para el análisis se hacen desde los postulados de la pedagogía crítica.

2.1. Definición de Términos

- Articulación en educación: Para objeto del presente estudio, en este apartado se hace un acercamiento a una serie de conceptualizaciones que ubicando al lector, apunten a establecer algunas claridades conceptuales sobre términos claves para el abordaje de esta investigación, de tal modo, comenzamos realizando un acercamiento al significado de articulación en educación, de acuerdo a las políticas de MEN (2010), la articulación “es un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas para facilitar el tránsito y la movilidad de las personas entre los distintos niveles y ofertas educativas, el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y el mejoramiento continuo de la pertinencia y calidad de los programas, las instituciones y sus aliados”.

En consecuencia, se entiende que los procesos de articulación traen consigo la posibilidad de que los estudiantes transiten al interior de los diferentes niveles de formación académica en función de sus propias capacidades e intereses, dejando de lado limitantes de tipo económico que impiden a los sujetos el acceso y permanencia a programas de educación superior que garantice el desarrollo de un proyecto de vida exitoso y a la vanguardia con el ritmo de productividad de la sociedad de la cual es parte.

Iniciativas de este tipo, se fundamentan bajo principios del cumplimiento a el derecho que tiene los individuos a la educación, al acceso, pero también a estrategias que favorezcan su permanencia en los sistemas de educación formal y toma forma en nuestra ciudad en el marco del “Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012- 2016”. Su objetivo es transformar y fortalecer la educación media distrital, mediante la consolidación de una

oferta diversa, electiva y homologable con la educación superior que promueva la continuidad de los estudiantes en este nivel educativo, para generar en los estudiantes mayores oportunidades en el mundo socio – productivo”. (SED, 2015)

No obstante, el proyecto para la articulación pedagógica en nuestra ciudad emerge de la mano de las necesidades del sector productivo de nuestro contexto, por tanto, la formación técnica y tecnológica recupera su posición como elemento que favorecerá la inmersión al sistema laboral para fortalecer así el proyecto de Estado. (MEN. 2010)

En conclusión, la Articulación como propuesta pedagógica es un proyecto que tiene por objeto facilitar el acceso a los diferentes niveles de formación académica, estableciendo convenios interinstitucionales que permitan a los estudiantes vincularse de forma activa en procesos educativos que apunten a la vinculación con el escenario productivo de su comunidad, apuntándole a garantizar el derecho a la educación bajo la bandera política de acceso, calidad y permanencia.

- Desarticulación: Ubicar el termino desarticulación al terreno de lo educativo nos remite directamente a pensar la manera en que se encuentra estructurado el sistema de educación formal, la forma en que está diseñado, disponiendo espacios y niveles que ubican a cada sujeto al interior de una cadena de escalones que de manera progresiva le va permitiendo avanzar (o no), en los propósitos generales del proyecto educativo, sin embargo, una mirada reflexiva acerca de este fenómeno nos invita a pensar en la desarticulación, entendida como la falta de relación o anclaje entre uno u otro nivel de formación por la cual atraviesa el individuo, esto en parte debido a que los procesos educativos no se despliegan de forma democrática en el interior de nuestra sociedad

promoviendo prácticas desiguales que ubican a cada quien en la ruta de producción con relación a su posición socio cultural y por otra parte, como producto de las maneras en que están diseñados los programas académicos.

La desarticulación tiene claro reflejo en la forma desigual en la que se materializan los procesos de formación en la actualidad, donde la población recibe determinado tipo de educación en función del papel que deben desempeñar, de ahí las marcadas diferencias entre la educación pública a la que acceden las clases populares y a privada dominada por las élites de la sociedad, modelo que se replica al llegar a la educación superior, donde los primeros arriban a los programas de educación técnica y tecnológica consolidando mano de obra útil para los propósitos de grandes empresas, dirigidas por aquellos quienes se formaron en programas profesionales, con lo cual, se continua alimentando la brecha que separa las clases sociales y se perpetúan los modelos de educación diferenciada tradicionalmente existente. (U.D. 2012)

- Inclusión: El termino inclusión en educación, hace referencia a la posibilidad de que las escuelas y todas las instituciones de educación formal abran sus puertas a aquellas personas que al no “encajar” en los regímenes de organización, funcionamiento y expectativas formales de cada nivel educativo son excluidas del sistema, por tener diferencias ya sean de tipo biológico, social, cultural o económico, para lo cual es imprescindible comenzar por la flexibilización de los currículos y la implementación de prácticas de tipo formativo que involucrando a la comunidad educativa en su conjunto, propendan por la consolidación de climas amables, justos, equitativos que den la oportunidad a todos por igual de acceder oportunidades y condiciones que apuntando al

desarrollo de cada sujeto, atendiendo a sus particularidades, garanticen el acceso a la materialización de su proyecto de vida. Así pues,

- La inclusión significa, entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia (Manjarrez, 2014)

- Como proyecto pedagógico y político, la inclusión tiene como principal tarea la materialización del derecho al acceso, permanencia y promoción de todas las personas “en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia y equidad, sin distinciones de género, ideología, raza, religión, condición socioeconómica, cultural o biológica”, (Manjarrez, 2014, p. 9) planteamientos que se sustentan en el cumplimiento del marco legal que ampara la población colombiana que de manera expresa establece “la garantía en el goce integral y equitativo de los Derechos Humanos” (*idem*) y a su vez, se dinamiza bajo la concepción de la educación como un factor fundamental en el proceso de mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

- Ahora bien, la inclusión como proyecto educativo demanda además de la adecuación de espacios físicos que se adapten a las necesidades de las personas, la capacitación continua de los docentes; la vinculación de profesionales que desde diversas

perspectivas disciplinares puedan ofrecer una atención integral a quienes se benefician de este tipo de iniciativas, y además apoyen la configuración de un currículo flexible que se adapte a las necesidades y al contexto de todas las personas, pues si bien, se parte del hecho de que todas y todos podemos aprender de acuerdo a nuestras propias habilidades, se hace necesario una intervención significativa a la estructura tradicional de la escuela en la que predominan paradigmas excluyentes que dejan en desventaja a las minorías por sus diferencias, pues la inclusión tiene que ver directamente con la tarea de construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, lo cual, se constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho (Manjarrez, 2014)

- Por último, vale resaltar que:

- la educación inclusiva además de una cultura que valora la diversidad y un cambio estructural en las políticas institucionales, requiere la materialización de éstas en prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad que se encuentra en las aulas: de contextos, de estilos de aprendizaje, de formas de expresión y comunicación, de motivación e implicación; esto exige la estructuración e implementación de un currículo flexible que plantee diversas posibilidades de acción en cuanto a objetivos y propósitos de formación, contenidos, metodologías y formas de evaluación, a través de la implementación de didácticas flexibles enmarcadas en la oferta de diversas rutas de

formación. A su vez implica la generación de ambientes de aprendizaje accesibles y enriquecidos que potencien la participación de todos (*ibidem*, p. 34)

- Transformación: El término transformación hace referencia al cambio, devenir, movimiento, elementos que son propios de todas las construcciones sociales que se evidencian a lo largo de la historia de la humanidad, hace referencia también al conjunto de acciones desarrolladas por las personas que impactan las estructuras tradicionales de organización en determinado contexto produciendo modificaciones en las prácticas y en los regímenes de verdad de cada momento histórico.

Ahora bien, al ubicar el concepto de transformación en el campo de lo educativo , se haría referencia a la serie de cambios que han venido experimentando la escuelas, en parte como producto de los avances tecnológicos y académicos que impactan de forma profunda su estructura, propósitos, lineamientos y las prácticas pedagógicas que se despliegan en su interior, pero también, a las mutaciones que ésta ha venido experimentando a fuerza de los cambios de las sociedades es general, las subjetividades emergentes y las necesidades propias de cada momento histórico.

- No obstante, la pregunta por las transformaciones en la educación es una herramienta que ayuda a identificar los retos que tenemos como sector hacia un futuro. El poder identificar cómo se ha constituido el sistema educativo que tenemos, cuáles han sido las principales apuestas conceptuales, pedagógicas y organizativas, qué papel han jugado los distintos actores en su organización, por señalar algunos temas, permite dimensionar la capacidad del sistema educativo para producir cambios y modificaciones,

para plantear nuevas apuestas educativas, señalar nuevos rumbos y derroteros (MEN, 2010).

- Pensar en el horizonte de la educación nos invita a cuestionarnos acerca de este concepto pues es claro que la escuela a pesar de ser una institución tradicional en nuestras sociedades siempre ha estado en movimiento, y esos cambios se expresan en las diferentes maneras de concebir su fines, al estudiante, al maestro, la relación enseñanza aprendizaje y en la forma en que esta se adapta o no, a los retos de una cultura cada vez más globalizada, lo conlleva a la generación de nuevas “condiciones para el desarrollo de competencias, tomando en cuenta las necesidades del contexto y con una amplia autonomía en la organización de los planes curriculares y los procesos didácticos escolares” (MEN, 2010)

- Innovación: Diversas perspectivas en educación coinciden al señalar que cambio y mejora, son las dos palabras que incluye cualquier definición de innovación educativa. Una definición de innovación educativa es: *“La innovación educativa es la aplicación de una idea que produce cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan mejora en los objetivos formativos”* (Echaluze, Blanco & Alves, 2016).

Así las cosas, podemos deducir que el concepto innovación plenamente ligado al termino transformación, puesto que cualquier innovación involucra acciones que introducen cambios ya sean drásticos o progresivos pero que, como principio llevan consigo el objetivo de mejorar lo que se hace, para Libedinsky (2001) las innovaciones producidas en las aulas de clase, permiten lograr un mejor desempeño en la vida personal

y profesional del docente, dejando explícita la diferencia entre la educación tradicional y la educación innovadora, pues esta última, además de encontrarse estrechamente vinculada al uso de la tecnología, y la buena implementación de los recursos educativos, nos permiten reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas cotidianas para que a partir de dicho ejercicio, se propicie la puesta en marcha de apuestas novedosas que propendan por el mejoramiento de dichas prácticas.

Para que la innovación se materialice en los contextos educativos, se hace necesario un ejercicio juicioso de interpretación y reflexión sobre la propia práctica, elemento que abre el camino hacia la ruptura de paradigmas tradicionales que impiden la sospecha sobre lo instituido y ayuda al establecimiento de miradas frescas acerca de los objetivos de la educación, el contexto real de implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje, de los sujetos para los cuales se está pensando la materialización de acontecimientos pedagógicos que apunten a la configuración de saberes que al encontrar anclaje con sus necesidades, características y proyectos de vida encuentren viabilidad para la realización de nuevas propuestas.

De tal modo, la innovación promueve al interior de las comunidades educativas ambientes de libertad, democracia y participación, por tratarse de propuestas que al involucrar al sujeto sus intereses, deseos y características, asume una posición de construcción continua y colaborativa teniendo en cuenta la creatividad para la solución de situaciones problema cotidianas a partir de iniciativas que recuperan la experiencia del docente como productor de conocimientos al permitirle sistematizar, visibilizar y poner en conocimiento las inquietudes y las rutas recorridas con miras a conseguir objetivos

específicos, impulsando a su vez, a otros compañeros a directivos y a las instituciones educativas, a “reflexionar para que sean más abiertos en su actuar y pensar, y transformen las prácticas pedagógicas tradicionales en prácticas innovadoras; que promuevan dentro de sus aulas nuevas formas de impartir la enseñanza con nuevas metodologías que enriquezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Libedinsky, 2001)

- Estrategia de Evaluación: “Para evaluar hay que comprender” (Stenhouse (1984)).

Como estrategia de evaluación asumimos las concepciones, propósitos, herramientas y usos que se den a la evaluación al interior de contextos de enseñanza aprendizaje. Así pues, al cuestionarnos sobre los usos de la evaluación podemos acercarnos a experiencias enriquecedoras e innovadoras que en el terreno de los procesos de formación apunte al desarrollo integral de los sujetos y no simplemente a la clasificación del estudiante en función de la valoración numérica.

En este sentido, la estrategia de evaluación debe tener como elemento principal, la democratización del proceso, entendiendo que tanto quien enseña, como quien aprende tienen plena posibilidad de participar en la construcción y valoración de los elementos que permitan objetivar de cierta manera los avances o las dificultades en su proceso individual de construcción de conocimiento, perdiendo así el carácter unidireccional que tradicionalmente ubica a la evaluación desde una perspectiva punitiva que desconociendo los procesos individuales y colectivos establece rangos de calificación.

Vista de este modo, la evaluación encarna un importante propósito formativo, que, al ser asumido desde esta perspectiva, impacta de forma profunda los modos no solo de

establecer juicios de valor, sino de enseñar y aprender, y al cambiar las formas de evaluar cambiarán asimismo las formas en las que los alumnos aprenden, porque previamente habrán cambiado las formas de enseñar. Por lo anterior una estrategia de evaluación democrática, dialógica y formativa necesita comprometerse con el poder transformador de la evaluación ubicando en lugar privilegiado los procesos de comprensión, de desarrollo de pensamiento crítico, la toma de postura personal, la transferibilidad del conocimiento, la aplicación y la capacidad de comunicación.

- En este orden, la evaluación educativa tiene sentido y cumple su función formativa en la medida que su práctica esté siempre y todos los casos al servicio de quien aprende, lo que nos invita a considerar la evaluación como un ejercicio de aprendizaje pues la clave de su éxito radica en el uso que haga de ella. La evaluación va más allá. Justo donde no llega el control, una estrategia de evaluación soportada desde una apuesta crítica sobre la educación nos remite a involucrar el diálogo, el encuentro, el contraste, la indagación, la búsqueda, la confirmación, la duda, la confrontación, el debate, como herramientas que materializarían esta compleja actividad (Álvarez, 2012).

- Proceso: El proceso de la Articulación con la educación superior, iniciado en el año 2009, ha tenido en sus fases de inicio y desarrollo varios temas que han requerido de profundización, de estudio y de actualización por parte de los docentes y de los estudiantes, ha sido un proceso de aprendizaje en el que, como mencionan De la Fuente, Martínez, Peralta y García (2010), juegan un papel importante variables como la autoconfianza académica, el enfoque de aprendizaje, la motivación y la autorregulación en el aprendizaje, entre otras.

- Enseñanza: Con los estudiante de Articulación se deben plantear continuamente estrategias de enseñanza, vale la pena recordar que también son llamadas estrategias docentes y son reconocidas como “Procedimientos que el profesor o agentes de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”, (Barriga, 2003); El perfil de los estudiantes debe basarse en programas de enseñanza dirigidos al desarrollo de la creatividad (Reyes, 2003) por esta razón, en la institución, se ha dado bastante relevancia al desarrollo de competencias en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, los fines de la educación delimitan las metas para los procesos enseñanza aprendizaje que llevan a cabo los maestros y uno de éstos fines se refiere a la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos del desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo

Se debe tener en cuenta que hay estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, y las dos se encuentran comprometidas en la promoción de aprendizajes significativos basados en los contenidos escolares (Díaz y Hernández, 1999). Maestros y estudiantes deben propender por su búsqueda y desarrollo si desean encontrar caminos que conduzcan a nuevos conocimientos.

- Aprendizaje: Para los conductistas, es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de las experiencias, y según los cognitivistas, es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales

como resultado de la experiencia (Ormrod, 2008). Uno de los modelos pedagógico adoptados en Articulación es el Aprendizaje Significativo, concepto base de la teoría de Ausubel, el cual se da cuando una nueva información adquiere significado para el aprendiz cuando la puede relacionar con la que ya ha adquirido previamente, este proceso se da ya con cierto grado de claridad, estabilidad y diferenciación, (Orellana, 2009).

Por lo tanto, para aprender; cuando el individuo está motivado intrínsecamente, afirma Ormrod (2008); se debe favorecer un ambiente que favorezca la motivación, para ello plantea una serie de ideas sobre cómo favorecer dicha motivación entre las cuales están: 1) el aprendizaje es más eficaz y se muestran más conductas productivas en el aula cuando se está intrínsecamente motivado para aprender y rendir, 2) la motivación extrínseca también puede favorecer el aprendizaje, 3) los estudiantes se centrarán en sus actividades académicas cuando sus necesidades no académicas estén cubiertas y 4) los profesores pueden aprovechar el papel de la emoción en el aprendizaje .

Tanto el aprendizaje ya existente como el nuevo se modifican, ya que los nuevos conceptos van adquiriendo una modificación de acuerdo a los nuevos significados, por tal razón, la estructura cognitiva de los individuos está en constante reestructuración durante el aprendizaje significativo, el conocimiento previo y el nuevo conocimiento tendrán ahora una nueva estructura, la cual, de algún modo transformará las actitudes y las aptitudes de su poseedor.

En el aprendizaje significativo el estudiante debe comprender y relacionar, no memorizar, por ello Moreno y Orozco (2009), resumen las condiciones para el

aprendizaje significativo así: el contenido que se va a proporcionar debe estar bien organizado, la buena disposición de los estudiantes para aceptar y afrontar lo nuevo es indispensable y por último, que los conocimientos previos sean los necesarios y estén activados; estos son algunos de los retos para afrontar con los estudiantes de articulación, quienes han pasado por un proceso que se espera, conlleve a un mejor y más eficaz aprendizaje.

- Recursos educativos: Según Betancourt (2000), educar en la creatividad es formar personas que se arriesgan, que afrontan los problemas de su vida escolar y cotidiana con originalidad, flexibilidad, visión, iniciativa y confianza, personas a quienes, con este tipo de educación, se les han ofrecido herramientas para innovar y la posibilidad de utilizar mejor los recursos individuales y grupales dentro de su proceso enseñanza - aprendizaje. El maestro que pretende educar en la creatividad debe propiciar un ambiente creativo que conlleve al pensamiento reflexivo y creativo de sus estudiantes dentro del salón de clase potencializando sus dimensiones cognitivas, afectivas e intelectuales para generar productos novedosos y de valor social, haciendo uso de los recursos disponibles y propiciando el aprendizaje aún si estos recursos son escasos.

En los colegios públicos en el programa de articulación con la educación superior, se observa que los estudiantes aprenden más y con gusto al participar en actividades de enseñanza basadas en la creatividad, tanto por la propuesta novedosa del maestro como por su propia participación creativa dentro de la clase, además de factores como la actitud

del maestro, el tiempo de la clase, los recursos utilizados, la metodología llevada a cabo en la clase, el estado de ánimo de los estudiantes, entre otros.

Los estudiantes están más interesados en su aprendizaje y que si se les plantean actividades de enseñanza motivantes, ellos trabajan con gusto, cumplen con las actividades asignadas y emplean adecuadamente los recursos que tienen a su alcance, preguntan, corroboran información, participan y se apropian de sus propios procesos de enseñanza aprendizaje orientados por los maestros.

- Relación profesor alumno: Durante el proceso de articulación, los estudiantes adquieren más autonomía, se tornan más independientes y se busca que sean más creativos y curiosos para investigar, la relación con el maestro es más cercana puesto que los estudiantes van transformando su papel receptor hacia un rol de emisor de ideas, de estrategias de propuestas que ayudan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Pedagogía: De las varias ideas que toca Freire (1997), enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para que el estudiante sea capaz de producirlo o construirlo al lado su educador, sujeto también de este proceso, y durante el mismo, la enseñanza exige investigación, respeto por los saberes de los estudiantes, sobre todo por los saberes sociales construidos en su comunidad y es aquí donde el maestro y la pedagogía juegan un papel fundamental para que los alumnos de articulación comprendan la razón de ser de estos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.
- Educación: Siendo la educación figura principal de los cambios sociales, reincide sobre ella la mayor responsabilidad de la formación de nuevas generaciones con valores y

actitudes creativas, conscientes, autónomas y responsables de las consecuencias de sus acciones, la escuela reconoce la importancia de la creatividad y la necesidad de buscar y proponer estrategias para su fomento, Klimenko, (2008, p.195).

El profesor creativo, moderno, no se limita a declaraciones, repitiendo e imitando, como señalan Babicka, Dudek, Makiewics & Perzycka (2010), es importante que la actividad del profesor esté en consonancia con el concepto de educación. Los docentes de la articulación, por su parte, se interesan por ofrecer una buena educación a los estudiantes de la institución, velan porque los objetivos de la asignatura, de la institución y de la educación se cumplan y propenden por brindar espacios propicios para el aprendizaje, buscan maneras de transmitir el conocimiento y aprovechan la edad de los estudiante para dinamizar las actividades y las clases

- Metodología: Los profesores y directivos tienen que ir a la vanguardia del desarrollo económico, político y social, mantenerse actualizados y formar parte del avance, por lo tanto debe hacer conciencia de que la realidad social en la que viven los estudiantes requiere de un cambio y tiene la necesidad de transformarse para formar personas que den solución a los problemas actuales, tomen decisiones oportunas y en especial, los estudiantes de la articulación, que realicen gestión de cultura, desarrollo y progreso. Por estas razones, se debe realizar una tarea educativa comprometida cuya metodología se base en las necesidades de la comunidad y del país dando énfasis al trabajo investigativo con un enfoque de evaluación de cada uno de los actores de la educación en la institución (Alfaro, Apodaca, Arias, García y Lobato, 2006).

Didáctica: El desarrollo de habilidades del pensamiento creativo de los estudiantes de articulación al proponer soluciones en conjunto; la disposición del maestro, junto con la motivación; el conocimiento del campo de investigación, la preparación para enfrentarse a nuevas situaciones, el seguimiento y la disponibilidad de tiempo; son factores clave para influir positivamente en el desarrollo del espíritu creativo que se pretende en los estudiantes, esto lo demuestra Piñeiro (2010), quien plantea que los estudiantes propongan su propia didáctica a partir de las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, ética y política, teniendo en cuenta dos objetivos específicos a saber, analizar la acción didáctica desde diferentes enfoques, y determinar la relación de la didáctica con las innovaciones educativas y su vinculación con la cultura profesional.

Competencias laborales: De acuerdo con el SENA (Servicio nacional de aprendizaje) estas competencias se resumen en las capacidades reales que tiene una persona para aplicar conocimientos, habilidades y destrezas, valores y comportamientos, en el desempeño laboral, en diferentes contextos. El estudiante de articulación desarrolla parte de estas habilidades y capacidades durante su proceso, diferentes espacios académicos y actividades le permiten el perfeccionamiento de las mismas, abriendo paso así a un profesional que puede trabajar al servicio de una comunidad.

2.2. Relación de Algunos Principios de la Educación Comparada con el Proyecto de Articulación

La investigación “Articulación de la educación media con la educación superior en Bogotá-Colombia: implicaciones pedagógicas en el contexto local”, se inscribe dentro de

la línea de Educación Comparada, *Función y evolución de la educación: historia, teorías, políticas, modelos y sistemas*. A continuación se describen algunos aspectos de la Educación Comparada tales como definición, características, generales objetivos y finalidad y algunas de las posturas frente a la misma.

La Educación Comparada está definida por su objeto de estudio en la equiparación de hechos educativos y de las relaciones que los definen en su medio específico -pues no se pueden considerar aislados de su contexto social y cultural-, se inclina por el estudio comparado de la educación como fenómeno social, mira más allá del aula y del sistema escolar.

La investigación “La Articulación de la educación media con la educación superior (...)” se vincula con el objeto de estudio de la Educación Comparada porque engloba tres áreas amplias de la estructura curricular como, (a) la toma de decisiones en el desempeño técnico, tecnológico con base en los análisis conceptual, legal y académico (b) el aporte interdisciplinario desde la enseñanza de las respectivas áreas y saberes para un acercamiento a la realidad y (c) el estudio humanístico del contexto socio-productivo, para desarrollar competencias, habilidades, experiencias corporales, herramientas pedagógicas y didácticas para renovar la cultura, potenciar la formación de agentes capaces de mejorar la calidad de vida de su entorno.

La educación del hombre se puede concebir a partir de una dimensión individual, desde la cual se procura continuamente el perfeccionamiento y otra dimensión social para que ese perfeccionamiento contribuya al bien común se realiza dentro de la sociedad (Villalobos, 2002). El Programa de Articulación para cumplir con el propósito de

formar personas desde los anteriores principios propende por una educación holística no excluyente de los distintos sectores de la sociedad; por ello (Camargo C, Garzón G, & Urrego, Articulación de la educación media y superior para Bogotá, Año 6 No. 2, págs. 160 - 171) afirman que

En aras de formular modelos pedagógicos incluyentes, que generen oportunidades laborales, acceso a la educación superior y que reduzcan los índices de deserción, algunos países como Uruguay, México y Brasil se han dado a la tarea de universalizar la educación media y generalizar la educación superior. En Colombia, el Gobierno Nacional, por medio del Ministerio de Educación Nacional, asume como política nacional la articulación de la media con la superior, reconociendo la existencia de una oferta de formación específica que debe mejorar su calidad, pertinencia y capacidad de articulación con el sector productivo y la educación superior.

Con estas posibilidades normativas, las instituciones educativas encuentran caminos para consolidar procesos de mejoramiento de la calidad.

Y contrario a lo anterior, en el conjunto los niveles del sistema educativo colombiano requieren de una proyección de articulación que responda a la realidad social, política, económica y cultural en la perspectiva de contribuir a la construcción de una sociedad con desarrollo solidario y sostenible.

Continuando con la reflexión, Debesse y Mialaret (1974) plantean a la Educación Comparada como una parte de la teoría de la educación que concierne al análisis e interpretaciones de las diferentes prácticas y políticas en materia de educación. Se preocupa ante todo por reunir y clasificar información -desde un punto de vista

descriptivo como cuantitativo- concerniente a los sistemas escolares, escuelas, administración, finanzas, profesores y estudiantes, programas y métodos de enseñanza, disposiciones legales, etc. Explica el porqué de las cosas, analizando los datos reunidos para mostrar, cuál ha sido la influencia de los fenómenos sociales, económicos, tecnológicos, religiosos y filosóficos.

Con base en los anteriores argumentos un objetivo de la investigación *La Articulación de la educación media con la educación superior (...)* que propone “Determinar los avances y desaciertos del Programa de Articulación (...)” está íntimamente ligado a uno de los fines de la Educación Comparada cuya intencionalidad trata de establecer principios generales que coadyuven en la clarificación de procesos; no es normativa, ni prescribe reglas o lo que debería hacerse para la buena marcha de las escuelas y de la enseñanza, de las políticas y los programas; en el caso el objetivo descrito, generará resultados al indagar sobre distintos procesos inherentes al programa, no propone puntos de vista sobre el ser la educación; intenta comprender lo que se hace y el por qué. Afianza el criterio en sentido amplio, de que los niveles del sistema educativo colombiano requieren de una proyección de la Articulación que responda a la realidad sociocultural, política y económica en la perspectiva de contribuir al desarrollo de una sociedad solidaria y sostenible.

La investigación se caracteriza por ser un proyecto exploratorio, descriptivo del cual se podrá inferir las características más sobresalientes de sus implicaciones pedagógicas y uno de sus pilares es Describir *el estado actual del programa de*

Articulación de la Educación Media con la Educación Superior” en lo referente a los procesos pedagógicos, en los colegios públicos de Bogotá.

Podemos, pues, concluir, que la concepción de Educación Comparada que posee el autor de estas líneas y que voy a desarrollar en la presente investigación, es afín a la que mantienen académicos como Le Than Khôi, que entienden esta disciplina como definida no por sus métodos, que toma de todas las disciplinas, sino por su objeto: la comparación de hechos educativos y de las relaciones que les une a su medio, tal como recoge el Catedrático García Garrido en su obra *Fundamentos de la Educación Comparada* (1996).

2.3. Objetivo, Fin, Propósito y Utilidad de la Educación Comparada

La utilidad alude a la contribución que hace la Educación Comparada a la Pedagogía, en el sentido de la ayuda que puede prestar a los sistemas educativos (encuanto hechos o situaciones) a través de establecer las diferencias y semejanzas para lograr su mejoramiento y su perfeccionamiento o simplemente conocer lo que se hace en otro lugar y cómo se hace (Villalobos, 2002). En este sentido la aproximación que hace la Articulación planteando ideas, enseñanzas, metodologías, en lo referente a preparar al estudiante para afrontar diversos retos y respecto a la cultura para el trabajo -entendido como actividad fundamental transformadora de las condiciones de vida y creadora de nuevas relaciones sociales- fortalece la concepción de formación integral, el desempeño en los campos académico, laboral y ciudadano.

- Su Finalidad general inmediata, será la de aprender. Aprender acerca de la educación y aprender por contraste. Además de ofrecer un conjunto de principios

generales que ayuden a los investigadores a interpretar y predecir las posibles consecuencias de las acciones propuestas (Villalobos, 2002).

- La Educación Comparada, al ser una metodología, no puede en ningún momento dictar normas o leyes a seguir (Villalobos, 2002; Debesse & Mialaret, 1974). Si así fuera, dejaría de comprender que cada sistema educativos, al igual que cada persona, es único e irrepetible (Villalobos, 2002). En aspectos concretos la investigación “*La Articulacion de la educación media con la superior (...)*” no hace comparación entre modelos educativos de distintos países sino que propone un programa referente a un cambio en la política educativa y establece una aproximación con la educación superior, planteando ideas, enseñanzas, metodologías, etc., y acordes al tipo de enseñanza que se implementa en ésta, prepara al estudiante para asumir diversas posturas frente a la vida y a los conocimientos y dentro del concepto de cultura para el trabajo, se fortalece la concepción de formación integral de los jóvenes, para el desempeño en los campos académico, laboral participativo y ciudadano, entendiendo la concepción de trabajo como actividad fundamental transformadora de las condiciones de vida y creadora de nuevas relaciones sociales.

- Otra de las finalidades de la Educación Comparada es la de proponer alternativas de cambio que estén orientadas al perfeccionamiento del sistema educativo que nos interesa como en el caso de formular conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento del Sistema Educativo en especial de la educación media y la educación superior con el mundo del trabajo, con el fin de que los estudiantes de este nivel avancen hacia la formación profesional mediante el reconocimiento y homologación de los contenidos

curriculares, que se establezcan por convenio con las Instituciones de Educación Superior (Resolución 480 febrero de 2008).

En un principio el propósito de la Educación Comparada fue eminentemente teórico. Así, basado en la filosofía aristotélica del amor a la sabiduría, se trataba de recopilar información sobre para satisfacer una curiosidad intelectual. Con el tiempo, este propósito inicial se modificó puesto que además de conocer por conocer se buscaba establecer conexiones entre la educación y la sociedad, y por ello establece relaciones entre distintos sistemas educativos, determina el progreso de programas que se implementan para fortalecer o mejorar la educación. Además de este segundo propósito, hay otro vigente y es el de que cada país se beneficiara de las experiencias ocurridas en otros y en la actualidad la Educación Comparada se puede considerar como un trabajo previo a cualquier reforma o planeamiento sobre educación (Villalobos, 2002).

En referencia al último propósito de la Educación Comparada descrito en el párrafo anterior, si es verdad que el Programa de Articulación en Colombia no sigue al pie de la letra las experiencias internacionales, sino que lo diseña desde los propios contextos y particularidades sin embargo tiene como referentes a países como Uruguay, México y Brasil quienes se han dado al trabajo de difundir la educación media y generalizar la educación superior. En el caso colombiano el Ministerio de Educación, se compromete en establecer como política nacional la articulación de la media con la superior.

De forma concisa se puede indicar que la Educación Comparada debe, (a) Promover el interés por conocer otros sistemas educativos. (b) Contribuir a las

innovaciones, reformas, progresos y planeamientos de los sistemas educativos. (c) Fomentar el continuo proceso de revisión de los sistemas pedagógicos. (d) Propiciar un mejor entendimiento y cooperación de los procesos educativos con carácter internacional.

Como propuesta de transformación el proyecto de Articulación establece elementos nuevos al implicar dentro del desarrollo pedagógico el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de conocimiento y de derechos, el asumir responsabilidades académicas, sociales y personales. También ubica al estudiante en el centro del diseño curricular, lo sitúa en función de nuevas posturas académicas y potencia nuevos conocimientos permitiendo que los significados se reconstruyan continua y permanentemente en contextos diversos.

Se afirma que las instancias económica, jurídico-política e ideológica interactúan entre sí en los diferentes aspectos de la sociedad en los niveles: dominante, decisivo y determinante. Estas instancias definen su nivel en cuanto a los propósitos o a las utilidades de la educación comparada (Villalobos, 2002). El Programa de Articulación no se ha establecido -en su totalidad- política oficial del Ministerio de Educación Nacional, por tanto, según los planteamientos del párrafo anterior, no es determinante ni impacta el sistema educativo en general, es más bien de carácter experimental y todavía no tiene la fuerza suficiente para transformar las políticas educativas del país. El artículo primero de la resolución 480 de febrero de 2008 dice: “Establecer con carácter experimental los programas de educación media que se articulen con la educación superior técnica, tecnológica y profesional para facilitar a los estudiantes de grados décimos y undécimos la iniciación de la educación superior” (Resolución N.º 480, 1986).

2.4. Utilidad de la Educación Comparada

En primera medida, Villalobos (2002) resume la utilidad de la Educación Comparada fundamentalmente como vertebrada en tres tareas:

- Contribuir al estudio de sistemas e instituciones educativas y apoyar el desarrollo económico, político y social de los países.
- Estudiar los problemas recurrentes en educación.
- Conocer los elementos de todo sistema educativo.

Por otro lado, García *et al.* (2013) plantea sus razones por las que la Educación Comparada y sus estudio son útiles:

- Para conocer y comprender la actuación educativa de los diversos pueblos, países, naciones, regiones, etc.
- Por los estudios de otros sistemas educativos, puede llegarse a un adecuado conocimiento y mejor comprensión del propio sistema. Kandel sintetizó esta particular utilidad en el frontispicio de su principal obra (1973), recogiendo una cita del Tasso de Goethe: “Para conocerte a ti mismo compárate a los demás”.
- Los sistemas educativos propios y ajenos pueden favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial y la elección de mejores futuros educativos.
- La educación comparada es un instrumento para la elaboración y ejecución de reformas e innovaciones educativas. Contituye un “auxiliar” de la *política educativa*. Sobre todo un mecanismo de asistencia técnica educativa a los países menos desarrollados.

Teniendo en cuenta las razones explicitadas anteriormente el Programa de Articulación de la educación media con la educación superior (..) es de gran utilidad para la educación en Colombia porque establece como uno de sus principios fundamentales enunciar modelos pedagógicos incluyentes que produzcan oportunidades de trabajo, entrada y permanencia en la educación superior. Minimizar los índices de deserción. Con estas facultades preceptivas, los colegios descubren pistas para consolidar procesos de mejoramiento de calidad y pertinencia de la educación en situaciones específicas.

Puede contribuir a nivel internacional a la comprensión de los sistemas educativos, a la paz en el mundo y a la paulatina eliminación del etnocentrismo, el nacionalismo y el imperialismo entre otras ideologías perversas que contaminan el “quehacer humano”.

Con base en las afirmaciones anteriores es posible decir que el Programa de Articulación es útil sobre todo porque pretende ser una innovación y especialmente por la inclusión de los sectores más pobres -son los que estudian en los colegios públicos- y de alguna manera disminuir la brecha ofreciendo igualdad de oportunidades en el ingreso y permanencia la educación superior.

Con esta estrategia también se pretende asegurar la calidad, pertinencia y eficiencia de la educación para el trabajo al desarrollar programas que forman en los jóvenes competencias definidas por el contexto social y productivo a partir de la coordinación y armonización de programas e instituciones.

2.5. Algunas Posturas ante el Objeto de Estudio de la Educación Comparada

Para finalizar se explicitan algunas posturas importantes respecto al objeto de estudio de la Comparada y que de alguna manera se relacionan con interrogantes o cuestionamientos que puedan surgir referentes a la investigación sobre Articulación .

García *et al.* (2013) plantea seis posturas:

1. No existe una ciencia comparativa de la educación, sino una metodología –la metodología comparada– aplicada a la educación. No es necesario buscar un objeto de estudio para una ciencia que no es necesaria.

- De esta postura participan algunos autores con un cierto escepticismo sobre la conveniencia de constituir una ciencia comparativa de la educación con pretensiones de autonomía. Es el caso de García Hoz (1970), Villalpando (1961) y, los partidarios de una ciencia única y unitaria de la educación, llámese o no pedagogía.

- Para ellos, el método comparativo no puede ser indistintamente aplicado a la educación en general, sino a los diversos aspectos y procesos educativos. El método comparativo puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de cada parcela específica de estudio. Lo emplea la *didáctica*, la *psicología de la educación*, la *historia de la educación* o la *organización escolar*, sin que sea necesario ni conveniente construir una ciencia pedagógica con pretensiones de exclusividad en su utilización (García *et al.*, 2013).

2. Existe una ciencia comparativa de la educación porque existe un método comparativo aplicable a los problemas educativos.

- Tusquets es uno de los comparatistas que con mayor claridad ha adoptado este criterio. Para él, la pedagogía comparada (nombre que prefiere) es “la ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos valiéndose del método comparativo” (1969: 18). Afirma, que “la pedagogía comparada es sustancialmente un método. Ponerlo en duda o negarlo, como hace Schneider, me parece sacar las cosas de quicio” (*ibidem*).

3. Existe una ciencia comparativa de la educación con un objeto específico, aunque no con una metodología propia.

- En esta posición lo que cuenta en la caracterización de una ciencia es su objeto de estudio y no su método. Se evidencia en los planteamientos de Tâhn Khoi referenciados por García et al. (2013), “la educación comparada viene definida... no por sus métodos, que toma de todas las disciplinas, sino por su objeto: la comparación de hechos educativos y de las relaciones que les une a su medio”.

4. La educación comparada es sustancialmente “Geografía de la Educación”.

- Su objeto son los países o naciones bajo el punto de vista de su organización educativa y como cualquier otra ciencia geográfica, la educación comparada sería en este caso una ciencia fundamentalmente descriptiva. La descripción prevalecería sobre la comparación, lo más que podría admitirse sería una “Geografía Comparada de la educación” (García *et al.*, 2013).

5. La educación comparada es sustancialmente “Historia Comparada de la Educación Contemporánea”.

- Los vínculos entre educación comparada e historia de la educación son ya viejos y han gozado durante bastante tiempo del favor de grandes comparatistas, como Hans:

- “La Educación Comparada se funda en la Historia y debería tratarse funcionalmente, que es otra manera de decir históricamente. Entiendo por funcionalismo en nuestra ciencia la comparación del desarrollo que han tenido, a lo largo de la historia y en los distintos países, las funciones de las instituciones educacionales” (Hans, 1953: 94)

6. La Educación Comparada es el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy.

- Esta es la concepción sobre la educación comparada más compartida por lo estudiosos hoy (...). la concepción reposa sobre la base de que son los sistemas educativos los que constituyen el objeto específico de esta ciencia, objeto que no es de hecho estudiado por ninguna otra ciencia de la educación, si bien algunas de ellas (particularmente la sociología de la educación y la pedagogía general) lo han a veces incluido como parte de sus más amplios planteamientos (García *et al.*, 2013).

7. Posturas frente a su finalidad. Por ultimo, en la Educación Comparada ha habido diferentes posturas a lo largo de su desarrollo que oscilan entre un enfoque teórico y otro netamente práctico. En lo referente a la finalidad las principales posturas se han diversificado en teoricistas y practcistas. Según unos y otros, esta ciencia sería y debería ser sobre todo, respectivamente, un saber teórico o un saber práctico, sin embargo algunos pensadores oscilan entre el uno y el otro (García *et al.*, 2013).

Postura teorizante: Escribe Bereday:

- “... la principal justificación de la Educación Comparada (como de otros estudios comparativos) es de índole intelectual. Estudiamos los sistemas educativos extranjeros simplemente porque queremos adquirir conocimientos, porque el hombre aspira siempre

a saber... La adquisición de conocimientos es la única motivación que necesita aducir la educación comparada para afirmar su derecho a figurar entre las restantes disciplinas académicas” (1964: 5)

- Bereday propone, sin embargo, que no hay que quedarse en ese estadio, sino ir también hacia una aplicación práctica de nuestra ciencia, como natural derivación de su interés real y de sus posibilidades de servir al mejoramiento de las sociedades humanas (García *et al.*, 2013).

- Aunque es difícil encontrar investigadores absolutamente anclados en actitudes sólo teorizantes, existe de hecho una cierta tendencia, sobre todo en autores e instituciones de la Europa continental, a subrayar en demasía los aspectos teóricos de esta disciplina y a olvidar sus posibles e importantes aplicaciones (García *et al.*, 2013).

- Pero igualmente existe la tendencia contraria, tampoco exenta de riesgos. La prisa por aplicar los conocimientos comparados a esferas de actividad puede suponer y ha supuesto no pocas veces un flaco servicio a la ciencia de la educación comparada. Ninguna ciencia, por aplicada que sea, puede mejorar e incluso subsistir si no pone cuidado en incrementar y fundamentar continuamente su núcleo teórico (García *et al.*, 2013).

Postura empírica: Es hoy común que se subrayen el carácter eminentemente práctico y útil de la educación comparada. Edmund King lo ha hecho, con particular energía, en diversas oportunidades. En 1962 recordaba que

- ... desde los mismos comienzos de la educación comparada sólo nos hemos preocupado de ser útiles de alguna manera. Nuestros precursores trataron de aportar

información valiosa para ayudar al establecimiento o a la reconstrucción de los sistemas escolares durante el siglo XIX. Más recientemente, las principales figuras de nuestro campo han diagnosticado las tendencias y descrito los factores que influyen en el desarrollo de las prácticas escolares y de la educación extracurricular, para que en el futuro se adopten decisiones mejor fundamentadas. Actualmente, en la década del 60, el propósito implícito de todo nuestro trabajo es ser útiles para el mejoramiento de los sistemas escolares, y por lo tanto para la transformación de la sociedad humana (King, 1962: p.148).

- Consciente con estas ideas, utilizó la Educación Comparada como firme apoyo para la toma de decisiones, en sus escritos posteriores no ha cesado de resaltar la vocación eminentemente empírica de nuestra disciplina (García *et al.*, 2013).

2.6. Conclusiones

1. La Educación Comparada es la encargada de recopilar información referente a las prácticas educativas en diferentes países desde las perspectivas del sistema, la administración, los docentes, los alumnos, los programas, los métodos y en general, toda la información que, como su nombre lo indica, sirva para compararse, tal información es clasificada, interpretada y analizada en busca de la mejora de la calidad de la educación en los países y determinada por el cambio histórico-social de dicho país.
2. La Educación Comparada busca interpretar y comprender lo que se hace en la educación, por ello no establece o sugiere algún tipo de normas, su finalidad es aprender comparando o contrastando y sacar conclusiones para proponer alternativas

de cambio que mejoren la educación. Para esta interpretación y comprensión se vale del contexto social e histórico y del sistema que prevalece en cada país, de modo que puede analizar cómo éstos influyen en la educación, o cómo las experiencias que se viven en un lugar pueden contribuir para mejorar en otro.

3. De los análisis y comparaciones resultado de la Educación Comparada, se pueden implementar reformas en la educación de un país, sin la educación comparada no se podría evaluar cómo funciona el sistema o no sería posible dar pasos para avanzar en la educación a través de la vivencia de experiencias que beneficien un proceso educativo, de esta manera se pretende despertar el interés, el progreso y la autoevaluación de los sistemas pedagógicos y la cooperación de otros países para llegar a un punto de reflexión que conduzca al cambio de paradigmas y metodologías de acuerdo al avance tecnológico mundial.
4. La Educación Comparada es de gran utilidad puesto que contribuye al estudio de un sistema educativo, apoyando de esta manera el desarrollo del país, da cuenta de problemas recurrentes en la educación, por lo cual puede dar también un balance de la educación a nivel nacional, regional y local propiciando así la comprensión del sistema no solo a nivel nacional sino internacional.
5. La Educación Comparada llega a ser un instrumento de asistencia técnica educativa en países de pocos recursos y contribuye a entender la cultura y los referentes de los sistemas educativos de otros países, convirtiéndose así en un saber teórico y un saber práctico cuya definición no se da por su método sino por su objeto, la comparación de situaciones relacionadas con la educación y la relación de éstas con el contexto.

6. El Proyecto de Articulación tiene relación estrecha con la Educación Comparada porque es una innovación educativa que busca proponer un modelo de inclusión social para personas menos favorecidas en acceso y permanencia en la educación superior, la formación de competencias para mejores oportunidades laborales y la transformación de las prácticas pedagógicas en procura de la calidad y la pertinencia.

2.7. Introducción a la Práctica Pedagógica

El presente ejercicio de escritura encarna una juiciosa labor de acercamiento conceptual a los elementos que, desde una perspectiva socio crítica tanto en educación, como en investigación apuntan a la elaboración de nuevos sentidos epistemológicos sobre las prácticas pedagógicas que se despliegan cotidianamente en los contextos de educación formal de la ciudad de Bogotá, Colombia, razón que nos lleva a abordar aspectos puntuales como la relación enseñanza aprendizaje, la evaluación, el currículo, el maestro, la escuela y la educación como categoría que engloba el acto formativo, atendiendo a las elaboraciones de las pedagogías críticas, por otorgar los fundamentos que nos permiten mirar y mirarnos en el marco de la coyuntura histórica de la ciudad que consciente hoy por hoy, reconocer las trayectorias dibujadas por conocedores del tema y a su vez, vislumbrar los retos que como educadores y forjadores de sociedad encaramos.

Por lo tanto, para este caso específico, lo referente a la práctica pedagógica de maestros y maestras en relación a la constitución del sujeto que aprende, está planteado desde una perspectiva ética y política que invita, en primera instancia a dar lugar a lo crítico como la capacidad para cuestionar, reflexionar y deconstruir representaciones para desde allí, develar la potencia de los sujetos materializada en acciones organizadas que

conlleven a un ejercicio emancipatorio pensado desde la educación como escenario político, propiciando así, la epistemológicos, sociales y ontológicos que sirvan como derrotero para la elaboración de propuestas educativas que respondan de forma clara a las necesidades específicas del contexto sociocultural.

Así pues, el presente documento se estructura en varios apartados, que bajo el título de: *Una mirada al proceso pedagógico desde la perspectiva socio crítica*, comienza situando la discusión al interior de los retos actuales de la educación, reconociendo su complejidad, la multiplicidad de factores y las tensiones que toman forma al interior de las prácticas pedagógicas. Seguidamente, nos introducimos en *el papel de las Pedagogías críticas en la configuración de nuevos sentidos en educación*, con lo cual, se da lugar al papel de la pedagogía como baluarte epistemológico del que-hacer educativo con implicaciones teóricas y prácticas que la visibilizan como una construcción móvil y cambiante que sustenta las acciones innovadoras y emancipadoras las cuales buscan dar respuesta a los interrogantes emergentes en los escenarios educativos concretos.

Bajo esta perspectiva, en las líneas siguientes se ofrece *Un breve acercamiento al devenir de las pedagogías críticas*, apartado en el que si bien se reconoce que al interior de las elaboraciones de las pedagogías críticas convergen diversas perspectivas, también puede afirmarse, que estas se posicionan como una óptica que favorece la lectura del acontecimiento educativo bajo enunciados claros que orientan la acción hacia la transformación social reconociendo las condiciones culturales y económicas de los sujetos, y de su entorno pero con el firme propósito de mejorar las comunidades que

participan de forma activa en el proceso como agentes de cambio, y abriendo camino a las posibilidades que conducen al conocimiento crítico de la realidad.

Seguidamente, el texto ofrece una aproximación a las categorías *Educación, escuela, maestro, aprendizaje, conocimiento, currículo y evaluación como conceptos claves para el abordaje de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva crítica* bajo la idea de establecer cierto nivel de comprensión sobre los elementos que configuran las prácticas pedagógicas de maestros y maestras y ofrecer una mirada crítica de las mismas para develar con ello las relaciones de poder existentes tanto en la escuela como en las prácticas que allí se materializan, .

El reto de pensar la sociedad y la escuela de forma crítica, demanda que los sujetos que hacen parte de su dinámica se erijan como personas reflexivas, críticas y propositivas, con un amplio sentido ético y político de su actuar en relación con su formación de cuidanos, así, *El maestro como sujeto crítico* se reconoce como alguien productor de saberes que propenden por mejorar su práctica pedagógica en función de los agentes sobre los cuales despliega su acción social.

El aprendizaje como construcción social. En este apartado se plantea la perspectiva de aprendizaje, que, a partir de las condiciones de la realidad de los sujetos, emprende caminos hacia la búsqueda de rutas que propendan por la construcción de conocimientos de forma activa, crítica y participativa.

Conocimiento y currículo. La discusión sobre el conocimiento y en este caso, sobre el currículo, no puede centrarse únicamente al fenómeno áulico, en donde se desarrollan las principales hipótesis de este apartado del documento, en el que además de ubicar el

conocimiento en el terreno de las relaciones de poder, se establecen miradas que permiten hacer clara la conexión entre conocimiento, currículo, cultura y sociedad, sino también al entorno educativo que tiene que ver con el desarrollo del conocimiento de los individuos.

La evaluación: más allá de la calificación, un proceso formativo. Es una apuesta crítica sobre los mecanismos que tradicionalmente usa la escuela para dar un lugar a cada quien en relación a la valoración sumativa, dándose en la mayoría de casos sobre el desempeño del individuo, y es a su vez uno de los mecanismos de control político, económico y social que en la actualidad se está implementado con el firme propósito de direccionar la acciones que se despliegan al interior de los establecimientos educativos, de allí, que una postura crítica bien puede estar encaminada hacia la consideración sobre la necesidad de establecer este proceso como un campo formativo, que dé lugar al sujeto al interior de prácticas evaluativas coherentes, democráticas, pluridimensionales instaladas al servicio de la comprensión de los procesos individuales y colectivos que se despliegan en cada entramado en concreto.

2.8. Una mirada al Proceso Pedagógico desde la Perspectiva Socio crítica

*“Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico;
es inseparable del pedagógico-político, es decir,
de la acción política que involucra la organización de grupos y
de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad”.*
(Freire. 2004, p.18)

El presente acápite tiene por objeto abordar el concepto de proceso pedagógico desde una perspectiva crítica, siguiendo la línea de pensamiento de autores, principalmente de las pedagogías críticas. Lo anterior posibilitará ubicarlo bajo una mirada histórico social que favorece su comprensión al interior de contextos culturales

particulares, en este caso, se sitúa en el complejo escenario de la educación pública de la ciudad de Bogotá, Colombia. En este orden, se razona a través de tópicos de corte argumentativo que invitan a analizar la pedagogía como ámbito investigativo con un cuerpo teórico y epistemológico que sustenta las prácticas pedagógicas cotidianas de ámbitos educativos concretos, pasando por consideraciones de tipo didáctico, curricular y evaluativo que atañen directamente el acontecimiento educativo formal.

Así pues, la perspectiva crítica permitirá visibilizar los retos de las prácticas pedagógicas en el marco del actual tránsito histórico en el cual, asistimos a una serie de transformaciones de corte social y cultural que de manera profunda y extensa han permeado todas las dimensiones de la vida cotidiana y están modificando no solamente los modos de sociabilidad, sino las maneras de ser, pensar, sentir, habitar y comprender el mundo.

Bajo este amplio espectro de consideraciones, se asumen los procesos pedagógicos como el conjunto de acciones desarrolladas por los actores del proceso formativo, que encarnan los saberes propios de toda acción educativa, consolidando así, un cuerpo conceptual y de orientaciones prácticas que dan identidad y hacen explícito el lugar y los quehaceres de los sujetos en esos procesos (Mejía, 2012), razón que la convierten en el principal insumo de acercamiento a una interpretación sobre las concepciones y acciones presentes en los acontecimientos educativos, pues “desde la práctica se construyen caminos específicos, de acuerdo con los protagonistas, movimientos, contextos, a medida que se decanta a sí misma, produciendo una conceptualización” (Mejía, 2012, p. 107), que enriquece el campo conceptual de la pedagogía.

Por lo anterior, para el objeto del presente estudio, resulta relevante una ubicación espacial y temporal para acceder a la comprensión sobre el impacto de los cambios socio culturales en la actualidad que están generando nuevas maneras de entender y asumir el acontecimiento educativo, lo anterior, remite al devenir que da marco a la reconfiguración de las instituciones encargadas de los procesos de formación de los individuos que día a día agencian resistencias y transformaciones frente a fenómenos tan complejos como el auge del capitalismo, el modelo neoliberal incorporado a todas las esferas de la vida cotidiana, la incursión de la sociedad de la información y del espectáculo teniendo como principales aliados los medios de comunicación masiva, la cultura de consumo, entre otros elementos, que en conjunto son denominados por McLaren (1997, p.33), como postmodernidad, quien a su vez subraya “que este debate ha traído consigo no solo nuevas formas de autorreflexividad colectiva, sino también nuevas formas de colonización ideológica”, razones que dejan entrever la necesidad de una escuela que apunte a “proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales” (McLaren, 1997, p. 31), pues asistimos al posicionamiento de, según Vázquez (2006, pp.383-384) :

Una nueva cultura global de mercancías y una economía moral en la que el capital organiza cada vez más los deseos y las necesidades conforme a sus deseos y las necesidades conforme a sus intereses (...) donde los hábitos de consumo que provoca el capitalismo organizan la subjetividad de maneras específicas en torno a la máxima general: compro, luego existo.

Sin embargo, es posible visibilizar que el discurso crítico se “debe trabajar para crear una comunidad democrática construida sobre un lenguaje de asociación pública y un compromiso de transformación social” (McLaren, 2005, p. 339) que se materializan en propuestas que impactan de forma explícita los procesos de construcción de tejido social; Piedrahita (2015, p. 46) afirma que aunque “la crítica no surge de la razón humana, sino de problemas que emergen en contextos históricos y sociales ...Esta es una forma de pensamiento nómada y mutante que no da lugar a planteamientos absolutos, en tanto que debe dar cuenta del devenir de una época...” y como tal, dibuja líneas que favorecen la “emergencia de procesos nuevos que se constituyen en muchos casos como resistencias a las formas dominantes que controlan la sociedad” (Mejía, 2012, p. 84).

Así las cosas, el pensamiento crítico es un baluarte que “apunta a transformar condiciones de dominación, exclusión e invisibilidad y a provocar resistencias creadoras” (Piedrahita, 2015, p. 47). De tal modo, la experiencia escolar, debería ser abordada bajo un lente político que favorezca la construcción de significados y apunte a la visibilización de prácticas culturales e ideologías autóctonas que conlleven al reconocimiento de sí mismo, a la elaboración de significados propios, que revaloren la cultura local, y que les “aliente a generar sus propios significados, a aprovechar su capital cultural o a participar en la evaluación de sus experiencias de aula” (Giroux, 2003, p. 55); y en el mismo sentido, aminore la brecha de desigualdad social palpable en nuestras ciudades. Teniendo en cuenta que “el capital cultural y la realidad de enseñanza de la sociedad está compuesta por públicos con diferentes niveles de poder y privilegios” (McLaren, 1997, p. 29).

Con lo anterior, se pone en evidencia la complejidad que encierra el ejercicio de lectura crítica del fenómeno educativo, especialmente cuando este es ubicado al interior de la trama de relaciones históricas, culturales, sociales y económicas que dotan de sentidos diversos a las prácticas que allí se conjugan con un objetivo en común, la formación de sujetos; escenario que encaran las propuestas críticas que desde la educación, trabajan por la construcción de proyectos pedagógicos alternativos

En este sentido, revisar las prácticas pedagógicas desplegadas al interior de la educación formal desde la perspectiva crítica, remite a posicionamientos epistémicos, éticos y políticos que develen la mezcla de relaciones que se entretajan en el ámbito educativo y que dan forma al acontecimiento pedagógico en todas sus dimensiones, pero bajo un lente que favorece el posicionamiento de un pensamiento dialéctico, cuya principal implicación en educación se instala en la posibilidad del reconocimiento de las problemáticas de la sociedad aterrizadas a contextos específicos de interacción, “como problemas que surgen del contexto interactivo entre individuo y sociedad” (McLaren, 2005, p. 264), y que como tal, tiene lugar al interior de las relaciones pedagógicas que se establecen en entramados concretos, para que en esa dirección se generen acciones emancipatorias que propendan por la consecución de los objetivos que se plantean en el plano de la democracia, la justicia y la reivindicación de los individuos como agentes activos en los procesos de transformación social.

Ahora bien, el lente crítico sobre el fenómeno educativo permite comprender el proceso pedagógico bajo premisas que superan el campo puramente epistémico referido a los elementos procedimentales y disciplinares propios del acto formativo, permite una

mirada ética y política que compromete al maestro con la construcción del tejido social en plena relación al momento histórico que se está atravesando, visibilizando a un sujeto que se constituye por medio de prácticas, dispositivos y discursos que lo configuran como agente de saber y de poder a través de la mirada reflexiva y comprometida de su entorno, para tal efecto, “las pedagogías críticas son políticas, dado que las formas y los modos de leer la pedagogía y la educación contextualmente están vinculadas ineluctablemente con relación al poder (...) y es ética desde la perspectiva de lectura de los sujetos” (Ortega, et.al, 2009, p. 44).

De tal manera, la apuesta crítica en educación se encuentra acompañada de una clara concepción sobre educación, pedagogía, metodología que supera la barrera instruccionalista sobre la cual reposa el modelo positivista tradicional que da un lugar cada actor en correspondencia al rol que debe jugar en los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que, es a través de la mirada divergente sobre el acontecimiento educativo donde se “hace vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual, de emancipación y de transformación de esta sociedad para construir una más humana y justa desde los procesos educativos” (Mejía, 2012, p. 83), favoreciendo el fortalecimiento de nuevos horizontes pedagógicos que promueven la autonomía, la participación, el respeto por la alteridad, los espacios de diálogo y consenso, donde se reconocen las voces de los diferentes actores, donde la divergencia es posible, donde se da lugar al carácter humanizador de la educación como elemento fundante para la concreción de propuestas colectivas de transformación a partir de la reflexión teórica, la movilización política, y discursos de resistencia que permiten pensar el acto pedagógico desde otros lugares.

En relación, es viable asumir que, como lo menciona Mejía (2012, p. 131):

Toda acción educativa es un ejercicio de negociación (...) en cuanto toma forma en el reconocimiento de lo diferente, que a través del dialogo explicitan su identidad pero que al emprender la acción deben reconocer que de lo diverso va a ella y es susceptible de producir procesos de transformación y de modificación de las practicas

En este sentido la perspectiva crítica en educación cobija planteamientos que encarnan las propuestas que buscan:

El empoderamiento y la generación de espacios sociales alternativos en donde lo público hace posible la formación de comunidades, movimientos y organizaciones, con las cuales construyan propuestas de transformación de la realidad desde una apuesta ética por dar cuenta de lo humano en estos tiempos. (Mejía. 2012, p 107).

Velázquez (2006, pp. 73-74) coincide con el mencionado autor al retomar principios de Freire cuando afirman que la perspectiva crítica encarna una postura epistemológica que ubica en el centro de sus preocupaciones al ser humano; este que “actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, este sujeto histórico, que deviene al interior de las contingencias propias de su entorno, aquel que es poseedor de un conocimiento acerca de su realidad, razón que nos lleva a señalar que “el pensamiento crítico desarrolla, necesariamente, la sensibilidad al contexto, esto es, tener conciencia de que el pensamiento no se construye al margen de los contextos” (Velázquez, Óp. Cit, p 76).

Por otra parte, el pensamiento crítico en educación nos ubica de cara ante la compleja relación que encarnan los sistemas de educación en el marco de las relaciones

de poder – saber, cómo fuerzas constituyentes del sujeto, y “producidas por una determinada red de prácticas y de instituciones coactivas (...) relacionados normalmente de forma productiva” (Galicia, s.f), pero definitivos en la lectura crítica de los regímenes de verdad que configuran las ideologías que toman forma en la prácticas pedagógicas desplegadas en el aula, cuyo reflejo es visible “en el ambiente de salón de clase, en los discursos educativos dominantes que determinan qué libros se pueden usar, qué enfoques de aula deberíamos emplear y qué valores y creencias deberíamos transmitir a nuestros estudiantes” (McLaren, 2005, p. 284) entre otros, propios de la dinámica institucional.

Así, reconocer el papel del poder como una fuerza no solo represiva sino también productiva nos permite traer a colación la perspectiva foucaultiana que plantea Mejía (2012, p 87), en este sentido, que:

en todos los espacios de la vida cotidiana nos encontramos con infinidad de micro poderes que hacen que el funcionamiento de la sociedad siempre este mediatizada por relaciones de poder. En este caso la crítica permite interrogar a la verdad por sus efectos y al poder por su discurso.

Y que en el ámbito escolar toma partido en cuanto al tipo de sujeto que deviene al interior de los diversos dispositivos que se materializan en las acciones educativas concretas.

Como lo reafirman Ortega, Peñuela & López, (2009, p.22) el pensamiento crítico en educación:

Se inscribe en la relación pedagogía- política, por la lectura crítica que se les otorga a las relaciones de poder existente y constituyente en el ámbito educativo entre los sujetos,

discursos, instituciones, practicas, leyes, normatividad y también procesos de movilización y resistencia, que han coexistido históricamente en el mismo.

Por lo anterior, Mejía (2012, p. 138,) es enfático al afirmar que la labor educativa en todas sus esferas de realización “exige conciencia crítica sobre el sentido, mecanismos y canales de poder que circula en las actividades educativas”, pues es desde allí donde se puede comenzar a despejar las rutas que permitan al sujeto posicionarse de modo distinto frente al poder y frente a su papel como agente político de cambio con alto sentido de responsabilidad social.

En este sentido, de acuerdo con McLaren (2005), es preciso que los maestros se reconozcan como agentes reflexivos y críticos, que al encontrarse inmersos en relaciones de poder, desarrollan prácticas pedagógicas que corresponden a las formas de conocimiento escolar que distorsionan la comprensión y producen lo que es comúnmente aceptado como verdad, para desde allí, reconfigurar acciones que propendan por búsqueda de alternativas que apunten a la construcción de saberes acordes a las necesidades específicas de su entorno.

Lo anterior, pasa por el hecho de reconocer la necesidad de escuelas que permanezcan en constante evolución. Siguiendo a Giroux (2003, pp. 14-17), sería una escuela que atienda los elementos multiculturales que allí convergen, que posicione a los educadores como intelectuales de su quehacer, que tenga en cuenta a la especificidad de cada proceso educativo, cuestione la diferencia, en un marco políticamente transformador, se interese por las particulares maneras en que se constituyen las identidades de clase, raza, género de todos aquellos que hacen parte de su compleja

urdimbre de interacciones, que sea capaz de reconfigurar las consideraciones sobre el proceso pedagógico y las maneras de acercarse al conocimiento, abriendo campo para vincular la razón y la emoción a través de nuevos mapas del deseo, e interpretaciones innovadoras.

En consecuencia, “se afirma que la acción educativa produce comunidades de saber y práctica” (Mejía, 2012, p. 104) por lo cual, atendiendo al valor que las prácticas adquieren en la construcción de referentes que posibilitan articular al prolijo campo pedagógico, se identifican elementos que apuntan a su comprensión y transformación, es donde la sistematización de la misma adquiere mayor pertinencia, debido a que es en los espacios reales de interacción donde se detalla la especificidad de los actores, los procesos y los escenarios y en los que se despliega el quehacer formativo, lo cual ha exigido que desde la perspectiva crítica se construyan herramientas, dispositivos, dinámicas, en coherencia con los ámbitos y espacios de aprendizaje y con su propuesta de transformación social y política de los diferentes espacios de la realidad (Mejía, 2012).

Así pues, es a partir de las expresiones y de los nuevos posicionamientos de los sujetos visibilizados al interior del quehacer de comunidades educativas, que despliegan su actuar atendiendo a las necesidades propias de la comunidad de las cuales son parte, donde se abren campo las prácticas críticas en educación que, en términos de Freire (1997), permiten observar expresiones de resistencia desde la lucha local frente a la perpetuación de lo establecido. Rasgos que “dan cuenta de propuestas pedagógicas que buscan hacer emerger la historia y la cultura de las comunidades, reconociendo sus diferencias desde las desigualdades, promoviendo la participación y desarrollando

procesos de constitución de sujetos” (Ortega, et al. 2009, p. 28), por medio de “la creación de prácticas de enseñanza alternativa capaces de dar poder a los estudiantes tanto dentro como fuera de las escuelas” (McLaren, 2005, p 290), pues como lo referencia Mejía (2012), el norte de toda práctica pedagógica desplegada bajo la perspectiva crítica puede resumirse en “la transformación de las relaciones sociales injustas en la sociedad” (p 108), lo cual inicia en los procesos de empoderamiento de quienes hacen parte de la escuela con la creación de “prácticas de enseñanza alternativa capaces de dar poder a los estudiantes tanto dentro como fuera de las escuelas (McLaren. 2005, p 290)

Por lo anterior, es al interior de las corrientes críticas sobre educación y pedagogía donde la práctica pedagógica se transforma en el insumo para la construcción de saberes, bajo el “presupuesto epistemológico de que los saberes que vienen de la práctica y a partir de ella producen conocimientos” (Mejía, 2012, p. 106), es este espacio el que propicia la mirada auto - crítica del maestro y pone en evidencia la trama interrelacionar por medio de la cual se constituye el ser humano como sujeto social, visibilizando, en términos de Mejía (2012), los dispositivos que subjetivación presentes en el devenir de los sujetos al interior de prácticas cotidianas.

- La práctica pedagógica, como es expuesta en las anteriores líneas, ha sido objeto de buen número de elaboraciones, por encontrar asiento en la comprensión y transformación las condiciones socio culturales específicas de los grupos minoritarios que no cuentan con representación en los discursos de ordenamiento hegemónico, dado que

este tipo de posicionamiento epistemológico favorece la comprensión de lo global y lo local de manera conjunta, por lo que:

La posibilita a los individuos entender la realidad de su contexto y las relaciones que lo determinan, de una manera consciente y crítica, pues es a partir de las condiciones más próximas y concretas de la realidad que se construye lo diferente, lo específico del hecho educativo, acción que se realiza a través del diálogo, y a través de la pregunta mediante un proceso de diálogo de saberes y negociación cultural que se realiza en una forma permanente, y es la base de toda acción educativa. (Mejía. 2012, p 111)

Desde las elaboraciones de Apple (1986), al pensar el terreno de la educación como escenario de luchas políticas, sociales y culturales, se ve a la escuela como el reflejo de las relaciones de poder, entre quienes la generan y la resistencia, por tanto, la asume como una praxis social. Al hablar de praxis, se hace referencia a la concepción Aristotélica del término referenciado por Díaz y Fanfa (2010, p. 76), quienes la definen como toda acción dirigida al logro de un fin; un bien moralmente valioso que no puede materializarse sino solamente ser realizado; es decir; una acción inmaterial, de tal modo, la práctica pedagógica por medio de la cual toman forma los procesos de enseñanza y aprendizaje bien puede ser asumida como praxis educativa y la práctica docente como praxis social.

En consecuencia, la práctica pedagógica comprendida bajo la definición de praxis la transforma en un “terreno propicio para la producción de saberes” (Díaz, 2011, p. 82) pues, es allí donde confluyen una serie importante de acontecimientos que dan forma a elaboraciones colectivas que resignifican los procesos de aprendizaje, y la labor del

maestro como intelectual de la educación. Es justamente en la práctica pedagógica asumida como praxis donde podemos encontrar acciones, objetivas e intencionales en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros alumnos, autoridades educativas, padres de familia- así como los aspectos político-institucionales administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas. 2005, p. 219) citado en Díaz (2011. p. 72).

Por su parte, Paulo Freire (2006) hablaba de la urgencia de “defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y falsamente neutra” (p, 54), lo cual estaría en plena relación con “una práctica, que interprete de manera reflexiva la presión que se ejerce sobre los individuos y grupos mediante el peso que cobra en los discursos dominantes, las formas seleccionadas de conocimiento histórico social, las relaciones sociales específicas y las prácticas materiales concretas” (Giroux, 2003, p. 118), para que así mismo, promuevan la agencia humana y en este sentido, favorezcan la emergencia de prácticas libertarias que impacten de forma propositiva todas las esferas que componen los entramados sociales.

Se hace referencia entonces, a prácticas que de modo simbólico quebranten los muros del saber homogeneizante y transformen “los salones de clase en espacios críticos que verdaderamente pongan en peligro la obiedad de la cultura (...) y la forma en que usualmente es construida la realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incambiables (McLaren. 2005, p 339), que den voz a quienes son silenciados al interior de sistemas de poder que dejan en desventaja a las minorías para

que así puedan encontrar “mecanismos de representación y de visibilización configurados en expresiones sociales, las cuales van a disputar sus sentidos y significaciones en la esfera de lo público, como manifestación y búsqueda de su empoderamiento” (Mejía, 2012, p. 110), que tenga como principio la negociación que “exige capacidad de interlocución con muchas otras formas de acción y de muchas facetas de conocimiento y de sus posibilidades de realización” (Mejía, 2012, p. 135), que pongan en el centro de sus preocupaciones al ser humano, pero situando las acciones pedagógicas no solo en el plano psicológico y disciplinar sino lo ubiquen en contextos históricos, sociales, culturales y económicos reales de tal manera que se apunte a la consecución de aprendizajes significativos que para ser creados necesariamente deben pasar por las representaciones, imaginarios, saberes y experiencias de quienes, a pesar de compartir una misma realidad, han pasado por procesos de subjetivación específicos que les permiten ver el mundo de una manera particular, donde se lea “ la realidad para *intervenirla*, no simplemente para aprehenderla o conocerla *con lo cual* desarrolla la capacidad de las personas para leer críticamente su realidad y transformarla” (Mejía, 2012, pp. 108-109).

La afirmación “El acto educativo nunca es neutro” (Mejía, 2012, p.108), permite adentrarse de manera clara a la inherente relación existente entre las prácticas pedagógicas y el carácter político de la educación. Nutridas elaboraciones conceptuales se han encargado de mostrar los modos en que el quehacer propio del maestro se halla estrechamente articulado con los objetivos políticos de la escuela y de los entes y organismos de poder y control externo, los cuales, “introducen los elementos políticos y

económicos en el corazón mismo de la investigación educativa” (Apple, 1986, p. 82), en cuanto a la producción de determinado tipo de individuo, a la trasmisión explícita de valores en la cultura, y la perpetuación de experiencias desiguales que, en relación a los modos vigentes de producción otorga un lugar a cada quien en relación al engranaje social que se desea sostener en función al proyecto de Estado. Sin embargo, es preciso mencionar que la riqueza de la práctica del maestro se encuentra “no el simple reflejo de la dominación y el control político y económico de la sociedad, sino la manifestación de ellas y de sus resistencias como formas particulares de sus prácticas de contra hegemonía cultural” (Mejía. 2012, p 90).

De este modo, el ideal democrático y dialógico que moviliza las prácticas educativas desde la perspectiva crítica es concebido bajo el firme propósito de “facultar a los alumnos para que sean ciudadanos críticos y activos” (Giroux, 2003, p. 152) para lo cual, siguiendo la línea de Giroux, resulta necesaria una formación política que les convoque a pesarse en colectivo a partir del andamiaje simbólico obtenido como producto de la interacción en los diversos escenarios que configuran su experiencia social concreta, (familia, escuela, barrio, entre otros) y que continuamente se configuran en respuesta a la movilidad propia de la realidad social como construcción cultural e histórica.

En consecuencia, la práctica pedagógica en la actualidad puede ser pensada al interior de la tensión que se da entre los ideales políticos y democráticos que sobrepasan los límites de la relación enseñanza aprendizaje y que de forma decidida asumen los maestros críticos, y la ubicación de las prácticas escolares en el marco del proyecto de

Estado y las políticas culturales vigentes que dan soporte institucional mencionadas prácticas, por lo cual es hoy más que nunca vigente el postulado sobre la urgencia de pensarnos contextualmente pues, “la pedagogía nos exige pensarnos en situación, dado que es una práctica históricamente dada, porque necesitamos aprender a vivir, actuar y pensar” (Ortega, 2013, p. 67).

En este sentido, Apple (1986, p, 87) afirma que resulta imprescindible desvelar parte de la realidad que hay detrás de las escuelas en cuanto instituciones, las formas de conocimiento que preservamos, reinterpretemos y distribuimos selectivamente y es enfático al exponer que la escuela como aparato de control social produce formas de disciplina de la mano a disposiciones que enseñan: las normas, y rutinas para mantener el orden, el currículo oculto que refuerza las formas de trabajo, obediencia, puntualidad , entre otros propios de la lógica empresarial.

Este punto de vista favorece la comprensión de la escuela como parte de un sistema de mecanismos destinados a la reproducción económica y cultural, que no limita el dilema de las prácticas a un cuestionamiento únicamente del quehacer del maestro y las corrientes predominantes, la cuestión expuesta por Apple (1986), se concentra en cuestionar el conjunto de valores y acciones exteriores a la institución de enseñanza centrado alrededor de una teoría de justicia social.

Bajo esta lógica, Maldonado (2008), retoma parte de las nutridas elaboraciones de Apple, para subrayar la relación del estado con la economía del mercado con la educación, el autor desvela cómo la industria controla ideológica y políticamente el currículo estadounidense en la formación y capacitación de los trabajadores de formas

sutiles, promoviendo prácticas donde prima el interés técnico por el rendimiento de la producción haciendo uso de la evaluación de estudiantes y profesores como herramienta fundamental de control, así como también la aplicación de proyectos para la mejora de la calidad. Apple afirma:

Que sólo es posible tener unas escuelas eficaces cuando se ejerce mayor control sobre el currículo y la enseñanza, si restauramos nuestras tradiciones y si hacemos que la educación sea más disciplinada y competitiva. Todo ello es posible en una sana competencia de mercados y de sujetos (Maldonado, 2008, p. 152).

Dichas premisas tienen un punto de encuentro con las elaboraciones de Giroux (2003) en cuanto al cuestionamiento de las prácticas escolares y la urgencia del establecimiento de posturas de resistencia frente a lo social, político y económico como elementos fundamentales a la hora de establecer un análisis sobre el acontecimiento pedagógico, pues, para Giroux, la educación es el escenario en el que los sujetos pueden ocupar espacios de poder en la sociedad en vez de ser subordinados ideológica y económicamente, entendiendo el poder como el conjunto de prácticas que produce formas sociales y estas a su vez constituyen a los sujetos (Maldonado, 2008, pp. 158-159).

Así pues, la denuncia por la injusticia, los discursos hegemónicos y la crítica al positivismo, son elementos comunes de esta línea de pensamiento, al mismo tiempo que promueven prácticas de resistencia o contrahegemónicas, que desde las prácticas pedagógicas locales y concretas resignifiquen la labor del docente como investigador, bajo la comprensión de la educación como un proyecto esperanzador para los sectores

sociales más desfavorecidos y marginados, donde se reconoce al ser humano como sujeto histórico con capacidad de decisión, entiende el lenguaje como opción de redescubrimiento individual y social, la resistencia a las hegemonías desde lo pedagógico, político y participación social, las cuales pretenden no solo comprender la realidad sino transformarla.

Por tanto, es acertado afirmar que si bien la escuela y las prácticas desplegadas por los sujetos que le dan sentido a su función social participan “en la elaboración y reelaboración continua de una cultura dominante efectiva” (Apple, 1986, p. 17), ésta también es un foco que nos “permite verlas como espacios tanto de dominación, como de liberación” (McLaren, 2005, p. 265) lo cual, a su vez posibilita la comprensión de los acontecimientos áulicos en intrínseca relación con una serie de factores sociales y políticos, entre los cuales cabe la pena destacar la racionalidad dominante y su efecto sobre el pensamiento, las prácticas curriculares, el sistema de actitudes y valores que rigen la forma en que los docentes seccionan organizan y evalúan el conocimiento, las relaciones en el aula (Giroux. 2003), frente a lo que, el sujeto crítico reivindica su postura primero, al comprender la lógica de ordenamiento y luego tomando posición a partir del trabajo epistemológico, ético y político que favorezca el despliegue de propuestas colectivas que den lugar al sujeto como agente activo en los procesos de construcción de una sociedad más justa e incluyente.

2.9. El papel de las Pedagogías Críticas en la Configuración de Nuevos Sentidos en

Educación

Como se ha visto hasta este punto, el análisis sobre las prácticas pedagógicas trastoca factores que sobrepasan el entendimiento del fenómeno áulico, pues ubica el problema de lo educativo al interior de relaciones mucho más amplias que involucran la cultura y a la sociedad en su conjunto; pero que remite directamente a reflexionar sobre las elaboraciones que sobre pedagogía ofrecen horizontes tanto teóricos como prácticos al que hacer propio de la educación, dado que, en términos de Mejía (2012), “la pedagogía es la materialización de la concepción de educación que se tiene. Allí se hacen explícitos los actores, las institucionalidades y las interacciones” (p. 104) entre estos.

Por lo anterior “entender la pedagogía como un campo propio de interacción e incidencia y de reflexión” (Mejía, 2012, p. 83), lleva al interior de un terreno que inscribe sus principios en un lenguaje de la esperanza y diálogo, que lee la realidad para transformarla no solo para aprehenderla, reconoce la relación pedagogía-política, materializada en las relaciones de poder en el ámbito educativo: entre sujetos, discursos, instituciones, prácticas, leyes, normatividad, procesos de movilización y resistencia, que en cuanto a los procesos pedagógicos busca resignificar “la relación entre sujetos, prácticas e intencionalidad formadora desde procesos de escolarización, desarrollo comunitario, proyectos de redes y movilización social, entre otros. Mediante relaciones dialógicas entre los actores de la comunidad educativa” (Ortega, 2013, p. 124).

Particularmente en Colombia, “la pedagogía crítica constituye un campo de agenciamiento de nuevas prácticas pedagógicas de reflexión teórica, de reflexión política

de constitución de sujetos y de dinamización de expresiones y discursos de resistencia” (Ortega, Peñuela y López. 2009, p. 26), de reciente emergencia, y, por tanto, de naturaleza cambiante, móvil e inacabada, pues sus elaboraciones no se realizan bajo la pretensión de construir verdades absolutas que nutran el terreno de universalismo bajo el cual se reposan los paradigmas positivistas sobre pedagogía, conocimiento, educación, sino más bien:

Como un campo político, es decir, no es neutra desde nuestra lectura, pero tampoco es subordinada y supeditada per se, a las condiciones económicas, políticas y sociales de nuestro país, digamos más bien, que reconoce la potencia política y biopolítica de los sujetos maestros desde la potenciación de la pedagogía como práctica política con implicaciones específicas en contextos particulares y no como un impacto imaginario y etéreo (Ortega, 2009, p. 25).

Con lo anterior, se pone en evidencia la necesidad de visibilizar los discursos y prácticas pedagógicas que al “ser *capaces* de ampliar la capacidad humana para lidiar con las fuerzas de dominación a una escala que nos haga rechazar la desesperación y reusar la capitulación del statu quo” (McLaren, 2006, p. 339) puede dar cuenta de la realidad desde una posición “ética que rechace la construcción social de imágenes que deshumanizan al otro” (Velázquez, 2006, p. 331) y de “valor a la transformación de las condiciones de dominación de los sujetos educativos en dichas sociedades” (Mejía, 2012, p. 89).

De este modo, tal como es condensado en las elaboraciones de Ortega, Peñuela y López (2009), la pedagogía crítica se posiciona como una expresión de resistencia,

indignación, afirmación y compromiso de maestros, educadores e investigadores con los contextos reales en los que discurre su experiencia profesional, posibilitando la construcción del vínculo social y educativo desde las diferencias y desigualdades latentes en las escuelas. En concomitancia, asumen la pedagogía, como praxis que moviliza sentidos de pertenencia y construcción de colectivos, en pro de justicia social en cada uno de sus órdenes, movilizándose a través la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, el poder, el deseo, los saberes y las prácticas, visibilizándolos como factores presentes en el despliegue de acciones encaminadas a la construcción social del conocimiento.

Así mismo y de acuerdo con Ortega (2013), el discurso crítico desde la educación, busca desvelar la naturalización de discursos explotadores, sexistas, racistas, de la sociedad capitalista contemporánea, esta pedagogía intenta producir una conciencia sobre la conciencia naturalizada, desacomodarnos de los discursos capitalistas, mediante una pedagogía de resistencia, donde se recupere el discurso de la lucha de clases en contra del capitalismo global, en el cual se dé lugar a las voces de los actores que en su actuar cotidiano trazan líneas de fuga en búsqueda de nuevas rutas que favorezcan el despliegue de acciones políticas que apunten a la reivindicación de diferentes modos de construir el conocimiento.

Bajo este panorama, y reconociendo que las prácticas pedagógicas “actúan bajo principios de orden control y certeza” (Giroux, 2003, p. 55), la pedagogía crítica ofrece un nuevo lente para repensar la educación, en relación a las condiciones contextuales en que se despliega el acontecimiento formativo, visibilizando las distintas maneras de ver

ser y hacer en el mundo, de aquellos sujetos que por encontrarse al margen de los círculos de poder y de producción han sido puestas en situación de desventaja, lo anterior puede observarse en cuanto que las pedagogías críticas, implícita o explícitamente, se pregunta sobre la naturaleza, identidad, intencionalidades y contextos del proceso educativo. En ella se expresa, consciente o inconscientemente, una concepción de los sujetos, una visión del conocimiento, así como unas comprensiones frente a la acción educativa y sus formas de socialización (Ortega, Peñuela y López. 2009, p. 72).

En este punto, es indispensable señalar que la pedagogía crítica “asume la realidad y el conocimiento como construcciones sociales mediadas por el lenguaje, la intersubjetividad y los intereses éticos y políticos que caracterizan las prácticas pedagógicas” (Ortega, 2009, p. 115). Así, la realidad entendida como elemento fundante de los procesos de construcción del conocimiento, y como producto del accionar de las personas, se transforma en una construcción posible y dinámica cuya naturaleza ha de ser comprendida para ser transformada, puesto que la realidad afecta al sujeto en cuanto lo oprime o lo libera, por lo cual le exige no solo estar en el mundo, sino ser en el mundo para no ser objeto del mundo, sino sujeto de la historia (Freire, 2004).

En las elaboraciones de Mejía (2012) es factible acceder a un ejercicio de caracterización que alimenta el campo conceptual de la pedagogía crítica donde sobresalen premisas que apuntan a resaltar la necesidad de comprender la realidad para transformarla, la constitución de agenciamientos que ubiquen al sujeto al borde de su potencia y de ese modo, impulse posicionamientos que lo sitúen como agente de cambio a partir de acciones que desde lo local permeen de modo profundo las estructuras

dominantes de poder, razones que permiten mencionar al autor, señalando aspectos sobresalientes de los planteamientos de las pedagogías críticas, tales como:

La resistencia al poder, para redirigirlo o transformarlo, la visibilización de prácticas capaces de mostrar la existencia de otras formas de comprender y habitar el mundo, la necesidad de que toda acción pedagógica propenda por la construcción de subjetividades críticas a partir de estrategias de cooperación que al acercarse a la comprensión de los modos en que opera el poder a partir de los dispositivos de control desde y sobre el cuerpo del sujeto, abra las posibilidades para encontrar caminos alternativos que permitan la libertad y en empoderamiento, el humanismo como horizonte crítico para dar cuenta de lo humano al interior de las prácticas sociales, visibilización de las desigualdades y diferencias presentes en las relaciones sociales, la construcción de proyectos de emancipación que den lugar a la participación de las comunidades en la tarea de construir sociedades más justas y menos excluyentes, el despliegue de acciones políticas que los visibiliza y da lugar al saber popular, la constante búsqueda de construcción de formas de poder alternativas en función de los invisibilizados que logre transformar las condiciones de vida, el deseo como categoría ontológica, reconociéndolo como fuerza dinámica de lo humano que da lugar a la emergencias de nuevas formas de agenciamiento político encarnado en la configuración de nuevos tipos de sujeto que se comunican a través de diferentes lenguajes (Mejía, 2012).

En el mismo sentido, a través de las elaboraciones de Ortega, López y Tamayo, es posible acceder una apuesta conceptual sobre las pedagogías críticas, que discurren en un ejercicio de caracterización que abarca tanto de forma teórica como práctica, las

implicaciones del modelo crítico en educación, mostrando puntos de encuentro con la producción de Mejía, pero otorgando un mayor énfasis al tinte político que lleva se encuentra inmerso en el fenómeno educativo, para tal efecto, se resalta “el trabajo concomitante de las pedagogías críticas en el mapa educativo: campo intelectual de la educación y el campo de la pedagogía” (2013, p. 86). Se explora la relación pedagogía-política, por la lectura crítica de las relaciones de poder en el ámbito educativo: entre sujetos, discursos, instituciones, prácticas, leyes, normatividad, procesos de movilización y resistencia. Reconociendo entre otras, la labor de las pedagogías críticas en cuanto a:

El posicionamiento del maestro, como sujeto que enseña y aprende constantemente, la legitimación de prácticas y discursos materializados en la escuela, reconociendo su carácter público, la deconstrucción de la pedagogía del control y la pedagogía técnico instrumental dando lugar a la pedagogía de la diferencia, donde se reconocen los derechos plenos de todos y todas, en este sentido, se abre campo a la construcción de un pensamiento crítico fundado bajo principios de la dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad, la promoción de la participación de los diferentes actores mediante redes, mesas de diálogo, movilizaciones, y por ultimo consideramos pertinente resaltar la posibilidad de indignación frente a la realidad del país, al mismo tiempo que agencia acciones transformadoras a partir de la resistencia (Ortega, López y Tamayo, 2013).

Ahora bien, el enfoque pedagógico hace explícito “la manera de educar enseñar y aprender” (Mejía, 2012, p. 104), por tanto, la pedagogía crítica poniendo como punto de partida los problemas y las necesidades de los estudiantes (McLaren. 2005), centra sus esfuerzos en la construcción de propuestas en las que la realidad se convierte en el

comienzo del camino para el establecimiento de condiciones de aprendizaje que dan lugar a la realidad social, política, económica, cultural y de identidad de cada persona como insumo para el establecimiento de las dinámicas de enseñanza que apuntan a la visibilización de nuevas y potentes formas de educación (Mejía 2012).

En definitiva, la pedagogía crítica contribuye a la humanización del contexto educativo, invitando a pensar en todos los elementos que configuran la práctica pedagógica desde un orden dialéctico, que logra dar lugar a las esferas marginadas de la sociedad de cara al cuestionamiento de la hegemonía que desdibuja las experiencias minoritarias en favor de mantener el orden preestablecido mediante la comprensión de los sujetos reconociendo su potencial político y crítico en cuanto actores y transformadores de sus realidades. “la pedagogía crítica permite asumir posturas significativas frente a las realidades de injusticia, inequidad, exclusión y opresión, que se presentan en los diferentes contextos, generando la posibilidad y exigibilidad del cambio de las estructuras” (Hernández et al. 2013, p 169).

Para efectos del objeto de este trabajo, cabe retomar como uno de los principales aportes del pensamiento crítico, lo referido a la concepción de la praxis, en cuanto asume la pedagogía, como una acción política de gran baluarte que puede cambiar la realidad, y comprende el sujeto en su dimensión socio histórica, como agente activo en la cimentación de un futuro diferente, y a la crítica, como fuente de reflexión y acción que transforma. Así mismo, al hacer referencia a la dialéctica, se reconoce el conocimiento como construcción en la diferencia, desde la lucha para la liberación de la opresión, convirtiendo lo pedagógico en un amplio territorio que favorece la explicación del

acontecimiento educativo desde su complejidad y desde la perspectiva del sujeto como agente político de transformación.

Por lo anterior, puede afirmarse que el norte político de las pedagogías críticas se instala en la construcción de una sociedad, que no esté basada en las desigualdades, la dominación de grupos específicos por razones económicas, políticas o culturales, y la discriminación por raza, género o sexo, y reconozca el derecho a la diferencia y a no vivir bajo condiciones de sometimiento (Mejía, 2012, p. 90).

Así las cosas, se advierte que es justamente al interior del híbrido de divergencias que se materializan en los entramados sociales, donde toman lugar las resistencias que dan piso a las transformaciones que se gestan desde las esferas más próximas de interacción del sujeto. En este caso, la escuela se convierte en cuna de los agenciamientos que encarnan los sujetos y cuya cristalización tendría reflejo en la deconstrucción de arquetipos y la cimentación de nuevo tejido social.

Esta perspectiva favorece un panorama que da lugar al carácter humano presente en el escenario educativo, reconociéndolo como parte de los procesos materializados en la escuela el cual abre campo a los intereses, las angustias, los puntos de vista, los sueños, las diferentes formas de ser y hacer en el mundo, sumado a las condiciones socio culturales del contexto para que mediante un trabajo colectivo, mediado por el diálogo se construyan espacios de reflexión que lleven a transformaciones profundas y radicales de las dinámicas actuales puesto que la transformación no se da de manera natural o casual sino de forma consciente y reflexiva.

Por lo tanto, en pedagogía crítica las preguntas del maestro superan el ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? enseñar, tradicionalmente concebidas como norte del hecho educativo, dando lugar a cuestionamientos que redimensionan el quehacer pedagógico

tales como, ¿para qué? ¿Dónde? ¿Para quién? ¿Por qué? Dando lugar al sentido humano, individual, ético, político e histórico del sujeto (Mejía, 2012), que participa en el despliegue de acciones organizadas en un espacio temporal y geográfico con fines formativos.

En relación a estas afirmaciones, se trae a colación la apreciación de Apple (1986), quien expresa que acercarse a la realidad escolar, “vivir en las aulas, contemplar las complejas formas de interacción que se producen en ellas” (p, 30) se transforma en insumo para la producción de nuevos saberes, ya que “la pedagogía crítica se enfrenta a los problemas reales que se espera que sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada” (Borja, s.f).

Así las cosas, es ineludible el componente político y ético contenido en los principios reguladores de las pedagogías críticas, materializado en el compromiso ontológico con la escuela, con el maestro, y con las prácticas pedagógicas desde una mirada histórico social, que privilegia el valor de la cultura y la autenticidad favoreciendo el establecimiento de relaciones dialógicas entre los protagonistas del acto pedagógico, junto a espacios de negociación, consenso y acción. En esta medida la pedagogía crítica se constituye en un espacio para la denuncia y el anuncio, denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales y educativas) y de anuncio desde la posibilidad de implicarse con el “otro”, de hacerse responsable y en esa medida comprometerse en la lucha por construir modos de vida más justas, más democráticas y solidarias (Ortega, 2013, p. 112).

Así pues, al intentar recoger la mirada y las elaboraciones de autores sobresalientes en el terreno del presente apartado podríamos acercarnos a la conclusión de que los principios para pensar la educación desde el lente de las pedagogías críticas requieren participación, comunicación, significación, humanización, transformación y contextualización. De acuerdo con McLaren (1997), son necesarios procesos de negociación por medio de una comunicación abierta democrática, acciones encaminadas a la transformación en beneficio de quienes no tiene voz, y establecer estrategias para el desarrollo de la autonomía de la comunidad educativa en general, que, en últimas, allanen el camino para el despliegue de experiencias sociales reflexivas y libertarias.

- Un Breve Acercamiento al Devenir de las Pedagogías Críticas

Las formas de conocimiento mutan de manera constante en relación a las condiciones de sociedad y a la cosmovisión presente en los sujetos que se encuentran en continua elaboración de explicaciones sobre el mundo que les rodea y en esa misma dirección, se encargan de la producción de alternativas que respondan de modo efectivo a las necesidades de cada contexto. En este sentido, y reconociendo que, si bien la intención de esta reflexión no se concentra en la elaboración de un documento histórico, sí es preciso dar una mirada a la emergencia de las pedagogías críticas en nuestro territorio, para de ese modo acercarnos a la comprensión del devenir epistemológico de las mismas.

Así pues, al interior de la corriente de pensamiento crítico es viable encontrarnos con múltiples perspectivas, donde si bien se evidencian amplias relaciones, también abren la posibilidad acercarnos a las continuas reelaboraciones epistemológicas donde lo más

relevante se circunscribe en la concepción que se tiene sobre educación y la relación de lo político con lo pedagógico, las particularidades se hallarían entonces en las propuestas metodológicas y didácticas propias del hacer del educador y que han evolucionado de la mano de los cambios históricos y contextuales del ámbito educativo.

Entre las más relevantes, se hallan aquellas que al ubicar las pedagogías críticas al interior de las ciencias crítico - sociales por poseer un interés emancipatorio y de resistencia al poder, ofrece orientación a la pedagogía frente a la posibilidad de plantearse otras alternativas educativas. Como lo señala Carlos Vasco:

El interés emancipatorio busca descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que todos somos víctimas más o menos inconscientes, y busca la mejor manera de romper esas cadenas. Busca entonces liberar, emancipar, y podría llamarse también interés liberador (Vasco. 1990, p 76)

Este enfoque sobresale en la mayoría de las elaboraciones sobre pedagogía crítica pues a partir de allí, la intención se ubica en la tarea de identificar esos discursos de poder que determinan los intercambios sociales, para esto realiza estudios profundos sobre el lenguaje, los signos y señales que toman forma en la práctica material y simbólica de los actores que hacen parte del acontecimiento educativo.

En consecuencia, es preciso iniciar mencionando que en la pedagogía crítica convergen otros enfoques epistemológicos en cuanto a la formación de cada uno de los investigadores y sus intereses de investigación, y el momento socio-histórico en que se encuentran. Entre las más reconocidas, Mejía (2012) aborda las pedagogías socialistas centradas en la construcción de mundo desde los sectores pobres asalariados y oprimidos,

metodológicamente sobresale la creación de formas colectivas de aprendizaje y la preparación para la vida social, la resistencia frente la escuela como reproductora del aparato económico del estado que refuerza la división estructural de las clases sociales. En esta línea hace aparición el origen de la relación entre la educación y la cultura como lugar donde los oprimidos (en términos Freirianos) luchan y resisten desde sus representaciones culturales y construyen sus productos culturales.

Otra de las líneas que merece especial atención es la que considera a la pedagogía como un dispositivo que produce identidades reconociendo que “el sujeto se hace en su experiencia a través de sus procedimientos y reglas de acuerdo con la época histórica en la que vive” (Mejía, 2012, p. 102)

Como es evidente hasta este punto, existen nutridas perspectivas epistemológicas sobre la pedagogía crítica desde la corriente de pensamiento crítico, sin embargo, él se permite sintetizarlo en el siguiente párrafo:

La pedagogía como ciencia o disciplina reconstructiva (Escuela de Frankfurt), la pedagogía como emplazamiento cultural (McLaren), la educación y la escuela como clase, código y control (Bernstein), la escuela y la educación como capital simbólico (Bourdieu), la educación como crítica socioeducativa (Wexter), pedagogía desde las lógicas postformales (Kincheloe), pedagogías del testimonio (Huertas) pedagogía crítica materialista (Lissoovoy) entre otras. (Mejía. 2012, p 103)

Sin embargo, también es enfático al afirmar que en:

El terreno de las prácticas educativas y pedagógicas se van conformando híbridos, los cuales mezclan diferentes tradiciones. (...) por lo cual no es posible hablar de un único proyecto educativo y pedagógico (...) mostrando así, la complejidad de las pedagogías críticas y la necesidad del diálogo permanente para enriquecerse desde las diferentes concepciones y la manera como deben adecuarse a actores y ámbitos de interacción (Mejía. 2012, p. 103).

Otro nutrido acercamiento puede realizarse a través de la lectura de Maldonado (2008), por medio de la cual, es posible visibilizar las maneras en que la teoría crítica que influyó el pensamiento y la visión crítica de la pedagogía en Europa, América Latina y Norteamérica, materializadas en convergencias y divergencias entre las escuelas o tendencias de las pedagogías críticas las cuales tuvieron como punto de anclaje la visibilización de las tensiones y resistencias frente a los sistemas hegemónicos de dominación que reposaban sobre el andamiaje positivista que hacían presencia en las instituciones educativas de forma notoria, así las cosas, cabe resaltar:

Las prácticas de resistencia o contrahegemónicas, son caracterizadas porque le apuesta a una crítica al positivismo e incorporación del docente como investigador, la confianza en la educación como un proyecto esperanzador para los sectores sociales más pobres, la preeminencia del ser humano, la invocación del lenguaje como opción de redescubrimiento individual y social, resistencia a las hegemonías desde lo pedagógico, político y participación social (Maldonado, 2008, p. 8).

Bajo su perspectiva, es evidente que para el caso de América Latina las elaboraciones de las pedagogías críticas tienen una marcada influencia del pensamiento

de Freire y Foucault, convirtiéndose particularmente en argumento para la constitución del Movimiento Pedagógico Colombiano (Maldonado 2008).

De acuerdo con Maldonado, (2008) se puede afirmar que el Movimiento Pedagógico Colombiano emerge como una visión fresca y humana sobre el fenómeno educativo, cuya implicación epistemológica pasa por la deconstrucción de arquetipos tradicionales encargados del ordenamiento disciplinar que sustenta el ritual escolar en el amplio sentido de la palabra, la revaloración del rol de docente como conocedor, investigador e innovador de su práctica, ubicando la educación más allá de los límites instrumentales tradicionales, por lo cual se genera en el movimiento el interés de elevar la pedagogía a la categoría de disciplina, conformar una comunidad de investigadores o intelectuales de la pedagogía y de recuperar la enseñanza como un saber de los maestros.

Bajo esta perspectiva, es importante señalar que el marco histórico en el que se ubica la emergencia de las pedagogías críticas data de mediados los años sesenta, momento en que se presentaban en Centro, Sur América y el Caribe confrontaciones frente a dictaduras militares en los diferentes países, elemento que ofrece las condiciones para la consolidación de proyectos pedagógicos y políticos de resistencia desde discursos fundados en el conocimiento sistemático del sistema educativo, la recuperación de la palabra del maestro, sus saberes, su incidencia en la construcción de propuestas alternativas para la educación y el papel de sujeto como agente activo en la construcción de su propio aprendizaje, entre otros, que aún por nuestros días cobran vigencia, dada su pertinencia en el complejo panorama en el que se constituye en sujeto como ser social en la actualidad, donde las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales se

movilizan de forma vertiginosa por entre los intersticios de un complejo social, que abanderados en políticas públicas que si bien, se han interesado por la democratización del conocimiento continúan haciendo invisible y dejando en desventaja a todos aquellos que no consiguen encajar en el engranaje cultural recreado por el capitalismo, la cultura de consumo, la capacidad adquisitiva y los medios masivos de comunicación como escenarios para la expresión del sujeto, razones que conllevan a pensar la necesidad de hoy más que nunca plantear resistencias que desde el campo pedagógico allanen el camino para tener vivencias críticas y libertarias que visibilicen las historias paralelas a las verdades oficiales y que muestren la posibilidad de ser de otros modos respondiendo de formas reales a las necesidades y condiciones propias de cada comunidad.

2.10. Educación, Escuela, Maestro, Aprendizaje, Conocimiento, Currículo y Evaluación como Conceptos Claves Para el Abordaje de las Prácticas Pedagógicas desde la Perspectiva Crítica

Es preciso dar inicio a este apartado del documento señalando, que la relevancia dada la práctica pedagógica de los maestros de las instituciones de educación formal se encuentra estrechamente ligada a la necesidad de dar una mirada a las concepciones que circulan sobre los elementos que toman partido en la experiencia educativa, y que tienen arraigo al interior de contextos sociales, económicos e históricos. Lo anterior, debido a que de acuerdo a las concepciones que orientan las practicas es viable comprender la particularidad de los acontecimientos consuetudinarios que dan sentido a la vida escolar cotidiana.

Es justamente allí, en las apuestas de tipo formativo gestadas desde los ámbitos de escolarización concreta donde se condensan las ideologías, las concepciones, la historia, los saberes, las relaciones de poder, y los dispositivos de control normas disciplinarias que toman cuerpo por medio de las construcciones curriculares, las evaluaciones, las metodologías, los procesos de enseñanza aprendizaje, como también en las rupturas y las iniciativas de tipo emancipador puestas en escena en el complejo marco de esta práctica social.

Por lo anterior, en las siguientes líneas, se hará un breve acercamiento a algunos de los principales componentes de la práctica pedagógica, con el fin de aproximarnos a las concepciones de educación, escuela, maestro, aprendizaje, conocimiento, currículo y evaluación con el fin de establecer un balance conceptual en medio de la polifonía de voces que alimentan la postura de una perspectiva socio crítica en educación.

2.11. La Educación Como Proyecto Político Emancipatorio

Tal como se ha explicitado en las líneas anteriores, la educación como una práctica social, nos remite a “lo que la gente dice y hace (...) pues naturalmente, las prácticas sociales se realizan por medio de palabras, gestos, signos y rituales particulares apropiados o por una combinación de estos (McLaren, 2005, p. 275), y como tal, guardan amplia relación con el modelo de sociedad y los elementos culturales constitutivos del híbrido de relaciones que se encargan de configurar determinado tipo de sujeto en relación al momento histórico, los medios de producción y los regímenes de verdad vigentes. En este sentido, y siguiendo a Williams, Apple es pertinente señalar que “la educación no es un producto (...) sino que debe ser visto como una selección y

organización de todo el conocimiento social disponible en un momento determinado”.

(1986, p. 30)

Ahora bien, la educación no es propiedad de la escuela, los procesos educativos se desarrollan en todos los escenarios en los que el sujeto despliega su acción social, sin embargo, tradicionalmente, esta ha sido adjudicada a las instituciones encargadas de introducir al sujeto en los sistemas simbólicos y culturales vigentes que progresivamente los prepara para encajar en el engranaje disciplinar y de control que opera como un “conjunto organizado de significados y prácticas, *en función del* sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos” (Apple. 1986, p. 16) espacio en el que toman partido instituciones como la familia y la escuela entre otras por las cuales circulará el sujeto en su experiencia social.

Es precisamente allí, donde la educación asumida desde la reflexión y la crítica entra a tomar partido como praxis emancipadora que fortalece la experiencia individual para el establecimiento de acciones que en colectivo, apunten a trascender las barreras impuestas por los condicionamientos de un sistema que siempre deja en desventaja al diferente, invisibilizando la potencia productora de una comunidad que observa, se posiciona y reivindica de otros modos su hacer en el mundo, pues, considera las desigualdades sociales existentes en un escenario donde la globalización impone los límites de lo aceptado y de lo esperado, y así, adquiere un compromiso con la justicia y la equidad y con la emancipación frente a las ideologías dominantes.

Bajo este panorama, la crítica se ocupa de develar el carácter hegemónico bajo el cual se piensa y se materializa la experiencia social del sujeto, siguiendo a Williams,

referenciado por Apple (1986) podemos afirmar que, las practicas hegemónicas constituyen un sentido de realidad que, aunque cambiante y heterogéneo dan énfasis a ciertos modos de operar y estigmatizar al otro, señalando lo que es normal y lo que no.

Para McLaren (2005):

La hegemonía hace referencia al mantenimiento de la dominación, no solo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por medio de prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia (P. 275).

Hoy por hoy, la educación formal se instala como un proceso sistemático organizado por medio de acciones intencionadas y premeditadas, inteligibles a la luz de planteamientos teóricos (elaborados casi siempre desde otras latitudes), para orientar las prácticas que conduzcan a su objetivo más general, la formación de capital humano adecuado para el funcionamiento del proyecto de estado, “configurándose como un proceso específico y organizado de cada sociedad que desea formar sus nuevos ciudadanos a partir de los valores y de los presupuestos más fundamentales”. (Díaz y Fanfa, 2011, p. 7) Para el caso colombiano, el MEN explicita que “los retos actuales de desarrollo social, económico y productivo del país demandan una educación de alta calidad que responda con pertinencia a las necesidades del entorno nacional, regional y local con perspectiva global y que dote a los estudiantes de las competencias que requieren como ciudadanos del siglo XXI” (MEN. 2010, p. 4)

Así pues, en la actualidad, la educación parece encontrarse más “al servicio no de la pertinencia de lo local, sino del mundo globalizado y capitalista” (Mejía, 2012, p. 96), obviando con ello, el objetivo real de las misma cuyo eje debe centrarse en “la transformación y el cambio centrado en la individualidad del sujeto” (Velázquez. 2006, p 327). Por la anterior, el posicionamiento crítico en educación señala la relevancia de que los procesos educativos se desplieguen a partir del reconocimiento de las condiciones contextuales, las características de los sujetos, de acuerdo con Mejía, esta perspectiva:

Exige una disposición a que los procesos educativos y pedagógicos desde su especificidad construyan un mundo sin exclusión y visibilicen las voces y las condiciones de ellos y su lugar en la sociedad, así como sus culturas y derechos, haciendo real una interculturalidad y transculturalidad en la cual nos educamos colectivamente en el reconocimiento de la subalternidad, la existencia de otras epistemes y las relaciones entre el sufrimiento de los seres humanos y el dominio económico, social y político (2012, p. 99).

Razones que resaltan la imprescindible tarea de la educación en cuanto a la monumental labor de educar a la gente para que “reconozca la estructura de intereses que limitan la libertad humana, a la vez que insta a la abolición de las prácticas sociales que son su encarnación material” (Heller, 1974), citado en (Giroux, 2003, p 123), al interior de “una sociedad Compleja, estratificada y desigual” (Apple. 1986, p 14).

De ahí que, el objetivo central de la educación desde esta perspectiva bien puede ser sintetizado en “dotar a las nuevas generaciones de una capacidad de racionalidad plena de sentido, y de una preparación para la auto ilustración mediante el fomento

general de la razón y del desarrollo de competencias para promocionar acciones plenamente humanas”. (Velázquez. 2006, p 85)

En este sentido, es preciso observar que por nuestros días la educación encarna los ideales de la sociedad, de allí que sus fines y propósitos se hallen transformados de cara a los retos que las condiciones sociales y culturales plantean, hoy por hoy:

Múltiples investigaciones destacan el papel de la educación como el camino privilegiado para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza y la necesidad de concentrar los esfuerzos en los grupos de población con menores recursos (...) convirtiéndola así en una estrategia para cerrar las brechas sociales”.

(Peña. B, Margarita. 2006, p. 14)

Dicha perspectiva, ha favorecido la emergencia de nuevas posiciones acerca de los procesos pedagógicos en nuestro país, dando lugar a las diferencias, tanto de orden individual como social, cultural y económico en la imbricada red de relaciones que conforman los ámbitos escolares posibilitando con ello la formulación de políticas públicas que con base en este tipo de reconocimientos han agenciado nuevos horizontes acerca del fenómeno educativo, fundamentada en el derecho a la educación que tenemos todos y todas, constituyéndose en un compromiso a nivel municipal, departamental y nacional, que nos desafía a pensar de forma diferente, a proyectar la educación desde el reconocimiento de la diversidad como riqueza y la valoración de las diferencias como oportunidades para la consolidación de apuestas educativas accesibles a todos. Su insumo principal es el reconocimiento de las potencialidades y la identificación de necesidades y requerimientos de los estudiantes que pueden constituirse en barreras para el aprendizaje

y la participación, si no generamos las estrategias y apoyos pertinentes. (MEN. 2010, p 10)

Este tipo de tendencia ha generado nuevos retos al sistema educativo, donde si bien la premisa continúa siendo la calidad, denotan un espectro específico al colocar la diferencia como elemento fundamental del acontecimiento formativo:

Desde las tendencias actuales de orden mundial, se han generado grandes desafíos para el Sistema Educativo Nacional en el marco de la calidad educativa. Estos desafíos muestran un matiz más intenso cuando reconocemos que la educación es un sistema en el cual existe la diversidad; desde allí se hace latente la necesidad de la educación para todos -educación inclusiva- que tiene en cuenta la diversidad como elemento que enriquece el aprendizaje y el desarrollo personal y social. (MEN. 2010, p. 9)

De tal manera, la educación se transforma en nuestros días, en un componente fundamental para la materialización de progreso económico en la sociedad y a su vez en un agente primordial para el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, pues bajo la bandera política de cobertura, acceso y calidad se han gestado buen número de estrategias que apuntan a la realización de estos principios, entre éstas, el proyecto de articulación de la educación media vocacional con la educación superior pensado particularmente para que en los sectores menos favorecidos de la sociedad los jóvenes tengan acceso a procesos de formación técnica, tecnológica o profesional que pueda proporcionar “la base material apropiada para que los colombianos puedan alcanzar una mejor calidad de vida.

Esto es particularmente importante en la sociedad del conocimiento dominada por nuevas formas de producir y trabajar (...) en este sentido, el nivel educativo determina en buena parte el futuro de las personas en tanto miembros productivos de la comunidad, así como la sociedad en su conjunto como partícipe de una economía mundial cada vez más integrada, y explica por qué la educación es una estrategia esencial para lograr “una economía que genere mayor nivel de bienestar (Peña, 2006, p.32)

Premisas que encuentran fundamento en el derecho a la educación que tenemos todos y todas, pues “el sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran”. (Manjarrez y Hernández. 2012, p. 16), lo cual promueve que la educación se constituya en un compromiso político y estatal que por lo demás, “proyecta la educación desde el reconocimiento de la diversidad como riqueza y la valoración de las diferencias como oportunidades para la consolidación de apuestas educativas accesibles a todos. Su insumo principal es el reconocimiento de las potencialidades y la identificación de necesidades y requerimientos de los estudiantes” (Manjarrez. Op cit, p 17) como insumo para la generación de estrategias que promuevan el pleno desarrollo de cada sujeto y apunten a la configuración de un tejido social incluyente y garante de los derechos de todos y todas.

2.12. Una Escuela Crítica

Necesitamos entonces, una escuela “que no renuncie a la utopía, ni niegue la esperanza; con fuerza para denunciar todas las fuerzas de comprensión mecanicista y determinista de la historia”

(Vázquez. 2006, p 383)

Para que propuestas críticas, reflexivas, incluyentes y democráticas logren tomar forma en nuestro contexto educativo actual se hace necesaria una escuela capaz de transformarse y repensarse a partir de sus propias prácticas dando lugar a miradas de sospecha sobre lo tradicionalmente instituido, situación que será posible cuando se asuma que el cambio de la escuela implica un cambio de paradigmas:

No es únicamente cuestión de actividades especializadas, de recursos invaluable, de programas y de proyectos sostenibles, todos estos deben estar cimentados en un ambiente y una cultura sensible al reconocimiento de las habilidades y de las potencialidades de todos (...) es cuestión de actitud, de cambio de mentalidad, de imaginarios, de toma de conciencia, de formación de valores, de reconocimiento del otro como un interlocutor válido independientemente de sus características, de reconocer que en la diversidad de formas de ser, de entender y percibir el mundo, de estilos de aprendizaje, de formas de expresión, se encuentra una riqueza que permite ampliar las posibilidades de acción frente a la educación” (Manjarrez & Hernández, 2014, p. 21).

Ahora bien, es preciso reconocer que nuestra escuela, tal como la conocemos en la actualidad es una construcción social e histórica que en la que se pueden observar transformaciones y permanencias propias del devenir social y cultural en que se encuentra inmersa. Hasta nuestros días, esta, se erige al interior de las sociedades como un lugar privilegiado por su condición, para que desde la premisa de igualdad que alimenta el ideal democrático, se produzca el acercamiento a los saberes de corte formal, a los valores y a las disposiciones cívicas que permitan a los sujetos adquirir

competencias para más adelante, desenvolverse con eficacia en el mundo de la vida adulta, ejercicio que se materializa bajo las condiciones intersubjetivas propiciadas por el encuentro con adultos significativos, los pares, la heterogeneidad y las relaciones de poder que en distintas dimensiones entretejen su dinámica.

En efecto, históricamente la escuela ha desempeñado un papel relevante en la formación de sujetos y en la consolidación del proyecto de Estado, por lo cual, es imprescindible reconocer su estrecha relación con otras instituciones que conforman la urdimbre social pues, en su interior se materializan los intereses provenientes de esferas más amplias, por consiguiente, “la escuela está atrapada en un nexo de otras instituciones –políticas económicas y culturales- que son básicamente desiguales. Es decir, la escuela existe mediante su relación con otras instituciones más poderosas y de acceso a los recursos” (Apple. 1986, p. 88).

Así pues, es claro que la escuela, se erige al interior de nuestras sociedades como la institución base para la formación de ciudadanos, sustentada en discursos que intentan legitimar la idea de igualdad, equidad, acceso y permanencia de todos y todas como bandera política, bajo un “sistema educativo articulado contribuye a la innovación, la paz y la competitividad, en tanto abre oportunidades para el desarrollo del proyecto de vida de los jóvenes. Consolida el talento humano requerido en las regiones para atender las exigencias del país e insertarse en el mercado internacional, para adelantar apuestas productivas locales y regionales, para construir las agendas propias de desarrollo y para atender a las demandas sociales” (MEN. 2010, p. 5), sin embargo, en realidad, las instituciones educativas son cuna y fuente de producción y reproducción de experiencias

desiguales para quienes discurren al interior de sus particulares dinámicas, dado que las prácticas educativas materializadas en los escenarios de educación formal se encuentran atravesadas por condicionantes que particularizan cada proceso en función de los contextos geográficos, sociales, culturales, y por las condiciones de clase, género, raza propias de la categoría humana, por lo cual, bien puede afirmarse que la escuela es nicho de producción de experiencias desiguales a partir de la implantación de modelos hegemónicos que ubican a cada quien en un lugar de la cadena de producción en relación a estratos más amplios de la experiencia social antes mencionados.

De tal modo, las “desigualdades son reforzadas y reproducidas por la escuela” (Apple. 1986, p. 67), puesto que el individuo es ubicado al interior del aparato productivo del proyecto de Estado Nación en función de los requerimientos de las esferas de poder político y económico globales garantizando de cierto modo, su ingreso o su exclusión del engranaje social, propiamente de los estratos de poder, a modo de ilustración, podemos señalar las formas en que “las disposiciones y valores que son supuestamente compartidos por todos, al tiempo garantizan que solo un número específico de estudiantes sea seleccionado para los niveles de educación” (Apple. 1986, p. 85), la postura crítica frente a situaciones como la señalada, expresa que pareciera que, “las disposiciones sociales y económicas existentes requieran que algunas personas sean relativamente pobres y no cualificadas y otras no” (Apple. 1986, p. 86).

En consecuencia, las escuelas vendrían siendo “aparatos culturales que intervienen en la producción y transmisión de ideologías” (Giroux. 1997, p. 115). En relación, Apple (1986) expone que las instituciones educativas suelen ser los principales agentes de

trasmisión y de una cultura dominante efectiva, implicando actualmente una importante actividad económica y cultural, y siguiendo a Williams menciona que dichos establecimientos actúan como agentes de la hegemonía cultural e ideológica (pp. 16-17), siendo así una pieza clave en la estructuración de formas de ser, pensar, sentir y actuar de las personas.

La escuela tradicional inauguraría “la búsqueda de un mundo fundado en los principios de la libertad, la igualdad y la fraternidad. Marco en el cual surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria como fundamento de la construcción de una democracia liberal y la igualdad de los seres humanos” (Mejía. 2012, p. 85). Sin embargo, sustentada bajo los principios de la corriente positivista como modelo de pensamiento vigente en la primera parte de la modernidad, asume el conocimiento como “un cuerpo externo de informaciones, cuya producción parece independiente de los seres humanos (...) como construcción universalizado y ahistórico” (Giroux. 2003, p 49) con lo que, se aleja la posibilidad de reflexionar de forma concienzuda sobre sus implicaciones sociales y culturales, dado que lo aísla “de las tradiciones políticas y culturales que le dan significado debilitando el pensamiento reflexivo legitimando intereses económicos, políticos y sociales que lo respaldan provenientes de dispositivos de poder prevalecientes” (Giroux. 2003, p. 50).

De este modo, el devenir histórico de la escuela puede ser ubicado al interior de tensiones, donde es posible hoy por hoy, encontrar permanencias y también apuestas transformadoras que se han encargado de mostrar las maneras en que “la escuela invisibiliza la historia de los sujetos y sus experiencias de vida, que deja de lado lo

cotidiano para seguir lo preestablecido, y con esto, la escuela se aleja de los contextos y las vivencias de quienes la habitan por un largo período de la vida” (Piedrahita, 2015, p. 134), posturas que invitan de forma decidida a profundizar sobre las prácticas que toman forma en su interior y los factores que la componen bajo un carácter más reflexivo pues, se ponen en evidencia los modos en que “en la escuela se hacen evidentes los ejercicios de dominación (...) en los discursos impuestos por agentes externos a la escuela como entes de control educativo o las comunidades académicas (Ortega, et.al. 2009, p. 33).

Por lo anterior, el acercamiento a una visión más comprensiva, o en términos críticos, dialéctica, sobre los procesos de escolarización resulta ser un principio de ruptura frente al ordenamiento hegemónico, pues pone en firme la capacidad reflexiva del sujeto para el abordaje de fenómenos concretos del devenir social a la vez que, otorga las herramientas de epistemológicas, éticas y políticas para rechazar las teorías dominantes y para establecer resistencias productivas, y en este sentido agenciar transformaciones que propendan por la creación de “formas de conciencia que permiten el mantenimiento del orden y el control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación” (Apple, 1986, p. 13).

La crítica hacia la institución educativa como como agente encargado de salvaguardar los valores prominentes de la época son claras; para lo cual, de acuerdo con McLaren (2005), la teoría crítica “habilita al investigador de la educación para ver la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento y socialización o como un sitio de instrucción, sino como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autoafirmación” (p 265).

En este sentido, la escuela a pesar de haberse consolidado como institución tradicional hija de la modernidad ubicada en la esfera pública de la experiencia social, comienza a ser comprendida como un espacio de dialogo, debate, argumentación, negociación y consenso en la diferencia y la desigualdad, que favorece la formación de los sujetos en el respeto, la autonomía, potencia la capacidad de decisión desde la argumentación, la democracia, la participación y la comunicación en contextos de experiencias desiguales según el género, la clase social, la raza y la diferencia trazan rutas distintas en cuanto a la posturas que se construyen sobre el mundo, pero donde estas, son asumidas desde el borde de su potencia como elementos que enriquecen la trama socio cultural educativa.

Por lo anterior, pensarla desde el paradigma socio-critico nos invita a dar una mirada a nuestras prácticas pedagógicas bajo las siguientes premisas, el paradigma socio-critico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y afirma que dicha consecución es posible mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos de la psicología que posibilita la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica (García y Alvarado, 2008).

Para cristalizar lo expuesto anteriormente se requiere que las instituciones educativas se conviertan en un espacio abierto donde la comunidad se incorpore a la vida escolar y viceversa (Borja, sf), donde estudiantes y maestros sintonicen su actuar desde una perspectiva que les ayude a comprender mejor su propia realidad, para desde allí construir nuevos significados. Apuesta que no es ajena a iniciativas como la que se materializa en Bogotá, con programas que en busca de disminuir la brecha de inequidad como el programa de articulación, el cual nos permitimos traer a colación por tratarse de:

Un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas para facilitar el tránsito y la movilidad de las personas entre los distintos niveles y ofertas educativas, (...) relacionan en un diálogo que implica construir sinergia y unidad en lo pedagógico alrededor de las competencias profesionales, como eje de la formación, y asumir una transformación en los distintos ámbitos de la gestión institucional para hacerla posible, darle sostenibilidad y evaluarla continuamente. (...) Adicionalmente, el proceso de articulación revaloriza la educación técnica y tecnológica, como una opción no sólo posible sino deseable en el marco de las necesidades del sector productivo y de las posibilidades de inserción laboral o generación de emprendimientos con proyección de desarrollo. También permite a los jóvenes visualizar y explorar áreas de formaciones nuevas y emergentes desde la educación media, lo que disminuye la deserción que se presenta en los primeros años de la educación superior. (MEN. 2010, p.p 6-7)

Así las cosas, la teoría crítica permite al investigador de la educación ver la escuela no simplemente como un “lugar de adoctrinamiento o socialización, como un

sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su auto transformación, (...) sería pues, un espacio tanto de dominación como de liberación” (McLaren, 2005, p. 265)

Esta comprensión dialéctica de la escolarización también es un rechazo del meollo de la teoría educativa dominante, que concibe a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsable” (McLaren, 2005, p. 265). En este sentido, Velázquez (2006), afirma que una institución escolar de carácter crítico, desde la visión freireana:

Se verá abocada al compromiso de dotar a los participantes en el proceso educativo de los instrumentos tanto cognitivos como éticos políticos necesarios para el ejercicio de la crítica y la búsqueda de posibilidades que le permitan descubrir los mecanismos de dominio, así como de capacitación para el posicionamiento frente a las contradicciones y conflictos de una sociedad dividida” (2006, p 73).

Ahora bien, un educador crítico es consciente de que las escuelas “moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas como por los recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales” (McLaren, 2005, p. 287), sin embargo, “en lugar de definir las escuelas como extensiones del mercado de trabajo o como instituciones de primera línea en batalla por los mercados internacionales y la competencia extranjera (...) esta debe ser redefinida como escenario de dignificación del dialogo significativo y la acción para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender el

lenguaje de la responsabilidad social (McLaren. 2005, p. 335) con lo que, a su vez, se reafirma su papel al interior de la construcción de un estado democrático devolviéndole el estatus político a la institución educativa.

Vista desde esta perspectiva, una escuela que consiga trascender lo académico y lo curricular y se enfoque en el sujeto y en su compromiso con la construcción del tejido social apunta a examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil (...) este cambio de paradigma implica modificaciones sustanciales en las culturas, en las mentalidades, en las políticas, en las ofertas y en las prácticas educativas, (...) esencialmente ligadas a grupos y personas con necesidades especiales y de situaciones de marginalidad y de pobreza que requieren una respuesta educativa singular que transforme el potencial de aprendizaje que todas y todos abrigamos, como una realidad gratificante y sustentable (Manjarrez & Hernández. 2014).

2.13. El maestro Como Sujeto Crítico

Al interior de múltiples disciplinas que toman parte en los discursos educativos, la figura del maestro juega un importante papel, en cuanto a su relevancia dentro de procesos educativos, históricamente este, se ha constituido como referente para hacer la lectura de los tipos de sociedad vigente, de los modelos pedagógicos dominantes y de las corrientes epistemológicas que alimentan el terreno de lo educativo. Diversas son las nominaciones que hacen de él o ella, profesor, docente, acompañante, tutor o maestro

entre otros, sin embargo, aquí el interés radica en hacer una aproximación de reconocimiento de la relevancia de sus prácticas materializadas en su quehacer cotidiano desde una óptica crítica que los ubique como un sujeto político en el amplio sentido de la palabra.

La crítica aún vigente sobre el posicionamiento del sujeto maestro “explorar la naturaleza del orden social del que forman parte” (Apple, 1986, p. 22) y que toman forma en las prácticas curriculares y de enseñanza de la cual son constructores, y que bien puede ubicarnos en el papel de “técnicos neutrales al servicio del progreso (...) o bien como un educador o educadora en cuanto a ser político (Apple. Et.al, p. 23).

Por lo anterior, es inminente develar que en el marco de las reformas educativas experimentadas en el último tiempo con el apogeo del sistema Neoliberal permeando todos los estratos de la experiencia humana, se han establecido medidas con el fin de:

Regular las prácticas educativas, la organización escolar y la configuración curricular, a partir de esquemas como el de eficacia-eficiencia. Producto que afianza la idea de un maestro como “operador” y de un sistema de competencias donde adquiere relevancia el dominio de unos saberes específicos en los que el sujeto pierde visibilidad y reconocimiento (Díaz, 2011, p. 67).

De tal modo, el maestro concebido como sujeto político que propende por un discurso de regulación social, es un sujeto que continuamente está realizando una reflexión crítica de su propia práctica, teniendo en cuenta los estudios culturales, la lectura de contextos, su vinculación a organizaciones culturales, movimientos sociales y políticos, y su incidencia en sus prácticas profesionales. Portador de una subjetividad que

deviene continuamente en función de sus inquietudes y su responsabilidad social, es un trabajador de la cultura, de vital importancia en el engranaje de la sociedad, “una sociedad sin maestros es una sociedad sin futuro (...) una sociedad con futuro comienza en el reconocimiento digno y social del maestro” (Ortega. 2009, p.13).

Al reconocer su potencia política, éste logra ser visibilizado como un sujeto de saber/poder, como agente activo y no como objeto del sistema, con cualidades reflexivas que le permiten tomar distancia y llevar a cabo acciones de liberación con aquellos que se encuentran en condiciones de desigualdad social, racial, de género, étnica, entre otras. Es un maestro que reconoce el contexto local de la escuela como también el contexto global que enmarcan las condiciones de clase, las orientaciones educativas para develar sus intereses e intencionalidades y a partir de allí genera propuestas que apunten a la construcción colectiva de nuevos sentidos.

En consecuencia, “la práctica del maestro le significa convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, para qué y con quiénes lo hace. El maestro recrea “aquello” con lo cual lo formaron y por ello produce nuevas prácticas” (Ortega, 2013, p. 74). Siguiendo a Giroux, la labor intelectual del maestro se interrelaciona con la concepción y la práctica, el pensar y el hacer y la producción y la implementación como actividades integradas que dan a la enseñanza su significado dialectico”(2003, p. 154), así pues, el rol docente no tiene que ver únicamente con el manejo de un saber disciplinar, este debe encontrar relación con acciones puntuales que impacten de forma positiva su subjetividad y la de aquellos con quienes despliega su potencial educativo convirtiéndose sujeto “portador de un conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales

enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general” (Giroux, 2003, p. 154).

De allí la importancia de generar en el maestro la necesidad de reconocer los intereses políticos que orientan la educación y proponer prácticas alternativas para la emancipación donde como sujeto político reconozca la realidad, la dominación que existe en la escuela y la posibilidad de crear propuestas alternativas desde la comprensión de la circunstancias, lo cual, permitiría además de la dignificación de la labor docente y el agenciamiento de cambios radicales a partir de la generación de espacios de crítica, confrontación, disensión y el consenso.

Por lo anterior, la función del maestro desde la pedagogía crítica, lugar en el que es reconocido como sujeto crítico, que tiene un discurso coherente con su accionar, un sujeto hacedor desde un posición ética y política que da cuenta de la reflexión permanente sobre su actuar pedagógico, deberá posibilitar las herramientas, los espacios y las condiciones para el establecimiento de escenarios abiertos para la crítica, la confrontación, la disensión y el consenso, donde la relación con otros sujetos permita la construcción de conocimiento, a partir de la comprensión de sus realidades y edificación del andamiaje que favorezca la transformación.

En este sentido, los maestros como intelectuales no solo deben tener una apropiación teórica y una reflexión de esta, además debe combinar esta reflexión con un actuar coherente. Es necesario llevar a la práctica la pedagogía crítica mediante acciones que posibiliten la continua lucha contra las injusticias, a partir de escenarios de diálogo y consenso donde todos los que hacen parte de la comunidad educativa sean reconocidos

como seres históricos, dotados de una subjetividad particular y un espacio biográfico específico que delinea las condiciones a partir de las cuales nos relacionamos con nuestro entorno para desde allí, consolidar prácticas que potencien la capacidad de reconstruirlo, ya no mirando las realidades desde el conformismo o el pesimismo sino por el contrario, como una oportunidad de relacionarnos de manera diferente con el mundo, buscando espacios de fuga en contra de la hegemonía y el dominio.

De lo contrario, el maestro perdería su función como trabajador de la cultura para convertirse en un empleado que promueve y produce mercancías, donde prima el interés técnico por el rendimiento de la producción haciendo uso de recursos didácticos como por ejemplo, la evaluación de estudiantes, como herramienta fundamental de control, en función únicamente de los objetivos de la maquinaria dominante, como elevar los índices de la calidad, a la luz de estándares que al desconocer al ser humano lo posiciona como una cifra.

Esto significa para los educadores “colocar en términos de enfoque pedagógico y líneas metodológicas, sus diferencias políticas y conceptuales en el ámbito de las teorías críticas que animan su quehacer” (Mejía, 2012, p. 83) desde los cuales se nutre de los principios pedagógicos que iluminan su práctica, para lo cual, resulta imprescindible que el maestro se ocupe de:

Crear condiciones previas propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas, haciendo de acto educativo un acto global de recontextualización en cuanto a los saberes, metodologías, concepciones

pedagógicas y procesos de aprendizaje que son recogidos desde el lugar social y cultural del otro. (Mejía. 2012, p. 133)

En conclusión, recogiendo los postulados de McLaren (2005) respecto al papel de un maestro crítico, “un maestro crítico deberá encargarse de buscar una clase de conocimiento que ayude a los estudiantes a reconocer la función social de las formas particulares de conocimiento”. (2005, P 267), “Los educadores deben desarrollar formas de análisis que reconozcan los espacios, las tensiones y oportunidades para las luchas democráticas y las reformas dentro de las actividades diarias y los hechos de los salones de clase”. (2005, p 335) además de considerar que:

Los educadores críticos necesitan aprender como comprende, afirmar y realizar la experiencia. Esto significa no solo comprender las formas culturales y sociales mediante las cuales los estudiantes aprenden a definirse a sí mismos y también comprender la como usar la experiencia de los estudiantes. (2005, p 321)

Los educadores deben desarrollar un lenguaje que posibilite a maestros y a otros ver la escuela de una forma crítica y potencialmente transformadora, *ya Giroux expone la necesidad de* ver las escuelas como esferas públicas democráticas y a los maestros como intelectuales transformadores. (2005, p. 335)

Un maestro que se asume como agente transformador de sus prácticas, reconociendo su potencial intelectual en la construcción de saberes que apuntan a la transformación de las condiciones en las que se da el proceso de aprendizaje de los estudiantes tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan como es producido y distribuido el

conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento significativo, crítico y finalmente emancipatorio”. (2005, p 336)

Ahora bien, a lo largo de este punto se ha resaltado el hecho de que el maestro debe ser agente crítico de su entorno y de su propia práctica, sin embargo, este debe considerarse a sí mismo como agente de transformación “formando un lenguaje de esperanza que apunte hacia nuevas formas de relaciones sociales y materiales atentas a los principios de libertad y justicia” (McLaren. 2005, p. 339).

2.14. El Aprendizaje Como Construcción Social

Desde la perspectiva de los autores estudiados se da gran importancia a la construcción del conocimiento, no como construcción única de la verdad sino como una construcción social, en cuanto a su vez permite la transformación de las relaciones humanas y de las dinámicas sociales. Este conocimiento es validado en cuanto provoca cambios radicales en la realidad de los sujetos.

Tal como se da a conocer en el anterior subtítulo, desde la perspectiva socio crítica en educación, los procesos de construcción de aprendizajes son concebidos en el marco de una relación estrechamente ligada entre cultura, sociedad e historia. Lo cual nos acerca a uno de los autores fundantes de este horizonte, Vigotsky (2010), quien de forma amplia expone la relación existente entre el desarrollo del individuo, el pensamiento y el lenguaje con el contexto en el cual se encuentra inmerso. “Vigotsky emprendió sus esfuerzos en la elaboración de un sistema pedagógico relacionado con la historia y la cultura (...) caracterizado por el mismo como un abordaje de carácter cultural, instrumental e histórico” (Fanfa, 2011, p. 189), su crítica se centró principalmente en el

rechazo a las teorías que consideraban el aprendizaje solamente desde la perspectiva biológica y genética del desarrollo alejándose por demás, de corrientes conductistas que posicionan un sujeto que únicamente reacciona la interior de estímulos que provocan su actuar, y en esa misma medida, resalta el papel del maestro como mediador en el camino que recorre cada individuo hacia estadios superiores de pensamiento.

El preponderante papel que cumple el contexto en la construcción de conocimiento puede ser resumido en la siguiente consideración:

Vygotsky describe la existencia de dos tipos de funciones, las inferiores o elementales y las superiores. Las inferiores están presentes en el ser humano desde el inicio de su desarrollo, ósea son determinadas fundamentalmente por la dimensión biológica, en cambio las superiores, que representan una forma de conducta más compleja (...) están subordinadas a las regularidades históricas (...) razón que lo llevo a considerar que el modo de pensar y actuar del sujeto se desarrolla a partir de las interacciones sociales y culturales que establece con el medio circundante. Referenciado en (Fanfa, 2011, pp. 192-193).

Por consiguiente, la concepción de aprendizaje a la que nos adherimos, se posiciona críticamente frente a la concepción que lo sitúa como un trayecto mediante el cual se “provee los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriales y responsables” (McLaren, 2005, p. 265), puesto que, como ser inacabado, el ser humano se construye y reconstruye en la interacción con los demás y con el mundo mediante procesos de aprendizaje. (Díaz y Fanfa, 2011, p. 7)

Ahora bien, como construcción social los procesos de aprendizaje se encuentran “profundamente arraigados en los nexos de relaciones de poder, *razón que nos lleva a observar que*, los teóricos críticos buscan una clase de conocimiento que ayude a los estudiantes a reconocer la función social de las formas particulares de conocimiento”. (McLaren, 2005, p. 267)

Así las cosas, la construcción de conocimiento es un proceso complejo que no se materializa únicamente al interior de las aulas de clase, “pues el aprendizaje tiene lugar, no solo a partir de lugares, sino también de experiencias de conocimiento (Díaz, 2011, p. 85), que reconoce la cantidad de estímulos a los que se encuentran expuestos los sujetos en la actualidad y que los aprovecha para la realización de lecturas reflexivas sobre el entorno del cual son parte para así mismo, generar proyectos propios que apunten a disminuir brechas existentes y proporcionen elementos de orden conceptual que promuevan la construcción de nuevos saberes.

Teniendo clara la relación entre el acontecimiento educativo, la adquisición de aprendizajes, la construcción de nuevos sentidos y el poder en cuanto productor y reproductor de formas validas de comprender la realidad, McLaren afirma que “la enseñanza siempre toma lugar en relación con el régimen de verdad o lógica dominante (...) *es este marco de comprensión*, adquirir conocimiento es crear una imagen específica del mundo”. (2005, p. 333)

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje se asume como un proceso problematizado que da cuenta de un proceso que tiene implícito un diálogo de saberes evidenciando la negociación cultural (Mejía, 2012), por lo tanto, el proceso de construcción de

conocimiento debiera ser planteado como un encuentro de comprensiones diferentes, desde el cual, el reconocimiento de la interculturalidad favorece la configuración de saberes colectivos que al trastocar los límites de los intereses y las necesidades de los sujetos con los cuales se despliega el proceso interactivo que propicia todas las expresiones del pensamiento organizado, vinculando con ello al desarrollo de habilidades cognitivas, las condiciones éticas y afectivas de cada individuo. (Mejía, 2012)

De tal manera, el acto educativo como negociación, asume que si cambian las condiciones del contexto, también cambian las nociones con las cuales los sujetos interpretan sus realidades (material, simbólica, cultural, social, ideológica, etc.), por lo anterior, se estaría tomando distancia de la óptica instrumentalizada de enseñanza aprendizaje que “trata al conocimiento como un producto aislado de significado y niega abyectamente el conocimiento y las formas sociales con las que los estudiantes dan relevancia a sus vidas y experiencia” (McLaren. 2005, p. 322), para posicionarlo desde un lugar de permanente transformación colectiva, en la que todos los agentes que hacen parte del contexto toman lugar y donde se busca empoderar a quienes hacen parte del hecho educativo y de ese modo desarrollen habilidades de pensamiento que inviten a la consolidación de herramientas que favorezcan el uso de un lente crítico sobre el mismo conocimiento que se construye en relación a la realidad.

Bajo la perspectiva crítica, es posible establecer premisas claras acerca del proceso de construcción del conocimiento, dentro de las cuales sobresalen, el valor de establecimiento de relaciones democráticas y dialógicas que a la vez habiliten los caminos para hacerse preguntas por medio de la generación de “dinámicas de aprendizaje

a partir de la perturbación y la desestabilización que va generando nuevas preguntas”. (Mejía. 2012, p. 132). El aprendizaje es un proceso que permite al sujeto devenir de un modo específico, en función a su propia subjetividad, por lo cual se precisa una pedagogía coherente y flexible frente a los procesos de agenciamiento del otro, del mismo modo, se entiende que los procesos de construcción del mismo no ocurren únicamente al interior de los recintos educativos pues la vida misma, es un escenario de aprendizaje invaluable. El aprendizaje, permite a cada sujeto incorporar a sus procesos de pensamiento y leguaje aspectos ligados a su propia historia de una manera inteligible para así mismo, reorganizar y replantear su medio social (Mejía. 2012).

2.15. Conocimiento y Currículo

Al abordar el complejo concepto de practica pedagógica, los elementos que no pueden dejarse fuera de la discusión son el currículo, y el conocimiento relacionados unos con otro, por situarse al interior de acciones educativas de tipo formal, y de profundas diferencias de acuerdo con la postura que se elija para su comprensión, por su parte, la tradición positivista ubicó a la didáctica en una serie de pasos para lograr buenos resultados en pruebas estandarizadas, asumiendo los equipos de informática y programas virtuales como recursos didácticos que prometen mejora la calidad de la enseñanza, masificando con ello la instrumentalización del quehacer docente con miras a un solo propósito, completar un programa académico y obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas limitándola a un conjunto de actividades, que la encasilla como la parte instrumental de la pedagogía, que se constituye por métodos y técnicas que son aplicadas para una enseñanza eficiente.

Ahora bien, es preciso decir que “los principios que gobiernan la selección, organización y control del conocimiento de la clase tienen importantes consecuencias para el tipo de encuentro áulico en el que dicho conocimiento se difundirá” (Giroux, 2003, p. 53), por tanto, la planificación e implementación de un currículo puede apuntar a la alimentación de sistemas objetivos, y funcionales al proyecto político del Estado, haciendo que su verdadera naturaleza sea “el desarrollo del conocimiento, el pensamiento y la práctica que requieren los jóvenes para estar en condiciones de participar en la producción de reproducción de la vida social (Giroux, 2003. P. 155).

De tal modo, el conocimiento más que un problema conceptual, es un elemento central en la configuración de las experiencias áulicas que pueden llegar a desplegar o no, la potencia crítica de quienes interactúan entorno a su comprensión, por tanto, y asumiendo que este, es creado en la interacción de los sujetos, los individuos dejan de ser vistos como objetos para ser reconocidos como protagonistas y participantes activos portadores de saberes, anhelos, representaciones sobre el mundo y necesidades específicas, con lo cual, se favorece el despliegue de propuestas pedagógicas que reivindican la participación y un ambiente democrático en torno a la comprensión del mundo y la creación de significados que permitan a todos quienes son participes transformar y ser transformado, en palabras de Borda (1988) citado por Ortega (2009, p. 65) “aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma al ser formado”.

Por su parte, Apple (1986) se ha encargado de denunciar que la escuela convierte el currículo en un dispositivo de selección de contenidos que alinean a los individuos según

los discursos que esta legitima, por lo cual no es un instrumento neutral u objetivo. Una mirada crítica sobre currículo y evaluación nos invita a descubrir los aportes de la Pedagogía Crítica a los estudios sobre Currículo y Evaluación Educativa, así encontramos que:

Lo que los sujetos han de aprender no se limitan a lo planteado en el currículo, los estudiantes sean asumidos como sujetos y no como objetos, Apple (1986) hace referencia al currículo como un dispositivo de selección de contenidos que alinean a los individuos según los discursos que este legitima, por lo cual no es un instrumento neutral u objetivo, en este sentido, el maestro pierde su función como trabajador de la cultura para convertirse en un trabajador que promueve y produce mercancías, donde prima el interés técnico por el rendimiento de la producción haciendo uso de la evaluación de estudiantes y profesores como herramienta fundamental de control, así como también la aplicación de proyectos para la mejora de la calidad. Apple afirma que sólo es posible tener unas escuelas eficaces cuando se ejerce mayor control sobre el currículo y la enseñanza, si restauramos nuestras tradiciones y si hacemos que la educación sea más disciplinada y competitiva. Todo ello es posible en una sana competencia de mercados y de sujetos. (Maldonado, 2008, p. 152- 153)

De tal modo, debemos partir del reconocimiento acerca del poderoso papel que desempeñan el diseño y la ejecución curricular al interior de las prácticas pedagógicas concretas, dada su composición política, ética y social. Este, traza la ruta de formación disciplinar de los estudiantes, mostrando lo que debe saber, ser y hacer en

correspondencia a su rango etario, especificando el tipo de conocimiento “consagrado a la cultura como producto de un saber científico, artístico o técnico” (Casarini, 2010, p. 60) al que debe, o no, tener acceso el individuo a lo largo de su trayectoria escolar, En consecuencia, el currículo señala la ruta de adquisición de determinadas destrezas y habilidades de pensamiento, establecidas a manera de procesos.

Bajo estas consideraciones, el currículo ingresa a contemplar los saberes, las habilidades, las competencias que deben tomar forma en los planes de estudio de los maestros, que por supuesto deben involucrar maneras en que deberán ser medidos a la luz de los objetivos por alcanzar con el discurrir progresivo al interior del sistema escolar. En suma, el currículo vendría a ser la “selección de cultura que responde a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser esta, y se determina socio históricamente a través de un proceso en el que influyen los condicionamientos políticos y económicos, las comunidades de intelectuales especialistas (...) las visiones de una sociedad” (Casarini, 2010, p. 60) delineando así, el tipo de sujeto que requiere la sociedad, reflejando con ello, “las maneras en que el orden social se legitima y reproduce mediante la producción y distribución de las formas aceptables de conocimiento” (Giroux. 2003, p. 22).

Considerar desde una perspectiva crítica la organización curricular, eje transversal de las prácticas pedagógicas de nuestras escuelas públicas, nos lleva a cuestionar el lugar que se le da en su interior a las variables humanas, sociales y culturales que si bien, son tangibles en el acaecer pedagógico, como parte fundamental del hecho dialogal y democrático bajo el cual se despliegan las prácticas de los maestros y maestras, debería tener claro reflejo en los documentos oficiales, P.E.I, (Proyecto Educativo Institucional),

S.I.E (Sistema Integral de Evaluación) y las mallas curriculares, puesto que en últimas estos condensan “el sistema de actitudes y valores que rigen las relaciones sociales” (Giroux. 2003, p. 41) vigentes en cada tránsito histórico.

Por lo demás, de acuerdo con Casarini (2010), convendría subrayar que el ser humano no es solo un reproductor de contenidos, éste, al encontrarse inmerso en un complejo sistema cultural de creencias, valores y saberes, tiene plena capacidad de deconstruirlos y generar nuevos saberes acompañados de estrategias que le permitan dar salida a problemas de su entorno a partir de la adquisición de destrezas y habilidades de pensamiento que desde una postura crítica invite a la transformación positiva de sus condiciones de vida.

Por lo tanto, pensar el currículo, sería a su vez, poner en cuestión “los principios que gobiernan la selección, organización y control de conocimiento de la clase (...) sus consecuencias sobre el tipo de encuentro áulico” (Giroux, 2006, p. 53) y el tipo de sujeto que se está constituyendo a partir de su inmersión en determinado tipo de prácticas de enseñanza aprendizaje. Pero sería también reconocerlo como una construcción cambiante, histórica, que muta y se moviliza en función de las contingencias historias, políticas y sociales y los intereses y necesidades de quien lo está diseñando.

En respuesta crítica a la anterior lectura del campo educativo, Apple (1986) resalta el valor de la consolidación de un currículo humanista centrado en los niños, basado en relaciones dialógicas, donde se les reconozca y trate como seres humanos complejos, inacabados y diversos, que otorgue mayor importancia a los procesos de cooperación y construcción de sentidos colectivos que a los altos puntajes en las pruebas.

De allí, la relevancia de dar lugar al maestro como intelectual de su quehacer para comprender esta realidad y en esta dirección tener las herramientas que le permitan generar propuestas curriculares pensadas desde las particularidades de sus estudiantes y las características de su entorno, de cara a la eminente la necesidad de hacer de “las escuelas sitios democráticos para la transformación social” (Giroux, 1998, p. 263). En esa medida el diseño curricular debe “estimular de gran manera la reflexión sobre los conocimientos y modalidades de contenidos por aprender y por enseñar (...) sobre la propia práctica, sobre las condiciones contextuales en que se realiza, sobre la naturaleza de los contenidos que incorpora y respecto a quienes va dirigido (Casarini, 2010, p. 118).

Ahora bien, los currículos cerrados constituyen un obstáculo para que el estudiante, en contacto con su realidad, descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados, que en la dinámica de los currículos pocos flexibles permanecen ocultos detrás de los intereses academicistas que privilegian la neutralidad antes que la asunción de un enfoque crítico que lleve a optar por la emancipación, por la transformación, por la autonomía. Si el currículo es crítico, debe ser abierto y flexible y tener en la mira la comunidad, la región, el país y el mundo. (Borja, sf.), con lo anterior, se estaría denunciando a su vez que la escuela convierte el currículo en un dispositivo de selección de contenidos que alinean a los individuos según los discursos que esta legitima, por lo cual se aleja de su concepción neutral y objetiva (Ortega, 2013).

Dentro de las múltiples definiciones que se hallan en el campo epistémico de la teoría curricular encontramos que la perspectiva crítica centra sus esfuerzos en situarlo desde las prácticas para entender de manera más amplia la complejidad que este cuando

entra a operar en escenarios reales es decir, como “una construcción teórico practica de naturaleza histórica y contextual a través de la cual se materializan acciones, experiencias e intencionalidades formativas; se organiza, administra y distribuye el conocimiento y se regulan las interacciones de los sujetos” (Díaz, 2001, p. 69)

Cohesiones como estas nos invitan visibilizar la “estrecha vinculación del currículo con la acción intencionada y colectiva desplegada en un contexto sociocultural e histórico definido” (Díaz. 2011, p 72), pero a su vez, invita a identificar los mensajes tácitos incorporados a las rutinas cotidianas que estructuran todos los aspectos de la experiencia escolar y poner en evidencia los elementos emancipatorios o represivos a los que responden (Giroux 2003 p 123).

“El conocimiento es poder, pero sobre todo en las manos de quienes ya lo tienen, de los que controlan el capital cultural del mismo modo que el capital económico” (Apple. 1986, p. 201). Es así, porque el conocimiento no es un artefacto cultural neutral, sobrepasa la dimensión psicológica no puede ser despolitizado pues, las cuestiones que bordean el conocimiento pasan directamente por cuestiones curriculares, es decir, problematizar el conocimiento nos conlleva a cuestionar las diferentes “formas de currículo que se encuentran en las escuelas a fin de poder descubrir su contenido ideológico latente”. (Apple. 1986, p. 18)

El currículo además de ser un concepto y una práctica, es un escenario y un problema de poder creado a través de la producción de reglas y estándares de verdad (Díaz, 2011, p. 65), pues se encuentra en la base del control social “el conocimiento que es impartido en las escuelas es seleccionado y organizado alrededor de una serie de

principios y valores que procesen de algún otro lugar, que representa un visión particular de la normalidad y la desviación, del bien y del mal (...) necesitamos ver los intereses sociales que han guiado a menudo la selección y organización del currículo (Apple, 1986, p. 87).

La construcciones curriculares no son neutrales, de tal modo, parafraseando a Apple (1986) podemos señalar que el conocimiento asumido como el conjunto de valores, verdades, significados y demás artefactos culturales que dan sustento a la trama interrelacionar en el que se despliegan las practicas pedagógicas concretas que apuntan a la formación de un cierto tipo de sujeto, toman forma al interior del currículo, elemento que condensa valores sociales económicos y culturales vigentes y este a su vez tiene un amplio reflejo en las formas de enseñar y las formas de evaluar:

El conocimiento que llega ahora a la escuela es ya el fruto de una elección entre un universo mucho más amplio de principios y conocimientos sociales posibles, por lo cual, más bien hay que buscar los intereses sociales encarnados en la propia forma de conocimiento. (Apple, 1986, pp. 28-29)

Por tanto, “es una forma de capital cultural que viene de alguna parte y que a menudo refleja las perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social” (Apple. 1986, p 20). Otra de las críticas acerca del currículo para Díaz (2011), se ubica en la perdida de la preocupación legítima de la práctica vivida en contextos educativos particulares y cotidianos (p. 67). De acuerdo con Apple (1986) quien es enfático al afirmar que el currículo parece estar fuera de contacto con la realidad y la historia de su pueblo.

No obstante, investigaciones centradas en el acercamiento analítico de las prácticas de los maestros se ha puesto al descubierto que el concepto de currículo se encuentra en asocio a la distribución disciplinar del conocimiento, materializada en el convencional programa académico (Díaz. 2011, p 73) lo cual, nos aleja de su concepción crítica encaminada a ubicarlo al interior de las practicas pedagógicas.

Adentrarnos en el concepto de currículo desde la perspectiva de la práctica pedagógica abre el camino para abordarlo desde una perspectiva reflexiva de acuerdo con Díaz (2011), facilitando el proceso de revisión de las practicas pedagógicas, quien a su vez señala que una mirada crítica sobre el currículo “devela las intencionalidades que acompañan y movilizan el modelo curricular oficial, valorando otras posibilidades, modelos y alternativas curriculares (...) es así, quien reconoce en el maestro la capacidad de producir y agenciar nuevas expresiones y creaciones curriculares que atiendan a propósitos encaminados a rebasar la reproducción técnica del conocimiento en los contextos de enseñanza”. (Díaz. 2011, p 82).

Kemmis (2008), comentado por Díaz (2011) nos invita a comprender que la problemática del currículo se fundamenta en la relación existente entre nuestras ideas (teoría) y la práctica curricular. En este punto, para efectos del rastreo conceptual realizado hasta este ahora, merece la pena, abordar algunas perspectivas curriculares materializadas en la escuela categorizadas por Díaz (2011).

El currículo centrado en la asignatura, como se indica el currículo se centra en las asignaturas, obedeciendo más al modelo de enseñanza tradicional amparado bajo la perspectiva técnica de la enseñanza en la cual el maestro tiene como tarea fundamental la

administración de las mismas por medio de las planeaciones y programas que termina siendo ejecutados en función de unos logros y competencias que debe adquirir el estudiante, Kemmis (2008) citado por el autor de referencia señala que concepciones de este tipo “deja entrever un concepto de currículo referido a aquello que los profesores tiene que enseñar y sobre lo cual ejercen un control muy limitado” (p 79).

Ruptura entre teoría y práctica. El currículo desplegado bajo esta línea de acción descansa bajo la idea de que la teoría ocupa un lugar apremiante al interior de la práctica educativa; según la cual “toda práctica que se jacte de concebirse cualificada, actual y exitosa, ha de estar precedida por la aplicación rigurosa de alguna teoría extraída de algún lugar de conocimiento, casi siempre diferente al lugar del maestro”. (Díaz. 2011, p 81)

Otra de las perspectivas expuesta por el autor se expone aquella concepción curricular que solo es concebida para ser desarrollada al interior del escenario áulico así el currículo “organiza y dispone el conocimiento para ser dosificado y administrado en un lugar donde solo pueden suscitarse acciones sincronizadas con sus intencionalidades” (Díaz. 2011, p 85)

El currículo construido desde una perspectiva investigativa. Siguiendo las elaboraciones de Stenhouse (1998), configura un sinfín de posibilidades, que van desde reconocer que al interior de los procesos de enseñanza aquellos elementos útiles a lo hora de constituir conocimientos, parte de la lectura y análisis de problemáticas reales a partir de situaciones contextualizadas, atiende a las necesidades de desarrollo y aprendizaje permanente de los estudiantes a partir de una lectura continua de su realidad, es flexible, potencia el trabajo interdisciplinar, se permite los espacios para la elaboración continua

de procesos de evaluación de la práctica pedagógica con miras a gestar procesos de innovación que favorezcan la construcción colectiva de saberes acorde a las necesidades de cada escuela y da lugar al maestro como investigador e innovador (Díaz. 2011, p.p 90-91)

La perspectiva que prevalece sobre conocimiento desde la corriente del pensamiento crítico es condesada por McLaren (2005) en su afirmación acerca de una concepción del conocimiento escolar como “histórico y socialmente arraigado y limitado por intereses, de allí que se reconozca que su naturaleza no es neutral u objetiva, sino que esta ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa”. (2005, p 267)

Así las cosas, la mirada crítica nos permite cuestionarnos acerca de “cómo y por qué el conocimiento es construido de la forma en que lo hace y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son” (McLaren, 2005, p. 268)

La cuestión del currículo es de tal importancia dado que su estructuración en su forma de operar lleva implícitos la respuesta a la pregunta sobre que cual es la función social del conocimiento, por qué algunos contenidos tienen más relevancia que otros, por qué se le da mayor importancia al conocimiento de tipo científico que a las artes, qué tipo de estereotipos reproduce, cuál es su relación con la consolidación de las clases sociales, cómo se seleccionan los contenidos y bajo que ideologías son reproducidas las formas de dominación. En relación a esta cuestión curricular, resulta idóneo mencionar la actual tendencia investigada por el académico Gibbons, en relación a la nueva creación (modo

2) de conocimiento. Según la académica García Ruiz (2012), basándose en las investigaciones de Gibbons cabe colegir que hay una serie de tendencias epistemológicas que advierten de la existencia de cambios en el modo de producción del conocimiento en la sociedad contemporánea. Junto al modo disciplinar tradicional de producción del conocimiento (Modo 1) está surgiendo el Modo 2, creado en contextos transdisciplinares sociales, políticos y económicos más amplios. El Modo 1 engloba a un conjunto de ideas, métodos, valores y normas cognitivas y sociales que ratifican la bondad del modelo newtoniano de producción del conocimiento y legitiman el carácter y la naturaleza del desarrollo epistemológico de las instituciones. El Modo 2 se configura a partir de una serie de atributos coherentes y estables que atestiguan la plausibilidad de un modelo heterogéneo y socialmente distribuido de creación del conocimiento, en el que aún permanecen sin definir ciertos parámetros relativos a la naturaleza epistemológica del conocimiento, como la entidad de la calidad del conocimiento. La causa del surgimiento del conocimiento Modo 2 reside en la masificación de la enseñanza superior iniciada en los países occidentales en la segunda postguerra. El número de egresados de las instituciones de enseñanza superior con altas competencias investigadoras ha sido demasiado elevado para poder ser absorbido por estas instituciones. Dichos egresados han desarrollado su labor investigadora en un gran número de instituciones sociales alternativas, provocando la emergencia de un gran contingente de instituciones sociales que compiten con las universidades en su función de creación de conocimiento. El Modo 1 y el Modo 2 de producción del conocimiento poseen rasgos constitutivos esencialmente diversos. Así, el Modo 1 de producción de conocimiento se genera en un

contexto disciplinar regido por los intereses académicos de una comunidad específica, y posee las características de la homogeneidad y la jerarquía. Frente a estos atributos, el Modo 2 se caracteriza por su emergencia en un contexto de aplicación, heterogeneidad, ausencia de jerarquía, transitoriedad y responsabilidad social.

La aparente creciente ascendencia del Modo 2 de producción del conocimiento supone unas implicaciones respecto a la academia tradicional que merecen una consideración detenida. La primera de estas implicaciones alcanza al ethos organizativo, funcional y teleológico de las instituciones de enseñanza superior. Los proponentes y defensores del Modo 2 de producción del conocimiento abogan por el replanteamiento funcional y teleológico de las tradicionales universidades. Estos proponentes elogian las instituciones de enseñanza superior que ya funcionan desde los nuevos parámetros del cambio, hecho visible en el tipo de personal que contratan y en los acuerdos específicos de colaboración que ratifican. Así, una institución paradigmática que gozaría del favor de los partidarios del Modo 2 de producción del conocimiento y de sus exigencias de innovación sería la Universidad para la industria británica. Y, por lo mismo, una institución que estaría en las antípodas de la permeabilidad exigida por estos autores a las instituciones académicas en el siglo XXI sería la Universidad de Oxford. El carácter emblemático de estas dos instituciones de ethos tan contrapuestos ejemplariza de forma gráfica la polaridad de discursos moderno *versus* postmoderno que actualmente se debaten en el mundo académico. Sin que abogemos por una postura cerrada e intransigente de defensa a ultranza de la tradición académica universitaria, parece inevitable que el potencial predominio del Modo 2 en el mundo académico occidental

supondría la victoria del modelo postmoderno de la enseñanza superior y, más ampliamente, de dicho modelo en su comprensión del mundo y del hombre. Este modelo posee, a nuestro parecer, incógnitas e implicaciones de corte relativista, presentista y transitorio que distan de poseer la solidez argumental y la garantía existencial que ofrece la tradicional doctrina modernista.

Una segunda implicación que se colige del Modo 2 de producción del conocimiento apunta a su mayor afinidad por las ciencias empíricas y aplicadas (ingenierías química y aeronáutica, ciencia de los ordenadores, etc.) que por otras como las humanidades, a las cuales exige una remodelación en la línea de una mayor responsividad social. Así, y en este mismo sentido, «la naturaleza de los problemas abordados en el Modo 2 es cambiante y transitoria» (Gibbons et al., 1997, 18). Es decir, una doctrina y una práctica contrariamente diversa a las prácticas epistemológicas de las humanidades, las cuales reinterpretan de forma cíclica y constante la misma entidad de problemáticas humanas a la luz del contexto de los nuevos tiempos. Es discutible, desde nuestro punto de vista, que las humanidades deban modificar su ethos investigador en aras a responder en mejor medida a las exigencias de los presupuestos postmodernos. Pues estas ciencias deben su tributo a las profundas y recurrentes preocupaciones humanísticas, mucho antes que a una corriente sociohistórica con la que muchos académicos afirman no reconocer ni comulgar con sus presupuestos, como es el caso del académico Filmer (Filmer, 1997). Junto a esta implicación que se deduce de los presupuestos del Modo 2 de producción del conocimiento, hay otro imperativo epistemológico del Modo 2 que violenta la misión y las prácticas académicas

tradicionalmente imperantes en la universidad. Se trata del atributo de responsabilidad social que impregna el proceso de producción del conocimiento en el Modo 2. En virtud de este rasgo social, el locus de decisión de las prioridades de investigación se desplaza de la comunidad académica al ámbito político, social y económico que contextualiza el ámbito en el que se desarrolla la academia. Así, y desde esta lógica, resulta imperativo que la investigación universitaria aborde una serie de temáticas socialmente de moda, como las vinculadas con el medioambiente, la salud o las comunicaciones, en lugar de otras menos aireadas desde un punto de vista político y social. Con lo que, frente a lo que era lógico en la práctica modernista de la universidad, que la universidad rigiera los destinos de la sociedad en la que se hallaba inserta, las exigencias postmodernas despojan a la institución universitaria de su posición rectora de privilegio y le asigna una misión subsidiaria de respuesta a los parámetros temáticos dictados por las exigencias políticas, económicas y sociales inmediatas.

2.16. La Evaluación: Más Allá de la Calificación, un Proceso Formativo

Para dar paso al abordaje de la evaluación como otro de los elementos que hacen parte del proceso pedagógico, podemos resaltar que, la escuela, su organización interna y sus actores no han sido ajenos a la vertiginosa metamorfosis cultural y las nuevas demandas de los grandes sistemas económicos, frente a los que las instituciones educativas ha tenido que devenir de un modo tal, que se dé lugar a otras y nuevas lecturas sobre el complejo educativo y sobre las contingencias que bordean el acto pedagógico, entendiendo, que si bien, toda práctica pedagógica está expuesta a ser evaluada, existe la necesidad de replantear su función y su forma de implementación, con el propósito de dar

lugar a una reestructuración de prácticas que atiendan a las especificidades de cada individuo y del contexto en el cual se encuentra inmerso.

En la actualidad, la evaluación ha cobrado protagonismo por los reclamos por un “mayor control de los resultados educativo (...) fortaleciendo el paradigma positivista tradicional en el campo curricular” (Giroux. 2003, p. 42), asistimos a la expansión de un modelo económico que organiza la distribución de los recursos a partir de los resultados de pruebas estandarizadas que otorgan a cada quien un lugar de acuerdo a una valoración numérica, que se aleja de la comprensión de la complejidad del acto educativo, y de las particularidades que conlleva en sí mismo al construcción de conocimiento al interior de una sociedad que ofrece experiencias dispares a pesar de las promesas de igualdad y democracia proclamadas por la modernidad.

La evaluación pensada como dispositivo de control, entendido este, como un conjunto de praxis y saberes cuyo principal objetivo es gobernar, orientar y controlar (Martinez, 2014), toma forma bajo el título de examen, interpretado como una práctica que se extendió con gran éxito en la escuela, por tratarse del modo masivo y homogeneizante para objetivar al individuo en función del dominio de los contenidos disciplinares, se despliega como un elemento para la clasificación y categorización de cada individuo a partir de hallazgos verificables y cuantificables, así pues, una perspectiva tradicional nos mostraría que el examen consiste en un intercambio de saberes que generalizan el paso de los conocimientos del maestro al discípulo convirtiendo al sujeto examinado en objeto de poder y saber (Foucault).

Así pues, el examen como principal método de medir, y dar una valoración al desempeño del sujeto se naturaliza al interior de las escuelas transformándose en una práctica disciplinar de “dominación y vigilancia que obedece al modelo de enseñanza aprendizaje que busca no solo describir, juzgar, medir y comparar la individualidad, sino también se extiende como la posibilidad de encausar y corregir la conducta” (Foucault), transformándose así en un aparato policivo al que debe hacer frente cada uno de los sujetos para jugar su destino académico y en esa medida, definir su movilidad al interior del sistema escolar, en términos de éxito o fracaso.

Pensado de esa manera, con el examen, el proceso de evaluación se consolida como una práctica alejada de la realidad de cada individuo, de sus características, sus ritmos de aprendizajes, sus habilidades, su vocación y de las condiciones socio culturales en las que despliega su experiencia de acercamiento al conocimiento, bajo este panorama, pierde legitimidad y pertinencia; al no ofrecer una mirada completa acerca del proceso de cada sujeto. Así pues, “mediante las actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas en la vida cotidiana del aula, la escuela juega un significativo papel en la conservación, sino en la generación de estas desigualdades”. (Apple. 1986, p. 88)

Frente al panorama descrito, perspectivas críticas se han encargado de mostrar que la evaluación no es una medición simple y mecánica de resultados, sino que esta responde a unas intencionalidades definidas en cuanto responde a qué se evalúa, cómo, al mismo tiempo que legitima formas y prácticas de enseñanza dado que, “unos métodos estereotipados no pueden recoger la riqueza de la actividad educativa. De ahí la

conveniencia de que la evaluación sea realizada mediante métodos diversos, adaptables y sensibles a la complejidad”. (Santos. 1996, p. 72)

En consecuencia, las apuestas críticas sobre la evaluación ofrecen una visión más completa al entenderla como “todas las actividades llevadas a cabo por el profesor (y por los alumnos al evaluarse a sí mismos) para obtener información que será utilizada como feedback para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de evaluación se convierte en "formativa" únicamente en el caso cuando el profesor utiliza la información para ajustar la enseñanza y responder a las necesidades de los alumnos (Black & William, 1998). (Citado en Cabra, 2010)

Las prácticas evaluativas inherentes a las prácticas pedagógicas, se convierten en muchos casos en parte de la rutina escolar, razón que conlleva a la necesidad de ser cuestionadas y reconstruidas para comprenderlas y mejorarlas “lo que esta aparentemente visible no resulta tan evidente para los protagonistas o para los que están acostumbrados a las rutinas de una determinada práctica. Para hacer visible lo cotidiano (...) por lo cual, es preciso profundizar en la reconstrucción de la realidad a través de métodos que tengan sensibilidad para captarla (Santos. 1996, p 94).

De tal modo, una evaluación, continúa, democrática y de carácter formativo posibilitaría repensar antiguos paradigmas y ubicarse en la línea de pensamiento horizontal y humano, al respecto Ballén (2013) señala que desde las pedagogías críticas:

La evaluación para los sistemas educativos, pone en evidencia los avances hacia una evaluación crítica y formativa de los estudiantes. El propósito de dichos avances es generar nuevos sentidos para esta práctica que, articulada al

pensamiento crítico y creativo, se constituya en una herramienta y estrategia formadora de sujetos autónomos y democráticos”. (p. 74).

Otro de los elementos destacables de esta propuesta emerge de la importancia que se otorga a los elementos culturales por lo que se entiende que evaluar desde el contexto social y cultural de cada institución implica una autoevaluación continua del estudiante hasta alcanzar los logros de aprendizaje previstos, haciendo énfasis en la mejora y en la optimización de su capacidad de aprendizaje. (Ballén. 2013, p 87). Así, la evaluación derivada del proceso educativo que se establece en contextos históricos específicos involucrando al grueso de sujetos que conforma el ámbito escolar, entendido como espacio simbólico, intercultural, privilegiado para experimentar formas democráticas alternativas de convivencia escolar, (Cabra, 2010) debe ser proyectada desde una lógica humanista, plural y formativa.

Así pues, la evaluación ha de promover la participación de todos los actores del ámbito educativo, donde se respete la libre opinión y donde se valore el contraste de pensamientos. La evaluación ha de dar voz a quienes participan en esta y de igual forma representar a quienes no tienen la oportunidad de participar en estos espacios de discusión.

La evaluación puede estar al servicio tanto de la comprensión como de la formación, ya que la evaluación “permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje” (Santos, 1996, p. 99) de esta reflexión se toman decisiones racionales y beneficiosas para el proceso de aprendizaje, en esta medida la evaluación formativa se realiza durante el

proceso de aprendizaje no solo está atenta de los resultados, por lo cual favorece la mejora de la práctica.

Al interior de las practicas áulicas es posible identificar los diversos modos en los que la evaluación entra en escena, desde luego, estos se configuran en relación a las intencionalidades y la función de las valoraciones al interior del engranaje escolar, ligado concepciones más amplias de aprendizaje, currículo, sujeto, entre otras, de tal modo, McLaren (2005), explicita que, aquellos maestros que se mueven dentro de la corriente dominante y conservadora, al enfatizar en la adquisición de conocimientos técnicos medible y cuantificable y como tal, es evaluado “por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura y test estandarizados, todos los cuales son usados por los educadores para clasificar, regular y controlar a los estudiantes” (p 269).

Por otra parte, cuando el educador se mueve dentro de perspectivas más liberales la evaluación y el conocimiento se materializa al interior de las propuestas de campo y gana relevancia en el proceso valorativo “la evaluación de la conducta y la interacción de los estudiantes (...) este tipo de conocimiento no suele ser generado numéricamente ni somete los datos a alguna clase de dato estadístico”. (McLaren. 2005, p. 2)

Tradicionalmente el sujeto es “evaluado por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura y test estandarizados, todos los cuales son usados por los educadores para para clasificar, regular y controlar a los estudiantes” (McLaren. 2005, p.269). Por lo demás, “el criterio de la evaluación tiene que ser acorde con la metodología y los criterios de validación (...) la evaluación debe tener como referente el tipo de sujeto

que se va configurando en el proceso de desarrollo de la propuesta”. (Velázquez. 2006, p. 413)

A modo de cierre, el reto es más grande de lo que se pueda enunciar teóricamente, dado que implica un nuevo posicionamiento crítico para toda la comunidad educativa y por supuesto para quienes participan en la elaboración de políticas públicas, con el fin de encarar los nuevos desafíos en función principalmente de encontrar elementos que favorezcan el despliegue de acciones que apunten al mejoramiento del proceso particular de cada individuo, y no se concentre únicamente en los resultados finales, para ello es necesario el establecimiento nuevas prácticas evaluativas que rescaten su valor procesual otorgando un lugar a cada sujeto, dialógica, que conlleve a una reflexión que involucre a toda la comunidad educativa, y formativa, entendiendo que todo proceso de evaluación se establece para mejorar.

Capítulo 3

Caracterización del Programa de Articulación

Para comprender el tema de la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en Bogotá D.C., se hace necesario realizar un análisis a la luz de los elementos que la integran en lo conceptual, teórico, normativo, socio-económico y en relación con las intencionalidades, aportes, importancia en la educación del país. evolución e implicaciones pedagógicas. Este análisis resulta fundamental pues permite revelar las relaciones de interdependencia que se generan entre estos elementos para dar lugar a reflexiones y posturas pedagógicas e ideológicas que contribuyan a la reconfiguración de la articulación como posibilidad de transformación no sólo del sistema educativo nacional y local, sino de la vida de los estudiantes, sus comunidades y la sociedad colombiana. Las conclusiones integran la culminación de este ejercicio intelectual involucrando alternativas y posibles caminos a seguir.

En la primera parte, se realiza una contextualización de los fenómenos que inciden en la educación contemporánea. El programa se inserta en el marco de un periodo de tiempo centrado en la globalización y la complejidad. Por esta razón, su diseño y puesta en práctica debe poner en cuestionamiento los paradigmas educativos tradicionales y hacer frente a las necesidades y retos que el carácter complejo y globalizado del mundo traen consigo.

Más adelante, se abordan las generalidades de la articulación educativa entre los niveles de Educación Media y Educación Superior. Estas generalidades abarcan una mirada a las características del programa. Entre ellas: su enfoque de formación en

competencias (generales, laborales y ciudadanas), su aplicación en el ciclo 5 (grados 10° y 11°) y el hecho de que incorpora los elementos propios de la educación superior: docencia, investigación y extensión. Igualmente, se profundiza en el marco de la propuesta de articulación en la que se oferta programas técnicos, técnico profesionales y tecnológicos, que se convierten en posibilidades reales para que los jóvenes definan su proyecto de vida, ya sea ingresando al mercado laboral o continuando su formación a nivel universitario.

De igual manera, en este capítulo se analiza cómo la articulación busca solventar vacíos académicos en las áreas antes mencionadas a la vez que propicia una conexión entre la educación y el sector productivo. Los ciclos propedéuticos y el sistema de créditos académicos son elementos dinamizadores de un proceso educativo que se espera se extienda durante toda la vida. Cabe resaltar la alta valoración e impacto social que subyace a dicho programa, ya que aporta significativamente al desarrollo de la ciudad, la región y el país, asumiendo el emprendimiento, la productividad y la innovación como premisas para el crecimiento personal y colectivo.

Por otro lado, se estudia cómo el programa responde a la desarticulación entre los diferentes niveles en el sistema educativo colombiano, una de las causales de la baja calidad educativa del sistema y del fracaso escolar. Para ello, se profundiza en la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) que busca integrar los saberes, las competencias, las habilidades y los valores ciudadanos según los niveles de desarrollo, las necesidades educativas y los ritmos y procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes, y en general, de su desarrollo humano. Estos aspectos se asumen desde un componente de

flexibilidad que debe ser transversal a toda la formación, para así garantizar la disminución de la repitencia, deserción y retiro del sistema educativo.

En la segunda parte, muestra el diagnóstico de las circunstancias que rodean la vía de los estudiantes de las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá D.C (IED). Este diagnóstico ilustra hallazgos relacionados con la baja valoración y la carencia de sentido que la escuela y los procesos educativos en general tienen para los jóvenes y sus familias debido a que no ofrecen una salida concreta y eficaz a su vulnerabilidad y a la pobreza. La creciente deserción, reprobación y el poco interés revela la ineficacia de la escuela para resolver las necesidades básicas.

Dado que se trata de poblaciones de escasos recursos, en situación de desplazamiento, desempleo, y con muy reducidas posibilidades de ingresar al sector productivo, vulnerables a situaciones de delincuencia, consumo de sustancias psicoactivas, maternidad y paternidad tempranas, entre otras, se requiere que la escuela les aporte elementos para procurarse un futuro cercano productivo y de calidad. No obstante, en la práctica no se brinda este aporte; de hecho, se observa que, si los estudiantes terminan únicamente su Educación Básica, las posibilidades de engancharse en un trabajo son pocas; lo mismo sucede con los egresados de la Educación Media, pues si bien reconocen que un diploma es un éxito alcanzado, no constituye *per se* una oportunidad de ingreso a la educación Superior o a un empleo que mejore su calidad de vida.

Ahora bien, en el tercer subcapítulo se desarrollan los objetivos que orientan la articulación y se analiza cómo la Articulación surge en este contexto en tanto solución a

las necesidades académicas y materiales de los estudiantes de las IED de Bogotá. En este programa se establecen convenios entre los colegios, Instituciones de Educación Superior (IES) y el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, de tal manera que los jóvenes de ciclo 5 pueden cursar asignaturas pertenecientes a programas técnicos o tecnológicos con la posibilidad de culminar dicho estudio superior si así lo desean. La alianza de los colegios con estas instituciones busca mejorar el nivel académico de los estudiantes y brindar mejores oportunidades de ingreso al sector y al medio socio –productivo, al proyectar la Educación Superior desde la Educación Media. Hasta el momento se han beneficiado 27.990 estudiantes.

En la tercera parte, se plantea la justificación de la articulación desde la importancia de reconocerla como posibilidad de mejorar la calidad de vida de los estudiantes y sus comunidades, así como desde su impacto a nivel social y económico por cuanto brinda a los jóvenes alternativas para cursar su formación a través de diferentes etapas secuenciales que se inician desde la Educación Media, pasando por la Técnica profesional, la Tecnológica y se pueden prolongar hasta la formación profesional. En este proceso, los estudiantes generan alternativas de innovación para dar respuesta a sus problemas cotidianos y desarrollar habilidades para el emprendimiento, la productividad, la proyección individual y la preparación para la toma de decisiones responsable acerca de la manera en que desean direccionar sus vidas.

En la cuarta parte, se expone una fundamentación tanto legal como conceptual de la Articulación. En lo legal, se retoman las leyes consideradas importantes y definatorias, entre ellas: la Ley 30 de 1992 que organiza la Educación Superior en Colombia; la Ley

115 de 1994 o Ley General de Educación LGE, el Decreto 1860 de 1994, Reglamentario de la LGE; la Ley 749 de 2002 que organiza el servicio público de la Educación Superior en las modalidades de Formación Técnica Profesional y Tecnológica, la Política de Articulación de la Educación con el Medio Productivo, del Ministerio de Educación Nacional (MEN); el Decreto 249 de 2004 que modifica la estructura del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA); Los Planes Sectoriales de Educación del 2004-2008, 2008-2012 y 2012-2016; la Política de Articulación entre la Educación Media y la Superior en Bogotá; el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2016, el Decreto 2020 de 2006, que crea el Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo; la Ley 1064 de 2006, que dicta normas de apoyo y fortalecimiento de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

En relación con los aspectos pedagógicos se pueden mencionar los Lineamientos de la Articulación de la Educación Media con la Educación Superior, la Formación Profesional Integral y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano del Ministerio de Educación Nacional, MEN, los Lineamientos Curriculares, Los Estándares para las Competencias Básicas, la Evaluación de las Competencias por parte del ICFES, entre otros.

Estos elementos aunados dan cohesión y coherencia al desarrollo y evaluación de las competencias como referentes de la calidad educativa. Fortalecer determinadas competencias es una exigencia para todos los estudiantes colombianos según su nivel educativo y permiten que el paso de un grado a otro sea congruente, teniendo siempre a la vista y como uno de sus objetivos primarios, la adecuación de la formación con los

contextos socio-culturales propios, a la vez que se acude a los sistemas educativos de otras latitudes para darle un carácter universal.

En la quinta parte, se describen las etapas de la articulación formuladas en la Política de Articulación entre la Educación Media y la Superior en Bogotá. En primer lugar, se presenta la etapa de Contextualización que consiste en el estudio de las características, necesidades formativas, planes de estudio de las Instituciones Educativas de Educación Media para revisar la pertinencia del proceso de articulación. Esta etapa es adelantada en conjunto con el SENA y las IES y da inicio a la formulación de Propuestas de los Programas Técnicos y Tecnológicos a implementar de acuerdo con los diagnósticos elaborados. En segundo lugar, está el diseño que se orienta a la creación de espacios de trabajo entre los docentes de los colegios, de las IES y del SENA para determinar los lineamientos y transformaciones a nivel pedagógico, administrativo, y financiero que dan paso a la implementación de tales programas. Es allí donde se firman los convenios entre las IES y la Secretaría de Educación en representación de los colegios participantes. La tercera es la implementación que consiste en el desarrollo de los programas con todas las implicaciones que ello representa a nivel administrativo, pedagógico, de infraestructura, entre otros. Y finalmente, la cuarta que es la de seguimiento y evaluación desarrollada en forma permanente para advertir las fortalezas y aspectos a mejorar por parte de todos los agentes involucrados para lograr el buen funcionamiento del programa.

En la sexta parte, se exponen las implicaciones pedagógicas de la articulación en relación con los cambios en la integración de la Media y la Educación Superior,

apuntalando a la calidad y la pertinencia educativa. Esta integración conlleva a la transformación curricular, la reorientación pedagógica, la investigación y la proyección social, la educación por ciclos propedéuticos, la certificación y homologación de los estudios cursados, la preparación por competencias, el sistema evaluativo y una orientación vocacional. Asimismo, implica establecer la ampliación de las horas de estudio, la semestralización y la organización de las asignaturas por créditos académicos.

En este sentido, las dinámicas de integración e interdisciplinariedad cohesionan el proceso formativo y facultan a los estudiantes para desenvolverse en un mundo cambiante y plural. La ausencia de certezas y el nacimiento de grandes incertidumbres demandan calidad, pertinencia y equidad en el diseño de currículos que posibiliten la comprensión y transformación de la realidad.

Para finalizar, en el subcapítulo ocho se formulan algunas conclusiones que son el resultado del recorrido por el programa de articulación y se orientan a reflexionar sobre las implicaciones de articular el nivel de Educación Media con la Superior.

De otra parte, es necesario precisar que para la indagación y elaboración de este capítulo se adelantó una recopilación de información escrita a partir de los temas que interesaban para su desarrollo. Para el efecto, se elaboró la estructura del capítulo y se le asignó a cada tema la bibliografía requerida, las fuentes primarias y secundarias de información. Asimismo, se acudió a las páginas web de las entidades rectoras del proceso a saber: Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Distrital, Congreso de la República, entre otras, a las bibliotecas institucionales y en línea, y se realizaron

conversaciones con docentes involucrados en el proceso de articulación para discutir hallazgos y resolver dudas que surgieron en esta elaboración conceptual.

Una vez recopilada, la información se organizó por temas y por autores. Posteriormente se elaboraron fichas bibliográficas y se desarrolló la respectiva temática en este escrito, que recibió una retroalimentación por parte de un especialista en el tema y otro en Normas APA. Finalmente, con dichos ajustes, se elaboró el documento que se presenta el cual es fruto de una juiciosa y detallada revisión y reflexión pedagógica del material pertinente consultado.

3.1. Hacia la Definición de Articulación y su Importancia en los Diferentes Niveles del Sistema Educativo

3.1.1. Una mirada al contexto: Una educación compleja y globalizada

Los estudios actuales en el campo de la educación reflexionan alrededor de la influencia de la globalización en el ámbito educativo, así como sobre las consecuencias de dicha influencia. Según estos estudios, el impacto de la globalización se materializa en una serie de cambios relacionados con aspectos como la modificación de las prioridades de los Estados a nivel internacional en materia educativa al igual que en las prioridades internas. Este impacto se hace tangible, a su vez, en el incremento del rol de control social de la educación, la disminución de los recursos asignados a la educación y la estandarización de las definiciones de logros e indicadores educativos a nivel global.

Los procesos de la globalización obligan a la escuela a confrontar, su esencia, pues traen consigo la desestabilización de perspectivas tradicionales y ortodoxas para dar paso a visiones más flexibles. La globalización pone a la escuela frente a la tarea de

formar a los sujetos para el carácter incierto y heterogéneo del mundo contemporáneo. Este carácter obliga a que el ámbito escolar se asuma desde dos dimensiones: una que permita a la escuela establecer conexiones con la sociedad y la cultura, y otra que facilite incluir prácticas de comunicación dentro del aula cuyo imperativo sea el diálogo con otras visiones de mundo y diferentes tipos de discurso.

Pero no sólo el carácter globalizado del mundo debe considerarse en el ámbito educativo, es importante además generar una reflexión de igual importancia en relación con la influencia del posmodernismo. García Ruiz propone, a propósito de este tema, el análisis de dos rasgos: el carácter relativista del postmodernismo, y la crítica del postmodernismo al eurocentrismo y a la injusticia social. En cuanto al carácter relativista del posmodernismo señala que este crítico «la naturaleza totalitaria de las metanarrativas» (Rust, citado por García Ruiz, 2012, p. 60), pues la perspectiva posmodernista concibe que estas reducen a la civilización en sistemas de pensamiento totalitarios y logocéntricos.

Las metanarrativas modernistas (entre las que incluyen a la religión cristiana) proporcionan una teoría restrictiva y totalizadora de la sociedad y la historia. Un ejemplo de estas metanarrativas es la perspectiva moderna de que el conocimiento y la verdad están basados en principios abstractos y constructos teóricos más que en experiencias humanas directas y subjetivas, y en su intento de imponer su propia perspectiva y normas (García Ruiz, 2012). Por su parte, la crítica del postmodernismo al eurocentrismo se evidencia en la concepción de que el centro europeo es, “por derecho”, un centro universal (Rust, citado por García Ruiz, 2012: 61), lo cual implica cierto “imperialismo”

(García Ruiz, 2012) en las dinámicas culturales a nivel global. En este sentido, la crítica cobra vigencia al afirmar que a pesar de dicho carácter eurocentrista, el mundo está variando en su configuración y el poder ya no se concentra en un solo contexto, sino que se distribuye. Lo cual modifica la concepción eurocentrista que pierde así su capacidad de imposición sobre los demás y pasa a un plano intercultural y dialógico.

De este modo, el posmodernismo permea la esfera educativa, en tanto la escuela si bien debe atender las necesidades locales partiendo desde su contexto cultural, no puede ni debe desatender las visiones de los contextos externos, tanto en su concepción, como en la construcción de sus currículos.

Ahora bien, teniendo en cuenta este panorama del mundo actual, es fundamental considerar que el programa de articulación debe enmarcarse en las crecientes demandas que la sociedad hace. Por esta razón, surge la necesidad de replantearse los sistemas educativos para formar estudiantes capaces de competir en medios de incertidumbre y afrontar los retos como ciudadanos y seres que aportan a la transformación de la sociedad en la que están inmersos, siempre con una visión universal.

Vale la pena ampliar el sentido de la época de incertidumbre desde la visión de Edgar Morán, quien afirma que:

“un mundo incierto, en el que la aventura incierta de la humanidad no hace más que perseguir en su esfera la aventura incierta del cosmos que nació de un accidente impensable para nosotros y que continúa en un devenir de creaciones y de destrucciones. Hemos aprendido a finales del siglo XX que hay que substituir la visión de un universo que obedece a un orden impecable por una visión donde el

universo sea el juego y lo que está en juego de una dialógica (relación antagónica, competente y complementaria) entre el orden, el desorden y la organización” (Morín,1999, p.45).

Extrapolando a la esfera educativa este planteamiento, puede afirmarse que estos principios de las no certezas, la creación de desequilibrios del pensamiento, del conocimiento, de las teorías y de los descubrimientos que hasta hace poco eran inamovibles son aspectos inherentes a la complejidad social. En esa búsqueda que exige el mundo, la sociedad y la educación de hoy, los principios se vuelven inciertos y susceptibles de comprobarse y refutarse con algún asomo de curiosidad, rigurosidad, pero también de caos para volver al orden. Así, de acuerdo con las circunstancias actuales, los aprendizajes deben pensarse desde la óptica de la incertidumbre para que aporten realmente a la transformación de la sociedad desde la escuela.

Igualmente, de acuerdo con Morín (1999), es posible referirse a la aventura del conocimiento como algo impregnado de perplejidades que nos pone todo el tiempo ante riesgos de ilusiones y errores. Esta aventura hace que se superen las falsas ilusiones de acceder al conocimiento desde posturas irrefutables para acoger la duda, la verificación, y las múltiples y nuevas maneras de verlo y apropiarlo, enriqueciendo así las posibilidades de aprender en el mundo de cambios en el que viven y vivirán nuestros sistemas educativos y los estudiantes que egresen de estos (p.47).

Cabe mencionar que la articulación debe estudiarse y entenderse en el marco de las demandas del contexto y la naturaleza del mundo contemporáneo. Pues de ello,

depende la visión de educación que fundamenta el programa, el diseño curricular, la concepción de evaluación y las visiones que atraviesan las prácticas cotidianas.

3.2. La Política Educativa Globalizada

La globalización y su impacto en las dinámicas de los estudios sociales, genera reflexiones en torno a la vigencia de los paradigmas tradicionales en el campo educativo, en las sociedades occidentales y por supuesto en contexto local, al que se alude en esta investigación. Es necesario, por tanto, profundizar en dichas reflexiones para evitar transitar por terrenos ya explorados o dejar de lado cuestiones de gran relevancia para la investigación. Partiendo de los postulados de Holmes, un paradigma debe estar constituido por una serie de teorías filosóficas generales que incluyan una ontología o teoría de la realidad, una taxonomía o teoría de clasificación de datos, una etiología o teoría de las causas, una epistemología, o teoría del estatus del conocimiento y de cómo puede ser adquirido, una etnología, o teoría de las diferencias mentales y físicas entre individuos, una teoría psicológica del aprendizaje, y teorías políticas y sociológicas sobre la naturaleza de la sociedad (Holmes, citado por García Ruiz, 2009, para. 4). De ahí la importancia de analizar los paradigmas actuales y tradicionales a la luz de los elementos constitutivos mencionados por Holmes, no sólo para reconocer la concepción del campo educativo actual sino para contribuir en la gestación de los nuevos paradigmas que en este campo se requieren.

El análisis de aspectos educativos que en la actualidad están experimentando un cambio de paradigma (García Ruiz, 2009) es crucial para nuestro fin. García Ruiz menciona tres elementos al respecto, el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida,

el de los nuevos entornos y pedagogías, y el paradigma de la nueva concepción del conocimiento. En cuanto al primer paradigma, señala que a pesar de su complejidad terminológica y conceptual el Aprendizaje a lo Largo de la Vida tiene una estrecha relación con lo referente a las políticas educativas actuales, ya que, si bien las reformas adelantadas en el campo educativo obedecen en cierta medida las demandas de la globalización, atienden también a un nivel funcional de la educación formal, apuntando y garantizando así la intervención y responsabilidad de la educación en la economía a través de la incorporación en el currículo de habilidades y competencias de carácter vocacional, es decir, educación para el trabajo. El segundo paradigma tiene que ver con el creciente surgimiento de nuevos espacios educativos que traspasan el tradicional escenario de la escuela y la familia para trasladarse al campo de la era de la información, en la cual los medios de comunicación y otros medios interactivos conforman nuevos espacios de aprendizaje en los que prima la imagen y la información sobre el conocimiento.

Finalmente, en cuanto a la nueva concepción del conocimiento, García Ruiz (2009) alude a aspectos como la masificación de la enseñanza y la investigación. Así, la universidad, en tanto institución pasa actualmente por la crítica que surge en relación con su vigencia, su quehacer y específicamente con la necesidad del cambio en las dinámicas de la creación del conocimiento. Entre dichos cambios es posible señalar algunos postulados teóricos recientes como la “diversificación de funciones de la universidad”: “las universidades desempeñan una gran variedad de roles desde el más abstracto vinculado a la investigación, al más utilitario ligado a la formación de la fuerza laboral”

Una de las consecuencias de esta tendencia radica en “la mayor dificultad de definición y defensa de la misión de la universidad” (Gibbons et al., citado por García Ruiz, 2009, p. 76-77). Por otro lado, “La emergencia de múltiples fuentes de financiación, deviniendo más significativas aquellas de carácter no estatal”, “pluralismo de financiación que generará diversidad intelectual” (GIBBONS et al., 2009, para. 72) y finalmente la experimentación de cambios en el modo de producción de conocimiento (GIBBONS et al., 1994: 79-80).

De este modo, los elementos mencionados cobran gran importancia y valor en lo que a nuestro análisis respecta ya que de ellos deriva un campo amplio por recorrer en la gestación de nuevos paradigmas que permitan a nuestro sistema educativo, más que existir y subsistir, reinventarse para dar respuesta las necesidades de los sujetos y a las demandas de la sociedad actual a nivel local y global.

3.3. La Articulación y la Equidad Social

El concepto de igualdad y equidad social ha estado presente en los procesos educativos desde el siglo XX. Inicialmente, la igualdad se asumió como la posibilidad de acceso al sistema, es decir, como la alternativa de tener las mismas oportunidades. Sin embargo, fue necesario considerar que “el éxito escolar del sujeto no dependía sólo de la existencia de la oportunidad, sino que había otras fuerzas operantes, de tipo cultural y circunstancial, que interactuaban y susceptibles de incapacitar para el buen uso del instrumento” (García Ruiz, 2005). Hoy por hoy, los sistemas educativos deben propender por garantizar no sólo un acceso equitativo a la educación sino promover estrategias que

permitan la permanencia de los educandos, su formación integral, holística y compleja para aprovechar la oportunidad que se le presenta.

Esta consideración implica seguir una lógica profesionalizante donde la escuela supere sus fronteras e involucre a la comunidad, pero sobre todo una lógica que fomente el paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, la posibilidad de adquirir habilidades para construir un proyecto futuro que incida en la sociedad y la cultura. El programa de articulación responde precisamente a esta necesidad que ha surgido en el siglo XXI, pues establece la propuesta de vincular los diferentes niveles educativos con una proyección a futuro y además brinda las herramientas para permitir que quienes accedan a este programa puedan llevar a cabo sus proyectos de vida.

Además, cabe considerar que uno de los pilares del programa de articulación es la ciudadanía escolar, que según la Secretaría de Educación Distrital (SED) (2014), se cimienta en la búsqueda de lograr una sociedad más justa y equitativa. Es posible alcanzar este objetivo sólo cuando se generan desde la escuela escenarios que susciten acciones y decisiones de todos los miembros de la comunidad educativa alrededor de compromisos éticos, políticos y sociales adquiridos a través de experiencias creativas. En esta dirección, desplegar capacidades y aprendizajes ciudadanos tiene la intencionalidad pedagógica de formar sujetos críticos, innovadores y empoderados, con capacidad de participar decididamente en el direccionamiento consciente y autónomo de sus vidas y aportar en forma deliberada con sus propuestas, ideas y hechos al cambio de la sociedad (p.13, 14). Es desde este punto que la ciudadanía escolar se conjuga con la articulación

por el objetivo de equidad e igualdad que ésta persigue al abrir posibilidades reales de desarrollo humano, social y económico.

En últimas, la articulación desde su concepción vincula el paradigma de la igualdad y la equidad social como parte de un proyecto profesionalizante que responde a las exigencias de una sociedad incierta y globalizada. En lo que sigue, analizaremos las definiciones de la articulación y su importancia para una sociedad desigual como la colombiana.

3.4. La Articulación: Definición e Importancia

Dado el auge integracionista que en los últimos años ha surgido en el mundo, uno de los conceptos que ha permeado la vida de las personas, de las instituciones sociales, y especialmente, del ámbito educativo es el de articulación. Puede verse cada día la unión de esfuerzos entre diferentes sectores sociales, económicos y políticos. Como ejemplos del sector social, se encuentran el trabajo mancomunado de organizaciones que buscan la paz y la reconciliación y el de universidades que adelantan investigaciones y propuestas en torno al tema para dar mayor cobertura al fenómeno y tener mejores impactos en la población afectada. En el sector económico, es común ver las alianzas que hacen los productores de juguetes con las cadenas que distribuyen alimentos infantiles o comidas rápidas. En el ámbito político, los países, independientemente de sus orientaciones, se unen para crear bloques que beneficien los intereses de crecimiento económico de sus habitantes. En la política, se agrupan partidos alrededor de una causa, como la consecución de la paz en Colombia, así en otros aspectos no comparten ideas. Igualmente, se tienen ejemplos de asignación de becas para estudio en Música o en Artes

por parte de entidades financieras como el Banco Bilbao Vizcaya Argentaria. En estos casos, existe una articulación de esfuerzos e intereses entre los diferentes sectores de la sociedad.

Como alternativa de respuesta ante el momento histórico que se vive en el mundo, el continente y la región, Colombia y concretamente para el presente estudio, Bogotá, inició procesos de articulación con modificaciones en el nivel de la Educación Media en aras de preparar a los estudiantes para integrarse con éxito al mundo laboral, bien desde la formación académica superior o desde la educación para el trabajo. Esta alternativa implica el mejoramiento de la calidad de la educación.

A partir de las propuestas y formulaciones en torno a la articulación emanadas por Ministerio de Educación Nacional, El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), han surgido estudios que analizan tanto legislaciones como experiencias implementadas que expresan diversas visiones acerca de este tema. En consecuencia, se derivan definiciones que se muestran a continuación:

El SENA define la articulación SENA con la Educación Media Técnica como:

[...] conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento de la Educación Media Técnica en Colombia mediante la articulación de programas de formación para el trabajo del SENA con las instituciones de Educación Media Técnica, para que los estudiantes de los grados 10 y 11 adquieran y desarrollen competencias en una ocupación u ocupaciones, que facilite su continuidad en la cadena de formación o su inserción laboral (SENA, 2004, p.14).

En esta definición se enfatiza el carácter de adquisición de competencias laborales por parte de los estudiantes, orientado fundamentalmente a complementar la formación técnica y tecnológica para la vinculación al sector productivo.

Por otra parte, para la SED la articulación es:

[...] el conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento del Sistema Educativo en especial de la Educación Media y la Educación Superior con el Mundo del Trabajo, con el fin de que los estudiantes de este nivel avancen hacia la formación profesional mediante el reconocimiento y homologación de los contenidos curriculares, que se establezcan por convenio con las Instituciones de Educación Superior (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p.18).

Habría que destacar que complementariamente la SED la entiende como:

[...]el conjunto de acciones y mecanismos orientados al fortalecimiento del sistema educativo en especial de la Educación Media oficial (grados 10° y 11°) y la Educación Superior, con el medio socio-productivo, con el fin de que los estudiantes del ciclo 5° avancen hacia la formación superior, en particular, técnica, técnico profesional y tecnológica. (SED, 2009, p.55, 56).

Este punto de vista presenta un enfoque más amplio y encaminado hacia los procesos académicos vinculados con el sector productivo y busca dar continuidad al proceso formativo de los estudiantes en estos dos niveles educativos.

Ahora bien, dada la naturaleza dinámica de la estrategia de la articulación el mismo MEN, define como:

[...] un proceso pedagógico y de gestión concertado que favorece el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes entre la Educación Media y otros niveles y ofertas educativas, el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y el mejoramiento continuo de la pertinencia y calidad de la Educación Media, la Educación Superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano”. (MEN, 2012, p.7)

Es conveniente destacar que existen estudios que expresan las ventajas y las desventajas de este proceso de articulación en lo relacionado con las posibilidades que ofrecen a los estudiantes en cuanto a su preparación para el acceso al mundo laboral a corto plazo. Asimismo, algunos recalcan su construcción, a veces fragmentaria y aislada, de las necesidades e intereses de los estudiantes de Educación Media y de las instituciones educativas: tanto unas como otras tienen profundas implicaciones en la vida institucional e individual con respecto a la proyección personal de los participantes en tal gestión. Los contenidos de estos estudios se retoman en el transcurso del desarrollo de este capítulo.

La articulación tiene tal trascendencia que ha puesto a pensar a las instancias encargadas de trazar los lineamientos en el campo educativo que el sistema educativo colombiano no integra los contenidos con las competencias en Preescolar, Educación Básica Primaria y Secundaria, Educación Media y Superior. Es en este último nivel donde se evidencian con mayor claridad las debilidades en los procesos lectores y escritores, en razonamiento matemático, en procesos de pensamiento, solución de

problemas, liderazgo, convivencia en la pluralidad, creatividad, trabajo en equipo, entre otras demandadas para la vida del siglo actual.

Mientras continúen las fragmentaciones entre los aprendizajes, los contenidos y las competencias de los diferentes ciclos y niveles educativos, se seguirán evidenciando situaciones de deserción escolar en todos los niveles y desmotivación de algunos estudiantes al no encontrarle sentido práctico a todo lo que la escuela les brinda por ser muy distante de las condiciones y situaciones que vivencian. Esto revela que los educandos, consideran que la escuela no le ofrece alternativas reales a corto plazo para solucionar sus necesidades de mejores oportunidades de vida mediante su preparación para la vinculación laboral o para el ingreso y permanencia en las Instituciones de Educación Superior, así como para alcanzar una remuneración justa si acceden a un trabajo.

Complementariamente a lo ya mencionado, la SED (2009) identifica como problema del sistema educativo la falta de articulación entre los diferentes niveles en relación con el contexto social, político económico y cultural para la creación de sociedad más solidaria, sostenible y humana (p.8). De esta manera, se reconocen las dificultades de deserción, pocas oportunidades laborales, y el bajo porcentaje de estudiantes egresados de la Educación Media que puede continuar con la superior. Estas situaciones demandan una política consistente que se dirija a articular todos los niveles educativos en aras de consolidar la formación integral y la permanencia en el sistema educativo.

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional adelantó convenio con el SENA a través del programa de Articulación de la Educación Media con la

Educación Superior, la Formación Profesional Integral y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, el cual resaltó la necesidad de fortalecer la Educación Media (...) con políticas, estrategias y acciones específicas que le permitan cumplir los objetivos de orientar la construcción del proyecto de vida de los jóvenes, afianzar su participación en la sociedad, facilitar el acceso a la educación superior, especialmente a la educación técnica y tecnológica y desarrollar competencias para asegurar su permanencia en el sistema y propiciar la continuidad hacia niveles superiores de formación, orientar su vocación, su iniciación y/o inserción al mundo del trabajo en armonía con las necesidades del sector productivo y el desarrollo social. (MEN, 2012, p.4).

Frente a este tema, han surgido diversas posiciones. Por ejemplo, Velásquez y Zamudio se preguntan si la propuesta pretende resolver una necesidad de empleabilidad inmediata o si en cambio es la antesala para una vida productiva innovadora:

[...] la reflexión de fondo consiste en saber si en realidad la formación que se está brindando está preparando al estudiante para un empleo que resuelve la problemática inmediata o para el trabajo que proyecta al ser humano a un nivel más alto, caracterizado por el desarrollo, la innovación, la sostenibilidad, la actualización, y la utilización correcta de los recursos para transformarlos y ofrecer productos o servicios. (Velásquez y Zamudio, 2012, p.138).

En este sentido, de acuerdo con los retos del siglo XXI que plantea Morin, el programa de articulación debería considerar el saber para la educación del futuro relacionado con el principio del conocimiento pertinente, que se describe a continuación:

[...] para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma del pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento. A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios (Morin,1999, p.15).

Este es un aspecto que resulta fundamental en los procesos educativos y que debe llamar la atención de quienes desde lo administrativo plantean propuestas y de quienes las implementan en el quehacer cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje. Una mirada interdisciplinaria, multifacética, inclusiva y universal debe caracterizar la formación en todos los niveles de los y las estudiantes con el fin de prepararlos para vivir en realidades cambiantes y con las que virtualmente comparten a diario. Este es sin duda un factor a considerar para reorientar, especialmente, los procesos de articulación en nuestro sistema educativo, reafirmando el carácter holístico de la vida de los seres humanos en relación con sus contextos y entornos.

Las circunstancias del momento histórico que se vive demandan de una visión holística e integradora de los diferentes niveles educativo. Al respecto, un estudio plantea que la articulación debe vincular cada uno de los niveles educativos atendiendo a las

especificidades y demandas de cada uno sin por ello abandonar la unidad humana del estudiando:

[...] al hablar de articulación entre la Educación Media con la Educación Superior, no se puede descuidar el nexo que existe entre el nivel superior y medio con la educación preescolar, básica primaria y secundaria. Todo en su conjunto, desde la educación preescolar hasta la Educación Media, y Superior debe ser un engranaje que entrelace con la vida individual y social, intelectual y productiva, democrática y de derechos, razonable y creativa. (Rodríguez 2012, p. 6).

Por tanto, resulta insuficiente elaborar y revisar currículos en los cuales no haya repetición de temas y existan unos criterios de logros o competencias para la promoción de los estudiantes, se requiere una visión prospectiva del ser humano formado en la integralidad.

Hay que aclarar además que, junto a esa perspectiva interdisciplinar, la formación en competencias, tan en boga en los últimos años, cobra total importancia, pues la calidad de la educación en todos los niveles educativos, y concretamente, de los programas de articulación entre la Educación Media y Superior y educación para el trabajo es evaluada de acuerdo a los estándares establecidos. Por esta razón, encontramos bastante viable la conceptualización de Tobón sobre las competencias a partir del enfoque de competencias implementado en el sistema educativo del país. Este especialista considera que:

“[las competencias son] procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación , para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y

transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar), y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) , teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre , con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano” (Tobón, 2007, p.49).

Sin lugar a dudas, esta visión integradora de todos los aspectos humanos, cognitivos, procedimentales, relacionales y contextualizados, trasciende la visión reduccionista de las competencias como el “saber hacer en contexto” que por muchos años ha imperado en nuestras instituciones educativas, y, por ende, coadyuva en los procesos de formación que deben ser pertinentes en la articulación para lograr el objetivo de ofrecer alternativas de verdadera realización personal de los y las estudiantes. Una educación basada en competencias “requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multifuncionalidad” (p.46). Se reafirma entonces, la importancia de generar una formación articulada entre los diferentes niveles educativos y entre la realidad próxima y la universal con el objeto de lograr una comprensión de las lógicas, los desafíos y los cada vez más complejos problemas sociales, culturales, económicos y políticos que sacuden el mundo, y demandan respuestas coherentes y complejas que surjan de mentes ágiles, innovadoras y creativas.

Por su parte, en relación con el enfoque por competencias Zamudio y Velásquez (2012) conciben que la articulación entre la Educación Media, la Superior y la del trabajo ya ha permeado el sistema educativo, y aseveran que concluyentemente existe una fuerte relación de dependencia de la educación a la economía, argumentando que:

[...] A partir de esta perspectiva se puede afirmar que el acto educativo se reduce a la generación de unos conocimientos orientados a un saber hacer, lo cual plantea un currículo que se comienza a centrar de manera muy fuerte en una educación instrumental que está en consonancia con unos estándares de competencias que regulan, controlan y que, en cierta medida, homogenizan el conocimiento, aspecto que definitivamente debe ser pensado. (Zamudio y Vásquez, 2012, p.144).

Esta es una idea que de alguna manera crea desequilibrio en los agentes educativos, pues para muchos es desconocida esta mirada crítica de las competencias, y puede constituirse en punto de partida de una discusión argumentada con las instancias de la administración central y local, así como de la comunidad educativa en general con el fin de precisar del objetivo que persiguen en relación con la formación de los jóvenes. Más aún, como este enfoque viene de las altas instancias educativas tanto nacionales como locales, se justifica adelantar una discusión con elementos de juicio que permitan encontrar el verdadero sentido y las rutas que se quieren trasegar para alcanzar no sólo lo que llega como tendencia, sino la esencia del desarrollo humano y cognitivo que requiere el país.

En tal dirección, como se expresará en la *Proclama por un país al alcance de los niños*, se necesita de:

(...) Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma...que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta que pidió amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. (García Márquez, 1996, p.56).

Quizá es la mejor manera de enlazar los propósitos y fines de la educación colombiana con un sentido de identidad y arraigo a nuestra cultura y nuestros sueños, para lograr metas de desarrollo intelectual y humanístico en un proyecto de educación de calidad, cobertura, equidad y pertinencia, que por tantos años se ha perseguido.

Igualmente, se retoma a Rodríguez quien recalca que se ha formulado como uno de los retos en la educación para Colombia en el período de 2006 al 2019 la articulación en todos los niveles educativos (2012, p.6):

Este reto es múltiple, se relaciona con otros retos: Articulación de la Educación Preescolar con la Educación Primaria; articular la básica primaria con la básica secundaria; la articulación de la Básica Secundaria y la Media con la Superior o Universitaria y con el mundo del trabajo y el empleo, al cual se le debe dedicar mayor atención, en razón de que se ha venido descuidando (vasco, 2006, p. 6).

Se ratifica así la necesidad de la integración real entre los diferentes niveles educativos. El proyecto de articulación es entonces, no solo un proyecto reservado para el

ciclo 5 mediante la oferta de asignaturas homologables con estudios superiores, sino una visión transversal a todos los procesos pedagógicos siempre en consonancia con las necesidades de los colombianos y su transformación a través de la formación en el pensar, hacer, sentir y convivir ético con los demás y con el entorno.

En torno a la continuidad entre la Educación Media y la Superior, se ratifica que [...] un sistema articulado contribuye a educar con pertinencia para la innovación, el emprendimiento y la productividad, en tanto abre oportunidades para el desarrollo del proyecto de vida de los jóvenes, consolida el talento humano requerido en las regiones para atender las exigencias del país e insertarse en el mercado internacional, adelantar apuestas productivas locales y regionales, construir agendas propias de desarrollo y atender a las demandas sociales (MEN, 2012, p.6).

Para dar respuesta a la necesidad de articulación al interior del sistema educativo, la SED ha establecido entre sus estrategias la organización por ciclos y la articulación de la Educación Media con la superior (2009, p.4). La Reorganización Curricular por Ciclos RCC, da respuesta a la necesidad de una

[...] educación...contemporánea, en condiciones de equidad, calidad y pertinencia. Es así como establecen ciclos escolares educativos entendidos como el conjunto de condiciones y programas, de intenciones y estrategias, de recursos y acciones pedagógicas y administrativas, integradas y articuladas entre sí para desarrollar una unidad de tiempo que abraque varios grados, dentro de los cuales

los estudiantes podrán promoverse con más flexibilidad hasta alcanzar los objetivos programados para cada ciclo. (SED, 2009, p.4).

En esta organización, el ciclo 1 comprende los grados preescolares, 1° y 2°; el 2 comprende 3° y 4°, el 3 comprende 5° y 6°; el 4 comprende 7°, 8° y 9°; y el 5 que comprende 10° y 11°. En cada ciclo están definidos los saberes, competencias, habilidades, actitudes y valores de convivencia.

En definitiva, la intencionalidad es “resolver los problemas propios de la desarticulación entre los diferentes grados de Preescolar, Primaria, Secundaria, Media y Universitaria, y su contradicción con las necesidades formativas propias del desarrollo infantil y juvenil”. (SED, 2009, p.4). Es una propuesta dinámica que toma en consideración las características de desarrollo e intereses de los estudiantes de acuerdo con las edades promedio de cada ciclo y propone una interdependencia entre todos los aspectos de formación.

Estas características, según la SED (2009), le dan flexibilidad a la promoción de los estudiantes atendiendo a sus necesidades e intereses de acuerdo con sus edades y busca trascender la idea de obtener resultados solamente para profundizar en los procesos de aprendizaje tomando en cuenta los ritmos individuales. A la vez, se convierte en una alternativa para ayudar a fortalecer la autoestima y autonomía y dotar los ambientes de aprendizaje de dinámicas de reflexión, análisis y posicionamiento crítico.

De la misma manera, la SED establece algunos propósitos de la RCC. Entre ellos, atender los problemas originados por la desarticulación desde el Preescolar hasta la Educación Media, la Superior y Educación para el Trabajo; estructurar los ciclos según

las edades, necesidades y características de procesos de aprendizaje, así como los saberes y competencias a desarrollar; y asegurar la permanencia de los estudiantes para reducir la deserción y repitencia. (p.44, 45).

La RCC reitera que la:

pedagogía Sistémica responde a las necesidades que manifiestan niños, niñas, adolescentes, jóvenes, docentes, educadores, familias, así como otros agentes sociales de su entorno”. Desde esta visión es claro identificar el carácter holístico de la estructura institucional donde se articula el enfoque pedagógico de la Institución, y se llegan a acuerdos partiendo de la perspectiva de desarrollo humano, del Proyecto Educativo Institucional (PEI), las Herramientas para la Vida, la Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE), el énfasis, los proyectos transversales, y las estrategias de integración curricular, acordes con las necesidades de las niñas, niños, jóvenes y del entorno donde se desarrolla; esto es: lo familiar, lo social, lo cultural, lo político y lo económico. Así, se incorporan de manera simultánea los diferentes procesos del desarrollo en los cinco ciclos (SED, 2013, p. 11).

Este es un intento para responder a la carencia de conexión entre los diferentes niveles educativos entre sí y las exigencias del contexto, asegurando la incursión en lenguajes tecnológicos y simbólicos que posibiliten la comunicación y la solución de problemas.

Cabe mencionar en este punto que la articulación entre los diferentes niveles educativos es necesaria para erradicar perspectivas que contribuyen a producir la

deserción escolar. Entre ellas las epistemológicas como el reduccionismo de conceptos, generado por la segmentación en la visión del mundo y del conocimiento; las sociológicas como la limitación de la pluralidad en los diálogos; y los imaginarios sobre la falta de interacción entre los saberes que se poseen los estudiantes en todas las dimensiones (experiencias, saberes empíricos, vivencias cotidianas, maneras de resolver los problemas, entre otros), pues finalmente estos son los anclajes para la construcción y apropiación de nuevos conocimientos. ..

3.5. Diagnósticos de las Condiciones Sociales y Económicas de los Estudiantes de la Educación Media de Colegios Oficiales en Bogotá

A continuación, se bosquejarán las circunstancias que rodean a los estudiantes durante su proceso de educación formal en Colombia en lo referente al proceso de articulación.

3.5.1. Condiciones socio-económicas.

Como elemento de ubicación, esta investigación se lleva a cabo en la capital de la República de Colombia, un país suramericano con 48.203.405 de habitantes (Departamento Nacional de Estadística. DANE, 2015), país en vía de desarrollo, que en los últimos años ha logrado algunos avances en diferentes aspectos.

Para dar una visión general de la ciudad donde se desarrolla la investigación, Bogotá Distrito Capital, a su vez, capital de Colombia, es fundamental dar a conocer aspectos de la Caracterización del Sector Educativo de la SED (2015). Bogotá está conformada por 20 localidades que varían en tamaño, habitantes y condiciones sociales y económicas. Estos aspectos determinan sus características particulares en lo referente a

requerimientos y necesidades sectoriales. Las localidades en las que se concentra la mayor población de la ciudad (en un 56%) son Suba, Kennedy, Engativá, Ciudad Bolívar y Bosa. En contraste, el 0.4% habita las localidades de Sumapaz y La Candelaria (p.5). Con estos datos la SED establece que “la matrícula de las localidades de Kennedy, Bosa, Ciudad Bolívar y Suba, concentra cerca del 49% del total de la ciudad”. (2015, p.11).

En el aspecto socio-económico, se hace referencia a la pobreza como característica de la población estudiantil de los colegios distritales de la ciudad de Bogotá. Este aspecto incide en el estudio presentado, pues los estudiantes de los colegios distritales y de algunos articulados pertenecen a grupos sociales y familias de escasos recursos económicos, lo cual obstaculiza atender satisfactoriamente sus necesidades. Esto explica la importancia que reviste para estas familias contar con una posibilidad de acceso a la educación superior y al mundo del trabajo de sus hijos.

Para documentar en forma general este elemento, se referencia el estudio de la Secretaría Distrital de Planeación SDP (2013) en el cual se analiza la pobreza desde una mirada cualitativa a partir de las múltiples necesidades humanas, percepciones y vivencias de las personas en sus vidas diarias y su complejidad. El estudio asegura que, si bien la medición cuantitativa reviste importancia, se requiere una visión de complementariedad (p.6). De este modo, enuncian los tres métodos de medición que se han utilizado a:

La pobreza medida por insuficiencia de ingresos LP (Línea de Pobreza), por NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) o por el análisis de las múltiples carencias que padecen los hogares IPM (índice de Pobreza Multidimensional), muestran diferencias

tanto en el nivel de pobreza como en la composición de los hogares pobres. (SDP, 2013, p.6).

No obstante, en Bogotá se consideró que los mencionados métodos dejaban de lado aspectos cruciales de las necesidades en la vida de las personas y planteó el Método Integrado de Pobreza (MIP), implementado en Colombia desde el 2010, que contempla otros factores adicionales a los del NBI y LP, como:

1. Logro Educativo: Si los miembros de 15 años y más tienen menos de 9 años promedio de educación.
2. Alfabetismo: Si al menos un miembro de 15 años y más no sabe leer ni escribir
3. Asistencia escolar: Si al menos un miembro de 6 a 16 años no asiste a centro educativo.
4. Rezago escolar: Si al menos un miembro de 7 a 17 años no se encuentra en el grado para la edad.
5. Acceso a servicios para el cuidado de la primera infancia: Si al menos un miembro menor de 5 años carece de salud, cuidado y nutrición adecuada.
6. Trabajo infantil: Si al menos un miembro que no pertenece a la población en edad de trabajar, se encuentra trabajando.
7. Desempleo de larga duración: Si al menos un miembro del hogar que hace parte de la-Población Económicamente Activa (PEA) se encuentra desempleado por más de 12 meses.

8. Empleo formal: Si al menos un miembro del hogar que hace parte de la PEA se encuentra ocupado sin afiliación a pensiones o desempleado.

9. Aseguramiento en salud: Si al menos un miembro del hogar mayor de 5 años no se encuentra afiliado a salud.

10. Logro Educativo: Si los miembros de 15 años y más tienen menos de 9 años promedio de educación.

11. Alfabetismo: Si al menos un miembro de 15 años y más no sabe leer ni escribir

12. Asistencia escolar: Si al menos un miembro de 6 a 16 años no asiste a centro educativo.

13. Rezago escolar: Si al menos un miembro de 7 a 17 años no se encuentra en el grado para la edad

14. Acceso a servicios para el cuidado de la primera infancia: Si al menos un miembro menor de 5 años carece de salud, cuidado y nutrición adecuada.

15. Trabajo infantil: Si al menos un miembro que no pertenece a la población en edad de trabajar, se encuentra trabajando.

16. Desempleo de larga duración: Si al menos un miembro del hogar que hace parte de la Población Económicamente Activa (PEA) se encuentra desempleado por más de 12 meses.

17. Empleo formal: Si al menos un miembro del hogar que hace parte de la PEA se encuentra ocupado sin afiliación a pensiones o desempleado.

18. Aseguramiento en salud: Si al menos un miembro del hogar mayor de 5 años no se encuentra afiliado a salud.

19. Acceso a servicios de salud dada una necesidad: Hogares con al menos una persona que enfrentó un problema de salud que no requirió hospitalización pero que para tratarlo no acudió al lugar adecuado.

20. Acceso a fuentes de agua mejorada: Si un hogar urbano sin servicio público de acueducto; Si un hogar rural se abastece de agua de pozo sin bomba, agua lluvia, río, manantial, carro tanque, aguatero u otra fuente.

21. Eliminación de excretas: Si un hogar urbano está sin servicio público de alcantarillado; Si un hogar rural tiene inodoro sin conexión, bajamar, o no tiene servicio sanitario. -Pisos: Si son de tierra.

22. Paredes exteriores: Si un hogar urbano tiene como material madera burda, tabla, tablón, guadua, otro vegetal, zinc, tela, cartón, desechos o sin paredes; Si un hogar rural tiene como material guadua, otro vegetal, zinc, tela, cartón, desecho o sin paredes. -Hacinamiento crítico: Si un hogar urbano tiene 3 o más personas por cuarto. Si un hogar rural tiene más de tres personas por cuarto. (Diferencia con el NBI más de 3 personas por cuarto sin diferenciar si es urbano o rural. (SDP, 2013, p.7, 8).

Si nos atenemos a estos indicadores expuestos por la SDP (2013) se puede establecer que, de acuerdo con este estudio, los estudiantes y sus hogares se ubicarían en dos de los cuatro grupos de pobreza establecidos en las hipótesis: El grupo de la pobreza crónica que correspondería a los hogares que soportan una situación prolongada, tienen

insatisfecha siquiera una necesidad básica y perciben ingresos por debajo de la línea de pobreza. En la pobreza reciente se pueden ubicar los hogares que tienen un ingreso permanente que permite satisfacer las necesidades básicas, pero por un deterioro en el mismo, pueden en el futuro no contar con estas posibilidades y quedar en situación social descendente por percibir ingresos más bajos de los de la línea de pobreza. Los grupos restantes se relacionan con la pobreza inercial y la no pobreza (p.8), que no se abordan por su falta de pertinencia en relación con la población de la presente investigación.

Para ilustrar un poco, se presentan aspectos estadísticos formulados por el Departamento Nacional de Estadística DANE, retomados en relación con las líneas de pobreza y de indigencia por el Observatorio de Desarrollo Económico de Bogotá ODEB, en el cual se establece que:

En Bogotá esta línea de pobreza para 2014 se ubicó en \$229.672. Esto significa que, con esta cantidad de dinero, un capitalino puede adquirir los bienes y servicios básicos para no ser catalogado 'pobre'. Como los hogares en el Distrito Capital en promedio están conformados por 3,1 personas, podemos afirmar que un hogar pobre es aquel que cuenta aproximadamente con por lo menos \$711.983, cifra superior al Salario Mínimo Mensual Legal Vigente (SMMLV) para 2014 (\$616 mil) ..., la línea de indigencia en Bogotá se ubicó en \$99.297 en 2014, aumentando \$4.105 con respecto a 2012. En la capital del país un hogar promedio de 3,1 personas se ubica bajo la línea de indigencia si obtiene menos de \$307,820 para adquirir una canasta de bienes mínima que garantice un adecuado consumo calórico. A diferencia de la línea de pobreza, la de indigencia solo contempla bienes

alimenticios dentro de la canasta. Aunque el porcentaje de incidencia de la pobreza extrema ha bajado sistemáticamente en la última década, aún 147.760 ciudadanos de Bogotá (1,9%) viven bajo esta condición. El porcentaje de pobreza extrema en Bogotá también es el más bajo con respecto a los demás departamentos y respecto al total nacional (8,1%). En esta medición, Chocó, Cauca y La Guajira, siguen siendo los departamentos más afectados por este flagelo en Colombia (Valencia, 2015, para. 8).

Lo expuesto en este apartado pone en evidencia las difíciles condiciones en que se desarrolla la vida de los estudiantes que pertenecen a estratos socio económicos 0, 1, 2 y 3, quienes muchas veces no cuentan con los servicios mínimos de agua y luz, dado que viven en invasiones, o en barrios ilegales. Asimismo, sus necesidades alimentarias son deficitarias y muchas veces cubiertas por los colegios que cuentan con el programa de Refrigerio Escolar. Sin embargo, es necesario aclarar que, en Bogotá, en la última administración local, se realizaron gigantescos esfuerzos por mejorar la calidad de vida especialmente en empleo, salud y educación de los habitantes, y, por ende, de los estudiantes pertenecientes a estos estratos, con lo cual la capital colombiana se ha venido posicionando en cuanto a la superación de la pobreza y la indigencia.

3.5.2. Deserción.

Algo que llama particularmente la atención es la deserción creciente y el poco interés y sentido que tiene para los jóvenes estudiar. Existe un alto porcentaje de jóvenes que no estudia ni trabaja y que padecen limitantes para acceder a la Educación Superior y al sector productivo. Otra situación preocupante en el sistema educativo colombiano es la

baja cobertura de la Educación Superior, especialmente la pública, y la poca relación entre los programas que se ofrecen y los que requiere el sector socio-productivo (Naranjo:2009, p.6). Además, las instituciones educativas deben hallar salidas a la situación de algunos estudiantes de colegios distritales y privados, quienes, pese a tener muy buenos desempeños académicos, al no poseer los recursos económicos ven truncados sus sueños de continuar la educación superior.

Por otro lado, Naranjo establece un aspecto crucial en relación con el alejamiento de los jóvenes con la escuela. El autor estudia cómo los adolescentes de hoy tienen una conexión más profunda con las nuevas tecnologías que con la escuela porque estas les proveen información en tiempo real, les muestran otras realidades, tendencias y maneras de manejar, interpretar, procesar y comunicar la información para vincularla con sus entornos. En ese sentido, los referentes para sus vidas provienen, sobre todo, de las *mass media*.

La ausencia de estos avances y herramientas tecnológicas en los modelos pedagógicos privilegia la transmisión y repetición de conocimientos anquilosados:

[...] el mundo contemporáneo pone a los jóvenes ante una multiplicidad de opciones, que incluye oportunidades de desempeño laboral, modos de expresión pública, estilos de vida, versiones de la sexualidad, recreación, campos del conocimiento, modas y oficios que antes no hacían parte del repertorio juvenil. Esto implica que cada día, los adolescentes están abocados a tomar una gran cantidad de decisiones para las que no están preparados, pues el énfasis educativo sigue muy centrado en la distribución de información antes que, en el desarrollo

de mecanismos intelectuales y axiológicos para organizar, sistematizar, evaluar opciones y tomar decisiones. (Naranjo, 2009, p.10).

El anacronismo de los contenidos irrefutables y la metodología estática de la escuela tradicional respecto a los intereses y dinámicas del mundo contemporáneo es otro factor que determina la deserción escolar, pues hace que el proceso de aprendizaje no sea placentero ni valorado. La escuela ofrece, entonces, pocas herramientas para deconstruir y reconstruir saberes en forma autónoma que permitan a los educandos vincularse como ciudadanos activos, innovadores y críticos en su contexto.

En el Informe Educación de calidad para una ciudad y un país equitativos. Misión de calidad para la equidad. Educación de calidad para una ciudad y un país equitativos (PNUD, 2015) se afirma que faltan recursos en Bogotá para cubrir la demanda de jóvenes para los grados 10° y 11°; pese a los logros alcanzados en la universalización de la educación en los últimos 10 años, el 21% de los jóvenes en Bogotá quedan fuera del sistema educativo durante el paso de 9° a 10°.

Las razones por las cuales los niños, niñas y adolescentes no estudian son múltiples. Los estudios han identificado cinco: 1) ausencia de gusto o interés por el estudio: 25.3%. Esta cifra sorprende y alarma pues en Bogotá se han implementado alternativas para hacer más atractivo el proceso de escolarización. 2) Insuficiencia de cupos: entre el 10.4% y el 10.3%. 3) Falta de dinero y/o costos elevados de los “servicios” educativos 8.9%; 4) Responsabilidades y oficios dentro del núcleo familiar que impiden asistir a la escuela: 7.3% 5) Necesidad de educación especial no cubierta:

7%. Otras causas de desescolarización son enfermedades, la inexistencia de un centro educativo cercano y sobrepaso de edad para escolarizarse 18% (p.117).

Según la Encuesta de Calidad de Vida (2014), las desigualdades económicas son el principal obstáculo para lograr la universalización de las oportunidades de acceso y permanencia de los jóvenes colombianos entre los 18 y 22 en el sistema educativo. El 67% de los casos en Bogotá y el 66% en el resto país desertan por causas económicas. La gratuidad de la educación ha resultado insuficiente para incrementar el acceso. Aún hoy la inasistencia y deserción son causados por falta de dinero y los costos de vida elevados (alimentación, transporte, vivienda)., En Bogotá, dicho costo es de un 38% (p.119).

Las cifras presentadas muestran la urgencia por ampliar la cobertura en sector central y por transformar los planes curriculares y los procesos de articulación de la Educación Media con la Superior. En efecto, se requiere involucrar procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos que posibiliten un desarrollo integral de las competencias y que fomenten el disfrute por estudiar. La educación debería ser una alternativa viable para adquirir bienes y servicios y para enriquecer los proyectos de vida.

El mencionado estudio toma datos de la Encuesta de Calidad de Vida 2014, el cual señala que entre las causas para que los jóvenes entre 18 y 22 años deserten de la educación superior, además de la falta de dinero o costos elevados de vida (37.6%), se encuentran la obligación de trabajar (20.3%) y la creencia de que el proceso educativo culmina con la finalización de la Media (14.8%) (p.119).

Estos jóvenes requieren, entonces, competencias cognitivas y metacognitivas específicas para acceder al mundo laboral. Swartz y Parks (1994) las describen del siguiente modo:

Competencias para interpretar la información, evaluarla, ampliarla o generarla, tomar decisiones importantes, solucionar problemas abiertos y para conseguir un funcionamiento eficiente de los recursos cognitivos [...] la metacognición o el conocimiento del propio pensamiento, la regulación de la conducta y del aprendizaje y la transferencia de los logros adquiridos a distintos entornos académicos, sociales y profesionales” (Sanz, 2010, p. 25-27).

Según la descripción de los requerimientos cognitivos y metacognitivos que hacen los autores, las competencias alcanzadas por los estudiantes hasta 11° son aún insuficientes para que estos accedan a plazas de empleos deseables. La primera medida que se viene a la mente es que los entes gubernamentales y las IES implementen políticas, subsidios, y apoyos para que los jóvenes puedan continuar su formación técnica, tecnológica y profesional, como inversión a mediano y largo plazo respecto al desarrollo de la nación. Algunos ejemplos de ello son Corea del Sur, Singapur, los Países Bajos, Argentina y Chile.

Un caso específico que nos puede dar más luces sobre las situaciones extraescolares de los estudiados lo recibimos de González y López (2013), quienes elaboran parte del diagnóstico institucional del año 2012 del Colegio Francisco Javier Matíz, Institución Educativa Distrital de la localidad San Cristóbal. Ellos señalan aspectos que fácilmente pueden ser extrapolados a las demás localidades de Bogotá.

Desde la perspectiva de los autores, la falta de visión de futuro de los jóvenes obedece a la repetición de historias de vida como maternidad y paternidad tempranas¹ que los obliga a desempeñar oficios mal remunerados. De acuerdo con los estudios del Sistema Nacional de Información en Juventud y Adolescencia de Colombia JUACO (2015), durante el año 2012 hubo 68.007 embarazos de mujeres jóvenes entre los 14 y 27 años en Bogotá².

Sin embargo, este no es la única situación a la que los estudiantes deben enfrentarse, según los autores además se presenta ausencia de recursos emocionales y apoyo social para asumir las diversas problemáticas sociales y manejar adecuadamente los conflictos, pocas perspectivas profesionales y /o laborales, falta de motivación hacia el estudio y altas tasas de repitencia, deserción y reprobación (p.73).

La Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS, 2010) encontró que altos nivel de desescolarización y pobreza, junto con las condiciones de desplazamiento y/o de conflicto son algunas de las principales causas del embarazo adolescente. Vemos pues que la inequidad en la educación destina a los jóvenes vulnerables a continuar en un círculo de pobreza que heredan y que es cada vez más difícil de superar debido a la explosión demográfica en las ciudades principales y a la presencia de políticas

¹Entre el 20% y el 45% de adolescentes dejan de asistir a la escuela por paternidad coadyuvando a acrecentar los círculos de pobreza y dificultando la socialización con sus pares. Las relaciones que se suelen establecer son en muchas ocasiones poco sólidas y duraderas. (Ministerio de Educación en su Encuesta Nacional de Deserción Escolar. (ENDE, 2011))

neoliberales dañinas que pretenden convertir la educación de calidad en un producto y no en un derecho.

3.6.3. Repitencia.

Otro aspecto que dificulta la permanencia en la escuela es la repetición. En el año 2013 se contó con una cifra de repitencia del 8.9% para 10° y del 3.2% para 11° (DANE, 2014). El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD (2015) señala que la repetir años además de afectar el rendimiento académico en los subsiguientes grados, lacera la autoestima de los estudiantes, retrasa su vinculación al mercado laboral y acarrea costos extras al presupuesto nacional. Aquí algunas cifras: “[...] en Bogotá por cada mil estudiantes que entran a primero de primaria, 296 desertan en los once años. De los 704 restantes, 291 repiten al menos un año y 413 se gradúan en el grado 11, en el tiempo previsto”. (DANE, 2014, p.122).

Es un reto para el gobierno nacional y el distrital, acercar la cifra de graduandos a la cifra de quienes inician el ciclo a través de implementación de estrategias administrativas y pedagógicas que promuevan una mayor permanencia en el sistema educativo. En los últimos años la inversión gubernamental en el sector ha dado resultados positivos más no suficientes.

3.6.4. Cobertura.

El Proyecto de Educación Media Fortalecida y de mayor acceso a la Educación Superior de la Secretaría de Educación del Distrito Capital (2012) presenta una brecha considerable en relación con la cobertura especialmente en los estratos 1 y 2. Según la Encuesta Multipropósito para Bogotá, los jóvenes de 16 y 17 años del estrato 1 se

encuentran estudiando en un 77%, en tanto que los del estrato 6, en un 98.6%. Asimismo, en la educación superior, para la población entre 18 y 24 años existe una tasa de cobertura neta del 41.7% señalando la existencia de significativas desigualdades entre estratos y localidades, concentrándose esta tasa en un 79.0% en Teusaquillo y en un 20.9% en Usme (DANE-SDP, 2011).

En aras de posibilitar una mayor comprensión de esta información, se considera conveniente destacar que la localidad de Teusaquillo, según la Secretaría Distrital de Gobierno (2016) está ubicada en el centro de Bogotá y cuenta con aproximadamente 137.641 habitantes. En ella se encuentran ubicadas 33 universidades, entre éstas, la Universidad Nacional de Colombia, 40 colegios privados y 2 Instituciones Educativas Distritales. Además, cuenta con varios centros culturales, educativos, comerciales, gubernamentales. La localidad de Usme según de la Secretaría Distrital de Gobierno (2016) ubicada en el suroccidente de Bogotá, cuenta con una amplia extensión, es fuente de recursos hídricos y naturales muy importantes. Está conformada por áreas rural en su mayoría, aunque también posee una zona urbana, cuenta con 48 colegios. (ADE, 2015). Con base en el Censo del DANE 2005, se proyectó que para el 2015 la localidad tendría 432.746 habitantes.

Esta situación es motivo de preocupación tanto para el sector educativo como para el socio-económico, dada la incidencia que el acceso y cobertura en estos niveles educativos tiene en el avance de toda sociedad, especialmente si se considera que aporta en el crecimiento del capital humano.

De nuevo son elementos protagónicos las condiciones sociales de limitación de los jóvenes para acceder al mundo laboral o al sistema de educación superior, en parte por cuestiones económicas, y también por la naturaleza de la formación académica recibida que no les ofrece la opción de ingreso al nivel superior, por ser muy teórica y a veces desligada de la realidad social y económica que se vive en el país y en la ciudad. Por ello, los ciclos propedéuticos propuestos en el Programa de Articulación son una respuesta real y efectiva para la realización personal y su promoción social de los estudiantes.

3.6.5. Empleabilidad.

El CONPES³ 173 (2012) señala que del total de la población de Bogotá (4'001.383) el 10.6% son jóvenes pobres; el 57.4% de jóvenes están estudiando, el 28.9% están ocupados y el 52.8% se encuentran desocupados (p.14). Estos datos ponen sobre la mesa las condiciones que rodean a los jóvenes que se forman en las instituciones educativas distritales y de los que no alcanzan a ser cubiertos por ellas y prende las alarmas para implementar mecanismos que atiendan esas necesidades individuales de bienestar integral. Mientras el 57.2% de los jóvenes invierten su fuerza de trabajo e intelecto, el porcentaje restante pareciera estar segregado de las dinámicas productivas y espirituales que corresponden a una ciudadanía activa. El fenómeno de los NINI debe no solo alertar a las instituciones sino cuestionar su viabilidad y las posibilidades reales de su reestructuración para una inclusión.

³ Consejo Nacional de Política Económica y Social. Es un organismo asesor del gobierno y la máxima autoridad en planeación.

3.6.6. Consumo de sustancias psicoactivas.

El carácter de ilegalidad de ciertas sustancias psicoactivas en Colombia genera dinámicas de ilegalidad y falta de control en la niñez y juventud. Una investigación de la Universidad de la Sabana (Trujillo y Obando, 2014) con 1.600 estudiantes de seis colegios oficiales de Bogotá de los cursos de 6° a 11°, publicada en El Tiempo (noviembre 4 de 2015) arroja que “el 72% ha consumido o consume alcohol; el 43% fuma cigarrillo; el 11% marihuana; el 7% aspira inhalantes; el 6% ácido LSD, y el 4% inhala cocaína, prueba éxtasis o consume bazuco”. El consumo de estupefacientes se relaciona con conductas antisociales como riñas y robos; es así como el 31 % de los consultados ha participado en el robo simple a tiendas o supermercados. El 22 % ha causado daño a la propiedad ajena (grafitis, pinchar un carro o romper una ventana); el 16% ha sido suspendido del colegio, el 14% ha agredido a otras personas, el 14% ha cometido robo de objetos de valor, el 9% ha sido arrestado, el 7% ha pertenecido a una pandilla y el 5% ha vendido drogas ilegales.

Este panorama es común en los colegios distritales. Los jóvenes que deben convivir con el microtráfico de dentro y fuera de las instituciones. Es común presenciar muertes violentas de estudiantes y estudios arrojan que muchos de estos inician con el consumo de sustancia alrededor de los 12 a 14 años de edad obligados por pandillas que luego los obligan a distribuir las en el colegio, viéndose, además, inmersos en dinámicas de extorsión.

A pesar de implementar algunas medidas de prevención y sanción por parte de la SED, la Policía y entidades no gubernamentales, la erradicación total de esta situación ha

sido imposible dada la magnitud de sectores involucrados, la extensiva cultura de la ilegalidad y el delito.

3.6.6. Dinámica Familiar.

En primer lugar, se puede mencionar la situación de insuficiente acompañamiento o abandono por parte de los padres de familia en los procesos formativos y actitudinales de la población estudiantil sobre todo de las Instituciones Educativas Distritales. Los padres deben dedicar gran parte de su tiempo a sus trabajos y carecen de preparación académica para apoyarlos y seguir las labores académicas. Se encuentra además que los padres de familia de sectores vulnerables suelen subestimar la educación por cuanto no les es representativa económicamente. La desintegración familiar es común en el contexto colombiano donde, por lo general, hay ansiedad y maltrato físico y emocional, y la responsabilidad del sostenimiento recae en las madres cabeza de familia quienes invierten la mayoría de su tiempo en la jornada laboral.

Otra dinámica común de los hogares de los estudiantes de colegios oficiales es el machismo. Por lo general el padre proveedor exige obediencia y sumisión a la vez que maltrata física y/o emocionalmente. Dicha situación trasciende a la vida escolar y se refleja en la convivencia y desempeño académico. Así, la inteligencia emocional deteriorada requiere ser restaurada y fortalecida para formar ciudadanos activos y asertivos.

Los abusos sexuales son comunes en niños, niñas y jóvenes que deben crecer en ambientes de hacinamiento, desplazamiento y pobreza. En la mayoría de los casos estos son víctimas de sus familiares.

3.6.7. Utilización del tiempo libre.

La carencia de espacios y ofertas de esparcimiento, cultura, recreación e interacción de los jóvenes alrededor de una actividad lúdica imposibilita la expresión emocional y estética, el ejercicio de las habilidades para llegar a acuerdos y concertar reglas. La ausencia de oferta cultural o la falta de inclusión de los jóvenes en ella es una de las razones por las cuales se inicia en el consumo temprano de sustancias alucinógenas, se ingresa a pandillas y se efectúan prácticas delictivas.

Como solución, desde los años 90, se desarrollan proyectos transversales en los colegios. Desafortunadamente aún están lejos de responder a las necesidades recreativas y del ocio que se le demanda al sistema escolar y social de acuerdo con “la tendencia connatural del hombre que le pide disfrutar de su entorno y buscar la realización de acciones que le provoquen placer por su sola ejecución” (Bolaño, 2005, p.37). Está demostrado que niñas y niños, jóvenes y adultos que se vinculan a actividades deportivas, culturales, sociales, comunitarias, entre otras, logran mayor satisfacción personal, desarrollo de sus habilidades y rendimiento académico por tratarse de su elección personal.

Hasta aquí se han abordado algunas circunstancias de los jóvenes de Bogotá en relación con su vida estudiantil. Para concluir el diagnóstico, vale la pena mencionar que los Lineamientos Estratégicos del modelo de articulación surgen como respuesta a las condiciones en las cuales vive gran parte de la población de jóvenes de Bogotá de estratos 1,2 y 3 (SED, 2009).

Ante esta descripción, vale la pena señalar que, aunque hay una gran voluntad de parte de los entes del gobierno tanto nacional como distrital, los esfuerzos resultan aún insuficientes. Sin embargo, el ofrecimiento de becas, subsidios, ampliación de la jornada escolar, entre otras, muestra el interés por parte de los entes gubernamentales por cualificar la educación, ampliar su cobertura y generar una cultura de valoración de los procesos formativos.

3.6. Respeto de los Objetivos de la Articulación

Para determinar los objetivos de la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior, se hará referencia a los documentos elaborados por los entes pertinentes en las distintas instancias, a saber: a nivel nacional, por el Congreso de la República, el Ministerio de Educación Nacional MEN, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, las Instituciones de Educación Superior IES, y en el distrital por la Alcaldía Mayor de Bogotá, El Concejo de Bogotá y la Secretaría de Educación Distrital SED. Existe una conjunción de intencionalidades alrededor de la cualificación de los estudiantes de Educación Media a través de convenios que redundan en el mejoramiento de la calidad de contenidos, metodologías, saberes y especialidades. A continuación, se exponen los objetivos que, desde cada elaboración conceptual y práctica, se han formulado a partir de las entidades mencionadas.

Si se observa con atención, ya en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 *Hacia un Estado Comunitario* se hace hincapié en la necesidad de que el sector educativo promueva el mejoramiento de la formación en competencias básicas, ciudadanas y laborales tanto en la Básica como en la Media para que las personas puedan tener acceso

a un trabajo o autogeneren ingresos, para coadyuvar en el desarrollo regional y nacional. En concordancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2003) apropia como política nacional la articulación educativa con el mundo productivo y la formación de competencias laborales generales y específicas. Entre sus objetivos están desarrollar una formación en competencias laborales en los estudiantes de la Básica y la Media y establecer unas relaciones más fluidas entre los sectores educativo y el productivo. (p.3-4).

El SENA, en la Guía Metodológica para el Programa de Articulación del SENA con la Educación Media Técnica (2004), define como el objetivo general de la articulación “contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación media técnica mediante la formación para el trabajo de los alumnos para facilitar su movilidad educativa o su inserción al mundo del trabajo” (SENA, 2004, p.7). Y establece como objetivos específicos:

- Mejorar la calidad de los programas de formación para el trabajo, y ampliar la cobertura de la oferta de formación.
- Desarrollar programas de formación para el trabajo que proporcione posibilidades de movilidad hacia otras modalidades y niveles educativos (cadena de formación) o para vincularse laboralmente.
- Mejorar la calidad de los docentes de las instituciones educativas, pedagógica y técnicamente.
- Elevar la pertinencia de la oferta educativa acorde con la demanda laboral de las regiones. (SENA, 2004, p.7).

La SED, en los Lineamientos para la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en Bogotá, plantea que:

[...] el objetivo general de la *articulación* consiste en fortalecer académica, administrativa y financieramente la Educación Media en 60 colegios distritales, para que sus estudiantes, en convenio con las IES y el SENA, culminen el ciclo 5° e ingresen y terminen los estudios de Educación Superior técnica profesional y tecnológica (SED, 2009, p.64).

Algunos de los objetivos específicos guardan relación con la autonomía de los estudiantes egresados para continuar los programas de las IES o del SENA o en las Instituciones de Educación Media y Superior (IEMS), así como de combinar sus estudios superiores con el sector socio productivo. La orientación profesional y vocacional con la que cuentan les da elementos para su toma de decisión responsable (p.65).

Al mismo tiempo, amplía en lo pertinente a su intencionalidad enunciando que:

En el caso particular de la *articulación* se busca transformar la Educación Media y proyectar estudios de Educación Superior desde los grados 10° y 11° a través del ofrecimiento de programas de formación a nivel técnico con el SENA y de asignaturas de programas técnico profesionales o tecnológicos con las IES. En los dos casos la SED propicia la culminación de la formación superior en estos niveles en los propios colegios oficiales (SED, 2009, p.16).

En los Lineamientos Estratégicos y Operativos de la Política de Educación Media articulada con la Educación Superior estipulan que:

El objetivo general del proyecto es estimular a los jóvenes que concluyan la Educación Media y que continúen los estudios superiores, a través de la implementación del modelo de articulación con programas de Educación Técnica y Tecnológica que se inician en el grado décimo[...] el objetivo operativo que plantea la política de Educación Media y Superior en la ciudad de Bogotá es la de transformar y fortalecer la Educación Media articulada con la Educación Superior y el medio socio-productivo en Bogotá (SED, 2009, p.8).

En los Lineamientos ya referidos se hace alusión a la Integración de la Educación Media con el SENA puntualizando que su objetivo es propiciar un acercamiento a la productividad por parte de los jóvenes a partir de grado 9° para la adquisición de las competencias que los faculten para su vinculación al trabajo o para continuar su proceso en el nivel superior, aportando a la sociedad valor y |beneficios (p.26).

De igual forma, entre las metas se contempla el desarrollo del modelo de articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en 60 colegios distritales y la creación de 20 IEMS para culminar la Educación Técnica o Tecnológica de los egresados del ciclo 5° de colegios articulados, que serán seleccionados por la SED (p.66).

Por otra parte, el Proyecto 891: Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior plantea como objetivo de la articulación de la Educación Media con IES y SENA:

[...] crear vínculos entre la educación media, la educación superior y el mundo del trabajo en los niveles técnico laboral, Técnico profesional y tecnólogo, por medio de líneas tendientes al diseño y la transformación curricular, la

capacitación docente, la construcción de planes de estudio y el reconocimiento de los criterios académicos en las asignaturas cursadas y aprobadas, para que los estudiantes de este nivel avanzaran hacia la formación profesional mediante el reconocimiento y la homologación de los contenidos curriculares establecidos por convenio con las instituciones de educación superior (SED, 2012, p. 16).

Los Lineamientos Generales MEN-SENA (2012) indican que:

[...] la articulación de la Educación Media con la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano se propone que los estudiantes de Educación Media fortalezcan y desarrollen sus competencias básicas, específicas y ciudadanas que les permitan continuar su formación durante la vida y poder acceder al mundo del trabajo, ya cursando un programa técnico, o iniciando uno de educación superior con la garantía del reconocimiento de esta formación recibida y dar continuidad a su preparación (p.7).

Según el MEN (2012) la articulación reconoce a la educación como el derecho que conjuga las expectativas y proyecto de vida de los jóvenes, las demandas del sector productivo, así como el enfoque productivo de las regiones. Es decir, la articulación se orienta al mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación durante la vida, a la promoción del acceso de estudiantes de Media a la Superior, la formación integral y para el trabajo, a fortalecer las competencias básicas en la Media y mejorar el perfil laboral de los estudiantes para su inserción en el mundo del trabajo o para sus iniciativas de emprendimiento cultural y empresarial (p.7-8).

Ello pone en evidencia la intencionalidad de entrelazar estos dos niveles educativos para responder a las necesidades e intereses tanto de los estudiantes y sus comunidades, así como del sector productivo. Este tema hasta el momento no ha logrado resolverse en forma integral, ya que sus implicaciones van más allá de ofrecer programas de educación superior y/o de alternativas para inserción en el mundo laboral. De hecho, demanda desarrollos en procesos de pensamiento y otras habilidades que fomenten el pensamiento crítico y creativo requeridas en contextos de incertidumbre.

3.7. ¿Por Qué se Justifica la Articulación?

La articulación de la Educación Media con la Educación Superior busca dar respuesta a varios problemas que afectan al sistema educativo y a los estudiantes. Por un lado, propende por la pertinencia, inclusión y equidad inmediatas, y por otro, apunta a ampliar las posibilidades de acceso a la Educación Superior, siempre teniendo a la vista la vinculación al sector productivo a mediano y largo plazo.

El propósito de mejorar la calidad de la educación en Bogotá se refleja en los Planes de Desarrollo del Distrito Capital 2008-2012 y el Plan Sectorial de Educación de Bogotá, 2008-2012. En efecto, la Dirección de Educación Media y Superior de la SED lidera el Proyecto Jóvenes con mejor Educación Media y mayores oportunidades de Educación Superior, constituido por las estrategias: “Educación Media Especializada por Áreas de Conocimiento, Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior (en adelante *articulación*), y Fondos de Financiación y Subsidio a la Educación Superior”. (SED, 2009, p. 15). Asimismo, Rodríguez, en los Lineamientos para la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en Bogotá alude a los

avances que los jóvenes alcanzan a través de una formación científica, técnica, tecnológica, humanística, estética y social.

En la articulación se persigue transformar la Educación Media y vincular desde el ciclo 5° a los estudiantes con la Educación Superior por medio de la oferta de programas técnicos con el SENA y de asignaturas de programas técnico profesionales o tecnológicos con las IES, con la facilidad de poder culminar esta formación superior en los colegios donde están matriculados.

Todas estas acciones proporcionan a los estudiantes de Educación Media elementos de apoyo en el paso de la Educación Básica a la Superior, así como una aproximación al mundo del trabajo y de las opciones con las que pueden contar para ampliar sus proyectos de vida. La articulación es una respuesta para los sectores más vulnerables de Bogotá (p.17).

La vinculación MEN-SENA justifica la pertinencia de la articulación, remitiéndose a la CEPAL, cuando asevera que la conclusión de la Educación Media debe valer como un mínimo para la superación de la pobreza.

En la actualidad, el rol de la educación media adquiere mayor relevancia, si se considera que debe atender a jóvenes que experimentan transiciones personales, sociales y laborales relacionadas con: (i) conformación de familia; (ii) iniciación laboral y/o inserción al mundo del trabajo; (iii) participación democrática e inserción activa a la sociedad; y (iv) exposición a cambios constantes de valores y subculturas (MEN-SENA, 2012, p.5).

Asimismo, en este documento se subraya la importancia de implementar la articulación educativa como premisa para promover la innovación, el emprendimiento y la productividad, y dar respuesta a la proyección de los jóvenes en sus regiones y a las exigencias de los mercados propios y foráneos (p.6).El fortalecimiento de la Educación Técnica y Tecnológica preparara a los jóvenes para fomentar el desarrollo de las regiones y del país, pues ofrece posibilidades para una inserción laboral o generación de emprendimiento sostenible que contribuya a la permanencia de los jóvenes en sus regiones haciéndolas más competitivas y productivas (p.7).

En consecuencia, la articulación viene a convertirse en una gran alternativa de formación que da elementos para mejorar el nivel de vida, por cuanto abre un abanico de posibilidades y permite simultáneamente transitar por la Educación Media y la Superior. Además, esta alternativa estimula la homologación y el reconocimiento de los estudios para continuar en un sistema educativo pertinente, de calidad, incluyente y vinculado significativamente.

Así pues, el modelo de articulación de Educación Media y Superior (SED, 2009) implica un ejercicio de construcción y fortalecimiento mutuo, con currículos y planes de estudio concertados que permitan la apropiación de los fundamentos y conocimientos básicos de la formación en Educación Superior. Desde 10º se inicia el trabajo académico, sistemático y riguroso que implica esta formación y se va fortaleciendo al incursionar en los diferentes niveles ya sea técnico, tecnológico o universitario (p.12).

La idea es que, desde la administración de Bogotá, se generen diversas oportunidades para que los jóvenes mejoren su calidad de vida a través de su educación

en el contexto de un vínculo que resulta lógico y preciso entre los dos niveles articulados. Su finalidad es que los estudiantes desde la Educación Media eleven sus procesos a la Superior, optimicen el acceso a este nivel educativo, se vinculen al sector socio-productivo y alcancen titulaciones con las que puedan acreditar los niveles de formación cursados y aprobados.

Por estos motivos, se reconoce la incidencia no solo académica sino socio-cultural que la articulación tiene en las comunidades educativas donde se implementa, ya que se brinda formación en competencias laborales que los acercan al mundo del trabajo y también al de la Educación Técnica, Tecnológica y Superior. Estas circunstancias tienen injerencia positiva en la vida de las familias, las comunidades, las regiones y el país, y, por ende, en la productividad de la nación, como resultado de la generación de iniciativas de emprendimiento empresarial que jalonan el desarrollo industrial y económico.

3.8. Referentes Conceptuales, Legales y Normativos: Una revisión

En aras de lograr mejorar la calidad de la educación, en Colombia se han emprendido esfuerzos que se materializan en los Planes de Gobierno, CONPES, Decretos, iniciativas de las regiones y de los municipios, Planes sectoriales de Educación, Resoluciones, Acuerdos, etc. Aunque se han obtenido destacados logros, también se han puesto en evidencia algunas debilidades relacionadas con la pertinencia y la poca identidad con las características y necesidades socio-culturales y económicas de la población colombiana. De hecho, se ha caído algunas veces en la réplica de modelos y tendencias que no dan respuesta real a las necesidades del país.

En Colombia se han retomado elementos de legislación educativa de otros países lo cual ha conducido a implementar medidas, disposiciones y reglamentaciones a corto y mediano plazo. Cuando se encuentra en auge algún elemento en la esfera internacional o nacional (logros, competencias, emprendimiento, productividad), este se impulsa e implementa sin tener en cuenta que carece de un respaldo estructural que lo vincule a la vida cotidiana de las instituciones educativas. De esta forma, el acto educativo y ciertas disposiciones políticas se convierten en formas de obedecer a intereses y modelos del momento.

Ahora bien, para contextualizar los procesos de articulación se desarrollará una revisión de las reglamentaciones, producciones intelectuales representadas en diversos estudios y en los Lineamientos Generales de la Política de Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en Bogotá que se han ido entretejiendo. Para hacer posible su comprensión es necesario aclarar que no se presentan siempre un orden cronológico por cuanto se generan relaciones con algunas que han sido expedidas con antelación al proceso de articulación Educación Media y Superior.

Con el ánimo de brindar una ilustración al respecto, se presenta una breve descripción de cada una de ellas y se especifica la manera en que se relaciona con la articulación. Vale decir que los elementos estructurales aportan al proceso de unión de los objetivos de la política y de la coherencia requerida para consolidar este engranaje.

En primer lugar, la Ley 30 de 1992 que organiza el servicio público de la Educación Superior, establece como principios los siguientes:

Artículo 1° La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la Educación Media o Secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional; Artículo 2° La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. Y en el Capítulo II los objetivos entre los cuales se encuentran: ...e) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas; f) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines; g) Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades. Asimismo, en el Capítulo III, artículo 7° se establecen los campos de acción... “El de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de humanidades, el de arte y el de la filosofía” (MEN, 2009, p.10, 11-18).

Igualmente, esta ley establece dentro de sus objetivos:

Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas, contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines, y promover la unidad nacional, la descentralización, la integración nacional y la cooperación interinstitucional con miras a

que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades (1992, p.2).

Desde este punto de vista, se busca favorecer el ingreso y permanencia de los estudiantes en este nivel. Así, la articulación se convierte en una forma de complementación de los diferentes niveles educativos para lograr una preparación pertinente de los estudiantes de Educación Media que les dé elementos para soñar con mundos diferentes y con el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

En segundo lugar, se encuentra la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (LGE). Esta ley es el marco desde el cual se gesta la articulación. La LGE define la educación formal como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (Artículo 10, p.3).

Igualmente, el artículo 11 señala que la educación está organizada en los niveles de preescolar con mínimo un grado obligatorio, la básica con 9 grados que están distribuidos en 5 de educación básica primaria y 4 grados de Educación Básica Secundaria y la Educación Media que comprende 2 grados (p.4). Asimismo, en el artículo 27, se establece que la finalidad de este último nivel es “la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (p.9).

De igual manera, los artículos 28, 29,30, 32 toman en cuenta los intereses y capacidades de los estudiantes para asignarles un doble carácter. De una parte, el académico que los habilita para “profundizar en un campo específico de las ciencias, las

artes o las humanidades e ingresar a la educación superior” (1994, p.9), y de la otra, el técnico, que los prepara para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior. La formación está dirigida, entonces, a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Así pues, debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia (1994, p.10).

A la par, en el artículo 92, otorga autonomía a las instituciones educativas para que organicen la oferta de formación (materias fundamentales, optativas y pertinentes para el contexto regional) y ordena incorporar al proyecto educativo institucional habilidades y destrezas denominadas posteriormente como competencias laborales generales (IDEP, 2013, p.46).

Otro pilar del proceso de articulación es el Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la LGE. En su artículo 9º, la LGE faculta la organización de los grados 10º y 11º de Educación Media en períodos semestrales o menores independientes o articulados tendientes a la promoción y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo ya sea técnico o académico con alternativas de flexibilización curricular para organizar los planes de estudio. Asimismo, en el artículo 12, aborda la articulación y continuidad entre todos los niveles, afirmando que: “la educación preescolar, la básica, la media, la del servicio especial de educación laboral, la universitaria, la técnica y la tecnológica,

constituyen un solo sistema interrelacionado y adecuadamente flexible...” (MEN, 1994, p.5). Igualmente, establece requisitos de ingreso del servicio especial de educación laboral a instituciones técnicas profesionales de educación superior. En el artículo 10, por su parte, establece la cantidad de horas para los desarrollos de las materias optativas en su artículo 34, y para el nivel de Educación Media en el artículo 57.

Por su incidencia en este proceso, se destaca la Ley 119 de 1994 que reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, especialmente el artículo 4º, en el que se establece como funciones de la entidad las siguientes:

1. Impulsar la promoción social del trabajador, a través de su formación profesional integral, para hacer de él un ciudadano útil y responsable, poseedor de valores morales éticos, culturales y ecológicos.
2. Organizar, desarrollar, administrar y ejecutar programas de formación profesional integral, en coordinación y en función de las necesidades sociales y del sector productivo.
3. Adelantar programas de formación tecnológica y técnica profesional, en los términos previstos en las disposiciones legales respectivas.
4. Diseñar, promover y ejecutar programas de formación profesional integral para sectores desprotegidos de la población.
5. Expedir títulos y certificados de los programas y cursos que imparta o valide, dentro de los campos propios de la formación profesional integral, en los niveles que las disposiciones legales le autoricen.
6. Asesorar al Ministerio de Educación Nacional en el diseño de los programas de educación media técnica, para articularlos con la formación profesional integral (1994, p. 1).

Igualmente, La Ley 749 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, establece que las Instituciones técnicas profesionales y las tecnológicas son Instituciones de Educación Superior (IES). Las primeras ofrecen una formación que integra los saberes instrumental, operacional y técnico; las tecnológicas (conocimientos y las profesiones tecnológicas) hacen énfasis en lo científico e investigativo, y las profesionales en elementos teóricos y científicos.

Las instituciones técnicas profesionales tienen autonomía para homologar o validar los contenidos curriculares de quienes hayan adelantado sus estudios en los colegios de Educación Media técnica reconociendo el título otorgado en tales instituciones (artículos 1º, 2º, 3º y 6º). Estos elementos coadyuvan en los procesos de articulación entre los niveles de Educación Media y superior, dado que, de alguna manera, buscan trascender el imaginario del limitado alcance de la educación técnica y tecnológica. De esta forma, ser Técnico o Tecnólogo se ha venido posicionando en el contexto nacional. Así, los jóvenes solucionan problemas cotidianos y contextuales a la vez que se insertan con mayor facilidad en el sector productivo.

La política de articulación de la educación con el mundo productivo orientada a la formación de competencias laborales busca responder a las carencias de oportunidades laborales, cumpliendo así con el programa de gobierno expuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 el cual persigue que “(...) la educación en los niveles de Básica y Media, asegure una formación sólida en competencias básicas, ciudadanas y laborales,

que sea pertinente a las necesidades del país y de sus regiones” (MEN,2003, p.3). Bajo este marco, la política define las competencias laborales como:

[...] el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que, aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, tanto en un empleo como en una unidad para la generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos de la organización o negocio” (p.5). Asimismo, resalta la importancia de desarrollarlas en los estudiantes para aportar a su empleabilidad entendida como “su capacidad de conseguir un trabajo, mantenerse en él y aprender elementos específicos propios del mismo”. (MEN, 2003, p.5).

El MEN en su política retoma a Brunner quien expresa que la empleabilidad demanda las competencias laborales básicas a saber: lenguaje, matemáticas y ciencias; las ciudadanas, que posibilitan el desenvolvimiento como parte de una sociedad; las relacionadas con la capacidad de actuar orientadas por un pensamiento abstracto de carácter sistémico y tecnológico, y las que permiten emplear recursos de diversa índole y relacionarse con otros en un escenario productivo” (2003, p.5).

Es preciso resaltar que la mencionada política considera dentro de las competencias laborales las generales que hacen referencia a las “requeridas para desempeñarse en cualquier entorno social y productivo, sin importar el sector económico, el nivel del cargo o el tipo de actividad, pues tienen el carácter de ser transferibles y genéricas”. Y las específicas “orientadas a habilitar a un individuo para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación o funciones comunes a un conjunto de ocupaciones” (SENA, 2003, p.5). El SENA conceptualiza la función productiva como el “conjunto de

actividades laborales, necesarias para lograr resultados específicos de trabajo, en relación con el propósito clave de un área objeto de análisis (p.5).

Es pertinente hacer mención a las competencias laborales generales y específicas que el MEN (2003) plantea. Las competencias generales son de orden intelectual, personal, interpersonal, organizacional, tecnológica y empresarial o para la generación de empresa (p.7). Las competencias laborales específicas, por su parte, están orientadas a las áreas ocupacionales, entendidas como:

conjuntos amplios de ocupaciones organizadas por afinidad temática como son las finanzas y administración, la salud, las ventas y servicios o la explotación primaria o extractiva, entre otras, buscando siempre las más relevantes para cada región. (MEN, 2003, p.8).

Se busca entonces crear una articulación entre los sectores educativo, productivo, agrícola, medioambiental, económico y social para el diseño de programas educativos que respondan a las condiciones y demandas del mercado laboral regional y local con características de flexibilidad. Esto con el fin de evitar su anacronismo y saturación, abriendo así la posibilidad de un trabajo interinstitucional que redunde en beneficios para los estudiantes y la comunidad urbana o rural.

Igualmente, el MEN formula alternativas para el desarrollo de competencias laborales generales y específicas dentro y fuera de las instituciones educativas. Al interior de las instituciones, las competencias generales se desarrollan mediante la articulación a los planes de estudio y prácticas pedagógicas, trabajo por proyectos, incorporación a proyectos institucionales y apoyo a proyectos productivos; y fuera de ellas, a través de

observaciones pedagógicas empresariales, prácticas laborales generales, y vinculación con programas de formación del espíritu emprendedor, entre otros. Las competencias específicas, por su parte, se encuentran plasmadas en los programas de formación en estas competencias, en la articulación de programas con la oferta del SENA y las entidades de educación técnica y tecnológica, y en programas de formación ofrecidos por terceros (empresas, centros de educación no formal, centros de formación laboral, CASD), prácticas laborales y contratos de aprendizaje para los más pobres (MEN, 2003, p. 14). Por otro lado, el MEN establece los criterios para la acreditación de programas de formación en competencias laborales específicas y define su papel, el de las Secretarías departamentales, distritales y de municipios certificados, y el de las instituciones educativas y el sector productivo (MEN, 2003, p.16, 17, 18).

Otro elemento legal fundamental es la expedición de la Resolución 00811 de 2004, que aprueba la Guía Metodológica para el Programa de Articulación del SENA con la Educación Media Técnica de abril 22 de 2004. Esta guía desarrolla los aspectos fundamentales del programa elaborado por la Dirección Nacional de Formación para el Trabajo. Su objetivo se dirige a:

Contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de la oferta del SENA se buscó articular los programas de formación laboral con la ofrecida por medio de los colegios para que los estudiantes al culminar su bachillerato también contaran con un Certificado de Aptitud Profesional en un oficio específico (SENA, 2004).

De otra parte, la Resolución 00812 de 2004 delega en los Directores Regionales la responsabilidad de lo pertinente a la celebración de convenios de articulación de acciones

de formación de los centros con las instituciones educativas estatales de Educación Media Técnica, con la Secretaría de Educación respectiva o alcaldes de los municipios certificados. Ello va dando consistencia al programa y sentando las bases de un trabajo más sistemático y estructurado para todas las entidades participantes.

Además, el Decreto 249 de 2004 modifica la estructura del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA y faculta a las Direcciones Regionales y a la Dirección del Distrito Capital para:

Gestionar y coordinar los procesos de reconocimiento y autorización de programas, de articulación de acciones de formación de los centros con las instituciones de Educación Media Técnica, Educación Superior, empresas y otras organizaciones integrantes del Sistema Nacional de Formación para el trabajo, de acuerdo con las políticas de la Dirección General, con el propósito de garantizar la movilidad y reconocimiento en la cadena de formación (artículo 24 numeral 10).

El Conpes 81 de 2004, por el cual se consolida el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia, contempla entre otros, los siguientes aspectos:

La propuesta se basa en principios de calidad, pertinencia y flexibilidad de la oferta de formación, competitividad del recurso humano y transparencia y eficiencia en la administración de los recursos. Para implementar estos principios, se propicia la articulación de los diferentes actores del SNFT en torno a la política de formación del recurso humano que requiere el país, el incremento y la diversificación de la oferta de formación para el trabajo vía sinergias y alianzas institucionales, la pertinencia de la oferta de formación de acuerdo con los

requerimientos del sector productivo y la transparencia del sistema. En particular, separa las funciones de lineamientos de política del SNFT y el proceso de acreditación en cabeza del Ministerio de la Protección Social (MPS), en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de aquellas relacionadas con las funciones de evaluación de pertinencia y de la provisión de la capacitación en cabeza del SENA, y a través de ésta, de las demás entidades de formación para el trabajo. (CONPES, 2004, p.1).

Dentro de este contexto, para establecer la organización del Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo, se expide el Decreto 2020 de 2006, que establece en su artículo 1 que la Formación para el Trabajo:

Es el proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva (p.1).

Igualmente, en su artículo 2, determina que el Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo SCAFT es:

el conjunto de mecanismos de promoción y aseguramiento de la calidad, orientados a certificar que la oferta de formación para el trabajo cuenta con los medios y la capacidad para ejecutar procesos formativos que respondan a los requerimientos del sector productivo y reúnen las condiciones para producir

buenos resultados. (p.2.De manera que se establecen las instancias que lo conforman y resalta la naturaleza de unidad sectorial de normalización del Sistema en mención. (2006).

En el Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: Una gran escuela, el programa de Educación para Jóvenes enmarca el proyecto de articulación de la Educación Media, la Educación Superior Técnica y Tecnológica y con el mundo laboral. Como objetivo de este plan se propone “beneficiar a los jóvenes y adultos con programas de alfabetización y de acceso a la Básica Primaria, Secundaria y Media, y mejorar la oferta oficial de educación de adultos que se brinda en la ciudad” (2007, p.51). Igualmente, en él, se plantean alianzas con instituciones como el Departamento Administrativo de Acción Comunal DACC y el SENA para ampliar la oferta educativa formal y no formal de jóvenes y adultos escolarizados y no escolarizados.

Cerrar la brecha de continuidad entre la Educación Media y la Superior da lugar a dos retos: en primer lugar, fomentar las posibilidades de acceso de los más pobres a la educación técnica, tecnológica y universitaria, y, en segundo lugar, reorientar la Educación Media hacia la formación para el trabajo, integrada a la Educación Superior. Ello implica también involucrar una orientación profesional y productiva a la Educación Media.

En esta dirección, se formula la creación de un prototipo de Institución de Educación Media y Superior IEMS técnica y tecnológica de alta calidad. Asimismo, se fija la meta de crear constituciones de este tipo que operan por convenios con organizaciones de educación superior de alta calidad. Además, la cultura del trabajo y

productividad en la Educación Media busca implementar acciones que mejoren las opciones de aprendizaje y orientación profesional de los y las jóvenes contextualizadas en sus intereses, expectativas, condiciones socioculturales y proyectos de vida (2007, p.52).

Hay un manifiesto interés por responder a las necesidades educativas de jóvenes y adultos que requieren diferentes alternativas formativas para vincularse al sector productivo o continuar su Educación Superior, así como la marcada intencionalidad de transformar la orientación profesional que reconoce las necesidades e intereses reales de los estudiantes a través de un currículo que integre las competencias productivas para el trabajo al cual muchos estudiantes aspiran casi siempre por las condiciones socio-económicas de sus familias o por afinidad por la cultura del trabajo.

En el Informe de Gestión, Sector Educación, 2004-2007 se resaltó que en el marco de este proyecto se alcanzaron logros como: la disminución de las relaciones de inequidad en el acceso y permanencia en la educación superior, el estímulo de la excelencia académica de los mejores bachilleres de escasos recursos del Distrito Capital, la inclusión, la permanencia, calidad y pertinencia de la Educación Media articulada con la educación superior y el mundo del trabajo mediante el apoyo a los estudios superiores de su interés, proporcionando opciones integrales de acercamiento a la productividad (p.8).

De igual manera, el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, dentro de las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación incluye la Especialización de la Educación Media y Articulación

con la Educación Superior que busca cualificar la Educación Media, ofreciendo mejores oportunidades de formación a los y las jóvenes.

Se propone la especialización en diferentes áreas y campos del conocimiento en 100 colegios distritales y la intensificación de la articulación de la media con la superior en 60 colegios integrados en una red de 20 Instituciones de Educación Media y Superior (IEMS). Este modelo pretende transformar los colegios en los ámbitos pedagógico, administrativo, físico y organizacional para lograr que los grados 10° y 11° desde la asimilación y despliegue de contenidos y metodologías de la Educación Superior tales como semestralización de los planes de estudio, la adopción del sistema de créditos académicos y ciclos propedéuticos, las formas de evaluación académica, el impulso de la investigación científica aplicada, la libertad de cátedra y las opciones de movilidad estudiantil entre los colegios, así como la especialización y profundización en las áreas de las ciencias, las artes y las humanidades.

De este modo, se propone articulación con universidades públicas y privadas de Bogotá, desde el grado 10° para implementar el sistema de créditos académicos y facilitar la continuidad de los estudios y la obtención de titulaciones en los ciclos de educación técnica profesional, tecnológica y profesional (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p.74).

Otras acciones son el establecimiento de convenios con IES para el rediseño curricular, acompañamiento, implementación y seguimiento del programa; la incorporación de la cultura para el trabajo y los modelos de orientación vocacional y profesional a partir del cuarto ciclo (8° y 9° grados), fortalecer los programas de articulación con el SENA y otras organizaciones de formación para el trabajo y el

desarrollo humano, así como articular la Educación Media con los sectores productivos (p.75).

En estos planteamientos se evidencia una profunda simbiosis entre estos dos niveles educativos lo cual conduce a que las IES entren a reformar y transformar la vida de las instituciones de Educación Media. En cierta medida, las aboca a la pérdida de su identidad y su horizonte institucional para posicionarse como un engranaje que debe, en últimas, preparar con una óptica diferente a los estudiantes para hacer posible que vayan avanzando más rápidamente a la Educación Superior.

No obstante, surgen algunas inquietudes ¿vale la pena agilizar procesos formativos de los estudiantes para vincularse más prontamente al nivel de educación superior?, ¿qué sucede con los procesos encomendados como fines de la educación en el nivel de Educación Media?, ¿es la Educación Superior integrada a la Media una solución para mejorar la calidad de la educación?, ¿preparar para el trabajo es la solución al trabajo calificado?, ¿existen los recursos para la implementación de estos procesos de articulación en los colegios distritales? Por tratarse de un proyecto en curso, estas dudas serán aclaradas según los resultados de tales procesos de articulación.

Ahora bien, un paso definitivo en la concreción de la articulación, es la formulación de los Lineamientos para la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en Bogotá, donde se declara:

Esta política potencia la disminución de los factores que generan pobreza, desigualdad, discriminación y segregación. Se trata de una política integral de mejoramiento de la calidad educativa de los programas académicos ofrecidos y por

ofrecer. Es de su naturaleza concebir, desde la noción de *hábitat*, equilibrio, equidad, inclusión social y compromiso de los sujetos sociales con prácticas de desarrollo sostenible, soportados en la riqueza cultural, técnica, tecnológica e institucional. De esta manera, se generan espacios donde los niños, las niñas y los y las jóvenes aprenden más y mejor (SED, 2009, p.35).

Habría que decir también que tal política se inscribe en la valoración de los saberes técnicos, técnico profesional y tecnológicos, y exige la creación de derroteros académicos y estrategias pedagógicas con el fin de ofrecer elementos educativos que permitan superar el imaginario colectivo de que estas modalidades son de menor nivel y estatus frente a los saberes de las carreras universitarias o profesionales. Se trata, entonces, de una apuesta académica y social.

En lo lineamientos se establecen las entidades constitutivas de la articulación que nos dan una idea precisa de su naturaleza y las funciones que desarrollan para hacer realidad este propósito en Bogotá; por su importancia las revisaremos en forma particular:

En primer lugar, la SED, conforme al decreto 330 de 2008, tiene asignadas entre sus funciones la de formular, orientar y coordinar las políticas y planes del sector educativo acorde con el Plan de Desarrollo Distrital, el Plan Sectorial de Educación; desarrollar estrategias que garanticen el acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo así como la pertinencia, calidad y equidad de la educación en sus diferentes formas, niveles y modalidades; promover estrategias de articulación de la educación con las demandas de la ciudad y las necesidades de sus

habitantes; fomentar la formación en el conocimiento científico técnico y tecnológico en los colegios de la ciudad y el desarrollo del conocimiento a través de alianzas estratégicas con el sector productivo (2009, p. 64-71). Así pues, la SED se apropia de los procedimientos de diseño, estrategias, asesorías, convocatorias, diseño e implementación de la articulación de los colegios, las IES y el SENA (p.71-74).

La segunda entidad la conforman los colegios articulados, que al igual que los otros colegios de la ciudad, se rigen por la normatividad que asigna sus funciones, y específicamente, por la Resolución 480 de 2008. Esta normativa expide entre otras, la asignación de un directivo docente adicional como Coordinador de Educación Media articulada, la ampliación de la jornada en 10 horas mínimo, la revisión del currículo y la orientación de los ciclos 5° y anteriores, la conformación de los núcleos básico y el tecnológico realizado con el trabajo entre pares académicos y el plan de estudios. El núcleo tecnológico de los colegios articulados con IES implica un diseño por créditos académicos; en el caso de los articulados con el SENA, su diseño se hace acorde con las particularidades de la institución.

La tercera entidad, son las Instituciones de Educación Media y Superior –IEMS- que son colegios articulados en los cuales, además de lo específico de la articulación, cuentan con condiciones particulares (espacios, dotación, docentes, etc.) y posibilitan la continuación y culminación de estudios técnico profesionales o tecnológicos a egresados de colegios articulados con IES o SENA. Su escogencia deriva del análisis que adelanta la SED y son reconocidos mediante acto administrativo de la misma debidamente motivada (Secretaría de Educación del Distrito, 2008, p.78).

Entre las particularidades de las IEMS se contempla que los egresados del ciclo 5° se matriculan en las IES que ofrece el programa o al SENA, y las asignaturas son cursadas en las IEMS, las cuales solo ofrecen programas a los egresados de los colegios articulados. La educación técnico profesional o tecnológica la asumen los docentes de las IES o del SENA, los estudiantes cuentan con un apoyo financiero – subsidios y créditos, entre otros- para que culminen sus estudios. Existe la movilidad estudiantil en el Distrito en virtud de la diversidad de los programas que responden a la pluralidad de intereses de los estudiantes. Las IEMS cuentan con la infraestructura y dotación requeridas para adelantar los estudios superiores hasta su culminación en los niveles técnico profesional y tecnológico (2008, p.78-80).

En cuarto lugar, las Instituciones de Educación Superior-IES- con las cuales se da la articulación, que tienen autorización oficial del MEN y ofrecen programas técnico profesionales y /o tecnológicos aprobados y con la Resolución de los Registros Calificados, son seleccionadas con convocatoria previa abierta y cumplen con las condiciones exigidas por la SED para la articulación. Un aspecto importante se relaciona con el compromiso que adquieren a través de la celebración del convenio interadministrativo o de asociación - tanto la SED como las IES- de aportar recursos que soporten la articulación (p.80). Del mismo modo, estas IES asesoran a los colegios en la reorientación del PEI en lo pertinente a las políticas y estrategias de la articulación, garantizan oficialmente la homologación y el reconocimiento directo de créditos académicos aprobados por los estudiantes, realizan el seguimiento al desarrollo curricular de los programas implementados en el ciclo 5° y apoyan la exploración y orientación

vocacional desde el ciclo 4° para la elección del programa que los estudiantes cursarán (p.81, 82).

Por último, la quinta entidad es el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, que desarrolla tres modalidades: *Empezando a Integrarnos*, *A Integrarnos con toda* y *SENA en el colegio*. “Las dos primeras corresponden a la modalidad de integración, y la tercera a articulación” (p.82). El Servicio Nacional de Aprendizaje también brinda asesoría al colegio en la reorientación del PEI para incluir las políticas y estrategias atinentes a la articulación, garantiza oficialmente el reconocimiento de los estudios técnicos para su continuación en el programa tecnológico y desarrolla las competencias comunes, laborales iniciales y laborales específicas con docentes del colegio. Así mismo, el SENA apoya la exploración y orientación vocacional desde el ciclo 4° para fortalecer el desarrollo de competencias de la Educación Media. Por lo general, el programa se desarrolla en colegios con antecedentes en la formación para el trabajo y que han estado en la modalidad de Integración. Allí se otorga el título de Técnico a los estudiantes que han cursado 1.760 horas al terminar el grado 11°. Los estudios realizados por los egresados conducen a la titulación de Tecnólogos al haber dado cumplimiento a las horas establecidas para los respectivos programas, además, los estudiantes de articulación tienen a su disposición las instalaciones, recursos y demás elementos de bienestar estudiantil (p.84).

La articulación desde el ciclo 5° enfrenta tres componentes generales: institucional, académico y administrativo. La transformación del colegio atañe a todas sus instancias y estamentos. El componente académico supone el trabajo entre pares académicos de la

IES, del SENA y del colegio con el fin de lograr un rediseño del currículo en el cual se conjugan nuevas formas de concebir y poner en marcha los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, los criterios y las formas de evaluación, la organización por periodos académicos y los créditos académicos, entre otros. El componente administrativo debe velar por la eficacia y efectividad de elementos de infraestructura, logística y recursos acordes con los programas concretos a implementar en los colegios (p.58).

En el Plan Sectorial 2011-2014, el MEN destaca en relación con el Mejoramiento de la educación Media y articulación con la educación Superior, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Para el 2014, el 60% de las instituciones de educación media debían estar articuladas por currículos por competencias y ciclos complementarios con instituciones técnicas laborales y técnicas profesionales.

El programa fortalece el enlace que la Educación Media establece con la Básica, la Superior y el mundo del trabajo. La articulación beneficia el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes en todos los niveles educativos, con una oferta académica de calidad pertinente a las necesidades sociales (p.77). Los jóvenes, especialmente los más vulnerables, puedan cualificar sus niveles de desarrollo y desempeños en las competencias básicas, tener opciones de éxito en su formación superior, desarrollar competencias específicas que los habiliten para proyectarse en el emprendimiento y la empleabilidad, lo cual coadyuva en la construcción de sus trayectos vitales y laborales (p.78).

Esta perspectiva muestra el interés del gobierno por impulsar la articulación de la Educación Media y la Superior técnica y tecnológica, así como para el trabajo y el desarrollo humano como alternativas que hacen más viable la formación de los estudiantes con enfoque de competencias. Así, se da respuesta a las condiciones de las sociedades actuales que demandan personas con capacidades de innovar, proponer y crear mayores y mejores escenarios laborales en los que se pongan en juego todo el acervo intelectual, procedimental y actitudinal. Y se enfatiza en la necesidad de atender la calidad de vida referida a su desarrollo como ser humano que se proyecta para vivir mejor teniendo satisfechas sus necesidades básicas, su recreación y promoción social.

En el Acuerdo número 489 del 12 de junio de 2012 por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo 2012-2016 Bogotá Humana, el artículo 9 presenta el programa de Construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. Este señala como uno de los proyectos prioritarios el de Educación Media Fortalecida y mayor acceso a la Educación Superior que consiste en:

Aprovechar los grados 10 y 11, y avanzar en la implementación del grado 12 voluntario de modo que la Educación Media constituya un ciclo inicial de la educación superior para jóvenes, mediante la creación de énfasis en ciencias, humanidades y formación técnica (para llegar a un título de técnico profesional o tecnólogo, o a semestres universitarios validados desde el colegio). Ampliar la oferta pública distrital de educación superior y tecnológica pública en el Distrito. Construir al menos dos nuevas sedes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y ampliar los cupos y la oferta de facultades y carreras en distintas áreas del conocimiento en esa universidad. Construir

o poner en funcionamiento nuevas sedes universitarias públicas distritales con un enfoque de descentralización. Avanzar en la creación de un Instituto Técnico Central (ITC).” (Concejo de Bogotá, 2012, p.42).

La articulación de la Educación Media con la Superior y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano “busca favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, facilitando su tránsito a la educación para el trabajo y la educación superior en los niveles y sectores que el país requiere” (MEN, 2013, p.195). Asimismo, resalta que tal articulación hace posible que los estudiantes desarrollen en forma continua las competencias básicas, ciudadanas y específicas que les dan a los bachilleres opciones de empleabilidad. Esto implica una inserción laboral o la continuidad hacia la educación superior con miras a seguir formándose durante sus vidas (p.195).

Para hacer realidad esta intención, se acude a las estrategias que se plasman a continuación:

1) la articulación con instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano y los programas de educación para el trabajo del SENA y 2) la articulación con una oferta renovada de programas técnicos y tecnológicos en educación superior, a través de alianzas estratégicas entre las instituciones de Educación Media y Superior y el sector productivo, apoyadas con subsidios a la matrícula para estudiantes de los grados 10 y 11, que mientras siguen sus estudios en educación media, inician su formación en estas áreas de educación superior (MEN, 2013; p.195).

De ello se deriva que un número significativo de estudiantes de los grados 10° y 11° en el país que cursaron programas técnicos ofrecidos por el SENA y obtuvieron su titulación técnica laboral pudieron elegir, vincularse laboralmente o proseguir sus estudios tecnológicos. Al lado de ello, se crea el Fondo de Fomento a la Educación Media (FEM) con el cual se subsidian a estudiantes de precarias posibilidades económicas, indígenas, desplazados, entre otros grupos poblacionales vulnerables, para apoyar su acceso y permanencia en estudios técnico profesionales mientras adelantan su educación media. Es importante acentuar que estos programas se relacionan con áreas que aportan al desarrollo de las regiones y del país (p.196).

La educación por ciclos se posicionó con el proyecto emitido en el 2005, Fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica en Colombia.

Entre las acciones del citado proyecto (MEN, 2013), se pueden mencionar: el seguimiento y acompañamiento de las instituciones que implementan tal modalidad, el apoyo a la mejora de estándares de gestión y eficiencia y fortalecimiento de la oferta de programas con un trabajo institucional, mediante la creación de la Red de Instituciones Técnicas y Tecnológicas (p.198). El trabajo mancomunado entre los sectores académico y productivo en la identificación de las necesidades de formación ha dado paso al surgimiento de 262 programas académicos de nivel técnico profesional y tecnológico en el marco de la formación por ciclos y competencias de calidad certificada en diversos sectores a saber: “en sectores como la agroindustria, el agropecuario y forestal, la industria y la manufactura, los servicios y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (MEN, 20013, p. 199).

Si se mira este avance alcanzado a nivel nacional, sin lugar a dudas, sirve de referente para observar el éxito de la implementación de estos programas de articulación en Bogotá, donde se centralizan muchos recursos académicos, investigativos y de trabajo interdisciplinario e intersectorial en torno a la articulación Educación media y la Educación para el trabajo y el desarrollo humano.

En la Ley 1753 de 2015 por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, Todos por un nuevo país, en el artículo 1° se consagra como objetivo nacional: construir una Colombia en paz, equitativa y educada, en armonía con los propósitos del Gobierno Nacional, con las mejores prácticas y estándares internacionales, y con la visión de planificación a largo plazo prevista por los objetivos de desarrollo sostenible (2015, p.1). El artículo 3° reconoce que la educación es uno de sus pilares y la asume como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (p.1) De la misma manera, en el artículo 55 se establece la obligatoriedad de la Educación Media; todos los establecimientos educativos deberán garantizar la cobertura hasta el 11° según los parámetros establecidos por el MEN (p.26, 27).

Como mecanismos para mejorar la calidad en la educación terciaria se crean los Sistemas Nacionales de Educación mediante el artículo 58, el cual estipula:

Créese el Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET), conformado por toda aquella educación o formación posterior a la Educación Media, cuyo objeto es promover el aprendizaje a un nivel elevado de complejidad y especialización.

Créese el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), como un instrumento para clasificar y estructurar los conocimientos, las destrezas y las aptitudes en un esquema de niveles de acuerdo con un conjunto de criterios sobre los aprendizajes logrados por las personas.

Créese el Sistema Nacional de Acumulación y Transferencia de Créditos (SNATC, con la finalidad de afianzar los procesos de aseguramiento de la calidad, acompañar la implementación del Marco Nacional de Cualificaciones, flexibilizar la oferta educativa, lograr la integración entre los diferentes tipos de educación (formal y para el trabajo y el desarrollo humano), generar integración entre los diferentes niveles (Básica Primaria, Básica Secundaria, Media, educación para el trabajo y el desarrollo humano, y superior), mejorar las capacidades para enfrentar las pruebas nacionales e internacionales y afianzar las relaciones entre el sector educativo y el sector productivo (2015).

Lo revisado en esta parte del estudio, nos brinda un panorama, que, sin ser exhaustivo, permite contextualizar los procesos de articulación entre el sector educativo y el productivo desde el escenario de las alternativas que ofrecen varios sectores de la sociedad con miras a contribuir a una educación consolidada en la pertinencia, la flexibilidad, la calidad, la productividad, y la realización de los jóvenes gracias a todas las alternativas que tiene a su disposición. Estas estrategias están pensadas y diseñadas para

que la educación a lo largo de la vida deje de ser un cliché, para avanzar en una experiencia real de formación permanente que cada vez le permita ascender más en su formación en la modalidad que decida cursar. Este es un valor agregado para el crecimiento del Distrito Capital, las regiones y el país, situación que colaborará para cerrar esa brecha en relación con la cobertura y el acceso a la educación y trabajo dignos.

3.9. Etapas de la Articulación en Bogotá

La articulación como proceso transformador de la formación de los estudiantes de Educación Media, se estructuró con bases sólidas que abarcan aspectos legales, normativos, pedagógicos, administrativos, de inclusión y de diálogos y acuerdos entre los sectores de la educación y del mundo productivo. Este programa ha hecho todo un tránsito para consolidarse como política de calidad, equidad, pertinencia, sostenibilidad y aporte a sectores de población que demandan de una preparación que les permita ser competitivos y forjadores de sus propias historias de vida, con el fin de poder elegir de qué manera continuar su proceso de educación con oferta en varias modalidades. En este apartado se describen las etapas de este proceso implementado en Bogotá D.C, aclarando que algunas de ellas comparten aspectos comunes. En estos casos entonces no son excluyentes, sino complementarias.

Como se ha expresado con anterioridad, y como lo reiteran Camargo, Garzón y Urrego (2012), el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación MEN revistió significativa importancia a la política nacional de articulación entre la Educación Media y la Superior y el sector productivo tendiente a mejorar la calidad y pertinencia educativas (p. 160). En este trabajo, el énfasis recayó en los elementos que confluyen para llevar a la

práctica la articulación en algunas Instituciones Educativas Distritales para desarrollar desde la Media, formación técnica, tecnológica y superior.

Para el presente estudio, son primordiales los Lineamientos de la SED, que hacen referencia a la Resolución 480 de 2008, la cual asigna el carácter experimental de los colegios articulados por siete años, al cabo de los cuales se consolidará el modelo de la articulación para Bogotá. Y se trata de colegios “prototipo en la medida en que cuenta con unas características como la voluntad, interés y compromiso con la articulación. Además, cuentan con los elementos que permiten ofrecer programas técnicos, técnico profesionales y tecnológicos” (SED, 2009, p.55). En estos se pueden identificar la oferta de programa de Educación Superior cursados por ciclos propedéuticos reconocidos por las IES y el SENA, así como la impronta de las relaciones con el entorno socio-productivo.

También en los Lineamientos de la SED, (2009) se establecen las etapas a recorrer para hacer realidad la estrategia de la articulación. En esta investigación se definirá cada una de ellas para pasar luego a su descripción dentro del proceso que se llevó a cabo en Bogotá.

La primera es la caracterización dirigida a que las IES, el SENA y los colegios hagan el reconocimiento de las necesidades, expectativas y otras condiciones de las comunidades y la institución de Educación Media, las cuales aportan elementos para la toma de decisión acerca de la implementación de la articulación y para el diseño de la propuesta pertinente de los programas técnicos, técnico profesionales y tecnológicos a implementar.

Al respecto de los Lineamientos, se transcriben los tres antecedentes que se convirtieron en sus pilares:

1. El proceso vivido por el Centro de Educación Media Diversificada de la Zona Sur Oriental de Bogotá –CEMDIZOB–y la conversión, tras la ley 715 de 2001, del Centro Auxiliar de Servicios Docentes –CASD–en el Centro Educativo Distrital –CED– Aldemar Rojas Plazas. 2. La producción académica de los estudios realizados por la Universidad Distrital, los cuales se constituyeron en referentes para la formulación de política en este nivel de educación. 3. Las múltiples experiencias que los colegios han desarrollado con el SENA en diversos programas”. (SED. 2009, p.26).

Además, reseñan los vínculos que se establecieron en forma particular entre algunos colegios y los Centros de Formación del SENA para lograr formación complementaria, Certificación de Aptitud Profesional –CAP- y de formación técnica. Fue el convenio 001 de 2005 el que dio paso a su formalización.

Como puede evidenciarse, se comienza un proceso muy aterrizado que pone sobre la mesa las problemáticas de los estudiantes de Educación Media y la necesidad de darles respuesta por medio de la cualificación, cobertura y articulación de la educación requeridas para prepararlos desde este nivel hasta su educación superior o para vincularse al mundo productivo. Su formación tecnológica los habilita para contar con una opción de mejoramiento de su calidad de vida, y, por ende, la de sus familias. De igual forma, genera un proceso de reflexión en las Instituciones Educativas Distritales en torno a los aspectos pedagógicos, administrativos y procedimentales que deben ser transformados

para dar otras posibilidades diferentes a la media académica, y crear continuidad entre los niveles educativos. Aunque ya se venían dando procesos de esta naturaleza con el SENA, Para los estudiantes y sus familias también hubo gran expectativa por los cambios que condujeron estos planteamientos y por qué no reconocerlo, alguna resistencia que en su momento surgió por parte de los integrantes de la comunidad educativa de los colegios donde se propusieron tales procesos.

La segunda etapa de la articulación es el diseño en tanto construcción colectiva entre los docentes de los colegios y los de las IES y el SENA. Este diseño se realiza en torno al conjunto de aspectos académicos, administrativos y logísticos requeridos para la implementación de los programas mencionados y que tienen que ver con la transformación curricular. Esto incluye el plan de estudios a desarrollar, la propuesta de evaluación, el diseño de ambientes de aprendizaje (infraestructura, dotación), la definición de perfiles de docentes, los perfiles de ingreso y de salida de los estudiantes, los recursos didácticos y las estrategias organizativas.

Uno de los productos concretos de esta etapa consiste en la enunciación de los requerimientos en correspondencia con los programas a desarrollar. Su solicitud a la SED estará sujeta al correspondiente análisis sobre la pertinencia académica y la viabilidad presupuestal. Es importante subrayar que, para el caso de los colegios articulados, las mejoras en infraestructura y personal tienen directa relación con el número y el enfoque de los programas y de las asignaturas a desarrollar. Esta etapa se concreta en la documentación legal, académica y administrativa de los establecimientos participantes. “En ningún caso se contempla ofrecer el traslado mecánico de los contenidos y de las

prácticas de la Educación Superior a la Educación Media” (Secretaría de Educación del Distrito, 2009, p.62,63).

Para esta etapa, resulta significativa la contribución de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la suscripción del Convenio Interadministrativo 174 de 2005 con la Secretaría de Educación Distrital con los aportes de las Facultades Tecnológica y de Ciencias de la Educación:

para la implementación del modelo de institución de Educación Media y Superior, técnica y tecnológica en colegios seleccionados por la SED como una estrategia de articulación y proyección social que coadyuvara a la materialización del derecho a la educación y la democratización del acceso al conocimiento en tanto objetivo misional de la UD y la SED (Camargo, Garzón y Urrego,2012, p.164).

La tercera etapa es la implementación que consiste en la ejecución de estos programas en los colegios con todo lo que implica: recursos, reformas de infraestructura, adquisición de equipos, nombramiento de docentes especializados en las temáticas de los programas a desarrollar, entre otros.

Respecto de esta etapa, la SED (2012) reitera que para el año 2011 se desarrollaba la articulación en 64 colegios de los cuales 37 la adelantaron con las Instituciones de Educación Superior (IES) que mencionan: CIDE, ECCL, PANAMERICANA, INSUTEC, UPN, EAL, ET, ITC, UPTC, UNIMINUTO) y 27 colegios en articulación con el SENA (p.2).

Ello es corroborado en la investigación del IDEP (2013), la cual indica que, para el desarrollo de los programas de articulación, un número significativamente mayoritario

de instituciones de Educación Media establecieron convenios con instituciones educativas privadas y una minoría, con las universidades (p.77).

En la revisión que se adelantó para la investigación, se estableció que en la actualidad son 63 los colegios articulados que corresponden a 18 de las 20 localidades de Bogotá: 8 colegios en la localidad de Ciudad Bolívar; 7 en Kennedy; 7, en Bosa, 6 en Engativá; 5 en Tunjuelito; 4 en Suba, igual que en Rafael Uribe Uribe y Los Mártires; 3 en las localidades de San Cristóbal, Usme Barrios Unidos y Puente Aranda; 2 colegios en Teusaquillo, y 1 en las localidades de Santafé, Fontibón, Antonio Nariño, Usaquén y Sumapaz. Es pertinente mirar algunas características de las localidades para identificar si hay algún factor que les sea común, o, por el contrario, son diversas las causas de la elección del o los colegios de articularse. Para lograrlo, cabe hacer una breve revisión a cada una de las localidades:

1. La localidad de Ciudad Bolívar está ubicada en el sur, según la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). Su población es de aproximadamente 713.764 de acuerdo con el Censo del 2005 del DANE. En su mayoría, sus habitantes pertenecen a los estratos 1 y 2, también presentándose casos de personas de estrato cero (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). La localidad tiene una extensión de 12.998 Hectáreas, de las cuales 3.433 son urbanas y 9.555 son rurales. Cuenta con 360 barrios, y su población es muy diversa: indígenas, campesinos, afrodescendientes, y en general, grupos poblacionales desplazados de diferentes lugares del país; característica que le da una variada constelación de valores, costumbres, manifestaciones culturales, necesidades básicas insatisfechas, ingresos limitados, creciente población infantil y

juvenil, pocos espacios físicos de recreación, limitadas opciones de empleo, hacinamiento, abandono infantil por trabajo de sus padres, maltrato intrafamiliar e inseguridad, haciendo necesario un apoyo permanente y eficaz de las entidades encargadas de tales aspectos. La mayoría de sus habitantes son personas de una gran calidad humana y perseverantes en sus anhelos de superación.

Aunque hay que recordar que en esta localidad se llevan a cabo varios proyectos asesorados por fundaciones, organizaciones sociales foráneas y de la propia localidad. Estas organizaciones buscan dar atención a grupos en cuanto a recreación, arte, cultura, convivencia pacífica, entre otros temas. Su tarea ha permitido que muchos jóvenes sobresalgan en actividades deportivas, culturales, ciudadanas, artísticas, entre otras, pues su potencial es desbordante.

En esta localidad funcionan 76 colegios Distritales (ADE, 2015). La localidad tiene una participación del 11.4% de la matrícula oficial en Bogotá (ADE, 2015, p.11), y como se observa, los 8 articulados representan el 10.5%. Debido a este porcentaje y dado que son muchos los factores que juegan para asumir la decisión de articulación, se debe hacer un análisis crítico de la manera como ven la articulación los jóvenes, sus familias y sus colegios para entrar a intervenir en aras de considerar qué alternativas necesitan para prepararse competitivamente.

2. Por otro lado, se encuentra la localidad de Kennedy que, de acuerdo con la Secretaría Distrital de Gobierno, está ubicada en el suroccidente de la ciudad. Tiene una extensión de 3.856,55 Ha., el 93.5% repartidas en área rural, el 6.5% en suelo de expansión y una buena área protegida de 428.96 Ha., que equivalen al 4.5% del total del

área de Bogotá. Es habitada por 1.500.000 personas aproximadamente, de estratos 2 y 3 en su mayoría (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Para el 2009 tiene 462 barrios. Asimismo, cuenta con 75 colegios distritales (ADE, 2015). Los 7 colegios articulados representan un 9.3% de la totalidad. Esta localidad tiene la mayor participación de matrículas a febrero con un 13.8% de la totalidad en Bogotá (SED, 2015, p.11).

3. Las localidades de Bosa y de Engativá cuentan con 6 colegios articulados. La primera se encuentra ubicada en el sur occidente de Bogotá, tiene un suelo urbano de 1.929 Ha., aproximadamente. Cuenta con 381 barrios en los que habitan 583.056 personas (Secretaría Distrital de Planeación, 2001, p 2). La mayoría se ubican en el estrato 2 (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Tiene una participación en la matrícula oficial total de Bogotá, del 13.0% (SED, 2015, p.11) y tiene 49 instituciones distritales, de las cuales el 12.24% están articuladas.

4. La Localidad de Engativá, por su parte, está ubicada en el noroccidente de Bogotá con aproximadamente 1'300.000 habitantes de estratos 2 y 3 en su mayoría (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25), y una extensión de 3.612 He. Tiene una participación en el total de la matrícula (SED, 2015, p.11) del 8,3% y según la ADE (2015) cuenta con 68 instituciones distritales, de los cuales el 8.82% son colegios articulados.

5. Los colegios articulados en la Localidad de Tunjuelito son 5 y equivalen al 18.5% de la totalidad, que según la ADE (2015) son 27. Esta localidad está situada en el sur de la ciudad. Su población es de 225.511 personas, con una extensión de 1.026.33 Ha.

De acuerdo con la Secretaría General de la Alcaldía (2016), la población se ubica en su mayoría en el estrato 2 y algunos en el estrato 3 (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Con una participación en la totalidad de la matrícula oficial de Bogotá del 4.5% (SED, 2005, p.11).

6. La Localidad de Suba se ubica en el noroccidente de Bogotá. En ella hay 1'200.000 habitantes aproximadamente. Cuenta con una extensión de 10.056 según datos de la Secretaría General de la Alcaldía (2016). Su participación total en la matrícula de Bogotá es de 10.3%. (SED, 2015, p.11). Allí funcionan 54 instituciones distritales (ADE, 20015) y el 7.4% de ellas están articuladas.

7. La Localidad de Rafael Uribe Uribe está ubicada en el sur oriente de la ciudad y tiene una extensión de 1.310 Ha. Alberga 423.000 habitantes aproximadamente de acuerdo con la Secretaría General de la Alcaldía (2016). Cuenta con 218 barrios. La mayoría de su población se ubica en el estrato 3 y en menor proporción en el 2 (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25) y su participación en el total de la matrícula e de Bogotá es del 7.4%. (SED,2015, p.11) al tener 53 instituciones distritales según la ADE (20015), con el 7.5% de colegios articulados.

8. La Localidad de Mártires, ubicada en la parte central de la ciudad, con aproximadamente una población de 95.969 y una extensión de 655 Ha., y 21 barrios, según la Secretaría General de la Alcaldía (2016). Su población se ubica en el estrato 3 en su mayoría y en menor proporción en el 2, (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Aporta el 1.4% del total de la matrícula oficial, en Bogotá (SED,2015, p.11).

Cuenta con 12 instituciones distritales de acuerdo con la ADE (2015), de las cuales el 33.3% son colegios articulados.

9. En la localidad de San Cristóbal, ubicada en el sur oriente de Bogotá, habitan aproximadamente 404.350 personas en una extensión de 4.816.32 Ha. acorde con la Secretaría General de la Alcaldía (2016). Su población es de estrato 2 la mayoría, y en poca proporción de 3 y 1 (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Representa el 6,5% del total de matrícula bogotana. (SED, 2015, p 11) con 65 instituciones distritales acorde con la ADE (2015), y el 4.6% de sus colegios articulados.

10. La localidad de Usme que ya fue caracterizada en el Diagnóstico, cuenta con 69 instituciones distritales, de las cuales el 4.3% están articulados.

11. La localidad de Barrios Unidos, ubicada en el nororiente de Bogotá, cuenta con una población aproximada de 254.162 personas y una extensión de 1.190 Ha. Según la Secretaría General de la Alcaldía (2016), en su mayoría pertenecen a los estratos 3, 4 y en menor proporción al 5 (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Representa el 1.8% de la matrícula por localidades en Bogotá. (SED, 2015, p.11), tiene 24 instituciones distritales de acuerdo con la ADE (2015), y un 12.5% de ellas están articuladas.

12. La localidad de Puente Aranda, tiene una población de 260.000 habitantes aproximadamente, y una extensión de 1.724 Ha. acorde con la Secretaría General de la Alcaldía (2016). Predomina el estrato 3 y el 1 en poca proporción (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Representa el 3.0% de la matrícula total de Bogotá (SED, 2015, p.11). Cuenta con 31 instituciones distritales de acuerdo con la ADE (2015), y un 9.6% de estos colegios están articulados.

13. La localidad de Teusaquillo ya fue caracterizada en el diagnóstico, tiene 2 instituciones Distritales y están articuladas, lo que equivale al 100%.

14. La localidad de Santafé es habitada por 107.044 personas aproximadamente, y una extensión de 4.887 Ha. Cuenta con 41 barrios acorde con la Secretaría General de la Alcaldía (2016). Es mayoritario el estrato 2 seguido por el 3, y en menor proporción por el 1 (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Tiene 16 instituciones distritales de acuerdo con la ADE (2015) y representa el 1,2% de la matrícula total en Bogotá (SED,2015, p.11). El colegio articulado equivale al 6,25%.

15. En la Localidad de Fontibón, de acuerdo con la Secretaría General de la Alcaldía (2016), hay aproximadamente 345.909 habitantes, en una extensión de 3.327,2 Ha. Entre los estratos predomina el 3, seguido del 4 y en menor proporción el 2 (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Tiene una participación del 2,8% en la matrícula total de la ciudad. (SED,2015, p.11), y cuenta con 20 instituciones distritales según la ADE (2015). El colegio articulado que equivale al 5% del total.

16. La localidad Antonio Nariño, de acuerdo con la Secretaría General de la Alcaldía (2016), se encuentra ubicada en la parte suroriental de la ciudad, alberga aproximadamente 115.148 habitantes y cuenta con una extensión de 493 Ha. Predomina el estrato 3 en su mayoría, seguido por el 2 y el sin estrato en menor proporción (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Cuenta con 10 instituciones distritales de acuerdo con la ADE (2015) y una representación del 1.2% de la matrícula total (SED,2015, p.11). El colegio articulado que equivale a un 10%.

17. La localidad de Usaquén está ubicada en el extremo nororiental de Bogotá, con 6.531 Ha, con 418.792 habitantes aproximadamente. De acuerdo con la Secretaría General de la Alcaldía (2016), sus estratos predominantes son el 4 y 6, seguidos por el 5 y el 3 y en menor proporción por el 2, el 1 y el sin estrato (Secretaría Distrital de Planeación, 2014, p.25). Representa el 3.9% de la matrícula total de Bogotá, (SED,2015, p.11) y tiene 29 instituciones distritales, de acuerdo con la ADE (2015). El colegio articulado equivale a un 3.4 %.

18. La localidad de Sumapaz es la única rural. Cuenta con una extensión de 78.000 Ha y 5.677 habitantes aproximadamente. Es una región eminentemente campesina distribuida en 3 corregimientos y 28 veredas, información de la Secretaría General de la Alcaldía (2016). Tiene la representación del 0.1 % de la matrícula de Bogotá (SED,2015, p.11) con 29 instituciones distritales según la ADE (2015). El colegio articulado equivale al 3.4 %.

Si se tiene en cuenta que son tan disímiles las características de las localidades descritas, entonces cabe preguntarse ¿por qué algunas como La Candelaria adoptan la articulación y otras, como Chapinero no? La respuesta puede estar en que instituciones tienen otras miradas o en que no cuentan con la infraestructura que demanda la articulación.

El primer argumento por el cual algunas localidades cuentan con pocos colegios articulados puede resultar pertinente, ya que apoyaría un punto de vista diferente al planteado en esta investigación. Esta idea está relacionada con la orientación tradicional de la Educación; media en Colombia, de una parte, la academicista para acceder a la

Educación Superior, y de otra, la dirigida a formar en oficios para el ingreso al mundo laboral de los jóvenes, especialmente de jóvenes de sectores muy vulnerables:

En Bogotá, esta crítica condición de la Media ha llevado a la ciudad a emprender una nueva política, que consiste en articular la Educación Media con la superior. Esta estrategia busca que jóvenes de colegios oficiales tomen desde su grado décimo y durante todo el nivel medio asignaturas de programas específicos de la educación superior técnica y tecnológica, con la intención de que posteriormente sean reconocidas como créditos cursados una vez los estudiantes egresen con su título de bachiller y decidan darle continuidad al programa iniciado. En otras palabras, cursan simultáneamente la Educación Media y la Superior, lo que implica que sean iniciados en un programa específico a sus catorce o quince años (Díaz, 2012, p.p.232,233)

Esta es una idea que indaga acerca de la conveniencia de fusionar los dos niveles educativos que se articulan en la actualidad, y pone de manifiesto los inconvenientes de acelerar los procesos de elección vocacional y profesional de los jóvenes cuando aún no cuentan con los elementos necesarios para una toma de decisión que afectará toda su vida presente y futura. Es un llamado de atención para revisar las condiciones de cada nivel educativo y el aporte bien sea positivo o negativo a la formación de los jóvenes en nuestro país. Así queda abierta la discusión acerca del proceso de articulación pertinente a las necesidades y características de quienes los cursan, quizá, sin poseer los elementos necesarios para hacerlo.

Ahora bien, con el ánimo de establecer algunos aspectos de la operatividad del proceso en años anteriores, acudimos a Celis, Gómez y Díaz (2006), quienes resaltan

varios aspectos. El primero que algunas de las acciones que se realizaban en la articulación eran: la capacitación del modelo curricular y pedagógico del SENA que recibían los docentes, la revisión del currículo de la Media para identificar contenidos susceptibles de ser homologados con los del SENA y los requeridos para incorporar al colegio. El segundo que los docentes tenían la responsabilidad de conseguir el lugar de las prácticas de los estudiantes en el campo ocupacional en el cual se preparaban, gestionarlas y supervisarlas. El tercero alude al carácter práctico que cobijaba a la articulación, pues al no existir reglas determinadas para cada entidad, se presentaban casos en los cuales el SENA hacía reformas en forma unilateral para que los estudiantes accedieran a la certificación, o en los colegios se omitía desarrollar los contenidos e intensidades de los programas del SENA (p.5).

Muchas de estas situaciones han sido superadas y compartidas por las instituciones que participan en el proceso de articulación, ya que se ha comprendido que el trabajo mancomunado y de equipo conduce a mejores logros, así como al reconocimiento de los saberes y experiencias tanto de los colegios como del SENA, las IES y el mismo sector socio-productivo.

Por otro lado, la cuarta etapa es la de Seguimiento y Evaluación, que se desarrolla en forma paralela a los tres antecedentes. En esta se detectan debilidades, oportunidades y las transformaciones que se precisen en la marcha de la articulación... “e involucra a las IES, el SENA, y los niveles central y Local de la SED y a los colegios” (p.63).

Un aspecto que se plantea en el estudio de Camargo, et. al, (2012) en relación con la articulación en Bogotá, contribuye al desarrollo de esta etapa. En él se mencionan entre

los resultados, la construcción de la malla curricular de la especialidad orientada al ser y saber hacer que aporta a los estudiantes en su paso a la educación superior en cualquier universidad. Dicha construcción les permite a los educandos cumplir los requisitos de admisión o presentar ante el SENA un examen para obtención del Certificado de Aptitud Profesional-CAP (p.p.166, 167).

Como se ha indicado, la articulación en Bogotá ha dado origen a varios estudios e investigaciones, entre los cuales se encuentra el de Celis, Gómez y Díaz (2006), quienes en su artículo señalan que con la firma el convenio 001 de 2005 entre la SED y la Regional Distrito Capital del SENA, se fijan los criterios de coordinación entre las dos entidades. De igual manera analizan cómo se busca articular los programas de formación laboral ofrecidos por el SENA con el programa ofrecido por los colegios de Educación Media para que los estudiantes al culminar su bachillerato, cuenten con un certificado de Aptitud Profesional en un oficio específico.

Cabe mencionar que los autores llegan a considerar que este tipo de articulación, implementado en la Educación Media en Bogotá, ha tenido un sesgo hacia la formación laboral del SENA lo cual ha llevado a cierto reduccionismo contrario a una diversificación en otras áreas del conocimiento. Estos aspectos permeados por los limitados recursos humanos y físicos con que los colegios disponen y aunados a las características de improvisación de las prácticas empresariales, redundan en la duda acerca de la pertinencia y calidad educativas de los jóvenes de este nivel.

Desde esta perspectiva, Celis et al. afirman que:

El SENA aparece entonces, como una solución a los problemas estructurales de la Media, dada la incapacidad de la política educativa por ofrecer mayor diversificación, polivalencia y estímulos a las innovaciones. Muchos de los problemas que efectivamente tiene el modelo de articulación se han originado en que el sistema educativo se ha valido de este vínculo con el sistema de formación laboral para tratar de superar las debilidades de un nivel indefinido, sin hacer mayores inversiones. Por tanto, el SENA es una solución a la necesidad de que muchos jóvenes pueden tener una formación laboral ante una Media que siempre ha privilegiado como única opción posible de salida, la educación superior. (Celis et al., 2006, p.3).

Complementariamente, en el artículo aseveran que antes de la firma del Convenio para el Desarrollo de la Articulación, ésta revestía un carácter informal por cuanto no contaban con un procedimiento estandarizado que estableciera requisitos, acuerdos, etapas, secuencia, instancias y trámites para hacer posible la articulación de los colegios. En este sentido, afirman que existía cierta preponderancia del SENA sobre la adopción por parte de los colegios de las áreas y énfasis de sus programas, ya que, al culminar sus estudios de bachillerato, los estudiantes debían aprobar un examen para obtener el Certificado de Formación Laboral que el SENA expedía con el fin de darles opción de integrarse al mercado del trabajo o de continuar en la entidad sus estudios de Educación Superior (p.4).

Un avance que se precisa en el Proyecto 891, respecto de la Articulación con las IES y el SENA, es el relacionado con aspectos curriculares y de cobertura. Veamos:

Esta estrategia abordó las ocho áreas optativas de la Ley 115 (administrativas, agropecuarias, ambientales, salud, ingenierías, turismo, comerciales e informática); con intensidad horaria entre 10 y 16 horas semanales adicionales a la jornada tradicional de treinta horas. A esta iniciativa se incorporaron un total de 64 colegios, 37 en articulación, junto con diez IES y 27 colegios con centros de formación SENA, beneficiando un total de 27.990 estudiantes. Otra modalidad que se llevó a cabo se denominó integración SENA en el nivel técnico laboral, en la que participaron 57 colegios articulados con 13 centros SENA, y que benefició a 19.614 estudiantes. (SED, 2012, p.17).

Paralelamente, en los Lineamientos para la Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en Bogotá (2009), se contempla el desarrollo del modelo de articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en 60 colegios distritales y la creación de 20 IEMS para culminar la educación técnica o tecnológica de los egresados del ciclo 5° de colegios articulados, que serán seleccionados por la SED entre los articulados (p.66).

Un aspecto que resulta importante en esta descripción es el relativo a la financiación del proceso de articulación que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- reseña para los casos del estudio realizado, afirmando que:

hasta la culminación de la Educación Media es asumido por la Secretaría de Educación Distrital, mientras que la financiación de la educación superior es realizada fundamentalmente por el estudiante y sus familias o a través de becas,

créditos blandos, condenables o fondos, como el Fondo de Fomento de la Educación Superior existente en Bogotá. En la mayor parte de los casos el financiamiento se ciñe al rendimiento académico y a los resultados en las pruebas Saber Pro presentadas por los estudiantes (IDEP, 2013, p.77).

Para hablar del seguimiento, es necesario demarcar que en los colegios donde se implementa la articulación de la Educación Media y Educación Superior, se lleva a cabo una estructuración académico- curricular conducente a la semestralización, entendida como “el período de 20 semanas en el que cada semana el estudiante debe recibir de forma presencial y directa de 40 horas de clase efectiva entre el componente básico y el componente específico” (SED, 2009, p.20). Es así como en el ciclo 5°, se organizan dos semestres de 20 semanas cada uno para el desarrollo de contenidos, prácticas, procesos de evaluación y nivelación, trabajo independiente o autónomo, y en general, las atinentes a los desarrollos curriculares. Esta organización apunta a una formación que contribuya con elementos de orden teórico-práctico para que los estudiantes obtengan un bagaje que los faculte para su vinculación a la vida laboral o para la continuación de estudios académicos superiores acordes con las necesidades y exigencias del contexto en el cual se desenvuelven (p.20).

Con esta exploración se han recapitulado las características relacionadas con las etapas del proceso de articulación, dejando claro que se erige sobre sólidos fundamentos conceptuales, pedagógicos, evaluativos, legales, normativos que la respaldan para ofrecer una estructura sostenible en el tiempo. De esta manera, toma los elementos necesarios para ofrecer una alternativa de educación a los jóvenes de Educación Media proyectada e

integrada con posibilidades diversas de educación superior que les dan mayor garantía de calidad, pertinencia, equidad y posibilidades reales de continuidad en su formación, así como de vinculación al sector productivo. Es preciso resaltar que en el transcurso del tiempo se ha demostrado la viabilidad del programa y la potencialidad del mismo convertido en política, y, además, se ha considerado como punto de partida para otras alternativas de formación tendientes a satisfacer las necesidades de los jóvenes y de las comunidades más vulnerables, así como dar respuesta a las necesidades del momento histórico.

3.10. Implicaciones Pedagógicas de la Articulación

Por tratarse de una nueva experiencia educativa, la articulación de la Educación Media con la Superior demanda transformaciones institucionales, administrativas y académicas, entre otras, orientadas a integrar los niveles de Educación Media y Superior con criterios de calidad, pertinencia y aporte. Solo así se puede cerrar la brecha en lo referente a la desigualdad en oportunidades educativas de los sectores menos favorecidos. Se considera oportuno profundizar en el ámbito académico que es la columna vertebral de la estrategia de articulación, para lo cual se retoman aspectos pertinentes a los lineamientos estratégicos y operativos de la articulación, dado que ellos aseguran la sostenibilidad y dinámica de tal proceso.

Para este análisis, se revisarán los documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación Distrital, así como algunas publicaciones y estudios pertinentes al tema que nos ocupa.

Comenzaremos presentando los ámbitos que comprenden las diferentes líneas de acción planteadas en los lineamientos estratégicos de la articulación (2009). Todas las entidades que participan de este proceso los atienden en sus diferentes grados, En el ámbito del compromiso con la ciudad, estos lineamientos establecen como parámetros los siguientes: comprometerse con la valoración y el fortalecimiento de la educación técnica, técnico profesional y tecnológica, socializar los avances y resultados a la comunidad, facilitar la movilidad e ingreso de los egresados de cualquier colegio articulado a diferentes IES para continuar sus estudios superiores. En el ámbito institucional, se encuentran: comprometerse con el cumplimiento de los cuatro etapas de la articulación, caracterización, diseño, implementación y seguimiento, consignar en el PEI los cambios administrativos, normativos, académicos, pedagógicos y disciplinarios, generar espacios de diálogo entre profesores de colegios, de las IES y del SENA, organizar la jornada escolar. En el ámbito académico, por su parte, se presentan las estrategias para la reorientación pedagógica, investigativa y de proyección social en el ciclo 5°, el trabajo de equipo de pares para la reorientación curricular, la coherencia entre los planes de estudio ofrecidos por las IES y el SENA y el implementado en los colegios, el compromiso con la educación enmarcada en los ciclos propedéuticos, la certificación y la homologación de los programas y de los créditos académicos adelantados en el ciclo 5°, la presencia de actividades de orientación vocacional de los estudiantes desde el ciclo 4°, entre otros aspectos. (p.87 -92).

Específicamente en el ámbito académico, los lineamientos estratégicos comprenden los siguientes parámetros:

- Las estrategias para la reorientación pedagógica, investigativa y de proyección social en el ciclo 5°.
- La generación de un currículo centrado en los principios de autonomía, pertinencia, calidad y flexibilidad.
- El trabajo en equipo de pares para la reorientación curricular.
- La coherencia entre los planes de estudio ofrecidos por las IES y el SENA y el plan de estudios que se implementa en los colegios.
- El compromiso con una educación en el marco de los ciclos propedéuticos.
- La puesta en marcha de programas de extensión y bienestar para el desarrollo integral de los estudiantes.
- La certificación y la homologación de los programas y de los créditos académicos adelantados en el ciclo 5°.
- La presentación de propuestas de investigación formativa o de investigación aplicada.
- La presencia de actividades para la orientación vocacional de los estudiantes desde el ciclo 4°.
- La consideración de la evaluación del aprendizaje como el proceso formativo, permanente, planificado, integral y dialógico mediante el cual el establecimiento educativo valora el desempeño del estudiante a través de estrategias flexibles, para desarrollar conocimientos, competencias, habilidades, valores y actitudes durante su formación escolar (SED, 2009, p.90-92).

Al respecto el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en el estudio realizado, afirma que:

En cuanto al currículo, se encontró que buena parte de las instituciones educativas organizan su oferta de formación articulada a través de ciclos propedéuticos, expresando las asignaturas por créditos, organizando el plan de estudios en torno a períodos académicos de veinte semanas y ampliando las jornadas escolares en promedio de diez horas semanales. Adicionalmente se identificó que un número importante de instituciones, tiene semestralizada la formación articulada mientras que la formación del núcleo básico de la Media se encuentra anualizada (MEN, 2009).

Las experiencias examinadas en el plano local identifican que la formación articulada se sitúa en las áreas de Ciencias Naturales y Ambientales, Educación Física y Recreación; Informática y Sistemas; Ciencias Administrativas y Contables, incluyendo Arte y Diseño. En estas áreas se observa una participación importante de aquellas carreras que, según la Ley 749, podían ofrecerse por ciclos propedéuticos (ingenierías, tecnologías de la información y administración). Sin embargo, simultáneamente, se constata una participación significativa de otras áreas como la educación física, las artes y el diseño que, además de ofrecer una formación académica y laboral, pueden ajustarse a intencionalidades formativas, ligadas al desarrollo de habilidades para la ciudadanía” (IDEP, 2013, p.76).

Se infiere de lo expuesto, que se desprenden implicaciones profundas para los colegios, dado que, para los jóvenes de Educación Media, la articulación ya es una puerta de entrada a la Educación Superior, y, por tanto, comienzan a involucrarse con sus

dinámicas. Entre ellas, las acciones de reorientación pedagógica que integran los saberes y planes de estudio de las entidades articuladas, lo cual les da una coherencia interna para desplegar la articulación basada en los ciclos propedéuticos.

De otra parte, la investigación se vincula al ambiente de los colegios, aspecto que hace posible descubrir y transformar la realidad al tiempo que se reflexiona e innova. Entre las innovaciones, se destacan la certificación y homologación de los programas, así como créditos académicos de los estudiantes participantes; el rol protagónico de la orientación como apoyo para el autoconocimiento de los estudiantes y la exploración vocacional para una toma de decisión lo más coherente con sus intereses, necesidades y habilidades; y uno que reviste importancia en los procesos formativos: la evaluación. Esta es desdibujada de su concepción tradicional de resultados y repeticiones al pie de la letra, para ser asumida con mayor flexibilidad y participación de los actores educativos en lo referente al saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber vivir. Igualmente, se resalta la formación en competencias que los potencia para sobrevivir y desarrollar su vida en un ambiente cada vez más complejo, cambiante y competitivo.

Es preciso hacer mención a los aportes de y para los docentes, pues estos son resultado de un trabajo de equipo desarrollado para diseñar, generar acuerdos, proponer e implementar metodologías, estrategias de enseñanza y de aprendizaje que apunten a lograr el objetivo de trascender el colegio hacia la sociedad. El sector productivo exige otras miradas más amplias, incluyentes y equitativas para los estudiantes que se forman en colegios oficiales del Distrito, especialmente, quienes pertenecen a estratos socio-económicos 0, 1 y 2 por ser la población más vulnerable, y, por consiguiente, la que más

necesita tener una educación de calidad para surgir y contar con otras posibilidades de desarrollo pleno de sus potencialidades humanas y académicas.

En lo concerniente a la organización del plan de estudios, la SED establece entre sus acciones que... “esta actividad supone una disposición del Núcleo Básico (áreas exigidas por la Ley 115 de 1994) y del Núcleo Tecnológico (asignaturas específicas del programa técnico profesional o tecnológico) con las respectivas relaciones entre sí” (2009, p.67).

Al respecto, cabe mencionar el estudio de Camargo, Garzón y Urrego (2012), quienes, a nivel curricular, se refieren a los dos componentes: básico común conformado por las ciencias básicas, aplicadas y socio-humanísticas; y el específico que se fundamenta en las ciencias básicas y aplicadas de la ingeniería en el ciclo tecnológico. En estas últimas se desarrollan competencias relacionadas con la formación técnica laboral y cultura para el trabajo. A la par, se mencionan los lineamientos curriculares referentes a la semestralización de la Educación Media, la posibilidad de cursar hasta siete asignaturas por semestres con créditos, el desarrollo de un área en máximo tres semestres y la duración de 60 minutos para cada clase (p.165). Entre los resultados se mencionan la construcción de la malla curricular de la especialidad orientada al ser y saber hacer que aporta a los estudiantes en su paso a la educación superior en cualquier universidad, por cuanto gracias a ella pueden cumplir con los requisitos de admisión o presentar ante el SENA un examen para obtención del Certificado de Aptitud Profesional-CAP (p.166,167).

La nueva visión de la orientación vocacional es de trascendencia para la esfera académica, pues está dirigida a permear toda la vida escolar como apoyo permanente y sistemático a los estudiantes para habilitarlos en su toma de decisión sobre determinado programa (SED, 2009, p.68). Es evidente que se trata de un proceso y no de un resultado, ya que es bien sabido que la toma de decisión vocacional de los jóvenes obedece a la conjunción de varios elementos entre los cuales está el autoconocimiento, las habilidades, los intereses, las experiencias previas, el conocimiento y la aproximación real a las diferentes disciplinas y saberes, y en este caso, a las experiencias directas con las distintas especialidades que ofrece la articulación bien sea con el SENA o con las IES. Se puede afirmar entonces que se trata de una construcción que se va iniciando desde los primeros años de escolaridad y va avanzando hasta los momentos de la elección vocacional tendiente a un arte, ocupación, trabajo o profesión.

Este aspecto se enlaza con el de la acción referida a la Articulación de la Educación Media con el trabajo (p.68) que está direccionada hacia la manera como se relacionan los conocimientos académicos con los prácticos, bien sea a través de pasantías, prácticas empresariales u otros espacios que los propicien y estimulen. Esta es una interesante alternativa por cuanto les permite a los estudiantes adentrarse en la realidad de los saberes, especialmente, los procedimentales de la formación técnica y tecnológica, y a la vez, estas prácticas pueden convertirse en oportunidades de ingreso al mundo laboral.

La SED (2009) identifica otros aspectos pedagógicos que se relacionan con la ampliación de la jornada en mínimo 10 horas; la revisión del currículo tanto del ciclo 5° como la de los demás; la conformación del núcleo básico y del núcleo tecnológico con los

pares académicos; el diseño de los planes de estudio que en el núcleo tecnológico de los colegios articulados con IES es por créditos académicos, y para los articulados con el SENA es con base en las particularidades de esta entidad. Asimismo, el colegio tiene la potestad de reorientar algunas asignaturas del núcleo básico acorde con el programa que vaya a articular y o definir las para poder ser homologadas por las IES (p.76).

Un nuevo aporte al tema se presenta en un estudio acerca de la de articulación y aprendizaje a lo largo de la vida. En este, González (2009) estructura como implicaciones curriculares las siguientes:

En primer lugar, se encuentra el diseño curricular basado en competencias. Este debe involucrar las competencias laborales requeridas en el sector productivo y ser asumidas como aprendizajes concretos y reales mediante pedagogías activas. En segundo lugar, se debe realizar una modularización del plan de estudios con la norma de competencia como referente que se desarrolla en módulos y unidades de aprendizaje. En tercer lugar, es necesario establecer un sistema de créditos académicos que se relacione con la organización de los tiempos de trabajo académico. Esto facilita la articulación con las IES. En cuarto lugar, se debe desarrollar la cadena de formación que se relaciona con los niveles de cualificación requeridos en un área de desempeño ocupacional desde la mínima educación, técnicos, tecnológicos, hasta los estudios superiores y posgraduales. Finalmente, es necesario tener en cuenta los ciclos propedéuticos que se establecen en la definición de la cadena de formación y se refieren a los vínculos entre uno y otro ciclo, a saber, técnico profesional, tecnológico y universitario (MEN, 2009, p. 1, 2).

Además, se establece que, en los colegios articulados, los planes de estudio se reestructuran por áreas del conocimiento o asignaturas del currículo. De manera que las áreas de la Educación Media y Superior son: “a. Técnico profesional b. Matemáticas c. Socio-Humanístico (inglés, español, ciencias políticas, filosofía, democracia, ética y religión), d. Científico-tecnológico (biología, química y física, tecnología e informática) e. Artes, f. Cultura física” (SED, 2009, p.21). A la par, se establece que el plan de estudios se organice por módulos de aprendizaje, atendiendo a que esta modalidad es la que guarda mayor coincidencia con los propósitos de la formación en competencias, y posee mayor flexibilidad académica, pedagógica y administrativa. (p.21).

Otro componente de orden pedagógico implementado en los grados décimo y undécimo de los colegios articulados son los créditos académicos definidos:

como una relación de tiempo y modo; donde el *tiempo*, es la duración que emplea el estudiante en su proceso de aprendizaje académico y el *modo* es la forma en que realiza ese aprendizaje o trabajo académico. El tiempo se expresa en horas de trabajo dirigido por el docente (que incluye el tiempo de trabajo cooperativo), y el modo puede ser trabajo directo o presencial, que da cuenta de métodos de trabajo académico de tipo dirigido por el docente, cooperativo, teórico, práctico, o teórico-práctico (SED, 2009, p.21).

De igual manera, se estipulan los parámetros para la operatividad de éstos:

- a. Un crédito académico equivale a 60 horas de trabajo académico del estudiante.

b. Esta cantidad de horas se divide en trabajo académico presencial o directo y trabajo académico autónomo o indirecto.

c. La relación que se establece es de dos a uno (2:1), es decir, por cada dos horas de trabajo académico presencial, se asigna una hora de trabajo autónomo del estudiante. De esta forma, un crédito académico se compone de 40 horas presenciales y 20 horas autónomas (SED, 2009, p.21).

Es conveniente advertir que existen las figuras de homologación y /o reconocimiento para los estudiantes de Educación Media Articulada, lo cual implica que pueden continuar sus estudios superiores “bajo la figura de los ciclos propedéuticos” (p.22). Se pueden solicitar el reconocimiento de las asignaturas cursadas y aprobadas, atendiendo al acuerdo previo entre los dos establecimientos educativos. Vale aclarar que tal reconocimiento está supeditado a que el estudiante egresado de la Media Articulada haga su ingreso a la IES en esta misma calidad. De ahí se desprende gran parte de la contribución de este modelo ya que da la posibilidad a los estudiantes de la Educación Media, de integrarse en forma real y efectiva a la educación superior, obteniendo sus beneficios y experimentando sistemas pedagógicos, características de funcionamiento, posibilidades de cursar programas técnicos o tecnológicos, alternativas de reconocimiento y homologación de asignaturas, y quizá algo muy importante, estimulación y fortalecimiento de la autonomía en el aprendizaje..

Todo ello se encamina a despertar en los estudiantes el interés por la valoración del estudio como fuente de crecimiento y posibilidad de ingresar al sector productivo con calidades y competencias. Esto los hacen ser propositivos, innovadores y valorados ante

las exigencias de la sociedad y el mundo de hoy y continuar en su proceso de formación universitaria como alternativa de vida y productividad (p.22).

En esta política se pone sobre la mesa la pretensión de estimular y promover especialidades encaminadas a “(...) construir saberes, conocimientos, metodologías científicas, técnicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas e incentivar los equipos docentes para lograr los objetivos de articulación” (SED, 2009, p.13). Como consecuencia del rasgo de continuidad de los estudios, se hace una asimilación en los colegios de Educación Media y Superior de las funciones de las universidades a partir del grado 10°, a saber: la docencia, la investigación y la extensión.

Al abordar la docencia, se involucra la libertad de cátedra que da autonomía al docente para programar el desarrollo curricular de la (s) asignatura(s) que dirige (propósitos, contenidos, diseño metodológico, procedimientos y ponderaciones de la evaluación) con base en los acuerdos colectivos sobre los enfoques pedagógicos y las particularidades de los estudiantes participantes. De otra parte, los procesos evaluativos se dirigen a establecer los avances en los logros académicos en forma cuantitativa, “de esta forma, evaluar es comunicar los resultados de la comparación entre los requerimientos del medio académico y el nivel alcanzado por el estudiantado en el dominio de las disciplinas abordadas en los colegios” (SED, 2009, p.13).

En lo relacionado con la investigación, se apuesta por la aplicada desarrollada por las IES en convenio con la SED, y la formativa desarrollada por los estudiantes de Educación Media con el acompañamiento de sus profesores.

Ahora bien, la impronta de la articulación de la Educación Media con la Educación Superior es la transformación pedagógica que da origen a una nueva orientación, Al integrar elementos propios de ésta última a los colegios, los impulsa a dinamizar los desarrollos curriculares, dialogar entre pares acerca de los mismos, así como ofrecer otras alternativas de trabajo pedagógico. Algo muy significativo en este proceso es la valoración de la investigación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como posibilidades de acceder a nuevos conocimientos, a soluciones sencillas, a problemas cotidianos y también científicos. Este nuevo clima educativo abre posibilidades para que el estudiante de Media incursione desde su institución en la dinámica de la Educación Superior, lo cual no sólo lo prepara, sino que lo motiva a continuar su preparación ya sea a nivel técnico, tecnológico o profesional. De este modo, el estudiante puede vincularse al sector productivo haciendo un aporte a la comunidad y la sociedad. A nivel de los docentes, es una experiencia enriquecedora para su quehacer, pues lo dota de sentido y lo complementa en sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

De igual modo, en los Lineamientos Operativos del Modelo de Articulación, la SED (2009) define algunos cambios para los colegios articulados. Entre ellos: la necesidad de incentivar los procesos lecto-escriturales como medios para comprender el mundo, ampliar la enseñanza del inglés, las matemáticas y las ciencias, integrar pedagógicamente la informática y la comunicación, fortalecer la educación ambiental y la de derechos humanos, fomentar el desarrollo profesional y cultural de los docentes y directivos docentes, promover la inclusión e integración de poblaciones vulnerables,

asimismo los relacionados con la articulación de la Biblored a las bibliotecas escolares y el fortalecimiento y participación de docentes y estudiantes en la Red de Participación Educativa de Bogotá REDP (p.16).

Es necesario recalcar la creación del cargo del Directivo Docente Coordinador de la Articulación de la Educación Media y la Educación Superior quien depende del rector y desarrolla todas las funciones académicas y administrativas que tienen que ver con ésta. La SED le asigna además de las funciones propias de su cargo, las siguientes:

- Realizar seguimiento y divulgación de los convenios interadministrativos- Coordinar, fomentar y apoyar la planeación, la orientación y las actividades de docencia, investigación, extensión y bienestar en la Educación Media articulada.
- Promover el seguimiento a los egresados de la articulación, en particular lo relacionado con su incursión en las Instituciones de Educación Superior y el SENA.
- Coordinar y sistematizar los procesos para el ingreso, la permanencia y la promoción del estudiantado en la Educación Media.
- Coordinar con las Instituciones de Educación Superior y el SENA la administración de los tiempos y de los espacios para el desarrollo de los programas técnico profesionales y tecnológicos.
- Promover el seguimiento a los egresados de la articulación, en particular lo relacionado con su incursión en las Instituciones de Educación Superior y el SENA (SED, 2009, p.119-122).

Hay que reconocer que esta coordinación impacta todos los ámbitos de la institución. Sin embargo, tiene una incidencia directa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues enlaza todas las acciones pedagógicas de los ambientes de aprendizaje, del sistema de evaluación, del desarrollo de las funciones propias de la vida universitaria, de las reformas académicas de los ciclos 4° y 5°, aunadas a las de administración, coordinación, apoyo y planeación, del seguimiento y participación en los espacios y acciones requeridos para la buena marcha de la articulación. Además, se debe considerar el contacto directo con toda la comunidad educativa y con otras entidades como las IES, SENA, IEMS, Empresas y la SED. Esta situación le demanda al docente una consistente formación pedagógica, actitud de liderazgo, competencias comunicativas, dominios conceptuales y procedimentales del proceso y compromiso pedagógico para sacar adelante la articulación de su institución educativa. Es ese accionar en las esferas académicas las que les permiten cohesionar las instituciones participantes en la intencionalidad de lograr una verdadera articulación que favorezca una formación de calidad para los estudiantes y su perspectiva de prepararse, fortalecer sus proyectos de vida y mejorar sus condiciones de desarrollo humano.

De otro lado, se hace manifiesta la necesidad de revisar los perfiles del coordinador de articulación con el propósito de alcanzar el objetivo de establecer una relación directa con la comunidad educativa y el entorno para conocer tanto sus necesidades e intereses como los del sector productivo. Igualmente, es necesario observar su capacidad de liderazgo para dinamizar todos los procesos pedagógicos,

administrativos, organizacionales, interinstitucionales y de relación con la comunidad educativa para el desarrollo de su gestión.

Hasta aquí se ha hecho mayor hincapié en la Educación Media articulada con la Superior. Ahora se abarcará la Integración de la Educación Media con el SENA, que conlleva transformaciones sustanciales en los ambientes de aprendizaje, ampliando la visión un poco reduccionista que se ha tenido del docente como única fuente de conocimiento, para dar paso al reconocimiento de las cuatro fuentes de aprendizaje:

- Trabajo Colaborativo: El que implica la capacidad de los aprendices para encontrar soluciones colectivas a los retos que se imponen en el proceso de aprendizaje.
- Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - TIC: Concebidas como una gran autopista que conecta los aprendices e instructores con el mundo, en tiempo real.
- Entorno: Trae al momento y al espacio del aprendizaje lo que ocurre fuera del aula: proyectos, casos, situaciones del mundo real, entre otros.
- Tutor: Es un nuevo rol que plantea al docente como “facilitador”. No es la única fuente para el aprendizaje, pero su presencia es necesaria para la optimización de los tiempos de aprendizaje (SED, 2009, p.26).

Así, el SENA acentúa la intencionalidad formativa hacia el desarrollo del libre pensamiento, la capacidad crítica, la solidaridad, creatividad y liderazgo para lograr un estudiante con amplia visión de transformación e innovación a través del aprendizaje tanto individual como colaborativo (p. 26).

A partir de estos planteamientos, se puede deducir que se trata de una alternativa que crea ambientes propicios para generar en los estudiantes aprendizajes significativos y además profundizar en la educación Técnica y Tecnológica que les aporta aprendizajes tanto para continuar su formación universitaria como para vincularse al sector productivo con fortalezas en el desarrollo de competencias comunes y laborales. El rol de facilitar el aprendizaje que asume el docente se asimila al de guía. Este, en una constante interacción con la realidad de los estudiantes, procura el uso pedagógico de todas las tecnologías informáticas y de comunicación. Es interesante explorar esas rutas de formación que reconocen al estudiante en su autonomía, responsabilidad y capacidad de interacción frente a las situaciones que encuentra para resolver, poniendo en práctica sus competencias y la apropiación de los saberes que le brindan todos los escenarios que los rodean, a saber, el barrio, el colegio, la ciudad, las IES, el SENA, los espacios recreativos, culturales y muchos otros con los que interactúan.

En últimas se trata de ofrecer una educación que reconozca el verdadero valor y aporte que hace a la sociedad tanto la perspectiva técnica como la académica, por medio de la integración de los saberes tanto científico-técnicos como humanísticos. Esta visión acrecienta el horizonte de los estudiantes de Media para realizar una elección ya sea prepararse para iniciar su vida laboral, incursionando en el campo productivo o en la continuación de sus estudios para vincularse luego laboralmente. Sin lugar a dudas, ese redireccionamiento del currículo y los planes de estudio hacia la Educación Superior y el sector productivo se convierte en catalizador de los problemas de deserción escolar, pues facilitan el tránsito entre niveles, teniendo la garantía de continuidad en su formación.

En lo referente al desarrollo de competencias (MEN, 2010), la política de calidad busca que los estudiantes en su totalidad, cuenten con la oportunidad de aproximarse al conocimiento y desarrollar capacidades, habilidades y valores para comprender que se aprende durante el transcurso de la vida, y que estos elementos los prepara para vivir, convivir y ser productivos como lo demandan las condiciones actuales (p.141).

Con el propósito de mejorar la calidad de los establecimientos educativos colombianos de Educación Básica y Media, el MEN (2005) y las secretarías de educación proponen el ciclo de mejoramiento conformados por: la formulación de los estándares y orientaciones pedagógicas, la evaluación y el mejoramiento (p 139).

Para el desarrollo de esta investigación es de interés particular el referente al primer componente de este ciclo: los estándares básicos de competencias en comunicación—español e inglés—, Matemáticas, Ciencias, y Ciudadanía que deben orientar las prácticas educativas para lograr el desarrollo de estas competencias en la formación de los estudiantes en todos los niveles (p.141). Es preciso mencionar que estos referentes para Educación Preescolar, Básica y Media fueron elaborados con la participación de las facultades de educación y con maestros y expertos de la comunidad académica a partir de los contextos socioculturales y haciendo una revisión de los estándares de algunos países de Europa y de América (p.142).

Esto les asigna particularidades de nuestra cultura conjugadas con las concepciones de otras latitudes, tomando la idea de la aldea global del conocimiento en la que estamos interconectados en tiempo real. Cada vez más se borran las fronteras para posibilitar una mirada más amplia y concordante con realidades que aún lejanas, les

resultan a los estudiantes, muy cercanas, y que, además, los involucran en contextos donde la competitividad es un factor permanente que demanda mayores y mejores desempeños, lo cual se traduce en una preparación acorde con estas exigencias.

Para profundizar en el tema, el MEN (2010) plantea que:

en 2002, se formularon los estándares para las competencias básicas: matemáticas, comunicativas, científicas y ciudadanas. En matemáticas, los estándares se orientan a mejorar el planteamiento y la resolución de problemas, el razonamiento y la comunicación matemática. En comunicación, buscan una mejor producción, comprensión e interpretación de textos orales y escritos, la exploración de la literatura, la lectura de símbolos y la aprehensión de los procesos y funciones de la comunicación. En ciencias sociales y naturales, buscan lograr que cada estudiante explore hechos y fenómenos, analice problemas, observe, recopile, organice y evalúe críticamente información y comparta sus resultados. Y finalmente las competencias ciudadanas, en las que un elemento central es tomar la institución académica y el aula de clase como laboratorios prácticos de convivencia, están orientadas a formar personas autónomas, orgullosas de su identidad y respetuosas de la diferencia. (MEN, 2010, p.142).

Para definir las competencias genéricas (MEN, 2010), entre 2008 y 2009, el MEN junto con el ICFES efectuaron una consulta con expertos nacionales y extranjeros y realizaron una amplia revisión teórica, para lograr que las competencias correspondieran a nuestro contexto, pero también se proyectaran a la globalización. Como resultado, los expertos formularon las áreas primordiales a tener en cuenta para la definición de las

competencias genéricas... “pensamiento matemático, comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional, cultura científica y tecnológica, gestión de la información, y ciudadanía” (MEN, 2010, p.143).

A partir de esto:

el ICFES y el MEN, una vez realizado el estudio piloto en Colombia del examen australiano para evaluar competencias genéricas (Graduate Skills Assessment), definieron un conjunto de desempeños mediante los cuales se miden las competencias genéricas arriba citadas. Estas pruebas están en proceso de diseño e incluyen: (a) las propias del pensamiento abstracto o de orden superior (razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo y razonamiento analítico, solución de problemas), (b) habilidades complejas que permiten movilizar las anteriores, o desplegarlas (comunicación, comprensión del entorno, trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de información, inglés, TIC) y (c) las que resultan de la combinación de las anteriores, a saber aprender a aprender y transferir o recontextualizar lo aprendido (MEN, 2010, p.143, 144)

El Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) ha sido reconocido a partir de la Ley 1324 del 2009 como entidad vinculada al MEN. Su función principal es “(...) ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación” (2009, artículo 12). El ICFES ha establecido una relación directa entre la articulación de la Educación

Media con la Superior y asumido, la evaluación como eje articulador entre estos niveles, dado que al Estado y en especial al MEN les corresponde la inspección y vigilancia de la calidad de la educación que se presta en el país.

De otra parte, el MEN, en procura de la calidad de la educación, busca entrelazar la intencionalidad de la formación en competencias y lógicamente, los procesos de evaluación referidos. Para el efecto toma como referente a vasco (2003) quien define las competencias como:

conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (ICFES, 2013, p.10).

Dentro de este contexto, el ICFES (2013) hace manifiesta la relación de interdependencia del conocimiento y la competencia, aclarando que, en la formulación de las preguntas, el ICFES siempre tiene en cuenta los conocimientos acerca de los contextos. De forma tal que, para resolverlas, se requiere no sólo que el estudiante apropie conocimientos, sino que analice las situaciones que enmarcan los interrogantes (p.11) Es un imperativo que para evaluar este aspecto siempre se tenga presente tanto en las Pruebas del ICFES como en la cotidianidad escolar.

En otras palabras:

En la evaluación de competencias por parte del ICFES en todos los niveles de la educación en Colombia, se hace obligatorio hacer referencia a las competencias genéricas

que por su trascendencia deben ser transversales a todo el proceso educativo. Estas competencias son “entendidas como aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión. Contrastan con las competencias (no-genéricas) propias de oficios o actividades laborales particulares, que resultan de un entrenamiento especializado” (ICFES, 2013, p.12).

En este sentido, son la lectura, la escritura, la matemática y la ciudadanía, las competencias genéricas las que habilitan a los estudiantes como seres activos, propositivos, productivos, participativos en los ámbitos sociales y políticos, verdaderos ciudadanos que aportarán al desarrollo de la sociedad colombiana.

Por consiguiente, desarrollar las competencias genéricas es el deber ser de la Educación Básica y Media. Es en la básica que estas competencias se convierten en fundamentación para que en la Educación Media se desarrollen algunas competencias no genéricas, y a su vez, es en este nivel, donde se consolidan para la educación superior. Así se puede evidenciar una real articulación entre las competencias genéricas y no genéricas en los niveles educativos de Básica, Media y Superior. Esta situación contribuye a la cohesión y pertinencia del desarrollo y de la evaluación de competencias de los estudiantes en los niveles de la educación formal (p.12).

Ahora, en relación con los estándares curriculares, el MEN (2002) plantea que especifican lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal (...) Es una meta y una medida”. Los estándares presentan los niveles de competencias que cada estudiante debe tener para

en cada área, grado y nivel educativos, organizados en desempeños específicos. Es así como se considera que con su expedición “la orientación de la educación hacia el desarrollo de competencias se estableció explícitamente como política nacional” (ICFES, 2013, p.13).

Puede entonces considerarse que la incidencia que tienen los lineamientos y estándares en la articulación entre la Educación Media y la Superior se fundamenta en el hecho de que estos se refieren a las competencias y desempeños propios de la educación superior. Ello implica un incremento, en calidad de los estándares, lo cual permite un fortalecimiento de la Media y un avance hacia la educación Superior que se traduce en mejor calidad, pertinencia y equidad de la educación de Colombia y de Bogotá particularmente. Mirado así se puede ratificar que:

En síntesis, los lineamientos curriculares, los Estándares y los lineamientos para la educación superior orientan la educación hacia el desarrollo de competencias, y en particular, de competencias genéricas. En esa medida, esas competencias constituyen un eje que articula los diferentes niveles de la educación (ICFES, 2013, p.14).

Por consiguiente, la formación basada en competencias es un eje que se desarrolla desde el MEN, el ICFES, el SENA y las Secretarías de Educación a nivel gubernamental, las Instituciones de Educación Media, y en general, todos los establecimientos educativos y de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Alrededor de este eje, se articulan en forma concreta los diferentes niveles del sistema educativo colombiano de cara a los perfiles de los estudiantes desde la educación inicial hasta la educación superior acorde

con el tipo de ciudadanos que requiere el país para fomentar la productividad. El desempeño de los estudiantes de acuerdo con unas competencias predeterminadas permite dar respuesta a las necesidades de transformación que desde la educación debe alcanzar el país, pero muy especialmente, lleva a los estudiantes a su realización como seres humanos capaces de otear el mundo desde su contexto, pero con una mirada universal, integradora y plural, en la que son valoradas las decisiones formativas a nivel técnico profesional, tecnológico y profesional universitario.

Se requiere hacer una precisión acerca del valor y coherencia de la formación en competencias básicas, ciudadanas y laborales como elemento que incrementa la calidad, cobertura, equidad y pertinencia de la educación y su completa coherencia desde los procesos evaluativos que ya no se interesan por la reproducción de un contenido solamente, sino por el saber conocer, el saber qué hacer con eso que se conoce, el saber crear e innovar con ese conocimiento, entre otras habilidades. Con sólo este aspecto, ya se lleva un terreno abonado en lo pertinente a una evaluación periódica y gradual de tales competencias para un desarrollo personal, social, productivo, económico, cultural y social, que, además, sirve para mirar la funcionalidad de las didácticas en el alcance de los fines de la educación y de fortalecer los procesos de articulación entre la Educación Media y la Superior.

A manera de recapitulación, en el contexto de la Política Pública sobre Educación Superior por ciclos y competencias, se destaca el tipo de las pruebas de evaluación de competencias que el ICFES desarrolla. Estas prueban “implica[n] un dominio significativo del saber, pues apunta[n] a la comprensión profunda, a la construcción de

inferencias y deducciones, al análisis crítico y la utilización oportuna y pertinente de conceptos”. (MEN, 2010, p.20). Al tiempo, se rescata que la periodicidad de estas evaluaciones cubre todo el proceso formativo de los estudiantes. Así en 3°, 5°, 7° y 9° se evalúan competencias en lenguaje, ciencias, matemáticas y las ciudadanas; al culminar grado 11° se aplica la evaluación SABER 11, la cual se requiere para ingresar a la educación superior, y culminando el pregrado, el Examen de Calidad de la Educación Superior, ECAES. Estas evaluaciones dan cuenta de la importancia que reviste la evaluación de las competencias en cada nivel para establecer criterios de mejoramiento de la calidad educativa.

Esto permite reconocer el gran aporte de la formación en competencias por el que Colombia ha optado en su sistema educativo, el cual tiene vigencia en la articulación entre los diferentes niveles, como ya es sabido, y para la articulación entre la Educación Media y la Superior en sus distintas modalidades. Esto ha hecho posible no sólo la cualificación de la educación, sino que ha promovido la transformación de los diseños curriculares enmarcados en este enfoque el cual ha hecho posible la promoción de los proyectos de vida de los estudiantes y sus elecciones para asumir una formación que los ponga a tono con las sociedades del conocimiento y de la productividad y con el emprendimiento y la autogestión humana para lograr verdaderos ciudadanos que interactúen en la pluralidad, la equidad, la paz, la convivencia pacífica, la diferencia en la gestación de nuevas sociedades con nuevas perspectivas laborales, académicas, culturales, entre otras.

3.11. Conclusiones

La articulación entre la Educación Media y la Superior es un reto para el sistema educativo de Bogotá, D.C. que generó todo un movimiento de intencionalidades respecto de las alternativas de los estudiantes de Educación Media de los colegios distritales que antes solo contaban con la opción de la media académica, y en pocas de ellas, con la media técnica.

La articulación entre estos dos niveles educativos implicó innovaciones en las concepciones de una educación pertinente, equitativa, flexible, continua y de calidad para los sectores poblacionales más vulnerables, así como grandes transformaciones administrativas, pedagógicas y estructurales en cada una de las instituciones educativas participantes: Las Instituciones de Educación Media y Superior IEMS, las Instituciones Educativas Distritales, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, las Instituciones de Educación Superior IES, las Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y también el Sector socio-productivo. Una de las orientaciones principales del programa es ofrecer a los estudiantes una formación que les permitan ingresar al mundo laboral, continuar y culminar la educación técnica, tecnológica o profesional. El concepto de educación para toda la vida es fundamental en este proceso.

Las problemáticas de desarticulación entre los diferentes niveles, el poco interés que despierta en los jóvenes una educación desligada de la realidad y de sus necesidades y expectativas, los casos de repitencia y deserción, así como los embarazos tempranos, la carencia de oportunidades para el aprovechamiento del tiempo libre, la situación socio-económica de las familias, muchas veces víctimas del desplazamientos, las limitadas

oportunidades de acceder al mundo laboral en condiciones dignas y la inequidad del acceso a la educación superior por las privaciones económicas son circunstancias que dan un diagnóstico de la cotidianidad que demandan acciones concretas y coherentes por parte del sistema educativo y de los agentes educativos.

Se requiere entonces una educación que posibilite a las niñas, los niños y jóvenes un desarrollo integral y que atienda sus proyectos de vida, y una orientación vocacional temprana y oportuna para la elección en lo concerniente a la modalidad de formación articulada en el ciclo 5°.

El objetivo que se persigue con la Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior es ofrecer una educación de calidad, pertinencia, equidad e inclusión a los estudiantes para iniciarlos desde la Media a la Superior a través de programas técnicos, tecnológicos y superiores, con un enfoque de formación en competencias básicas, laborales y ciudadanas que les permitan tomar la decisión responsable acerca de la modalidad que va a cursar, continuar laborando y formándose por el sistema de ciclos propedéuticos o cursar una carrera universitaria por créditos académicos que son homologables y reconocidos para continuar en su cadena de formación entendida a largo plazo durante sus vidas. Esto redundará en beneficios tanto de los estudiantes como del sector productivo en una relación de interdependencia que da pie a una mayor productividad y competitividad en las regiones y ciudades de Colombia.

Cabe considerar que el programa de articulación se ve envuelto entre la disyuntiva de gestar una estrategia que dirija a los estudiantes hacia la educación técnica y profesionalizante y que al tiempo responda a la globalización y el carácter incierto de

nuestra época mediante una formación integral, interdisciplinaria y holística. Los cambios que han ocurrido a lo largo de la implementación de la propuesta han permitido que esta disyuntiva no sea más grande, por el contrario, se ha posibilitado el diálogo entre ambas para generar un paradigma educativo que conlleve a la equidad y la justicia social.

En este orden de ideas, la articulación se justifica por la necesidad de brindar la oportunidad a los jóvenes de Básica y Media de incursionar en la educación superior aportando elementos que les permitan ser más competitivos, innovadores, transformadores y activos en la solución razonada de problemas en contextos de incertidumbre como los actuales.

Si bien la política de articulación entre Educación Media y Superior en Bogotá está suficientemente soportada en Reglamentaciones, Lineamientos, Decretos, Resoluciones, Acuerdos, hay un factor común en todos. Este factor es la necesidad de dinamizar las prácticas educativas con diversas estrategias, que basadas en los estándares de competencias, permitan la movilidad de los estudiantes y la elección de alguna de las numerosas posibilidades de formación.

Al abordar las diferentes etapas de la articulación definidas en la política, se puede afirmar que todo ese pensamiento de integración e interdependencia que le dio vida, se ha hecho realidad en los siete años de implementación en los 60 colegios. Ahora son mayores las demandas de cobertura en este tipo de formación. Aunque se pueden señalar resultados cuantitativos y de cobertura, son de mayor interés las características sociales del programa en tanto que son grandes oportunidades de realización personal y de cualificación del talento humano. Ello se traducirá en la disminución del número de

jóvenes que viven en condiciones de pobreza y en cifras relativas a la empleabilidad, el emprendimiento, la empresarialidad y en general, el desarrollo del país.

Por ello surge la necesidad de llevar el programa de articulación a la totalidad de las localidades de Bogotá para lo cual se espera voluntad política en la asignación de recursos al proyecto.

En cuanto al aspecto pedagógico de los colegios articulados, el rediseño de los planes de estudio de las IED guarda coherencia con las IES y el SENA, con la semestralización, implantación de créditos académicos y ciclos propedéuticos, obligando a repensar el quehacer docente e investigativo. Por tanto, resulta pertinente para los estudiantes incursionar tempranamente en este proceso que ofrece variadas ventajas de cualificación personal y profesional.

3.12. Algunas Dudas Que Surgen Respecto del Tema

Habiendo realizado esta revisión y análisis del tema de articulación entre Educación Media y superior, como investigador me formulo unas preguntas:

- ¿Por qué, siendo la articulación entre Educación Media y Superior, una alternativa para mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación, no ha contado con el suficiente apoyo para su implementación en las regiones más deprimidas de nuestra ciudad y de nuestro país?

- ¿Qué otros aspectos pueden fortalecer en forma real la articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo, de manera que se constituya en posibilidad de mejora de la calidad de la educación en el país?

- ¿Qué elementos resultarían decisivos a la hora de formular en Colombia una verdadera política de articulación entre los niveles educativos a nivel pedagógico, administrativo, social y económico?

- ¿Qué cambios se requerirían para lograr diversificar las posibilidades de articulación entre los niveles educativos como alternativa de formación de calidad, pertinencia y equidad para niños, niñas, jóvenes y adultos en la etapa de posconflicto en Colombia?

- ¿Por qué la articulación entre Educación Media y Superior se debe convertir en opción de superación del analfabetismo en las regiones rurales de Colombia?

- ¿Qué reformas o transformaciones requeriría el proceso de articulación entre la Educación Media y la Educación Superior que se adelanta actualmente, para que logre impactar en las comunidades educativas de Bogotá y del resto del país?

Capítulo 4

Metodología

En el presente capítulo se establecen los aspectos metodológicos y hace referencia al segundo objetivo de la investigación que propone “*Determinar los avances y desaciertos más importantes del Programa de Articulación de La Educación Media con la Educación Superior*” (AEMS), en Bogotá, en orden a establecer su proyección y trascendencia.

La investigación “*Articulación de la Educación Media con la Educación superior en Bogotá-Colombia: implicaciones Pedagógicas en el contexto local*”, pretende establecer a partir de los avances y desaciertos los principales cambios, transformaciones e implicaciones a nivel pedagógico.

Las transformaciones del programa se inscriben dentro del aspecto pedagógico-académico ya que al plantear la Articulación como alternativa educativa genera en primera instancia una serie de cambios en el componente pedagógico y por ende en lo académico, curricular, en el plan de estudios, en la evaluación entre otros.

El tema de la “Articulación” en los procesos aquí tratados hace referencia explícita a la adaptación y empalme del componente académico entre la educación media que ofrecen los colegios públicos del Programa de Articulación y el pensum que ofrecen las Instituciones de Educación Superior, por tal razón implica entre otros, el estudio y análisis del componente pedagógico.

En este capítulo se presenta el desarrollo de la investigación en tres partes a saber: (a) los fundamentos metodológicos, (b) el diseño de la investigación, (c) el plan de

recolección y tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos, (d) la descripción de la población y la muestra, (e) explicitación de las características de codificación y triangulación.

La preferencia del método mixto se hace con la certidumbre de la amplitud del tema y la extensión geográfica dónde se encontraban ubicada la población de estudio dado pues era necesario obtener la mayor cantidad de información posible.

El método mixto podía cumplir con estas exigencias debido a la posibilidad de utilizar dos tipos de herramientas para buscarlos; en primer lugar, a la parte de la muestra correspondiente a los profesores que se encontraba dispersa a lo largo y ancho de la ciudad y sobre la cual se pretendía llegar a la mayor cantidad posible de miembros era complicado acceder con otro instrumento distinto a la encuesta.

Posteriormente y a pesar de la situación dispersa de los demás individuos que iban a ofrecer información se usó la entrevista porque la cantidad de sujetos era más reducida en relación a los profesores.

El acceso al campo tenía singularidades inverosímiles y diversas al mismo tiempo. Llegar a los académicos o formadores de opinión fue una labor dispendiosa: se les hizo la solicitar con antelación y por escrito la voluntad de una cita según la disponibilidad de su agenda para que concedieran la entrevista. De igual manera para cumplimentar las encuestas las acciones fueron aún más complicadas debido a que después de concertar con las personas la posibilidad de diligenciar los instrumentos in situ, en ciertos casos no podían cumplir el compromiso, a veces, por las actividades propias en su trabajo y otras a causa de no se encontrarse en los colegios.

La entrada a los colegios era complicadísima ya sea porque el personal de vigilancia lo impedía a pesar de contar con las autorizaciones pertinentes o al ser instituciones públicas se debían cumplir unos protocolos extenuantes en aras de la seguridad y demás gajes del oficio.

Un aspecto importantísimo fue la selección y preparación de las personas que debían desarrollar este proceso de acceso al campo para obtener la información quienes debían contar con un requisito indispensable como el de tener mínimos conocimientos en pedagogía y educación, además, debían a conocer a fondo los cuestionarios respectivos. Se optó por estudiantes universitarios de licenciatura en educación.

4.1. Método Mixto

Características del método mixto y su desarrollo en la investigación. Johnson y Onwuegbuzie (2004, p.22) definieron los diseños mixtos como “(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio”. Según los mismos autores, este diseño “es útil en el campo de la educación”, por su vínculo evidente con las conductas sociales. El método mixto permite relacionar estrategias de investigación con la obtención de evidencias y la comprensión de los fenómenos, favorece el afianzamiento de los conocimientos teórico-prácticos y mejor percepción del objeto de estudio (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, p.22). La experiencia y consecuencias prácticas en la realidad o contexto determinan su utilidad, sentido e importancia, de ahí que se haya optado por él en la investigación: *“Articulación de la Educación Media con la Educación Superior en Bogotá, Colombia: Implicaciones pedagógicas en el Contexto Local”*.

En este caso, uno de los componentes esenciales del método mixto es la investigación cualitativa porque una de sus características fundamentales es su flexibilidad y apertura (sin relacionar estos dos términos con ausencia de rigurosidad o ambigüedad), motivo por el cual se necesitan ajustes y modificaciones constantes, tanto del fenómeno estudiado como de las condiciones en que se desarrolla según las circunstancias y accidentes que surjan durante el proceso.

La trascendencia del método mixto la destaca (Pereira 2011, p.17) cuando afirma que “en el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad.”. Este es el caso de la investigación: *“Articulación de la Educación Media con la Educación Superior en Bogotá, Colombia: “Implicaciones pedagógicas en el Contexto Local”*, cuya complejidad se expresa en factores referentes a la distribución geográfica de los colegios en todos los puntos cardinales de la ciudad, el estrato socioeconómico de la población de escasos recursos, el limitado acceso a la cultura y a la educación, por ende las múltiples cosmovisiones, comprensiones y prácticas pedagógicas diferenciadas.

En la recolección de datos sobre un mismo fenómeno se integraron dos técnicas diferentes: (a) la entrevista aplicada a agentes que tienen relación directa con las políticas educativas, al estamento operativo de ejecución de procesos educativos y (b) la encuesta cumplimentada por los profesores como responsables directos de la ejecución del programa AEMES en las aulas de clase. Estas técnicas e instrumentos están relacionados

intrínsecamente con los métodos cuantitativo y cualitativo de la investigación que en este caso son los que conforman el método.

Un elemento clave del método mixto es la triangulación, que se refiere “a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados con respecto del mismo fenómeno donde la técnica de recolección y/o interpretación es diferente” y como opción para aproximarse al conocimiento de manifestaciones complejas de un objeto de estudio. Entre las distintas posibilidades para esta investigación se optó por la triangulación de datos.

Por otra parte, en 2006, Onwuegbuzie y Leech (citados por Pereira, 2011, p.19) argumentan que “en el modelo mixto se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos” y sugieren que estos métodos no se priorizan unos sobre otros, sino por el contrario tienen una igualdad de estatus y además se pueden aplicar simultáneamente.

Complementado la afirmación anterior, de la organización de diseños mixtos que planteó Creswell en el 2008, citada por (Pereira, 2011, p.20), de donde se tomó una estrategia pertinente a la investigación en cuestión, identificada por el autor como “Estrategia concurrente de triangulación”, caracterizada por la recopilación o reunión simultánea de datos cuantitativos y cualitativos y en diferentes grupos o niveles para corroborar, ordenar o reconocer las distintas concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores con la visión de los forjadores de opinión, de los diseñadores de las políticas y proyectos educativos y de aquellos encargados de ejecutar tales iniciativas. Todas las anteriores perspectivas serán integradas en la interpretación y el análisis.

4.2. Diseño de la Investigación

En la investigación, *Articulación de la Educación Media con la Educación Superior en Bogotá, Colombia: Implicaciones pedagógicas en el Contexto Local*” el diseño mixto aplicado se desarrolló en cinco fases, identificadas así:

Fase I: caracterización del programa AEMES, utilizando el descriptivo.

Fase II: recolección de Información cualitativa y cuantitativa.

Fase III: organización de la información.

Fase IV: triangulación de datos, análisis e interpretación de resultados.

Fase V: Conclusiones

En el trabajo de investigación se combinaron tanto métodos cuantitativos, como cualitativos; el estudio se caracterizó por su énfasis exploratorio y resalta como problema el hecho de que sobre el programa de Articulación nunca se hizo caracterización alguna, tampoco se determinaron avances y desaciertos en la implementación del mismo, sobre todo desde la perspectiva del maestro a quien le corresponde implementar políticas y programas educativos muchas veces sin conocer su origen o finalidad.

En la Fase I, se tuvo acceso a la información. Después de elaborar el plan de trabajo, se realizó consulta en la red y en biblioteca pública y como resultado se logró la caracterización del programa. En la Fase II, se solicitó permiso al Jefe de Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación del Distrito, así como a los rectores de los colegios y se pidió el consentimiento a los profesores y coordinadores que hacen parte de este programa para que cumplimentaran encuestas (cuestionario). Además, se hizo la

solicitud por escrito a los otros agentes o estamentos para que concedieran entrevistas. En la Fase III, se organizó la información cuantitativa y cualitativa. En la Fase IV, se analizaron, interpretaron y triangularon datos y en la V, se hace conclusiones y sugerencias.

Mediante el enfoque descriptivo se caracterizó el proceso de la Articulación; con el cuantitativo se buscó determinar la práctica pedagógica cotidiana del profesor en el salón de clase para establecer avances y dificultades; y con técnicas cualitativas se indagó sobre las diferentes visiones y experiencias de otros agentes acerca del programa AEMES.

4.3. Plan de Recolección, Tabulación y Análisis de Datos Cuantitativos

- *Objetivo:* Dar cuenta de las prácticas de docentes vinculados al programa de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior (AEMES)⁴ a nivel distrital.

- *Justificación:* El programa AEMES cuenta con una rotación docente que dificulta el conteo exacto de docentes vinculados a nivel distrital. Esta situación se da por diferentes causas, entre ellas, el carácter experimental del programa; el bajo número de colegios públicos vinculados: 63 de los 375 que existen en la ciudad; el incumplimiento del gobierno distrital al asignar profesores y coordinadores en los tiempos establecido.

⁴ La Articulación de la Educación Media con la Educación Superior es un programa creado en el año 2008 por la Secretaría de Educación de Bogotá-Colombia, para los estratos sociales de bajos recursos económicos y de pocas oportunidades socioculturales (1,2,3) y de trabajo. En Colombia la sociedad está clasificada en según la ley... Esta subdivisión se categoriza jerárquicamente de 1 hasta 6. Siendo 6, el estrato más alto, 4 y 5, corresponden a la clase media y 1, 2,3 pertenecen a la clase baja o pobre.

Sin embargo, se estima que hay alrededor de 300 personas vinculadas y organizadas en cuartetos por cada turno⁵.

Debido a los costos, tanto metodológicos como presupuestales no es posible entrevistar a la totalidad población docente. En consecuencia, establecer cuáles son sus percepciones y prácticas dentro del programa requiere de herramientas estadísticas de recolección y análisis de información que implementadas con rigor permitan obtener conclusiones; a razón de lo anterior este trabajo utiliza dichas herramientas con el fin de garantizar exactitud y precisión en los resultados.

Alcance del análisis: Hernández (2010) clasifica los análisis cuantitativos dependiendo del diseño experimental, el tipo de datos, los tiempos y herramientas de recolección de la información. Para el caso en cuestión, el análisis cuantitativo contiene un componente descriptivo cuyo objetivo es caracterizar la población docente.

Además de un componente inferencial que se hace presente en la aplicación de pruebas de hipótesis bivariadas y multivariadas, y un componente explicativo que tiene lugar en el uso de modelos estadísticos que permitan explicar las relaciones/incidencias entre las variables. Los detalles respecto a estos análisis pueden verse más adelante en la sección de análisis estadístico.

Respecto a los tiempos de recolección de la información el análisis es de carácter transversal, ya que este proceso se realiza en un mismo periodo de tiempo, y es de

⁵ En Bogotá, los colegios públicos y dentro de ellos los 65 que pertenecen al Programa de Articulación (AEMES) trabajan en dos turno o jornadas en el día. La jornada de la mañana de las 6 hasta las 12 horas, y la jornada o turno de la tarde de 12:15 hasta las 18:15 horas. La entidad pública encargada de dirigir y supervisar la educación en Bogotá es la Secretaría Distrital de Educación (SED).

carácter retrospectivo ya que se toman datos respecto a cómo se han desarrollado los procesos.

Recolección de la Información. La investigación “*Articulación de la Educación Media con la Educación Superior en Bogotá-Colombia: Implicaciones pedagógicas en el contexto local*”, asume el *método mixto*. En lo concerniente a la indagación hecha a profesores se utilizó el *método cuantitativo* a fin de encontrar, recoger y analizar datos desde distintas perspectivas y complementar la información dando un sentido más completo a la misma.

Dado que se realiza una aproximación estadística, es necesario tener en cuenta las metodologías de muestreo, estimación e inferencia propias de esta rama. A continuación, se explicitan detenidamente los detalles que hacen parte de este proceso.

En relación a los coordinadores, aunque se utilizó la técnica de encuesta, el análisis de los resultados se hace cualitativamente debido al énfasis en las preguntas abiertas y el número bajo de representantes de la muestra era imposible sacar porcentajes y conclusiones que tuvieran significación estadística.

Diseño y validación del instrumento. La recolección de la información para el análisis cuantitativo se desarrolla a través de una encuesta, en primera instancia se diseña un formulario cuya validación es realizada por expertos. Para validarlo se eligieron indeterminadamente 10 profesores de las dos jornadas o turnos de trabajo de distintos colegios pero que pertenecieran al servicio público educativo que de alguna manera tuvieran o hubieran tenido alguna relación con el Programa de Articulación. A este grupo de profesores, de forma independientemente y en horas distintas, se les pidió que leyeran

el documento y después respondieran por escrito a los siguientes interrogantes: (a) ¿Es comprensible el documento? (b) ¿Qué preguntas del documento necesitan explicación adicional? (c) ¿Cuáles de los de los ítems presentan ambigüedad? (d) ¿Hay incoherencias en el texto y las preguntas? (e) ¿El documento refleja el objetivo planteado al inicio del mismo? (f) ¿Son pertinentes las preguntas con relación al objetivo del instrumento?

Las preguntas incluidas en el formulario de la encuesta evalúan: identificación del docente, desempeño pedagógico y práctica en el aula, referentes teóricos, instrumentos y procesos de evaluación, referente legal, recursos y transformación de la práctica.

4.4.1. Universo.

El programa de Articulación de la educación media y la educación superior en Bogotá, cuenta con 300 docentes aproximadamente. Estos se sitúan en colegios distritales⁶ correspondientes a estratos 1, 2 y 3. Este conjunto de docentes es el universo del estudio.

4.4.2. Limitaciones.

En el proceso de recolección de la información no fueron ajenas las adversidades que de alguna forma complicaron el trabajo; sobresalen las siguientes:

1. Dificultades de tipo administrativo que hacen referencia a la aplicación de las encuestas

(Preparación de las personas, salario de los encuestadores)

⁶ La capital de Colombia es Bogotá Distrito Capital. Se entiende por colegios distritales a todos los planteles educativos de carácter público cuyo presupuesto es controlado por las autoridades de la ciudad, la entidad encargada de reglamentar y vigilar los procesos educativos se denomina Secretaría de Educación Distrital.

2. Dificultades de acceso al campo, por ser colegios públicos se dificulta el ingreso a las instituciones.
3. Problemas de transporte por las distancias entre las diferentes instituciones.
4. Inconvenientes en el tiempo que deben dedicar los docentes a cumplimentar la encuesta.
5. Actitud negativa de algunos profesores para responder la encuesta.
6. Impedimentos puestos por algunos rectores.

4.4.3. Tipo de muestra.

Como se planteó previamente, el universo poblacional corresponde a la totalidad de docentes involucrados en el programa de Articulación de la educación media con la educación superior. Dado que la base de datos de los colegios en los que el programa está implementado es accesible, resulta pertinente realizar un diseño muestral MAS, Muestreo Aleatorio Simple (Kalton,1983). 130 profesores respondieron el cuestionario.

4.4.4. Tamaño muestral.

El error estándar de la muestra es: $SE = \sqrt{(p(1 - p))/n}$

Siendo n el tamaño de la muestra y p es la proporción poblacional. Sin embargo, los parámetros poblacionales no son accesibles; usar $p = 0.5$ es una opción válida ya que da una cota superior del error estándar. De esta forma con una muestra de $n = 120$ el error estándar máximo es del 4.5%.

4.4.5. Ficha técnica.

Diseño muestral: Muestreo Aleatorio Simple. *Marco muestral:* Lista de planteles adscritos al programa. *Universo representado:* Docentes adscritos al programa. *Técnica de recolección:* Entrevista personal siguiendo formulario. *Momento estadístico:* Junio -diciembre 2017. *Financiación:* Recursos propios. *Margen de error:* 5%. *Confianza y significancia:* 95% de confianza y 5% de significancia.

4.4.5. Software.

La recolección y procesamiento de los datos se realizan mediante MS Excel. El análisis estadístico, mediante el software R (R Core Team,2015).

4.5. Análisis Estadístico

En este apartado se explican los fundamentos teóricos que dan cuerpo al proceso de análisis de la información y a continuación se define el plan de análisis para los datos provenientes de la encuesta antes mencionada.

Fundamento teórico. A continuación, se explican de manera sucinta las herramientas a usar en el proceso de análisis estadístico de los datos recolectados por medio de la encuesta, a saber: estadísticos descriptivos univariados, el análisis de componentes principales y los modelos lineales generalizados.

Estadísticos descriptivos univariados. Los estadísticos descriptivos univariados son estimaciones cuya interpretación permite establecer propiedades importantes respecto a una sola variable: media, moda, porcentajes, varianza, máximo y mínimo. El uso de estas cifras consigue un primer acercamiento y construye un panorama global de los datos.

Análisis de componentes principales. El análisis de componentes principales es un método no supervisado que busca resumir un conjunto de variables en ejes factoriales

mediante una transformación ortogonal. Debido a que estas transformaciones ortogonales son isomorfismos, generalmente el número de ejes factoriales posible corresponde al número de variables incluidas en el conjunto de interés.

Este análisis tiene tres usos comunes (Jolliffe, 2002) *Disminución de dimensión*: los ejes factoriales recogen de manera descendente la varianza de los datos, por consiguiente, es posible tomar un número reducido de ejes cubriendo un porcentaje importante de la información presente en los datos, disminuyendo la dimensión de los mismos. *Visualización*: En este mismo sentido el uso de los ejes factoriales para interpretación gráfica de los datos proporciona visualizaciones óptimas e intuitivas. *Definición de indicadores*: Cuando las variables presentan correlaciones fuertes, es posible dar interpretación a los ejes factoriales y crear indicadores que midan aspectos específicos que no tienen una expresión explícita en la base de datos. Por ser una encuesta este método resulta pertinente para el tratamiento descriptivo multivariado.

Modelos lineales generalizados. Los modelos lineales generalizados son una poderosa herramienta estadística que permite explicar la incidencia de varias covariables sobre una variable respuesta. Un modelo lineal posee un componente sistemático y un componente estocástico.

El componente sistemático queda expresado en un predictor lineal, que al ser una combinación lineal de las variables presenta coeficientes apropiados para la interpretación. El componente estocástico está dado por la distribución paramétrica del

error. Estos dos componentes se conectan entre sí mediante una función de enlace, así, por ejemplo, la especificación de un modelo logit multivariado es:

Dadas Y variable respuesta binaria y X matriz de covariables, el componente estocástico

es: $Y \sim \text{Bernoulli}(\pi)$ y el componente sistemático es: $\pi = 1/(1 + e^{(-X\beta)})$

aquí la función de enlace es la función logística $1/(1 + e^{(-x)})$ y el predictor lineal es $X\beta$.

El ajuste de modelos lineales generalizados resulta muy apropiado cuando se tienen mediciones de distintas variables y se quiere establecer su incidencia sobre una variable en particular (Bapat, 2010).

- Plan de análisis. **A continuación, se define el plan de análisis para los datos provenientes de la encuesta realizada a los docentes seleccionados haciendo uso de los conceptos mostrados en la sección anterior.** Este plan se puede resumir en: (a) Análisis univariado. (b) Análisis multivariado. (c) Análisis descriptivo multivariado. (d) Análisis multivariado inferencial.

- **Análisis univariado.** Se denomina análisis descriptivo univariado al procedimiento que toma las variables de una en una y da cuenta de sus características relevantes. A través de medidas de tendencia central y dispersión como son media, varianza, mediana, máximo, mínimo para las variables cuantitativas y para las cualitativas porcentajes y totales.

Este análisis descriptivo univariado resume la información de cada una de las variables, por separado. Esto permite obtener un panorama general de la muestra y responder la

mayoría de las preguntas de investigación a partir de datos globales de tipo univariado (Triola, 2009).

- **Análisis multivariado.** El análisis que recoge varias variables de manera conjunta se denomina análisis multivariado. Para esto existen diversas herramientas, dependiendo del tipo de variables y del objetivo del estudio.

A continuación, se expone el análisis de los datos a nivel multivariado: se realizan dos procedimientos distintos, un análisis descriptivo univariado y un análisis multivariado inferencial, previamente explicados. Estos análisis resultan pertinentes dado que la encuesta recolecta información respecto a distintos aspectos de las prácticas de los docentes en el proceso de implementación del programa.

Análisis descriptivo multivariado. Usando las preguntas correspondientes a los apartados de transformación de la práctica educativa, procesos pedagógicos e instrumentos de evaluación, se ajusta un modelo que muestra las dimensiones correspondientes a la implementación del programa, estas dimensiones son desconocidas y no es posible saber de antemano los resultados que arrojarán los datos (Lebart, 1995).

Análisis multivariado inferencial. La elección de modelos de regresión obedece al carácter explicativo del estudio. Como ya se vio, estos modelos permiten relacionar varias variables en torno a una variable respuesta, así es posible dar cuenta de cómo inciden las distintas características de los docentes en su labor dentro del programa AEMES (Bapat, 2010).

4.6. Recolección y Tratamiento de los Datos Cualitativos

El plan general para la recolección y tratamiento de datos cualitativos comenzó por (a) determinar las características del proceso de triangulación y codificación, (b) describir las particularidades de los agentes que participaron proporcionando información, (c) describir la manera específica del procedimiento de recolección y tratamiento y (d) explicitación de las dificultades del proceso.

En lo referente al aspecto cualitativo de la investigación: *“La articulación de la Educación Media con la Educación Superior en Bogotá-Colombia: implicaciones pedagógicas en el contexto local”* (AEMES), los datos se recolectaron a través de entrevistas que para el caso y según Ferrer (2010) es “una técnica de recopilación de información mediante una conversación profesional, para obtener información sobre lo que se investiga” y estas son de carácter abierto, estructurado o semiestructurado.

En alusión a las fuentes teóricas utilizadas para el análisis de los datos se hizo una adaptación amplia que se ajustara a los objetivos de la investigación de La Teoría Fundamentada planteada por Straus & Corbin en el año 2012, además, de principios teóricos sugeridos por Hernández Sampieri Et al., en el 2010, para estas circunstancias.

4.7. Características del Proceso de Triangulación Aplicado a la Investigación

“Articulación de la Educación Media con la Educación superior en Bogotá-Colombia: implicaciones pedagógicas en el contexto local”

De acuerdo con Hernández Sampieri et. al. (2010) la triangulación se refiere al uso de variadas fuentes de datos y teorías en el estudio de un caso. Lo que se propone el investigador es buscar patrones de convergencia que conduzcan a desarrollar o

comprobar una interpretación del fenómeno objeto de la investigación con el uso de varias estrategias metodológicas; esto hace referencia a la información proporcionada por los estamentos implicados en el Programa de Articulación. Al realizar esta tarea, las fortalezas de las estrategias se adicionan y evitan la “vulnerabilidad, sesgos y fallas metodológicas inherentes a cada una de ellas” y ofrece la posibilidad de ver un problema desde diferentes puntos de vista para “aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (Benavides & Gómez, 2005).

En la investigación, las técnicas utilizadas en la recolección de datos son de carácter cualitativo y cuantitativo y procuran establecer relaciones entre ellos; el proceso consiste en comparar la información obtenida de los estamentos mediante entrevistas y en diferentes momentos y no se hace triangulación de métodos.

Durante el proceso de triangulación se pueden encontrar inconsistencias que no afectan la calidad y credibilidad de los análisis, interpretaciones y razonamientos; en todo caso el “análisis de las razones por las cuales los datos difieren, sirve para analizar el papel de la fuente que produjo los datos en el fenómeno observado y las características que la acompañaban en el momento de la observación”. (Benavides & Gómez, 2005).

Un aspecto relevante es que cuando dos técnicas metodológicas de recolección de datos arrojan resultados parecidos, se corroboran los hallazgos; pero cuando, éstos carecen de similitud, la triangulación, según Benavides & Gómez (2005), ofrece la posibilidad de elaborar otra perspectiva acerca de la interpretación del fenómeno tratado, lo cual enriquece el estudio, ofrece la oportunidad de realizar nuevos planteamientos y permite la existencia de distintas versiones válidas de la realidad, generando

conocimiento. La triangulación proporciona información reiterada que clarifica significados, establece la veracidad de una observación, valida algunos datos, a la vez que amplía y profundiza su comprensión.

4.8. Características del Proceso de Codificación

De las distintas técnicas se trabajó *La codificación abierta*, definida como el procedimiento mediante el cual se hizo el tratamiento de la información y especificada por Straus & Corbin (2012) como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones”, para hacer emerger las categorías a modo de “conceptos representativos de los fenómenos” (p.110). Este es el parámetro utilizado en la organización de los datos sin soslayar algunos principios de la codificación axial, categorías de orden inferior que surgen luego de vincular dos o más observaciones con las categorías descriptivas inicialmente formuladas. Peña, (2006).

Los elementos tenidos en cuenta para llevar a cabo dicha tarea siguiendo a Strauss & Corbin (2012), se centran en el descubrimiento de las categorías (emergentes) y sus propiedades, ellas son “los conceptos que representan los fenómenos”. La identificación de los fenómenos que son realmente las ideas centrales especificadas en los datos, y son representadas a través de conceptos que nos dan claridad, concreción y especificidad. El proceso de sacar las categorías emergentes se llevó a cabo hasta alcanzar la repetición de un máximo de categorías, hasta que no surgieron elementos característicos novedosos que incrementaran la información.

4.9. Agentes que Participaron en las Entrevistas (Muestra)

Los agentes activos implicados en la planeación y desarrollo del Programa de Articulación y de la educación en general que participaron en el suministro de información cuya intencionalidad fue conocer sus puntos de vista en los ámbitos desde los cuales desempeñan su labor profesional, se dividieron en cinco grupos organizados según su experiencia y desempeño laboral: (a) intelectuales-académicos, (b) decanos de facultades de educación de universidades públicas y privadas; (c) personal operativo de la Secretaría de Educación de Bogotá y (d) rectores y (e) coordinadores de colegios públicos. Enseguida se caracteriza someramente cada uno de ellos y se especifica la forma cómo se realizaron las entrevistas.

El primer grupo, *intelectuales-académicos*, (se hicieron cuatro en entrevistas) se caracteriza porque ha desarrollado procesos de reflexión teórica y su desempeño profesional está enfocado a hacer aportes y críticas a la educación colombiana (intelectuales, escritores y forjadores de opinión), partícipes en el diseño de políticas públicas, preocupados por el mejoramiento de la calidad educativa y la inclusión sociocultural. El objetivo de esta actividad se encauzó a recolectar información acerca de tópicos relacionados a las problemáticas educativas actuales de la educación; las implicaciones de esta problemática al contexto local; las posibles soluciones teórico-prácticas para mejorar las condiciones de la praxis y de la política pública educativa y la visión particular sobre el Programa de Articulación.

Se aplicó la técnica de entrevista abierta (Ver Anexo B.6) cuyo fundamento fue una guía general de contenido y el entrevistador tuvo flexibilidad para orientar su desarrollo,

según Mayan (2001), la entrevista genera la oportunidad para comprender los puntos de vista de los participantes en una investigación, acerca de sus concepciones del “mundo” tal como son descritos en sus propias palabras.

La entrevista como estrategia de recolección de información, a través de las preguntas y respuestas, logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández Sampieri et. al., 2010), la entrevista en una investigación cualitativa, es más profunda, con una base de preguntas específicas.

El segundo grupo de entrevistados estuvo integrado por cuatro participantes: *dos decanos de facultades de educación de universidades públicas y dos de universidades privadas*. Se les solicitó información no solamente por coordinar aspectos la formación universitaria sino por marcar derroteros en políticas y prácticas educativas, por poseer una visión analítica de la problemática y falencias del sistema educativo colombiano, especialmente en lo referente al acceso a la educación superior.

Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada (Ver Anexo B.5) esta se basa en una guía de asuntos, no todas las preguntas fueron predeterminadas, el entrevistador tuvo la libertad de introducir algunos interrogantes adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información. Se abordaron temas relacionados a problemáticas educativas actuales de la educación en Colombia y en Bogotá; las implicaciones de la problemática al contexto local; las acciones de la facultad para mejorar la calidad, el acceso a la educación y las soluciones teórico-prácticas planteadas desde la facultad.

El tercer grupo se refiere al *nivel operativo* de la Secretaría de Educación de Bogotá (se realizaron 7 entrevistas). Son los encargados de trazar las políticas y de

implementar el programa (AEMES). Proporcionaron información a través de una entrevista semiestructurada (Ver Anexo B.4.). Se consideró el medio eficaz, pues existe la oportunidad de incluir preguntas emergentes no preestablecidas durante el proceso de diálogo; posibilita escudriñar y ahondar en ideas y conceptos o ampliar la información sobre Políticas Educativas de la Secretaría de Educación –SED; transformación curricular; recursos; seguimiento y evaluación del programa.

El último estamento se refiere a *los rectores* en cuyo colegio se implementó el Programa. De la totalidad de rectores proyectados para entrevistar, se tuvo acceso a diez de ellos quienes suministraron información en torno a indicadores del Programa que aluden a la transformación y reforma curricular en la institución; modificación del PEI; recursos; seguimiento y evaluación del programa, además de innovaciones, logros y dificultades.

Se aplicó la entrevista estructurada (Ver Anexo B.3) como herramienta práctica debido a la cantidad de información precisa que debían proporcionar estos sujetos, ya que, como menciona Eyssautier (2006), a través de esta técnica se obtiene información de primera mano sobre el objeto de estudio y las hipótesis por comprobar, además de esto, Hernández Sampieri et. al. (2006), afirman que, en las entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta. El instrumento prescribe los ítems y el orden de formulación. Fue necesario ser preciso en la secuencia y seguir con rigor el transcurso de la entrevista. Los rectores son los directos responsables de aplicar el Programa (AEMES) en su colegio; la

implementación se hizo por solicitud propia, bajo su consentimiento y responsabilidad, por eso se les pide clarificar, profundizar, o explicar aspectos relevantes.

El quinto grupo está determinado por treinta coordinadores de Articulación. Aunque a este grupo no se hizo entrevista sino encuesta (Ver Anexo B. 2r) se pone en este apartado puesto que se efectuó análisis cualitativo de los datos debido al número pequeño de participantes, se enfatizó en las respuestas abiertas y técnicamente era imposible elaborar porcentajes que tuvieran alguna representatividad desde el punto de vista estadístico

4.10. Propuesta de Recolección y Tratamiento de los Datos

El proceso de recolección y tratamiento de los datos se desarrolló en cuatro etapas:

(a) Preparación del personal y aplicación de las entrevistas. (b) Transcripción manual de las entrevistas utilizando la ayuda técnica de Transcribe⁷. -Escuchar repetidamente cada una de ellas permite comprender su contenido, interpretar dudas acerca de lo que el entrevistado quería decir en sus afirmaciones-. (c) Deducción y presentación de conceptos; temas repetitivos, categorías emergentes y subcategorías. Y (d) Triangulación Interpretación, análisis y conclusiones.

⁷ Transcribe es una ayuda gratuita y de gran utilidad. Presenta una técnica de fácil acceso que posibilita la escucha del audio y al mismo tiempo presenta el espacio para transcribir su contenido, además de guardar automáticamente el trabajo desarrollado sin riesgos de pérdida.
<http://www.clasesdeperiodismo.com/2012/05/27/una-aplicacion-que-te-permite-transcribir-tus-entrevistas-rapidamente/>

4.11. Dificultades Durante el Proceso de Recolección de Datos

El proceso de recolección de información mediante las entrevistas presentó no pocas dificultades y algunas de gran envergadura. El costo económico, por ejemplo, fue una gran limitante a la hora de encontrar personas con la preparación adecuada que pudieran desarrollar la tarea, además de su preparación necesitaba de tiempo para recibir explicaciones de carácter pedagógico y académico que ayudaran a comprender el cuestionario, en consecuencia, se disparó el costo presupuestado; por otro lado, el desplazamiento a diferentes sitios de la ciudad complicó aún más el trabajo.

Además de lo anterior, en muchos casos, la disposición de las personas para dar la entrevista no era la mejor, había que fijar previamente una cita, pero algunos incumplían la fecha establecida, otros, de forma displicente y prepotente no quisieron cooperar, todo ello hizo que la recolección de los datos se convirtiera en una hazaña. Algo que en principio parecía tan sencillo se complicó y llevó más tiempo de lo previsto.

Capítulo 5

Resultados

Al abordar el desarrollo del quinto capítulo, los resultados arrojaron respuestas inesperadas, respecto a la medida de las variables cuantitativa y la pluralidad de conceptos en lo referente a la herramienta cualitativa.

Como se afirmó en el capítulo cuarto, la utilización del método mixto en el acopio de datos facilitaba el acceso a un sinnúmero de agentes y estamentos de un universo y una muestra dispersos por toda la ciudad cuyo acceso presentaba dificultades de diversas índoles, -costes económicos, de tiempo y de capacitación de personal-, que rayaban con los términos de un presupuesto exiguo.

A pesar de ello, la ganancia fue ilimitada por la cantidad y pluralidad de información adquirida que atiborró las variables y conceptos propuestos para medir los “Avances y desaciertos del Programa de Articulación.

El proceso de tabulación, análisis e interpretación de resultados cumplió con los parámetros trazados y se presentan en el orden que se introducen a continuación:

- Organización, tabulación, análisis e interpretación de datos cuantitativos recogidos mediante encuesta cumplimentada por docentes.
- Organización, análisis e interpretación de datos acopiados mediante entrevistas, (a) coordinadores de colegios articulados, (b) rectores (c) personal operativo de la SED8, (d) decanos de facultades de educación, (e) intelectuales-académicos.

5.2. Análisis Univariado

El análisis univariado permite establecer algunos hallazgos primarios. A continuación, se muestran las cifras más contundentes, no obstante, se incluye un anexo en donde se presenta detalladamente toda la data. (Ver Anexo A.1).

5.3. Análisis Descriptivo Multivariado

Siguiendo el plan, se realiza un análisis descriptivo multivariado que toma cada uno de los ítems agrupados según el tópico al que pertenecen y se obtiene así una serie de índices que muestran las tendencias generales respecto a las variables aludidas en el capítulo cuatro.

La construcción de cada uno de estos índices consta de una tabla de autovalores que muestra la cantidad de varianza recogida en cada factor; un círculo de correlaciones que establece la ubicación correlacional de la variable en relación con las demás y una nube de puntos que facilita la visualización de los fenómenos particulares y da pie a una interpretación más específica. Adicionalmente se muestra el aporte de cada variable a los ejes, permitiendo un acercamiento más técnico.

5.2.1. Referentes teóricos.

Esta tabla permite observar que los primeros dos componentes correspondientes al primer plano factorial retienen el 40.16% de la información correspondiente a los ítems propios de los referentes teóricos.

Tabla 1 Información Referentes teóricos

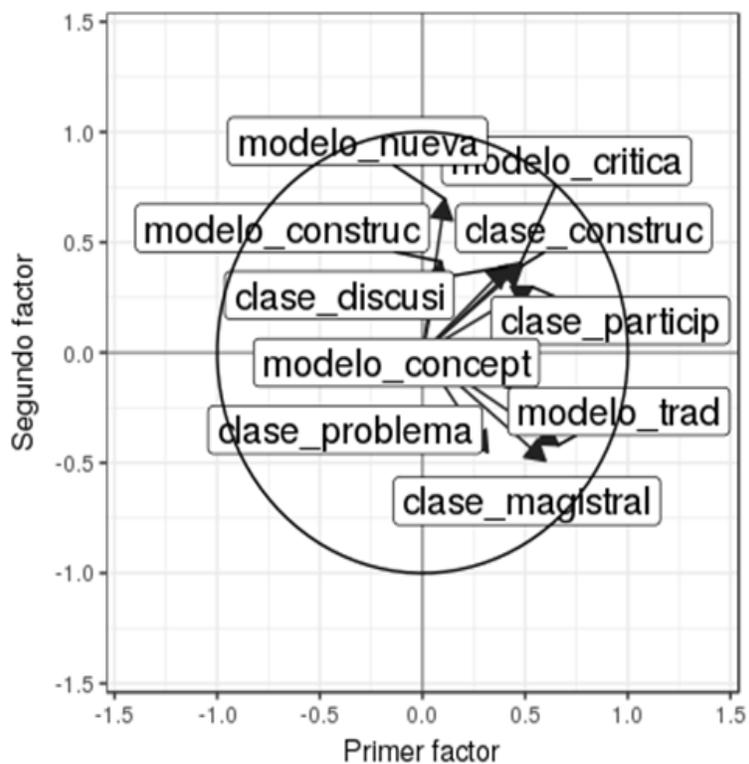
Referentes Teóricos 1

<u>Componentes</u>	<u>Autovalor</u>	<u>Porcentaje de Varianza</u>	<u>Porcentaje de varianza acumulado</u>
Comp 1	2.14	21.44	21.44
Comp 2	1.87	18.72	40.16
Comp 3	1.38	13.79	53.95
Comp 4	1.08	10.84	64.79
Comp 5	0.88	8.78	73.57
Comp 6	0.69	6.92	80.49

Nota: Esta tabla establece que en los primeros dos elementos correspondientes al primer plano factorial se concentra el 41.91% de la información respectivo a los ítems propios de los referentes teóricos.

Círculo de correlaciones. En el caso de los ítems correspondientes a los referentes teóricos del programa, el análisis de componentes principales permite distinguir dos

Figura 1 Relación entre modelos pedagógicos

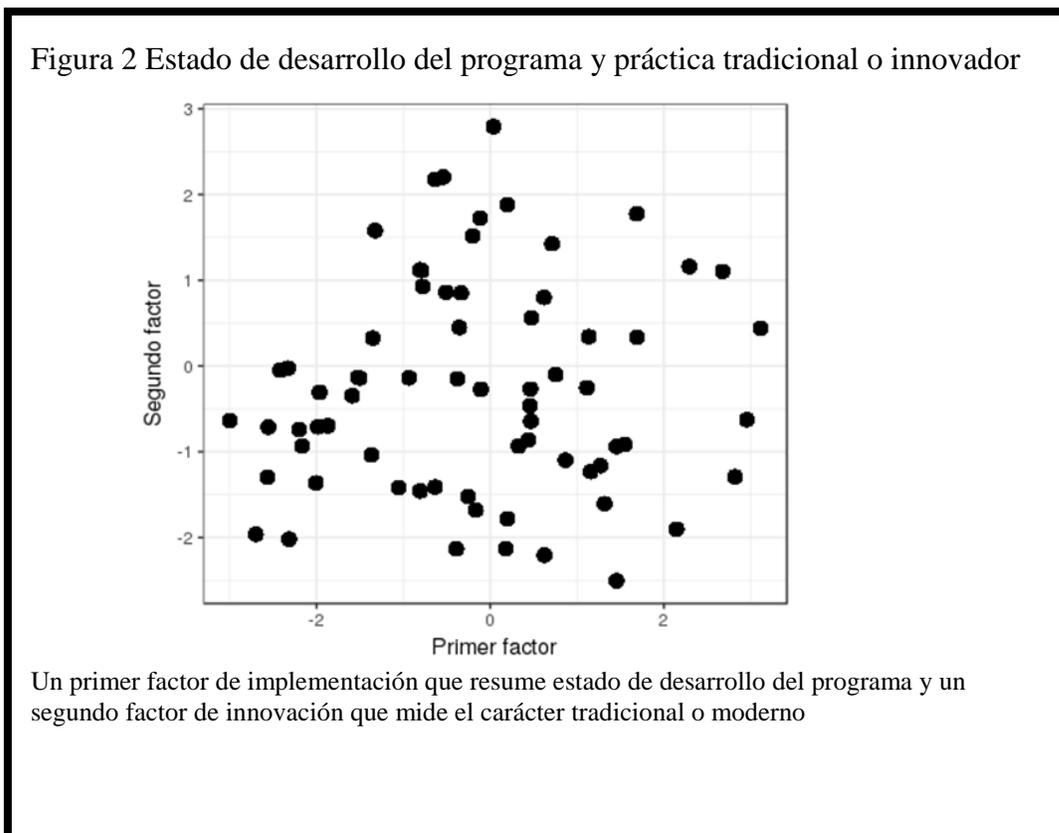


Permite distinguir dos grupos los programas asociados a una pedagogía de tipo tradicional y los programas que implementan nuevos modelos pedagógicos

grupos: los modelos pedagógicos asociados a la pedagogía tradicional y los que implementan nuevos modelos en la práctica pedagógica.

Nube de puntos. Este procedimiento permite obtener dos índices; el primero de implementación que resume el estado de desarrollo del programa y el segundo que mide el carácter tradicional o innovador de los referentes teóricos.

En la parte superior del plano se observan los docentes, que presentan un mayor componente innovación, en la inferior se encuentran quienes tienen un mayor componente tradicional. En el costado derecho se tiene un enfoque mixto que mezcla los modelos tradicionales con los nuevos modelos, en el costado izquierdo la implementación es más exclusiva: únicamente modelos tradicionales o únicamente nuevos modelos.



La siguiente tabla muestra la contribución de cada ítem en cada uno

de los factores.

Tabla 2 Aportación de cada ítem a los factores respectivos

Referentes Teóricos 2

<u>Variable</u>	<u>Nombre</u>	<u>Dim.1</u>	<u>Dim.2</u>
Modelo_trad	Modelo Tradicional	0.66	-0.42
Clase_magistral	Clase Magistral	0.60	-0.49
Modelo_concept	Modelo de Pedagogía Conceptual	0.55	-0.19
Clase_particip	Clase Participative	0.53	0.30
Clase_construc	Clase Constructivista	0.49	0.39
Modelo_critica	Modelo de Pedagogía Crítica	0.48	0.41
Clase_discusi	Dinámica de Discusión, Confrontación y Socialización	0.41	0.39
Clase_problema	Estrategia Problematizadora	0.32	-0.45
Modelo_nueva	Modelo de Escuela Nueva	0.11	0.70
Modelo_construc	Modelo Constructivista	0.09	0.41

Nota: Esta tabla establece que en los primeros dos elementos correspondientes al primer plano factorial se concentra el 41.91% de la información respectivo a los ítems propios de los referentes teóricos.

Diseño metodológico

Tabla 3 Relación con el diseño metodológico

Diseño Metodológico 1

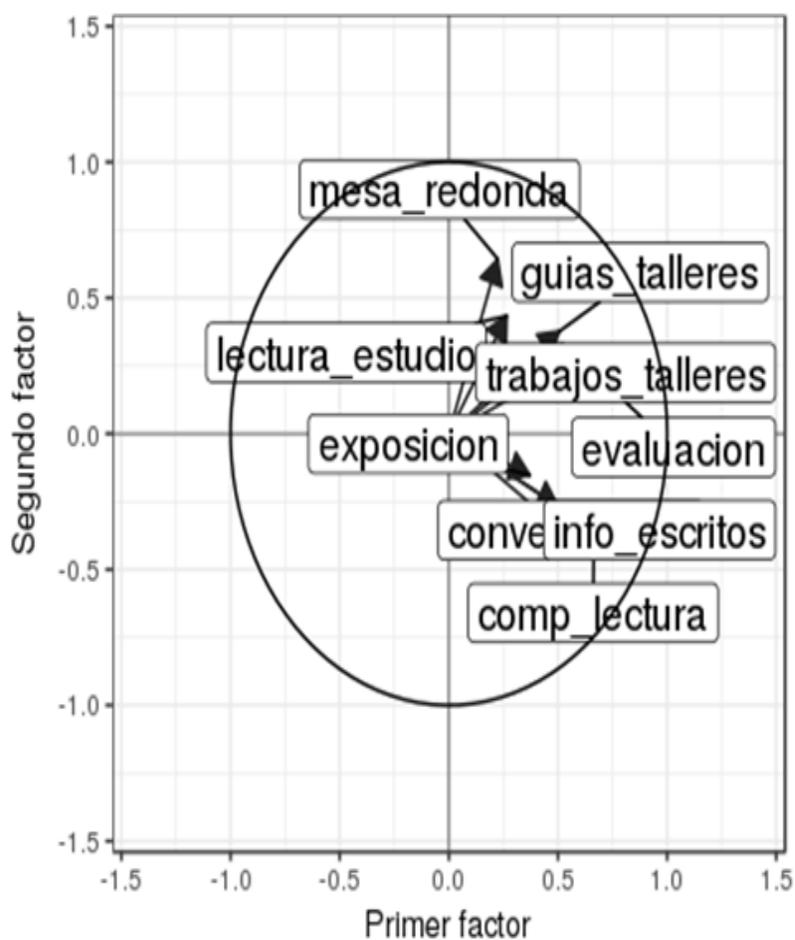
<u>Componentes</u>	<u>Autovalor</u>	<u>Porcentaje de Varianza</u>	<u>Porcentaje de Varianza Acumulado</u>
Comp 1	2.38	26.49	26.49
Comp 2	1.39	15.42	41.91
Comp 3	1.18	13.16	55.07
Comp 4	1.13	12.59	67.66
Comp 5	0.79	8.83	76.49
Comp 6	0.74	8.23	84.72

Nota: Esta tabla establece que en los primeros dos elementos correspondientes al primer plano factorial se concentra el 41.91% de la información respectivo a los ítems propios del diseño metodológico.

Círculo de correlaciones. El círculo de correlaciones permite establecer preferencias principales: la primera agrupa desarrollo de guías y talleres individuales, evaluación individual, mesa redonda, paneles, foros, trabajos, talleres grupales, grupos de lectura y

estudio; la segunda tendencia recoge las prácticas de informes escritos, análisis y

Figura 3 Tendencia sobre tipo de metodología en el aula de clase

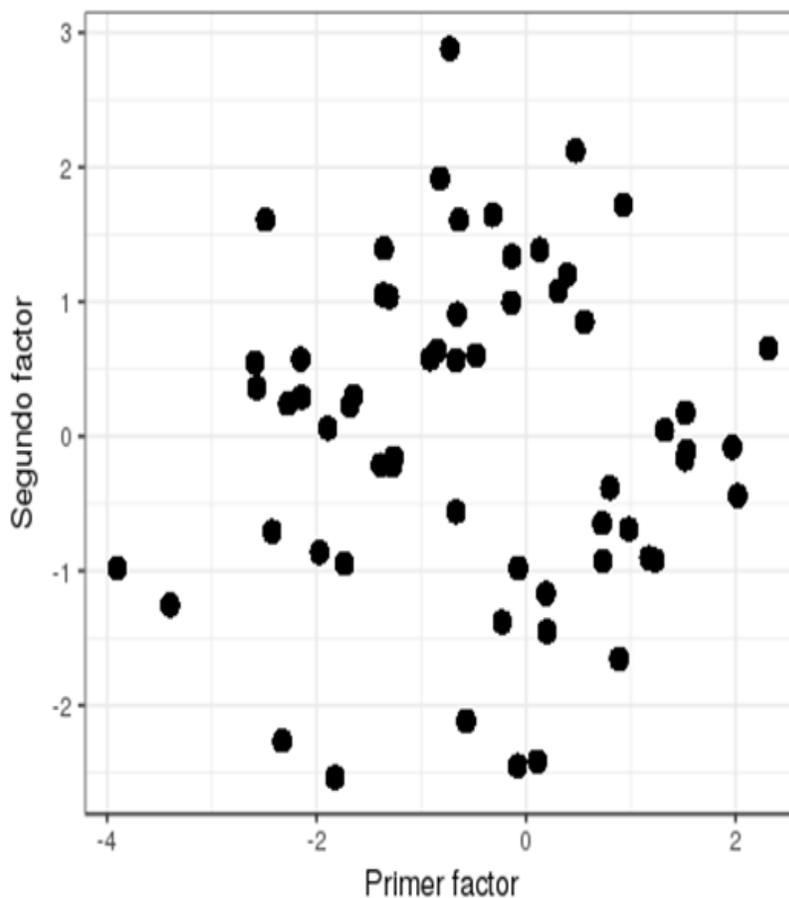


Se pueden establecer dos tendencias, una hacia la comprensión de lectura y demás; otra hacia la lectura y elaboración de talleres.

comprensión de lectura, exposiciones individuales, conversatorios y grupos de discusión.

Nube de puntos. El análisis detecta un indicador de diversidad de estrategias. En el costado izquierdo del plano se encuentran los procesos de implementación que utilizan pocas estrategias en el aula; el costado derecho se asocia con diseños metodológicos diversos, que hacen uso de varias estrategias simultáneamente. Y como se muestra en la Figura 4 a continuación.

Figura 4 Implementación de pocas estrategias y diseños metodológicos diversos



En el costado izquierdo del plano se encuentran los procesos con pocas estrategias en el aula y el costado derecho se asocia con diseños metodológicos diversos con varias estrategias simultáneamente.

La siguiente tabla muestra la contribución de cada ítem en cada uno de los factores.

Tabla 4 Uso simultáneo de varias estrategias metodológicas

Diseño Metodológico 2

<u>Variable</u>	<u>Nombre</u>	<u>Dim.1</u>	<u>Dim.2</u>
Info_escritos	Informes escritos	0.74	-0.40
Comp_lectura	Análisis y comprensión de lectura	0.66	-0.46
Evaluación	Evaluación	0.60	0.28
Trabajos_talleres	Trabajos y talleres	0.53	0.33
Guias_talleres	Desarrollo de guías y talleres	0.51	0.38
Conversatorios	Conversatorios y grupos de discusión	0.50	-0.27

Nota: La tendencia hace que la estrategia se asocie con diseños metodológicos diversos, que generan el uso de varias estrategias simultáneamente.

5.2.2. Instrumentos de evaluación.

Tabla 5 Énfasis en los instrumentos de evaluación utilizados

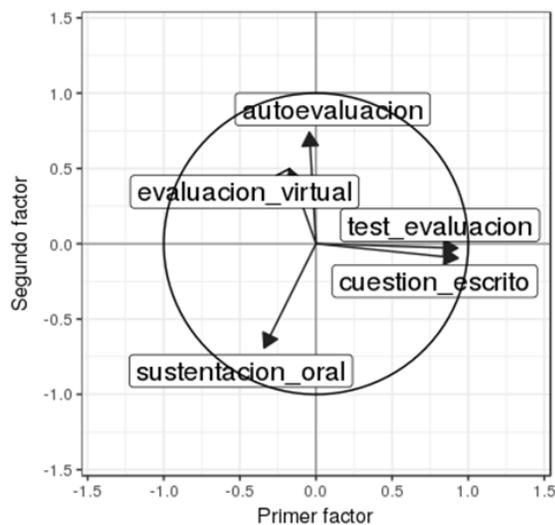
Instrumentos de Evaluación 1

<u>Componentes</u>	<u>Autovalor</u>	<u>Porcentaje de varianza</u>	<u>Porcentaje de Varianza Acumulado</u>
Comp 1	1.88	37.65	37.65
Comp 2	1.28	25.65	63.31
Comp 3	0.93	18.53	81.83
Comp 4	0.72	14.34	96.18
Comp 5	0.19	3.82	100.00

Nota: La tabla muestra los porcentajes de variabilidad en el uso de instrumentos de evaluación.

Círculo de correlaciones

Figura 5 Relación de tendencias sobre usos de instrumentos de evaluación



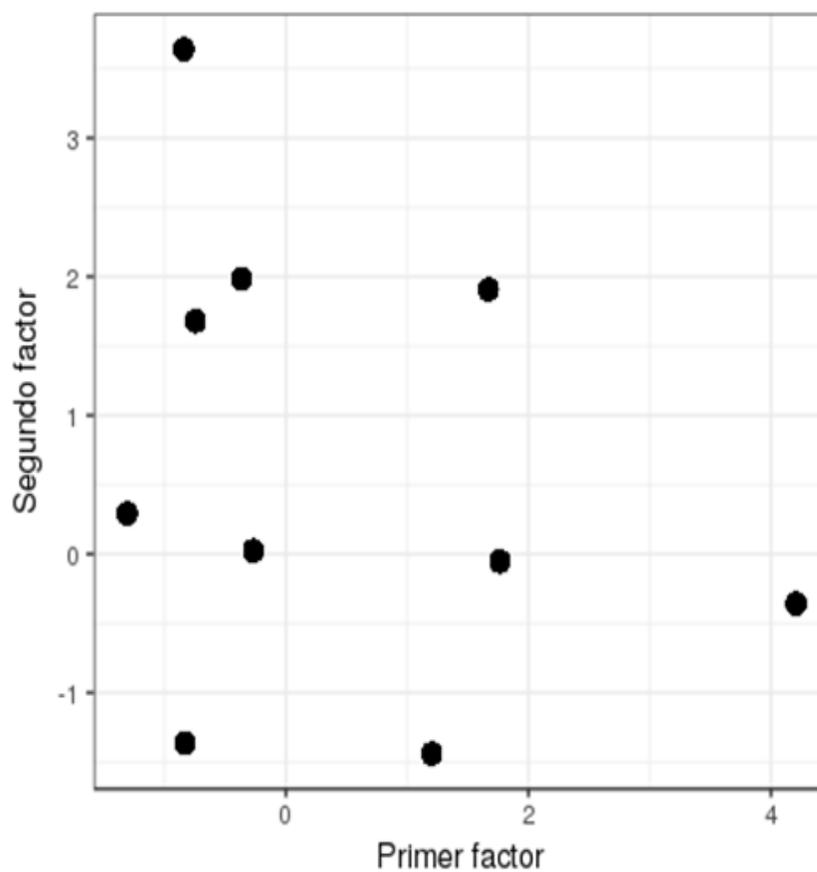
Una tendencia en el uso de test de evaluación y cuestionario escrito; una segunda con el uso de evaluación virtual y autoevaluación; y una tercera tendencia basada en la sustentación oral.

El análisis de los ítems correspondientes a los instrumentos de evaluación arroja tres tendencias posibles. Una tendencia más tradicional y rigurosa plasmada en el uso de test de evaluación y cuestionario escrito; una segunda tendencia más moderna dominada por el uso de evaluación virtual y autoevaluación; y una tercera tendencia caracterizada por la sustentación oral.

Nube de puntos. En el costado derecho del plano se encuentran los procesos de implementación dominados por evaluaciones de tipo tradicional que hacen uso de cuestionarios escritos y test evaluación. En la parte superior del plano se sitúan los procesos de implementación cuya evaluación está caracterizada por el uso de medios

virtuales y autoevaluación. En la parte inferior es posible observar los procesos de implementación que hacen uso de sustentación oral para la evaluación de los estudiantes.

Figura 6 Tipos de instrumentos de evaluación en el aula



A la derecha se encuentran los procesos con uso de cuestionarios escritos y test evaluación. En la parte superior los procesos cuya se basa en el uso de medios virtuales y autoevaluación. En la parte inferior el uso de sustentación oral para la evaluación.

La siguiente tabla muestra la contribución de cada ítem en cada uno de los factores.

Tabla 6 Tendencia en uso tradicionales de instrumentos de evaluación

Instrumentos de Evaluación 2

<u>Variable</u>	<u>Nombre</u>	<u>Dim.1</u>	<u>Dim.2</u>
Question_escrito	Cuestionario Escrito	0.93	-0.10
Test_evaluacion	Test de Evaluación	0.93	-0.03
Autoevaluación	Autoevaluación	-0.04	0.74
Evaluacion_virtual	Evaluación Virtual	-0.17	0.50
Sustentacion_oral	Sustentación Oral	-0.34	-0.69

Nota: Se denota que se mantiene la tendencia del uso de instrumentos tradicionales de evaluación representados en los cuestionarios escritos y los test de evaluación como se reiteró en la figura 5 y 6.

5.2.3. Referente legal.

Tabla 7 Manejo y comprensión de los referentes legales

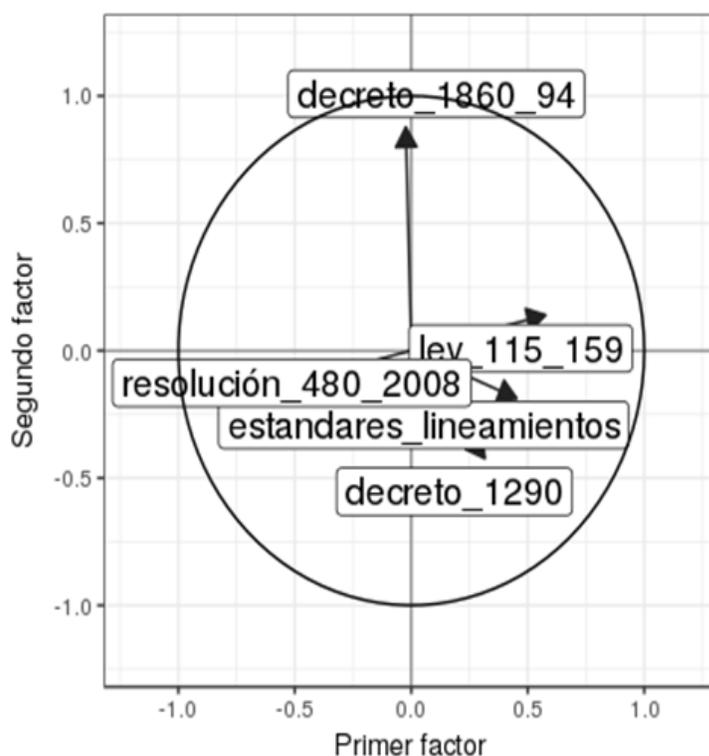
Referente Legal 1

<u>Componentes</u>	<u>Autovalor</u>	<u>Porcentaje de Varianza</u>	<u>Porcentaje de Varianza Acumulado</u>
Comp 1	1.30	25.98	25.98
Comp 2	1.04	20.82	46.79
Comp 3	1.01	20.27	67.06
Comp 4	1.00	19.90	86.96
Comp 5	0.65	13.04	100.00

Nota: El conocimiento diferenciado de referentes legales muestran el uso relativo de los mismos.

Círculo de correlaciones. El análisis de los referentes legales presenta tres enfoques distintos, (a) el conocimiento conjunto de la ley 115 de 1994, los estándares y lineamientos del MEN, y el decreto 1290 marcan una fuerte tendencia siendo los pilares básicos del componente legal del programa de articulación, (b) El decreto 1860, reglamenta la ley 115, y (c) la resolución 480 de 2008 crea, establece y desarrolla en el

Figura 7 Conocimiento de referentes legales



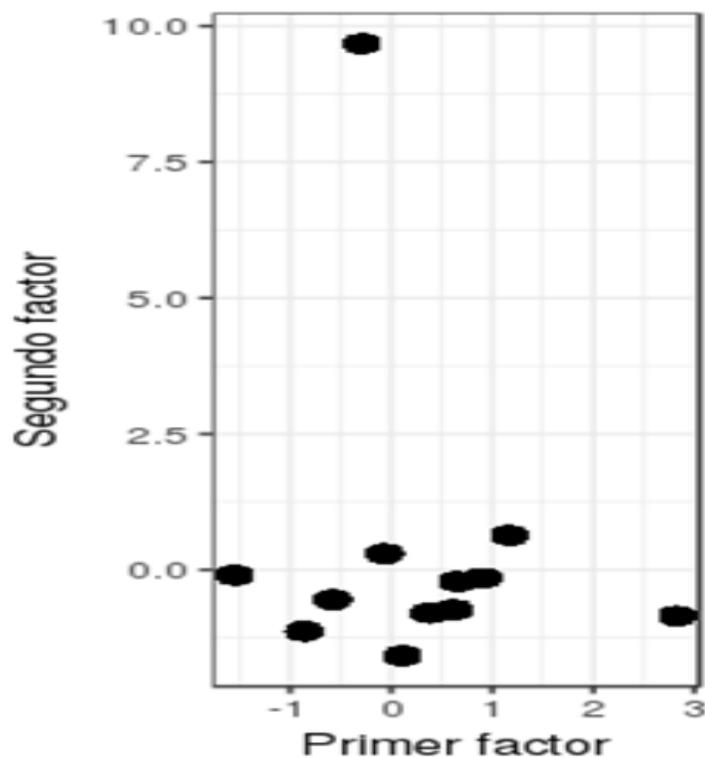
La ley 115 de 1994, los estándares del MEN y el decreto 1290 marcan una gran tendencia siendo los pilares del componente legal. El decreto 1860, regula la ley 115 y la resolución 480 de 2008 crea y desarrolla el Programa de Articulación.

Programa de Articulación.

Nube de puntos. Las tendencias mencionadas se expresan en el plano factorial del siguiente modo: el costado derecho está caracterizado por el conocimiento general de la norma básica es decir la ley 115 de 1994, los estándares y lineamientos del MEN y el decreto 1290; la parte superior del plano denota el conocimiento del decreto 1860 de 1994; el costado izquierdo del plano muestra los procesos de implementación familiarizados con la resolución 480 de 2008.

Es decir, el análisis permite obtener un indicador del conocimiento la normatividad del programa que va de lo general a lo específico.

Figura 8 Conocimiento normal y específico de la normatividad



La siguiente tabla muestra la contribución de cada ítem en cada uno de los factores.

Tabla 8 Conocimiento de las normas legales

Referente Legal 2

<u>Variable</u>	<u>Nombre</u>	<u>Dim.1</u>	<u>Dim.2</u>
ley_115_159	Ley 115/94	0.58	0.14
Estandares_lineamientos	Estándares y Lineamientos MEN	0.45	-0.19
Decreto_1290	Decreto 1290/SIE	0.32	-0.42
Decreto_1860_94	Decreto 1860/94	-0.02	0.88
Resolución_480_2008	Resolución 480/2008	-0.81	-0.20

Nota: Los datos en la tabla nos demuestran el conocimiento general de la normatividad

5.2.4. Recursos

Tabla 9 Utilización de recursos

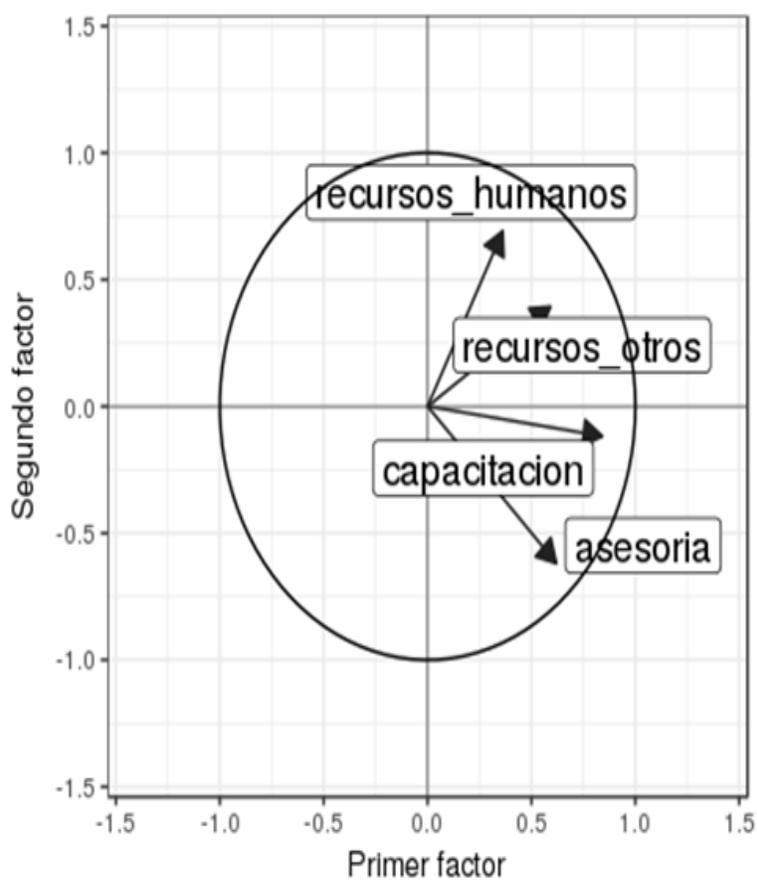
Recursos 1

<u>Componentes</u>	<u>Autovalor</u>	<u>Porcentaje de varianza</u>	<u>Porcentaje de varianza acumulado</u>
Comp 1	1.57	39.30	39.30
Comp 2	1.03	25.73	65.03
Comp 3	0.88	21.97	87.00
Comp 4	0.52	13.00	100.00

Círculo de correlaciones. El análisis de los ítems correspondientes a los recursos del proceso muestra dos tendencias principales, la primera asociada a los recursos humanos,

físicos, financieros y didácticos; la segunda asociada al acceso a capacitaciones y asesorías respecto al programa.

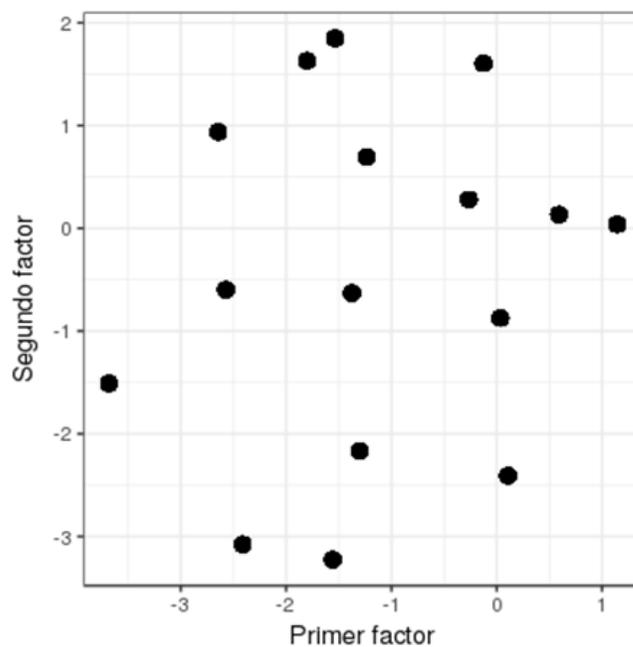
Figura 9 Relación entre asignación de recursos y capacitación y asesorías



Se muestran dos tendencias, la primera asociada a los recursos humanos, físicos, financieros y didácticos; la segunda asociada a capacitaciones y asesorías respecto al programa.

Nube de puntos. El plano factorial permite discriminar un indicador de recursos. Los procesos de implementación situados al costado derecho del plano reciben y ejecutan mayor cantidad de recursos y dedican más tiempo a capacitación y asesoría; por su parte, el costado izquierdo está asociado a menor cantidad de recursos y menor participación en asesorías y capacitaciones.

Figura 10 Relación recursos /capacitación



En el costado derecho del plano recibe y ejecuta mayor cantidad de recursos y dedican más tiempo a capacitación; por otra parte, el costado izquierdo se demuestra lo contrario.

La siguiente tabla muestra la contribución de cada ítem en cada uno de los factores.

Tabla 10 Relación de Recursos asignados, capacitación y asesoría

Recursos 2

<u>Variable</u>	<u>Nombre</u>	<u>Dim.1</u>	<u>Dim.2</u>
Capacitación	Capacitación	0.84	-0.12
Asesoría	Asesoría	0.62	-0.62
Recursos_otros	Recursos Físicos, Financieros y Didácticos	0.59	0.39
Recursos_humanos	Recursos Humanos	0.36	0.69

Nota: Se denota que la implementación hace que se reciban y ejecuten mayor cantidad de recursos y tiempo a capacitación y asesoría

5.2.5. Transformación de la práctica.

Tabla 11 Indicadores de cambios en la práctica pedagógica

Transformación de la Practica 1

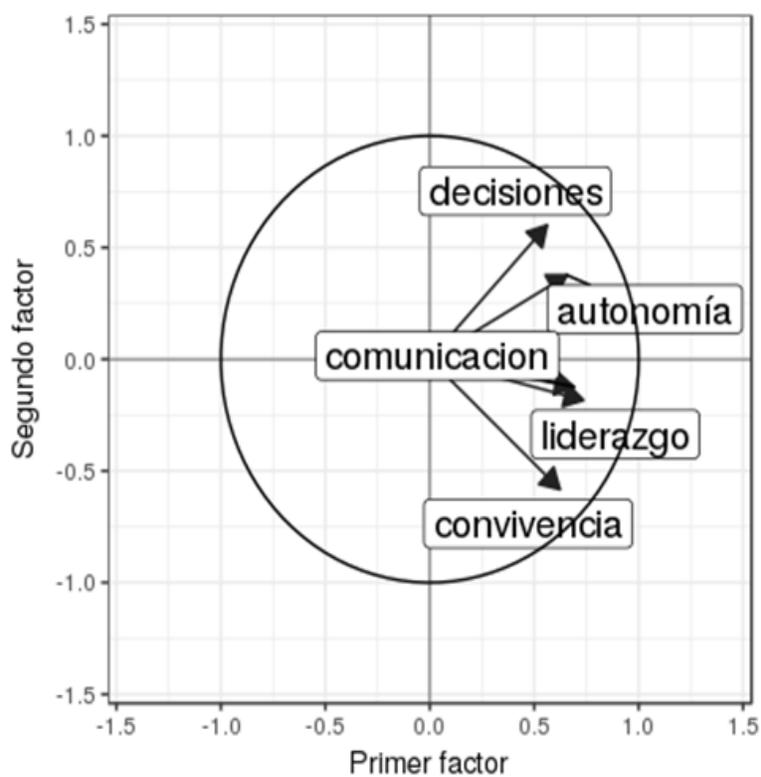
<u>Componentes</u>	<u>Autovalor</u>	<u>Porcentaje de varianza</u>	<u>Porcentaje de varianza acumulado</u>
Comp 1	2.15	43.09	43.09
Comp 2	0.89	17.82	60.91
Comp 3	0.77	15.45	76.36
Comp 4	0.60	12.06	88.43
Comp 5	0.58	11.57	100.00

Nota: Esta tabla permite observar que los primeros componentes correspondientes al primer plano factorial retienen el 60.91% de la información correspondiente a los ítems propios de la transformación de la Práctica.

5.2.6. Círculo de correlaciones.

El análisis de los ítems correspondientes a la transformación de la práctica establece tres tendencias globales, mejoramiento de la toma de decisiones por parte de los estudiantes y el desarrollo de su autonomía; el desarrollo de habilidades comunicativas y de liderazgo; el desarrollo de su autonomía; el desarrollo de habilidades comunicativas y de liderazgo;

Figura 11 Transformación de la práctica y relación con decisiones, liderazgo y convivencia.



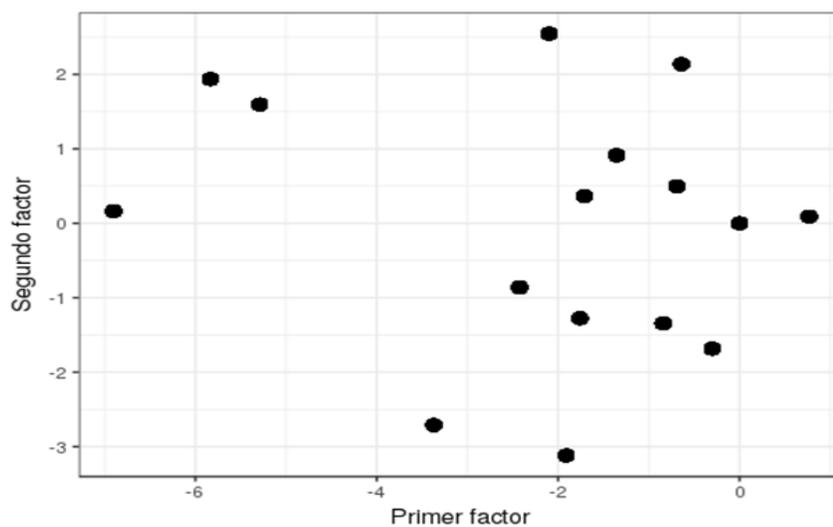
El análisis de los ítems correspondientes a la transformación de la práctica permite establecer tres tendencias globales. (Decisiones, liderazgo y comunicación y convivencia).

y el mejoramiento de las relaciones de convivencia.

Nube de puntos. El análisis hace posible identificar dos índices en cuanto a la transformación de la práctica, el primer índice mide el nivel de transformación de los procesos de implementación, el segundo índice muestra el nivel de horizontalidad de esta transformación.

El primer plano factorial sitúa al costado izquierdo los procesos de implementación con niveles bajos de transformación de la práctica, mientras en el costado derecho se ubican aquellos con niveles altos de transformación. La parte superior del plano está asociada con transformaciones a nivel individual que dan cuenta de aprendizajes autónomos y toma de decisiones, la parte inferior del plano muestra transformaciones a nivel comunitario y

Figura 12 Relación transformación de proceso/horizontalidad



El primer índice mide el nivel de transformación de los procesos de implementación, el segundo índice muestra el nivel de horizontalidad de esta transformación.

participativo, con mejoras sustanciales en las interacciones convivenciales.

La siguiente tabla muestra la contribución de cada ítem en cada uno de los factores.

Tabla 12 Relación toma de decisiones y autonomía

Transformación de la Práctica 2

<u>Variable</u>	<u>Nombre</u>	<u>Dim.1</u>	<u>Dim.2</u>
Liderazgo	Liderazgo	0.74	-0.18
Comunicación	Comunicación	0.69	-0.12
Autonomía	Desarrollo de Autonomía	0.66	0.38
Convivencia	Convivencia	0.62	-0.58
Decisiones	Participación en Toma de Decisiones	0.56	0.60

Nota: Dos tendencias globales, mejoramiento de la toma de decisiones por parte de los estudiantes y el desarrollo de su autonomía.

5.2.7. Análisis global

Se compone a continuación un análisis con cada uno de los indicadores obtenidos del análisis particular.

Tabla 13 Visión integral y correlaciones

Análisis Global 1

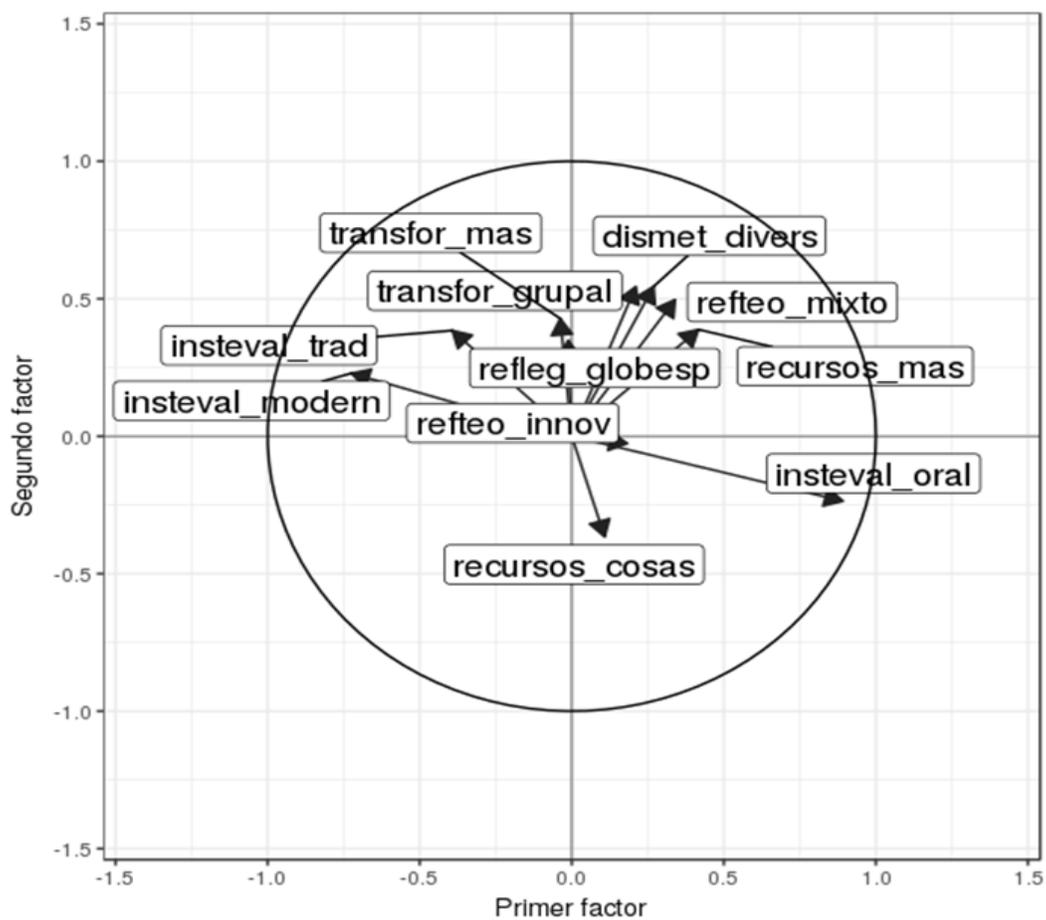
<u>Subtítulo</u>	<u>Autovalor</u>	<u>Porcentaje de Varianza</u>	<u>Porcentaje de Varianza Acumulado</u>
Comp 1	1.93	17.53	17.53
Comp 2	1.69	15.32	32.85
Comp 3	1.36	12.33	45.18
Comp 4	1.19	10.80	55.98
Comp 5	1.09	9.92	65.90

Nota: Esta tabla permite observar que los primeros dos componentes correspondientes al primer plano factorial retienen el 32.85% de la información correspondiente a los ítems propios de los instrumentos de evaluación.

Círculo de correlaciones. El análisis de los indicadores establece correlaciones de tipo trascendente. Algunas de ellas son:

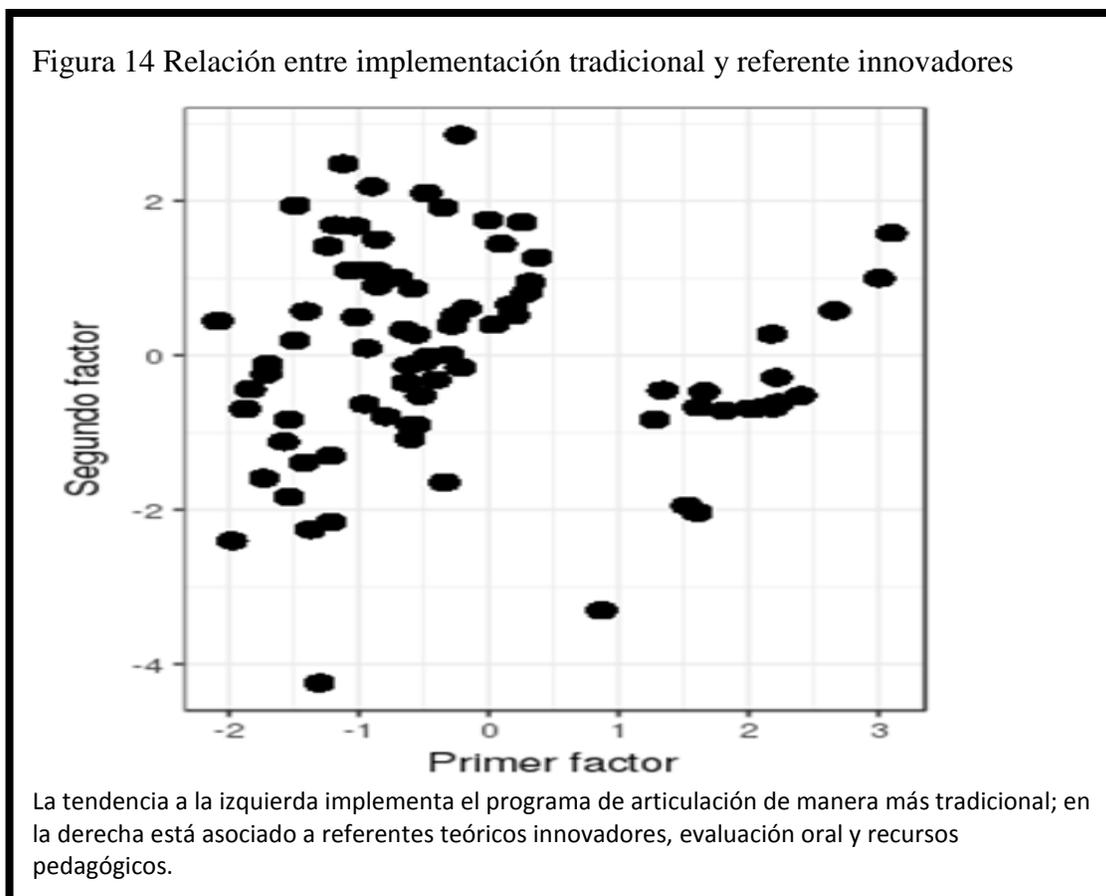
- La transformación grupal está ligada a procesos de implementación del programa con diseño metodológico diverso, referentes teóricos mixtos y mayor cantidad de recursos.
- Existe una mayor transformación en los procesos de implementación con un referente legal general del programa.
- Los instrumentos de evaluación en la práctica son independientes del referente teórico, del diseño metodológico y de los niveles de transformación de la práctica.
- El aprovechamiento de recursos de apropiación como asesorías y capacitaciones está asociado a procesos de mayor transformación.

Figura 1358 Asesorías y capacitación asociados a transformación de la práctica



El aprovechamiento de recursos de apropiación como asesorías y capacitaciones está asociado a procesos de mayor transformación. La transformación grupal está ligada a procesos de implementación del programa con diseño metodológico diverso.

Nube de puntos



En la nube de puntos es posible observar dos tipos diferentes de procesos de implementación. Donde el grupo más grande a la izquierda implementa el Programa de Articulación de manera más tradicional, con dinámicas similares a las de asignaturas de educación básica tradicional; el grupo más pequeño a la derecha está asociado a referentes teóricos innovadores, evaluación oral y recursos pedagógicos, la implementación que realizan corresponde a métodos y modelos pedagógicos innovadores.

La siguiente tabla muestra la contribución de cada ítem en cada uno de los factores.

Tabla 14 Relación tradición/innovación

Análisis Global 2

<u>Variable</u>	<u>Nombre</u>	<u>Dim.1</u>	<u>Dim.2</u>
Insteval_oral	Insteval_oral	0.89	-0.24
Recursos_mas	Recursos_mas	0.42	0.39
Refteo_mixto	Refteo_mixto	0.34	0.50
Dismet_divers	Dismet_divers	0.27	0.54
Transfor_grupal	Transfor_grupal	0.21	0.54
Refteo_innov	Refteo_innov	0.18	-0.03
Recursos_cosas	Recursos_cosas	0.11	-0.37
Refleg_globesp	Refleg_globesp	-0.01	0.35
Transfor_mas	Transfor_mas	-0.04	0.43
Insteval_trad	Insteval_trad	-0.39	0.38
Insteval_modern	Insteval_modern	-0.73	0.23

Nota: Existen dos tendencias, una implementa el Programa de Articulación de manera más tradicional; la otra referente a teóricos innovadores, evaluación oral y recursos pedagógicos se pueden establecer en la parte inferior de la tabla.

5.3. Análisis Inferencial Multivariado

Se realiza el ajuste de dos modelos lineales normales que evalúan las relaciones entre distintas características de los procesos de implementación. Para la elaboración de

estos modelos se escogió como variable respuesta el indicador de transformación pedagógica por su cercanía conceptual con el resultado del proceso.

5.3.1. Modelo de índices.

Tabla 15

MODELO DE INDICES

Call:					
lm (formula = formula_ind, data = cbind (datos, indicadores))					
Residuals:					
Min	1Q	Median	3Q	Max	
-6.5376	-0.2742	0.2795	0.8136	2.2256	
Coefficients:		Estimate	Std. Error	T Value	Pr(> t)
(Intercept)		0.22127	0.26683	0.829	0.4088
Trayectoria		-0.05461	0.05573	-0.980	0.3294
refteo_mixto		-0.03820	0.09344	-0.409	0.6835
refteo_innov		-0.18892	0.09517	-1.985	0.0497 *
dismet_divers		0.08136	0.09141	0.890	0.3754
insteval_modern		0.17053	0.16945	1.006	0.3165
insteval_oral		-0.05486	0.47349	-0.116	0.9080
insteval_trad		0.13140	0.11295	1.163	0.2473
recursos_cosas		0.13604	0.13233	1.028	0.3062
recursos_mas		0.44510	0.10481	4.247	4.61e-05 ***

Notas: Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1; Residual standard error: 1.372 on 108 degrees of freedom. Multiple R-squared: 0.2008, Adjusted R-squared: 0.1342 F-statistic: 3.015 on 9 and 108 DF, p-value: 0.003

Un primer modelo evalúa la incidencia de los índices construidos en la sección anterior con el componente de transformación de la práctica.

El resultado del modelo permite inferir que los procesos de implementación con referente teórico innovador y los que hacen uso de una mayor cantidad de recursos son

los que generan mayores niveles de transformación en el aula. Y la trayectoria del docente no es no tiene mayor trascendencia en este aspecto.

5.3.2. Modelo de ítems.

Tabla 16

MODELO DE ITEMS

Call:
lm (formula = formula_item, data = cbind (datos_modelo, indicadores))

Residuals:
Min 1Q Median 3Q Max
-3.0887 -0.5138 0.1858 0.5138 2.2484

<u>Coefficients:</u>	<u>Estimate</u>	<u>Std. Error</u>	<u>T Value</u>	<u>Pr(> t)</u>
(Intercept)	-1.943466	0.853763	-2.276	0.02584 *
trayectoria	-0.028216	0.073118	-0.386	0.70073
clase_magistral	-0.011508	0.428565	-0.027	0.97865
clase_particip	-0.424922	0.433130	-0.981	0.32990
clase_discusi	-0.998315	0.311776	-3.202	0.00204 **
clase_construc	0.740025	0.366566	2.019	0.04729 *
clase_problema	-0.046425	0.361970	-0.128	0.89831
modelo_trad	0.195193	0.427393	0.457	0.64928
modelo_nueva	0.399702	0.358139	1.116	0.26816
modelo_critica	-0.131977	0.342538	-0.385	0.70117
modelo_concept	0.412499	0.362354	1.138	0.25879
modelo_construc	-1.237259	0.377156	-3.280	0.00161 **
info_escritos	-0.271216	0.407129	-0.666	0.50746
Exposicion	-0.393376	0.355312	-1.107	0.27198
Evaluacion	0.036036	0.420817	0.086	0.93200
comp_lectura	-0.274916	0.343560	-0.800	0.42627
guias_talleres	-0.511606	0.454274	-1.126	0.26387
mesa_redonda	-0.160223	0.362633	-0.442	0.65995
Conversatorios	1.443276	0.346138	4.170	8.50e-05 ***

Tabla 16 (continuación)

<u>Coefficients:</u>	<u>Estimate</u>	<u>Std. Error</u>	<u>T Value</u>	<u>Pr(> t)</u>
lectura_estudio	0.007187	0.339638	0.021	0.98318
trabajos_talleres	0.948489	0.407401	2.328	0.02276 *
estrategias_eva	0.564424	0.429544	1.314	0.19307
cuestion_escrito	-0.206292	0.884442	-0.233	0.81624
sustentacion_oral	-0.526010	0.392900	-1.339	0.18491
evaluacion_virtual	0.751772	0.563324	1.335	0.18629
autoevaluacion	0.889429	0.487547	1.824	0.07232
test_evaluacion	0.530247	0.709746	0.747	0.45747
ley_115_159	-0.135524	0.363998	-0.372	0.71076
decreto_1860_94	-0.427729	1.393153	-0.307	0.75973
estandares_lineamientos	0.073816	0.420025	0.176	0.86100
resolución_480_2008	-0.085307	0.352192	-0.242	0.80931
decreto_1290	0.845097	0.432225	1.955	0.05449
recursos_otros	1.481126	0.332227	4.458	3.02e-05 ***
recursos_humanos	0.360443	0.549355	0.656	0.51387
asesoría	0.818323	0.422178	1.938	0.05656
capacitación	-0.623118	0.356581	-1.747	0.08488
reformas	-0.096062	0.422733	-0.227	0.82089

Notas: Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1 Residual standard error: 1.16 on 71 degrees of freedom (10 observations deleted due to missingness) Multiple R-squared: 0.6184, Adjusted R-squared: 0.4249 F-statistic: 3.196 on 36 and 71 DF, p-value: 1.468e-05

Un segundo modelo es calculado haciendo uso de la información en bruto. Este relaciona cada uno de los ítems preguntados en la encuesta con el componente mencionado de transformación en la práctica.

5.4. Análisis Interpretativo de Resultados

A continuación, se realiza el análisis, confrontación, argumentación e interrelación de los conceptos reflejados por los datos interpretados anteriormente para corroborar lo evidenciado en tablas y figuras.

5.4.1. Referentes teóricos.

En el caso de los ítems correspondientes a los referentes teóricos del Programa de Articulación de la educación media con la educación superior, el análisis de componentes principales permite distinguir dos grupos o tendencias.

La primera tendencia se refiere a la implementación de una pedagogía de tipo tradicional, que se caracteriza por las relaciones unidireccionales, autoritarias, impositivas, verticalistas, y memorística entre otras. Este modelo tradicional plantea y desarrolla procesos curriculares que reproducen una práctica pedagógica de transmisión de contenidos y de reproducción del status quo, se materializa en lo espacio-temporal de una determinada sociedad y en un contexto histórico-cultural concreto.

En Colombia las ofertas de ocupación y empleo son escasas y los jóvenes de clase baja y pocos ingresos, al finalizar sus estudios secundarios se inclinan por elegir profesiones de fácil acceso o gran demanda, como la docencia, el servicio militar, formación técnica entre otras. La docencia se constituye en alternativa económica o de solución laboral, por su gran oferta y bajo costo en las universidades privadas y mínima exigencia en las pruebas de ingreso. En ciertos casos la calidad de algunos programas es mediocre, poca exigencia académica y mínimo rigor científico.

Existe la tendencia a pensar que los estudiantes que obtienen bajos resultados en las pruebas censales-evaluación externa- eligen ingresar a carreras relacionadas con la pedagogía y enseñanza, es decir optan por ser profesores. Al respecto la sección de educación de la Revista Semana analizando el estudio “La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación” publicado por la Universidad de los Andes afirma que

Todo esto da cuenta de un sistema desigual, con dos puntos mucho más graves: primero, la concentración de la oferta de licenciaturas en ciudades capitales, municipios con más de 100.000 habitantes y en la Región Andina; y, segundo, el bajo rendimiento de estas en las pruebas Saber Pro. Sus egresados están por debajo del promedio de otras carreras en lectura crítica, inglés y razonamiento cuantitativo, y solo los superan levemente en comunicación escrita. Aunque esto puede tener que ver con que, por lo general, los estudiantes con peores pruebas Saber 11 tienden a ingresar a las licenciaturas. (Revista Semana, Sección Educación, 21 julio 2018)

Las diferentes carreras y planes de estudios universitarios han sido creados y se desarrollan a partir de referentes y/o modelos de la pedagogía tradicional. Muchos de estos programas no tienen relación alguna con la realidad social y política del país, ni orientan a sus educandos en formación técnica avanzada ni en análisis crítico o analítico.

En Colombia la legislación en educación permite que los profesionales de cualquier disciplina o rama del conocimiento puedan ejercer como docentes de secundaria sin tener conocimientos o formación pedagógica. La Sentencia C-422/05, de

diciembre de 2004 sostiene que cualquier profesional puede ser docente sin necesidad de haber adelantado estudios de pedagogía contrario a lo que se estipulaba en el Estatuto Docente 1278 de 2002.

Complementando la afirmación anterior, la profesión o el rol que juega el profesor a nivel social se ha ido desacreditando y se manifiesta en situaciones de menosprecio de su labor por la comunidad y la sociedad, por la falta de “reconocimiento” del Estado, intolerancia y agresividad de algunos estudiantes. (Programa séptimo día, transmitido por el canal Caracol, en su emisión televisada del día domingo 14 de mayo de 2017).

Vale pena resaltar además que en Colombia y en particular en la ciudad de Bogotá, en los colegios públicos la labor del profesor se distribuye en dos turnos; por tal razón el profesor puede desempeñarse en ambos, en orden a obtener mejores ingresos.

Se observa que el desarrollo de la clase tradicional en el aula permite y favorece un manejo autoritario de los alumnos y la implementación de procesos de enseñanzas verticales y unidireccionales donde se impone un único modelo curricular y pedagógico del cual se deriva la organización de los estudiantes y la transmisión del conocimiento con base en metas, objetivos e intencionalidades de dicho modelo.

A partir del análisis ya planteado y en orden a contrarrestar dicha problemática, el Programa de Articulación de la educación media con educación superior establece como referente fundamental un nuevo modelo pedagógico caracterizado por la formación de personas autónomas, democráticas en el plano personal, social y laboral. Dicho

modelo debe contribuir también a equilibrar las relaciones de desigualdad, mejorar la profesión docente y mejorar resultados en el campo laboral.

El Programa de Articulación propende también por la inclusión en la medida que integra los estratos sociales menos favorecidos, se inclina por un mayor acceso y permanencia en la universidad, una formación más científica y a adquirir competencias laborales y profesionales a través de la puesta en marcha y de los resultados del mismo programa. Contrario a los resultados del modelo tradicional la Articulación propone la inclusión como meta principal del programa.

La segunda Tendencia se refiere a la ejecución de modelos pedagógicos que se caracterizan por la construcción colectiva del conocimiento, por la horizontalidad de las relaciones, la participación activa y democrática en proceso enseñanza aprendizaje. Dicho modelo se puede fundamentar en algunas consideraciones de la pedagogía crítica que parte de la realidad y la interpreta desde fenómenos concretos, busca la transformación social desde una pedagogía dialógica, emancipadora, humanista, comunitaria y de inclusión social. La pedagogía crítica procura construir una propuesta social e histórica desde un nuevo significado de las prácticas pedagógicas que reconozca el vínculo social de la escuela con la comunidad y la sociedad.

La implementación de este modelo crítico es resultado de capacitaciones de las universidades en torno al Programa de Articulación. Se evidencia en la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas, claridad de conceptos, comprensión del proceso educativo, mejor desempeño del quehacer profesional, aplicación continua de evaluación y retroalimentación.

Además, es evidente el esfuerzo y la preparación personal porque su desempeño profesional se fundamenta y orienta desde la vocación, desde principios éticos y de responsabilidad social ante la comunidad.

De igual manera esta tendencia es el resultado de procesos de formación de la conciencia social e identidad de clase, porque muchos de los profesores como agentes de cambio han crecido en algunos casos con necesidades sociales y económicas, reclamando mejores condiciones de vida, de educación, de trabajo digno, de igualdad y equidad.

Se destaca, además, el elemento vocacional, de convicción y de entrega a la labor docente con miras de aportar experiencias para mejorar resultados desde “el servicio” en orden a cambiar, transformar y mejorar las condiciones existentes.

Según la fig. 2, en la parte superior del plano se observan los profesores con un mayor componente de innovación; en la inferior se encuentran quienes detentan mayor ingrediente tradicional. En el costado derecho se tiene un enfoque mixto que mezcla modelos tradicionales con nuevos; en el costado izquierdo la implementación es más exclusiva: o modelos tradicionales o modernos. Dichos modelos son:

- *Profesores Innovadores*: Se caracterizan por tener en cuenta los conocimientos previos, desarrollar y establecer estrategias metodológicas participativas, técnicas evaluativas variadas, análisis y socialización del conocimiento, para dinamizar los procesos enseñanza-aprendizaje.

- *Profesores Tradicionalistas*: Se determinan por desarrollar un esquema de planeación, ejecución y evaluación unidireccional, inflexible y autoritario. En su práctica pedagógico enfatiza la clase magistral, control omnímodo sobre los estudiantes y el acto

educativo; aplica estrategias de evaluación tipo test, hace énfasis en la heteroevaluación y la aprehensión memorística de conceptos.

- *Educadores que involucran modelo tradicional e innovador*: Utilizan estrategias pedagógicas y modelos de evaluación situados en las dos tendencias, en este caso tratan de innovar al querer proyectarse hacia la comunidad educativa, pero su desempeño sigue siendo tradicional.

- *Profesores que excluyen determinado modelo y trabajan con otro ya sea el innovador o el tradicional*: Optan radicalmente por uno de ellos; en el caso del innovador se debe a su capacitación y tendencia al cambio y en el caso contrario por la ausencia de capacitación, de incompetencia, el rechazo al cambio o simplemente seguir patrones, normas y costumbres establecidas.

5.4.2. Desempeño pedagógico y práctica en el aula.

En la figura 3, Círculo de correlaciones, se constituyen dos tendencias: la primera agrupa guías y talleres individuales, evaluación individual, mesa redonda, paneles, foros, trabajos, talleres grupales y grupos de lectura y estudio; la segunda recoge las prácticas de informes escritos, análisis y comprensión de textos, exposiciones individuales, conversatorios y grupos de discusión.

El primer grupo hace uso de actividades individuales o grupales evidenciando la no utilización de referentes teóricos concretos con tendencia hacia el activismo irreflexivo e individualista. Aunque desarrollan actividades grupales se observa descontextualización frente a las competencias concretas, ausencia de metas y sin enfoque pedagógico concreto. Algunas razones podrían ser: (a) carencia de capacitación

(b) formación profesional deficiente (c) sin claridad en metas de formación personal (d) práctica pedagógica descontextualizada de la realidad (e) desinterés personal y profesional.

A pesar de observar la tendencia a hacer actividades individuales –más unidireccionales- en la práctica pedagógica, se aprecia el desarrollo de ejercicios grupales -más participativos- que podrían corresponder al uso de acciones sin fundamentar en una óptica pedagógica concreta, carentes de direccionalidad específica. Se podría entonces afirmar que no existe relación entre las dos preferencias.

La segunda inclinación se vincula a un enfoque cooperativo en la transmisión de los saberes. De manera que dicha tendencia se vincula a la implementación de propuestas innovadoras, la pluralista y diversas que enriquecen el pensamiento y la práctica pedagógica.

A pesar de que algunos profesores reciben poca capacitación, no manifiestan vocación a su profesión, se desempeñan bajo el estímulo económico con mínimas alternativas innovadoras; de una u otra forma responden a las exigencias académicas, pedagógicas y metodológicas que exigen las universidades en el proceso de formación profesional.

Un aspecto destacado de ciertas universidades es la implementación y confrontación de procedimientos de investigación utilizando Tics, a veces con escasos recursos, generando alternativas de innovación en el campo educativo. Dicha práctica

innovadora responde a las exigencias del Ministerio de Educación en torno a mejorar la calidad de los programas, en especial los referentes a las licenciaturas⁹.

En la figura 4, el análisis detecta un indicador de diversidad de estrategias metodológicas. En el costado izquierdo del plano se encuentran los procesos de implementación que utilizan pocas estrategias en el aula; el costado derecho se asocia con diseños metodológicos diversos y uso de varias estrategias simultáneamente. De lo anterior surgen dos interrogantes a los cuales habría que dar respuesta en otra oportunidad: ¿Esta diversidad, afecta en algo el proceso? ¿Se puede establecer alguna relación o analogía?

Se pueden dar los dos casos: en primer lugar, un elemento negativo al no ser fundamentado desde ningún enfoque, impide desarrollar estrategias precisas y direccionadas desde una propuesta educativa; en segundo lugar puede ser positivo, al darse diversidad de estrategias metodológicas creativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y en tercer lugar se da el avance de éstas desde referentes teóricos por aquellos profesores que desde una perspectiva determinada planean y ejecutan de manera consciente el acto pedagógico en el aula.

Instrumentos de Evaluación: En la figura 5, Círculo de correlaciones, el análisis de los ítems correspondientes a los instrumentos de evaluación arroja tres tendencias posibles. (a) inclinación más tradicional y rigurosa plasmada en el uso de test de

⁹ En Colombia las licenciaturas hacen referencia a la formación exclusivamente pedagógica, para ser docentes y que hasta hace poco no eran consideradas profesionales mientras que las carreras profesionales se ubican dentro de las otras disciplinas y campos del saber.

evaluación y cuestionario escrito, (b) tendencia más moderna dominada por el uso de evaluación virtual y autoevaluación y (c) tendencia caracterizada por la sustentación oral.

La tendencia más tradicional enfatiza el uso de test de evaluación y cuestionario escrito; tiene como base “la costumbre”, la resistencia al cambio y repetición de los instrumentos legendarios, además facilita la evaluación masiva y mecánica.

La preferencia moderna dominada por el uso de evaluación virtual y autoevaluación desde la red como estrategias evaluativas, implementa otros instrumentos como foros, blogs, aplicaciones y el uso de plataformas virtuales. Este tipo de evaluación favorece la construcción de estructuras cognitivas, de conceptos y un aprendizaje activo y creativo.

La predilección caracterizada por la sustentación oral demuestra mayores niveles de expresión verbal, elementos de comunicación, de desarrollo de habilidades y competencias propias de la comunicación.

Según figura 6, en el costado derecho del plano se encuentran los procesos de implementación tradicional utilizando instrumentos como cuestionarios escritos y test evaluación. En la parte superior del plano se sitúa la evaluación con uso de medios virtuales y autoevaluación. En la parte inferior es posible observar la sustentación oral para la evaluación de los estudiantes. Algunos interrogantes que surgen al respecto son: ¿Es la evaluación una radiografía o reflejo objetivo de la aprehensión y apropiación del conocimiento? ¿La evaluación tradicional obstaculiza los niveles de comprensión y utilización del conocimiento? ¿La evaluación moderna permite y facilita el dominio y uso

efectivo del conocimiento? ¿La evaluación participativa y crítica realmente posibilita cambios en la formación de la persona, en la enseñanza y su proyección a la comunidad?

Referente legal: Según la figura 7, Circulo de Correlaciones el análisis de los referentes legales presenta tres enfoques distintos, en primera instancia el conocimiento conjunto de la ley 115 de 1994, los estándares y lineamientos del MEN y el decreto 1290 marcan una fuerte tendencia siendo los pilares básicos legales del programa. El decreto 1860, reglamenta la ley 115 y la resolución 480 de 2008 crea, establece y desarrolla en detalle el Programa de Articulación.

Según la figura 8, las tendencias mencionadas se expresan en el plano factorial del siguiente modo. El costado derecho está caracterizado por el conocimiento general de la norma básica del programa, es decir la ley 115 de 1994, los estándares y lineamientos del MEN y el decreto 1290; la parte superior del plano denota el conocimiento del decreto 1860 de 1994; el costado izquierdo del plano muestra los procesos de implementación familiarizados con la resolución 480 de 2008. Es decir, el análisis permite obtener un indicador de conocimiento del referente legal que va de lo muy general de la normatividad a uno específico, representado por la resolución 480 de 2008.

La Ley 115 de 1994 es el marco legal principal, rector de la Educación, es normativa general y flexible que fundamenta la práctica pedagógica, es el foco de organización curricular. Su conocimiento se da porque permite el manejo general de la planeación curricular y es requisito en la formación universitaria de los profesores. Esta Ley reglamenta, estructura y establece el funcionamiento del sistema educativo colombiano.

El Decreto 1860 de 1994, reglamenta la Ley 115 o Ley general de educación, especifica y concreta el funcionamiento pedagógico, institucional y organizacional, precisa la práctica pedagógica y todos sus componentes. Este Decreto ha sido modificado de acuerdo a políticas educativas de los gobiernos de turno. Su conocimiento se debe al estudio obligatorio en las facultades de educación.

El decreto 1290 del año 2009 expone el sistema de evaluación institucional, establece los criterios y parámetros de la valoración de los estudiantes es de obligatorio cumplimiento. Este Decreto en el caso del Programa de Articulación permite ajustar los criterios de evaluación de los colegios con la universidad.

La resolución 480 de 2008 crea y organiza el Programa de Articulación muestra poco conocimiento puede ser por el ingreso de profesores al programa sin adecuada formación y conocimiento; el poco interés por que no ven la trascendencia e importancia de la Articulación. Parece contradictorio que, siendo la norma, se desconozca y no aplique cabalmente para el desarrollo del programa y sus resultados. Se trabaja sin conocimiento y aplicación de la ley, el profesor llena una vacante sin preparación y afecta de manera negativa, su inconsistencia tergiversa el horizonte del mismo.

Según la figura 9, Círculo de correlaciones, el análisis de los ítems correspondientes a los recursos de cada proceso de implementación muestra dos tendencias principales, la primera asociada a los recursos humanos, físicos, financieros y didácticos; la segunda asociada al acceso a capacitaciones y asesorías respecto al programa.

Según figura 10, el plano factorial permite discriminar un indicador de recursos. Los procesos de implementación situados al costado derecho del plano reciben y ejecutan mayor cantidad de recursos y dedican más tiempo a capacitación y asesoría; por su parte, el costado izquierdo está asociado a menor cantidad de recursos y menor participación en asesorías y capacitaciones.

Se evidencia que se ofrece capacitación en los aspectos relacionados con el Programa de Articulación por parte de los colegios y las universidades con un grupo significativo de profesores que participan dedicando tiempo a su actualización. Por el contrario, otro grupo de profesores no los aprovechan ya sea porque no los tienen en cuenta o no manifiestan interés personal por la capacitación. A pesar de las situaciones mencionadas anteriormente algunos profesores se capacitan y actualizan independientemente.

5.4.3. Transformación de la práctica.

Según figura 11, Círculo de correlaciones, el análisis de los ítems correspondientes a la transformación de la práctica permite establecer tres tendencias globales, (a) mejoramiento de la toma de decisiones por parte de los estudiantes y el desarrollo de su autonomía, (b) desarrollo de habilidades comunicativas y de liderazgo, (c) mejoramiento de las relaciones de convivencia.

La capacidad de decisión de los estudiantes y la autonomía se reflejan en el mejoramiento del desempeño participativo en las clases, mejoramiento académico, el análisis crítico de sus interrelaciones con otros, (con el contexto en el que se desenvuelven) posición analítica frente a la metodología, los contenidos y la evaluación.

El desarrollo de habilidades comunicativas y liderazgo se manifiestan en el mejoramiento de la capacidad de expresión y escucha, en la participación activa y consciente en el gobierno escolar¹⁰, en la creación y desarrollo de proyectos productivos con la comunidad.

El mejoramiento de las relaciones de convivencia se expresa a través de la no agresión, el trato cordial entre sus semejantes, la manera afable de comunicar de las ideas, la solución pacífica de los conflictos, la aceptación de los demás, la apertura al dialogo.

Según la figura 12, el análisis hace posible identificar dos índices en cuanto a la transformación de la práctica, el primero mide el nivel de transformación de los procesos de implementación, el segundo muestra el nivel de horizontalidad de esta transformación.

El primer plano factorial sitúa al costado izquierdo los procesos de implementación con niveles mínimos de transformación, mientras en el costado derecho se ubican aquellos con niveles altos de transformación. La parte superior del plano está asociada con transformaciones a nivel individual que dan cuenta de aprendizajes autónomos y toma de decisiones, la parte inferior del plano muestra transformaciones a nivel comunitario y participativo, con mejoras sustanciales en las interacciones convivenciales.

Los niveles bajos de transformación corresponden a implicaciones poco favorables como ausencia de vocación, inmersión concreta y profunda en un proceso pedagógico participativo e innovador. Esta circunstancia se enmarca de forma coherente

¹⁰ Explicar brevemente el gobierno escolar es un ejercicio de participación estudiantil que se elige democráticamente cada año académico y sus miembros participan en ciertas decisiones que afectan la marcha del colegio.

con los procesos tradicionales descritos en los análisis anteriores. Sin importar las razones se reitera la escasa disponibilidad e interés por la actualización y formación en torno a la transformación real y eficaz de la práctica pedagógica.

Los niveles altos de transformación se manifiestan en muy pocos actores, posiblemente debido a la formación universitaria, al desinterés de actualización y superación laboral y social. El contexto desfavorable en el que se devuelven, influye en dichos resultados unido al desaprovechamiento de los cursos de capacitación y formación en torno al Programa de Articulación.

Contrariamente las transformaciones individuales que dan cuenta de aprendizajes autónomos y toma de decisiones, se fundamentan en prácticas y estrategias metodológicas innovadoras, aprovechamiento de espacios de participación, el ejercicio del liderazgo y la vivencia de valores académicos, éticos, morales.

Las transformaciones a nivel comunitario y participativo, presentaron mejoras sustanciales en las interacciones convivenciales debido al enfoque creativo, crítico y dialógico de los estamentos educativos. Como modelo incluyente permite el empoderamiento y las relaciones de igualdad, equidad en torno a metas comunes.

5.5. Análisis Global

Según la figura 13, Círculo de correlaciones, el análisis de los indicadores establece correlaciones de tipo trascendente. Algunas de ellas son

La transformación grupal está ligada a procesos de implementación del programa con (diseño metodológico) desempeño pedagógico y práctica en el aula diversa que se refiere a las estrategias metodológicas implementadas; referentes teóricos mixtos:

tradicionales, modernos, críticos e innovadores y mayor cantidad de recursos (financieros y Físicos).

Existe una mayor transformación en los procesos de implementación con un referente legal general del programa, basado en la ley de 1994, El Decreto 1860 de 1994, La resolución 1290 de 2009 y el Decreto 480 del 2008 que fundamenta el desarrollo del Programa de Articulación.

Los instrumentos de evaluación en la práctica son independientes del referente teórico, es decir que no guardan total congruencia, además no se refleja la relación entre el referente y los instrumentos utilizados, aunque existe diversidad en la implementación de los mismos. Entonces se evidencia que la utilización de nuevos e innovadores enfoques y diseños metodológicos alternativos, hipotéticamente hablando, no corresponden a la transformación de la práctica pedagógica.

El aprovechamiento de recursos de apropiación como asesorías y capacitaciones está asociado a procesos de mayor transformación, porque existe un equipo significativo de profesores que frente a mayores alternativas y recursos arrojan mejores resultados en la práctica pedagógica.

Según la figura 14, Nube de puntos es posible observar dos tipos diferentes de procesos de implementación del Programa de Articulación. El grupo más grande a la izquierda lo hace el de manera tradicional, con dinámicas similares como se imparten a las asignaturas de educación básica; el grupo más pequeño a la derecha está asociado a referentes teóricos, evaluación oral, recursos pedagógicos y la implementación que realizan corresponde a métodos y modelos pedagógicos innovadores.

El modelo tradicional desde sus fundamentos y principios según se ha demostrado en las diferentes apreciaciones da como resultado la práctica habitual con sus implicaciones tradicionales. El modelo innovador y crítico demuestra con el desempeño de los profesores resultados sobresalientes en la comprensión, la participación, el liderazgo, la motivación, el análisis crítico, las opciones de vida y desempeño profesional de los estudiantes y proyección hacia la comunidad.

Predomina el modelo tradicional a nivel general o global desde la formación profesional de los profesores por los elementos que lo han caracterizado y determinado como la repetición de contenidos, reproducción de estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación; el conformismo, la unidireccionalidad y el predominio del rol o perfil del profesor autoritario.

5.6. Análisis Inferencial Multivariado

Se realiza el ajuste de dos modelos lineales normales que evalúan las relaciones entre distintas características de los procesos de implementación del Programa de Articulación. Para la elaboración de estos modelos se escogió como variable respuesta el *indicador de transformación de la práctica pedagógica* por su cercanía conceptual con el resultado del proceso.

5.6.1. Modelo de índices

Un primer modelo evalúa la incidencia de los índices construidos en la sección anterior con el componente de transformación de la práctica.

El resultado del modelo permite inferir que los procesos de implementación con referente teórico innovador y los que hacen uso de una mayor cantidad de recursos son

los que generan mayores niveles de transformación en el aula y no hay ninguna relación con la trayectoria profesional del profesor.

Por lo tanto, podemos ratificar la relación existente entre la transformación de la práctica de los profesores y el uso de elementos teóricos tales como, pedagogía crítica, escuela activa y formación en competencias; dichos aspectos se constituyen en directrices significativas porque justifican las innovaciones en la implementación del Programa de Articulación en el aula, por ende, en el colegio y su respectiva proyección a la comunidad.

De igual forma la mayor y mejor utilización de los recursos físicos influyen de manera representativa en la dinámica pedagógica y sus resultados observándose cambios favorables en las metodologías, en la comprensión, apropiación global del programa, el aprovechamiento de las capacitaciones, la creatividad y en la formación personal e integral del estudiante, como también en las perspectivas profesionales y laborales.

5.6.2. Modelo de ítems

Un segundo modelo es calculado haciendo uso de la información en bruto. Este relaciona cada uno de los ítems preguntados en la encuesta con el componente mencionado de transformación en la práctica.

Dentro de los procesos de implementación innovadora y transformación de la práctica educativa de los profesores se destacan la discusión en clase, la clase o modelo constructivo, los conversatorios, trabajos, talleres y asesorías que reflejan la coherencia entre la implementación del Programa de Articulación, la transformación de la práctica pedagógica, la formación integral del estudiante y su proyección personal y universitaria.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del cuestionario cumplimentado por los coordinadores y responde a uno del objetivo de la investigación “Articulación de la educación media con la educación superior en Bogotá-Colombia: implicaciones en el contexto local” que literalmente afirma: Determinar avances y desaciertos significativos del Programa de Articulación en orden a establecer su proyección y trascendencia.

La muestra seleccionada no fue aleatoria, en primer lugar, por los pocos colegios de los cuarenta y cinco articulados que tenían coordinador específico para el programa y en segundo término por la dificultad de acceso al campo y la concreción de un tiempo para que respondieran el cuestionario por ocupaciones propias del cargo.

La importancia del proceso de recolección de datos y el análisis de los resultados radica en indagar ideas específicas puesto que los coordinadores hacen operativo el Programa de Articulación en la Institución. Su testimonio es una fuente primaria sobre la ejecución del proyecto en los colegios y en las aulas de clase.

Los principales conceptos sobre los cuales fueron interrogados hacían referencia a Los cambios que se presentaron en el énfasis o profundización institucional; formas y estrategias metodológicas surgidas a partir del Programa de Articulación; instrumentos de evaluación; impacto del programa en la continuidad educativa de los estudiantes; influencia en los resultados de pruebas institucionales y nacionales; importancia y utilidad de los recursos específicos asignados y la transformación de la práctica.

Las distintas disciplinas se agruparon en áreas según su afinidad y se buscó coherencia entre los saberes que cada una de ellas profundiza, dando un orden

descendente colocando de primero las que fueron preferidas por los colegios al establecer los convenios con las instituciones de educación superior.

Aunque fue una encuesta, la tabulación y el análisis se hicieron utilizando el método cuantitativo-descriptivo, puesto que fueron pocas las persona que respondieron las preguntas –veinticinco en total- hecho que imposibilita aplicar medidas estadísticas para sacar de los datos porcentajes significativos que reflejaran de forma válida y veraz los conceptos e ideas que se querían obtener.

El trabajo de tabulación, análisis e interpretación se hizo de forma manual en cinco fases (a) organización de las preguntas, discriminando las cerradas de las abiertas -que fueron las que proporcionaron la información relevante para la investigación- (b) jerarquización de respuestas identificando los conceptos reiterativos (c) interpretación y análisis (d) conclusiones.

5.6. Programas con los que está articulado el Colegio. De acuerdo con los resultados, las áreas o campos más sobresaliente en cuanto a los programas con los que están articulados los colegios son seis:

⇒ *Áreas administrativas y tecnológicas:* Bajo este título se organizan en primer lugar las disciplinas o saberes que tienen relación con la administración, los procesos contables, economía y áreas tecnológicas en general. Las áreas en las cuáles se presenta mayor interés e índices de articulación son las administrativas y tecnológicas, prevaleciendo la Administración, la Contabilidad y las Finanzas, y en el ámbito tecnológico prevalecen Sistemas, Electricidad y Mecatrónica.

⇒ *Área artística:* Aquí se ubican en segundo lugar, las modalidades que tienen relación con las expresiones o manifestaciones humanas, estéticas y diferentes talentos. Las expresiones artísticas que sobresalen tienen relación con las destrezas o habilidades caracterizadas por la creatividad, originalidad dentro de las cuales se hallan la danza y la música.

⇒ *Ciencias del deporte:* Bajo este parámetro se agrupan las disciplinas que tienen relación con el desarrollo de habilidades y destrezas físicas, motrices y recreativas. Se destacan en tercer lugar la Educación Física que juega un papel importante en la implementación de la Articulación donde se integran 'áreas deportivas y la recreación comunitaria.

⇒ *Área ambiental:* Componen este campo las acciones y saberes relacionados con la promoción y mejoramiento del medio ambiente. El eje ambiental tiene importancia debido a la actual problemática mundial referente a la alteración y desequilibrio del entorno natural.

⇒ *Área humanidades:* En quinto lugar, aparecen las disciplinas referidas a las expresiones literarias y segunda lengua. Las opciones que se encuentran dentro del programa de Articulación no se inclinan hacia las humanidades ni hacia el dominio de un segundo idioma.

⇒ *Área de matemáticas y c. naturales:* Por último, encontramos dentro del Programa de Articulación una tendencia muy baja referentes a las matemáticas y las ciencias; no son campos del conocimiento en los que la mayoría de los colegios muestre gran interés.

Cambios que se presentaron en el énfasis o profundización institucional. En la información ofrecida por los coordinadores el Programa de Articulación entre colegio y la universidad generó algunos cambios que en orden de importancia se enumeran a continuación:

- Los cambios más significativos se manifiestan con referencia al título de Bachiller que se otorga, hubo un cambio respecto a la modalidad que consiste en conceder el diploma de carácter técnico y no académico como ha sido dado tradicionalmente. En Colombia la formación técnica y la académica establecen diferencias que se reflejan en el título obtenido al finalizar el bachillerato o educación media.
- Además, prevalece la reestructuración de la malla curricular del plan de estudios del Colegio, puesto que se integraron y correlacionaron algunas áreas según las necesidades y los programas de la universidad con la cual se articuló.
- De igual manera para poder cumplir con las exigencias del Programa de Articulación se creó una jornada contraria al horario académico normal de clases, exclusivas para el grado décimo y undécimo denominada contra jornada. Dicha medida permitió la reorganización de los programas y planes de estudio respectivamente y la implementación de nuevas áreas del conocimiento.
- Y en lo referente al Proyecto Educativo Institucional (PEI), las transformaciones se inclinan hacia la integración del Programa de Articulación dentro de éste, para que sea reconocido por toda la comunidad y los estudiantes proyectados al proceso desde los primeros grados escolares.

- Por último, algunas de las personas encuestadas no proporcionaron información relevante o fue muy escasa arguyendo desconocimiento y mínima permanencia dentro del Programa.

5.7. Nuevas estrategias metodológicas surgidas a partir del Programa de Articulación

Las nuevas estrategias metodológicas que surgen a partir de la implementación del Programa de Articulación se expresan en un determinado grado de importancia, en donde en primera instancia prevalece la participación de los estudiantes porque todos deben asistir de forma obligatoria como requisito para obtener el título de Bachiller.

En segunda instancia se evidencia mayor reflexión crítica y analítica a través de la consecución de habilidades de trabajo en equipo; el manejo o dominio de competencias comunicativas que les permite socializar los conceptos en el grupo; además se ha fortalecido la facilidad para la resolución de problemas de diferente índole y la capacidad de investigación.

Asimismo, se implementaron las clases participativas y el intercambio donde la práctica pedagógica se acerca a la realidad de forma coherente. El trabajo autónomo facilita la anterior acción a partir de las diversas estrategias de trabajo colaborativo que se implementaron en el aula, potenciando las didácticas activas.

Por otra parte, en algunos colegios se implementó el Proyecto Integrado de Semestre (PIS) como estrategia de integración curricular interdisciplinaria por medio del cual los estudiantes, en un espacio académico común, socializan, discuten, debaten y aclaran ante los profesores de las diferentes áreas del conocimiento, los conceptos,

requisitos y exigencias frente a un proyecto de intervención social planeado para la comunidad educativa o a su contexto cercano.

En lo referente al sistema de evaluación se inclina a valorar periódicamente el quehacer en el aula, los conocimientos de las respectivas disciplinas, las competencias y su aplicación en el aspecto holístico del estudiante y su entorno, en especial en lo actitudinal y su desempeño como ciudadano. Del mismo modo se manifiesta la utilización de estrategias prácticas que lleguen a los estudiantes con eficiencia, mediante diferentes mecanismos metodológicos innovadores, en algunos casos mapas mentales y conceptuales apuntando a una práctica transformadora en el aula.

Gracias a la puesta en práctica de estrategias metodológicas distintas a las que se venían trabajando se impulsaron nuevos y diversos proyectos de desarrollo, investigación, productivos y de comunicación.

5.8. Aspectos o elementos pedagógicos del desempeño profesional son nuevos y/o relevantes. (Planeación, material didáctico, estrategias pedagógicas, evaluación, recursos, etc.).

El Programa de Articulación ha integrado cambios en las estrategias de evaluación que incluyen los recursos, la metodología por procesos y el fortalecimiento de la autoevaluación. Para la promoción al grado siguiente o para la obtención del título de Bachiller Técnico el Programa de Articulación cobra importancia, siendo requisito indispensable para tal fin.

No solo se ha logrado fortalecer las estrategias de evaluación, sino que además tomó fuerza la organización del plan de estudios al integrar de forma coherente las áreas

de conocimiento del núcleo común y el núcleo de profundización (técnico, tecnológico y profesional). Cabe aclarar que las áreas del núcleo común son las que pertenecen a los programas básicos académicos determinados por el Ministerio de Educación para todos los colegios a nivel nacional como requisito para obtener un grado de bachiller académico y el núcleo de profundización son las nuevas áreas que integra el Proyecto de Articulación además de las ya estipuladas con las cuales se adquiere el título de bachiller técnico.

No se puede desconocer que en algunos casos el apoyo a los colegios ha sido mínimo, puesto que la SED incumplió con la dotación de recursos; en otros casos se cumplió a cabalidad, además de que el colegio buscó recursos de diferentes entidades.

El trabajo pedagógico ha cambiado porque en parte se orientó a la resolución de problemas en la convivencia estudiantil.

De igual manera hubo otros cambios porque se implementaron las visitas a los sitios de práctica como las universidades, otras aulas de clase y a los lugares donde desarrollan los proyectos de intervención.

Vale la pena destacar el desarrollo de mecanismos de seguimiento en cuanto al plan de estudio y a la actividad concreta del profesor en el aula de clase, estableciendo una real coherencia entre la planeación, la ejecución y la evaluación.

De igual manera surgieron nuevas y creativas estrategias pedagógicas, que han generado procesos de autonomía y autorregulación en los jóvenes, incentivando el deseo de aprender.

En cuanto a los tipos de formación ofrecidas en el Programa de Articulación cabe resaltar en primer lugar el inicio en la educación profesional, gracias a las Instituciones de educación superior y en segundo lugar la ofertada por el SENA en la modalidad técnica y tecnológica (Educación para el desarrollo y el trabajo humano).

La educación media genera una nueva relación e identidad en cuanto a la cercanía y continuidad con la educación superior, además de su reestructuración y organización por créditos académicos propiciando la continuidad. A causa de lo anterior se gestó un mayor rigor en la adquisición y aplicación de los conocimientos y el trabajo por competencias.

5.9. Instrumentos utilizados para evaluar el Programa de Articulación. Las respuestas a esta cuestión, expresan en forma general dos tipos de evaluación (a) la evaluación de los aprendizajes y (b) la evaluación del programa.

Se evalúa mediante diferentes técnicas y actividades, destacando en primer lugar la sistematización de los proyectos de gestión, la elaboración de ensayos, portafolios y protocolos de seguimiento. En segundo lugar, para evidenciar el aprendizaje se encontró la evaluación de proyectos mediante ejecuciones prácticas, exposiciones y resultados de diferentes acciones.

El Programa de Articulación se ajusta al Sistema Institucional de Evaluación que rige para la educación básica y media. Así mismo, el proceso de evaluación y seguimiento se hace mediante técnicas e instrumentos tales como encuestas a estudiantes, padres de familia, profesores; éstas se realizan, antes durante y después del proceso,

además, la Secretaría de Educación realiza y aplica sus propios instrumentos de evaluación por medio de encuentros y a través de la web.

También se utilizan cuestionarios orales, escritos y formatos de autoevaluación institucional, aplicados por las universidades.

Los colegios hacen pruebas semestrales para evaluar competencias y conocimientos tanto a los estudiantes como al programa de Articulación. Algunos agentes externos nombrados por las Instituciones Educativas observan el avance del proceso y rinden un informe detallado del proceso.

Es necesario y conveniente expresar la aprobación y certificación legal del Programa de Articulación desde la autonomía universitaria y la Secretaría de Educación.

5.10. Inclusión en el proceso de evaluación institucional anual la valoración del avance en el plan de Articulación.

Anualmente se realiza la evaluación del Proyecto de Articulación, ésta hace parte de los Planes Operativos Anuales (POA) y planes de acción en general, el objetivo es mejorar en aspectos negativos y subsanar las falencias. De tal acción se genera un informe de gestión que da cuenta de estos resultados. Los resultados de la evaluación interna se registran en los formatos oficiales que conforman el sistema de evaluación institucional anual. Son muy pocos los casos en los cuales no se elabora un registro sistemático que demuestre la inclusión de los avances del Programa de Articulación.

5.11. Impacto del Programa de Articulación en Los estudiantes.

Cabe destacar el hecho de que las perspectivas que han asumido los estudiantes con la posibilidad de seguir un proceso educativo en la universidad pasaron a ser un valor agregado. A partir de los aportes del Programa de Articulación que ha permitido no sólo mayor accesibilidad a la Universidad, sino que ha generado una mayor motivación para sentirse capaces para el ingreso al campo laboral.

5.12. Influencia del Programa de Articulación en los resultados de pruebas institucionales y nacionales.

Se manifiestan avances significativos en los resultados de las pruebas SABER ICFES 11° la cual valora cuantitativamente “los aprendizajes de los alumnos y analiza la equidad en la distribución de los recursos y procesos que ocurren en la escuela y su relación con los aprendizajes”, Duarte, Vos, & Moreno (2012), superando los puntajes anteriores, igualmente la implementación del programa coadyuvó en la obtención de mejores resultados en las pruebas de acceso a la Universidad.

Con respecto a la influencia del programa sobre los estudiantes, fortaleció sus capacidades de análisis, comprensión lectora y razonamiento. Además de lo anterior permitió la potenciación del trabajo responsable y la adquisición de herramientas cognitivas y procedimentales.

Algunas respuestas enfatizan que no se puede determinar aún la influencia del programa de Articulación (ya que su implementación en la toma de la muestra) sólo llevaba un año y su proyección se había estipulado a 5 años, en donde se podría

establecer su alcance. Por tanto, alguna respuesta afirma que su trascendencia no fue de gran importancia.

5.13. Avances significativos del Programa de Articulación.

En primer lugar, se evidencia un cambio significativo en la mentalidad y perspectivas de proyección del estudiante en lo referente al acceso inmediato a la universidad. Sin embargo, a algunos de los egresados se les dificulta por su situación en un contexto social fragmentado y de escasos recursos. El haber tenido que asistir al colegio en contra jornada abrió el horizonte y el ideal de ser un profesional de calidad. Este cambio de mentalidad se manifiesta en el sentido de identidad de los estudiantes y aceptación de los padres de familia,

En segundo lugar, se presentó la implementación de nuevas articulaciones de acuerdo a las necesidades de la población con las implicaciones respectivas, facilitando opciones para los estudiantes. Se reitera y de acuerdo a lo que se ha venido exponiendo, un incremento de “participación” de los estudiantes en cuanto al ingreso a la educación superior y continuidad en la Articulación con el SENA.

En concordancia con lo expresado anteriormente es inefable la incidencia en la mejoría de los resultados de las pruebas, la mejor utilización del tiempo libre por parte de los estudiantes y su intervención en diferentes ámbitos académicos y curriculares.

Otro logro relevante que se expresa en las respuestas es el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes por las múltiples opciones y posibilidades frente al futuro de los mismos.

5.14. Acciones de mejoramiento de acuerdo al proceso de Articulación y a los resultados de la evaluación.

Sobresale la afirmación de los coordinadores al expresar una apropiación del saber particular de su profesión para transmitirlo a los estudiantes. Dicha situación se observa en el ambiente, en el mejoramiento de los procesos académicos y en la implementación de estrategias metodológicas y didácticas más dinámicas y flexibles en orden a superar dificultades, asumir sugerencias para potenciar las habilidades de los estudiantes.

En este orden de ideas, no es ajena la gestión de recursos educativos ante Secretaría de Educación y se hayan iniciado las modificaciones y adecuaciones físicas y en la malla curricular con énfasis en áreas específicas, sin desconocer que muchos de los recursos humanos no han sido asignados. Es conveniente recalcar la falta de apoyo en algunos colegios donde no se asignaron los respectivos coordinadores al Programa y el incumplimiento de los compromisos de algunas universidades con las cuales se firmó el convenio de Articulación.

Otras de las acciones de mejoramiento es el proceso de seguimiento continuo, retroalimentación y evaluación que ha favorecido el avance del programa. Al institucionalizar el programa los estudiantes y docentes imperativamente participan del mismo y conllevó a la implementación de salones especializados.

La Articulación que permitió la ampliación de la oferta educativa y la reorganización de los grupos de estudiantes acorde al aspecto vocacional y sus respectivas habilidades. Es valioso recordar que la educación debe adaptarse

permanentemente a los requerimientos de una sociedad que está en constante cambio y exige otros diseños curriculares, actualización de contenidos y espacios para ser útil a la sociedad en donde la oferta se tiene que adaptar a la demanda y adecuar un servicio que ofrezca excelente formación a los estudiantes (Manes, 2005).

° **Importancia y utilidad de los recursos específicos asignados para el desarrollo del Programa de Articulación.** Si es verdad que no por existir una mayor cantidad de recursos los procesos educativos son mejores, también es cierto que el material de dotación para la gestión del proyecto ha influido positivamente en el desempeño y desarrollo de programa. Los recursos asignados han permitido un trabajo constante, en especial en los programas en convenio con el SENA, facilitando el aprendizaje de diversos conocimientos. No en todos los colegios se implementó el servicio de restaurante escolar.

° **Dotación de recursos financieros, físicos, didácticos y tecnológicos para el Programa de Articulación.** Las dotaciones en las distintas instituciones han sido parciales. Por una parte, una buena cantidad de recursos tecnológicos, espacios físicos y recursos humanos, por mencionar algunos: computadores, gimnasio, implementos deportivos, guías, libros de capacitación, etc., pero por otro lado no se han asignado la totalidad de materiales en algunos colegios.

Entre los materiales están los didácticos, físicos y humanos: recursos tecnológicos y recursos humanos; equipos de cómputo e instrumentos musicales y para danzas; fotocopadoras, adecuación de espacios físicos; musicales y de danzas

(trajes entre otros), mesas de trabajo, proyector de vídeo, televisores, tableros inteligentes, libros y material para artes plásticas.

5.15. Diferencias que encuentra entre la educación tradicional que se venía desarrollando en la Institución y el Programa de Articulación.

Es sorprendente encontrar afirmaciones que expresan el avance en la planeación y ejecución de clases bien fundamentadas y estructuradas, sistemáticas e innovadoras, enfatizando la reflexión, el análisis y su confrontación con la práctica.

Una de las diferencias de mayor importancia es que con el Programa de Articulación se ofrece un título Técnico que garantiza el ingreso al mundo laboral –para los que lo deseen- y su continuidad en la formación profesional, dando mejores oportunidades en lo personal y social.

Otra de las diferencias consiste en una mayor motivación de los estudiantes para “ser mejores” y alcanzar metas como acceder a una universidad privada o pública, fortaleciendo su proceso de formación.

El aumento de la jornada académica a ocho horas y mayor permanencia en la Institución de una o de otra manera mejora el rendimiento académico y favorece que los estudiantes aprovechen el tiempo libre.

El Programa de Articulación también ha interferido y modificado el Plan de estudios al incorporar nuevas áreas y didácticas.

De la misma manera, más espacios y mejores recursos han favorecido el desarrollo de clases creativas a nivel didáctico, mermando lo magistral. La articulación

obliga a que haya una continuidad en los programas a nivel técnico, laboral y profesional interfiriendo y transformando de alguna manera “la vida académica” de los colegios.

5.16. Aspectos que han mejorado en el ambiente de clase.

Se reitera el compromiso en el cumplimiento del desarrollo de actividades, la responsabilidad, el aprovechamiento del tiempo libre; las metodologías más dinámicas a partir del trabajo colaborativo propician y estimulan el deseo de aprender; Ha mejorado el compañerismo y la autoformación. Mejoraron los niveles de interrelación personal, la convivencia y la productividad.

5.17. Aspectos positivos del Programa de Articulación.

El énfasis que se expresa en las respuestas a esta pregunta se refiere a la apertura de la mente de los estudiantes para su proyecto de vida y el ingreso a la educación superior; la motivación para “seguir adelante”, la ocupación del tiempo libre; un desarrollo vocacional porque permite identificar intereses, actitudes y aptitudes y de igual manera abrir perspectivas de proyección laboral.

Del mismo modo se observan cambios en la personalidad del estudiante que redundan en un mejor “ser y hacer”, piensan mejor en el futuro y en tomar mejores decisiones en y la organización de su proyecto de vida.

De acuerdo a las afirmaciones hechas por los entrevistados, mayor tiempo en el colegio influye directamente en mayor exigencia académica, mejor uso del tiempo y les obliga a pensar en el futuro. Se demuestra mejoramiento de las relaciones de convivencia.

En general se pueden mencionar tres aspectos significativos y positivos que proporciona el Programa de Articulación a los estudiantes, en primer lugar, el

compromiso del estudiante es loable y se manifiesta en su capacidad de comunicación; independencia para desarrollar el trabajo asignado y apropiación de las clases con sentido de pertenencia.

En segundo lugar, se observa un mayor ingreso a la educación superior, mejores oportunidades de acceso al campo laboral; al igual que el incremento en los resultados de las pruebas externas.

Y, por último, la comunidad educativa se ha visto motivada a participar en la toma de decisiones en lo referente a implementación de programas nuevos

5.18. Aspectos que han mejorado en los grados décimo y undécimo con el Programa de Articulación. Dentro de los aspectos que hacen sobresalir el efecto del programa de Articulación en los estudiantes son:

1. Más responsabilidad de los estudiantes: frente a los procesos de formación académica y convivencial, incidiendo en aspectos como la forma de vestir, sus actitudes y la participación crítica.

2. Mayor autonomía y mejor comunicación. Según las afirmaciones proporcionadas por los coordinadores se ha alcanzado un buen nivel de autonomía; la comunicación –en varios sentidos- ha alcanzado un adecuado fortalecimiento puede ser por la intensificación en humanidades y libre expresión.

3. Mejoría en lo académico y en la convivencia. Se destaca, que ha acrecentado el rendimiento académico y ha bajado el nivel de conflictos con respecto a la convivencia.

4. Buen uso del tiempo. En lo relacionado con el tiempo libre en el cual “no hacían nada productivo” los estudiantes están aprovechando en asistir al colegio, hacer tareas, circunstancias que impiden permanecer más tiempo en la calle.

6. Mejoría en las pruebas. Se da un notable progreso en los resultados de las Pruebas de Estado, en la convivencia, los valores, los procesos de formación y el proyecto de vida.

5.19. Preparación de los estudiantes para el acceso o continuidad en la educación superior.

El Programa de Articulación ha cambiado algunos conceptos que se tenían dentro de las familias de escasos recursos frente a la educación superior viendo ésta como poco viable. Al hacer parte de este proyecto se observan percepción de cambios como:

1. Preparación para la universidad. Las grandes mejorías se notan en los procesos de lecto-escritura el razonamiento lógico y la potenciación de las competencias básicas. Las clases son una transición, tanto en lo académico como en lo metodológico, un paso importante hacia la universidad. Aumento en lo académico y en la formación como personas. Las exigencias a los profesores para que desde el colegio “dicten” clases estilo universitario y de calidad son un incentivo para los estudiantes.

2. Apertura a la educación superior. La mayoría propicia la continuidad, garantizando el acceso y la permanencia especialmente en las universidades públicas, no obstante, algunas universidades no establecen programas a bajo costo o subsidios para el acceso y continuidad.

4. Homologación de asignaturas. La convalidación como créditos académicos para el acceso a la universidad son algunos de los elementos positivos del programa.

5.20. Formación para el acceso o continuidad en el mundo laboral.

1. Potenciación de competencias laborales. Se adquieren herramientas y competencias laborales y ciudadanas tales como el trabajo en equipo, el liderazgo y se generan nuevas competencias profesionales.

2. Enfoque hacia la educación superior. En algunos casos el aspecto formativo se orienta hacia lo técnico y tecnológico, pero también a la formación profesional

3. Emprendimiento. Sobresale en algunos casos algunos esta capacidad para iniciar su propia microempresa y vincularse al mundo laboral.

Instrumento Aplicado a los Rectores Cuya Institución está Articulada con una Institución de Educación Superior

La recolección de información a los rectores se hizo mediante entrevista abierta, cuyo objetivo era obtener información acerca de cómo se llevó a cabo el convenio de articulación de la Institución Educativa con la Institución de Educación Superior, el camino recorrido a través del proceso, la importancia del proyecto, del recorrido histórico del proceso y demás circunstancias acaecidas en ese recorrido.

De los cuarenta y cinco colegios públicos articulados a lo largo y ancho de la ciudad, se hicieron indistintamente entrevistas a 10 rectores sin tener en cuenta otro requisito que el de estar articulado y el de querer cooperar brindando la información requerida. Las entrevistas se hicieron en la rectoría de cada uno de los colegios.

El análisis de la entrevista se hizo abstrayendo la información considerada importante ajustada a las distintas preguntas sin enfatizar lo anecdótico para centrarse en los hechos concretos y adquirir datos con aproximación objetiva y como resultado de la evolución histórica.

Núcleos Comunes Encontrados en las Entrevistas

El análisis de las entrevistas arrojó datos interesantes para el estudio, que cumplen con el objetivo trazado y la obtención de información requerida para determinar avances, importancia, desarrollo y desaciertos del Programa de Articulación. Lo más destacado se presentan en el cuadro que aparece a continuación.

Posterior al cuadro presentado más abajo, se organizaron las ideas relevantes unificando su significado y su contenido, sin algún criterio de orden o jerarquización.

Organización y categorización de la información – Rectores (1)			
Fenómeno	Concepto	Categoría	Subcategoría
RECTORES	<p>Articulación</p> <p>Inclusión social</p> <p>Acceso a la educación</p> <p>Cambios y aportes del Programa de Articulación</p>	<p>Cambios positivos generados por el programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Acreditación. - Apropiación de un proyecto de vida sólido. Posibilidad de una educación superior. Cumplimiento de los objetivos preestablecidos. -Mejores resultados en las pruebas de estado. -Valor educativo agregado. -Formación integral. -Mayor acceso a la educación superior. -Apropiación del programa en el colegio como parte de la universidad. -Más motivación y mejor convivencia. -Refuerzo de liderazgo y trabajo en equipo. -Desarrollo de proyectos de acuerdo al programa. -Proyección hacia la vida. -La articulación se vuelve parte del aula. -Disminución de consumo de SPA. -Reorganización del currículo. -Clasificación de las áreas del conocimiento por núcleos: Común y de profundización. -Título de bachiller técnico. -Evaluación integral. -Mayor exigencia académica. -Ocupación productiva del tiempo. -Implicación de la universidad con el colegio. -Aumento de responsabilidad de los estudiantes. -Trabajo de los docentes. -Buen clima organizacional. -Cambios en la evaluación. -Estudiantes como agentes de cambio. -Generación de emprendimiento. -Transformación de la malla académica y curricular. -Mayor aprendizaje y unidad de los conocimientos. -Disminución del índice de conflictos. -Aceptación de los padres y la comunidad. Posicionamiento de los estudiantes en el coleg.

Organización y categorización de la información – Rectores (2)			
Fenómeno	Concepto	Categoría	Subcategoría
RECTORES	Educación de calidad	Necesidades educativas del programa	<ul style="list-style-type: none"> -Recursos físicos. -aulas especiales. -Agilidad en el proceso. -Investigación por parte de los docentes y los estudiantes. -Algunas áreas no se pueden integrar. -Asesoría pedagógica. -Dotación. -Compromiso y cumplimiento de algunos implicados. -Implementación de más líneas de trabajo. -Garantía de educación superior pública para estudiantes de colegios públicos. -Docentes.
	Componentes y practicas del proceso de evaluación	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Competencias laborales. -Mayor exigencia. -Proyectos evaluados. -Lectura crítica. -Autoevaluación. -Competencias de investigación. -Manejo del conocimiento de los estudiantes -Evaluación institucional anual. -Sustentación teórica. -Evaluación continua. -Evaluación permanente. -Nuevos esquemas y modelos.
	Educación accesible para el mejoramiento de la calidad de vida	Metas	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de espacios definidos. -Más profesionales a nivel distrital. -Aumento de la oferta del programa. -Mejor futuro académico, profesional y laboral. -Formación integral de agentes de cambio político, económico y social. -Coeducación como referente conceptual. -Búsqueda de nuevos horizontes. -Desarrollo de capacidades ciudadanas. -Desarrollo de habilidades. -Desarrollo de la expresión. -Posicionamiento en la educación superior y en el campo laboral. -Total gratuidad. -Estado de derecho. -Impacto en la dinámica económica y social. .Garantía de personal completo. -Fortalecimiento del programa frente a la sociedad. .Apropiación de la educación superior desde el colegio. -Herramientas para el desarrollo personal.

Organización y categorización de la información – Rectores (3)			
Fenómeno	Concepto	Categoría	Subcategoría
RECTORES	Autoformación y adquisición de Nuevos criterios y principios para el proyecto vocacional y profesional	Transformaciones	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento a los estudiantes por participación y gestión. -Desempeño académico. -Intensidad horaria. -Desarrollo organizacional. -Mallas curriculares. -Proyecto educativo institucional. -Aspectos académicos, pedagógicos y administrativos. -Conciencia de los deberes. -Participación de los estudiantes al escoger los programas. -Cambio en la visión. -Aumento de índice de acceso a la educación superior. -Madurez organizacional. -Semestralización del currículo en la escuela. -Parámetros y normas. -Planeación curricular.
	Compromiso con la educación de calidad	Exigencia	<ul style="list-style-type: none"> -Académica. -Investigación. -Compromiso. -Transformación social. -Aspectos cognitivo y social. -Formación de personas diferentes y mejores. -Búsqueda de reconocimientos públicos locales y estatales. -Planeación curricular. -Permanente auditoría por parte de las universidades. -Cumplimiento satisfactorio. -Mayor cantidad de trabajo. -Convivencia. -Proyecto como requisito para graduarse. -Formación para la vida después del colegio. -Desarrollo de competencias comunicativas. -Modificaciones al PEI.

Organización y categorización de la información – Rectores (4)			
Fenómeno	Concepto	Categoría	Subcategoría
RECTORES	<p>Importancia y excelencia del proceso pedagógico contextualizado</p> <p>Innovación y transformación</p>	Desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> -Coeducación como referente conceptual. -Mejor futuro a nivel profesional. -Evaluación constante y búsqueda de mejoría. -Búsqueda de reconocimiento de créditos en la universidad. -Vinculación de nuevos contenidos para mejorar los desempeños. -Asesoría pedagógica. -Cambio de paradigma. -Dificultades al iniciar el programa. -Mejora en el desempeño para acceder a la educación superior. -Demostración de buenos resultados. -Mejoría en los procesos de lectura y escritura. -Trabajo por competencias. -Rediseño según los resultados. -Diálogo de saberes. -Duplicación de la intensidad horaria. -Adecuación de metodologías de trabajo. -Asesoría permanente a docentes. -Planes curriculares de la universidad integrados al colegio. -Fortalecimiento de la segunda lengua.

5.21. Ideas Relevantes en Cuanto a Significado y Contenido

Los rectores entrevistados tienen una concepción moderna de la educación secundaria, subsidiada por el Estado para mejorar las condiciones no solamente académicas de los estudiantes sino también de la calidad de vida. Se ofrece educación pública para promover la igualdad en el acceso a la educación general de los jóvenes y también incentivar e incrementar el acceso a la educación superior. Frente a este tema, es común encontrar en la información obtenida, la relación entre educación secundaria y su continuación en la educación superior.

Para complementar las afirmaciones anteriores sobre la importancia de la educación en el proyecto de investigación “Bases para el avance de la historia comparada

de la educación iberoamericana”, se habla sobre la necesidad de modernizar los sistemas educativos iberoamericanos en el siglo XX, pues no figuran reformas esenciales progresistas para su mejoramiento, en el caso de América Latina, más específicamente Colombia no es ajena a esta inquietud y señalan que:

En la educación secundaria se mantiene la separación entre la educación técnica y la clásica. Aunque por educación técnico se incluyen idiomas, la cultura general y las materias que preparan para la formación profesional. La educación clásica es la enseñanza de letras y filosofía. La intención del Gobierno era que hubiese en cada departamento una normal para hombres y otra para mujeres, costeadas por la nación y controladas por el gobierno departamental. En el periodo se pueden destacar, además de las normales, colegios de las comunidades religiosas, maristas, jesuitas, eudistas, que lograron construir colegios de secundaria con adelantos modernos en laboratorios y material didáctico. Los liberales e intelectuales se preocuparon por crear colegios de secundaria con métodos activos y con orientaciones más abiertas y amplias en materia de pedagogía moral.

(P.p.123)

Igual que en el pasado, en el presente la educación secundaria que se ofrece en Colombia no es igualitaria, por el contrario, genera factores de diferenciación entre clases sociales, entre el centro y la periferia, que son determinantes en el acceso a la educación, y en la calidad de la misma. A medida que pasó el tiempo, estos factores se volvieron patrones muy arraigados y determinan de una u otra manera el futuro de los colombianos, en términos económicos, laborales, sociales y políticos.

En la actualidad, la situación no ha tenido grandes cambios, pero en un pasado reciente, los colegios públicos no proveían los suficientes recursos -en todos los sentidos- que posibilitaran de adquisición de conocimientos teórico-prácticos para desempeñarse en la vida laboral, ni menos aún la formación académica adecuada para el ingreso a la educación superior. En respuesta a esta problemática, específicamente en lo referente a la preparación para el campo laboral, los colegios privados que ofrecían educación secundaria decidieron agregar a la malla curricular algunas materias de pedagogía y otorgar el título de bachiller normalista que preparaba para un oficio.

Sin embargo, el Estado, en un principio no tuvo la capacidad de mantener unos estatutos que estandarizaran la calidad de la educación que estaba siendo brindada por estos colegios privados.

La voluntad de la ley y de las distintas reformas del bachillerato se dirigían a establecer un control sobre los planes de estudios de los colegios y de las normales, definir quienes o qué institución podían dar el título de bachiller o normalista, dado que por la época se presentaba que cualquier espacio, casa de estudios o escuela aspiraba a convertirse en colegio o normal. El otro problema era intentar mantener una regularidad en materias, intensidad y plan de estudios que permitiera darle unidad a un sistema disperso. Posteriormente se fueron planteando más exigencias como laboratorios, edificios adecuados, normas de higiene, número de horas, materias. (p. 127)

“La normal Central era costeadada por el Estado, según un contrato establecido entre el Gobierno y la comunidad” (p. 128). Según Zuluaga (2004), este tipo de educación

“[...] daba la formación más completa en secundaria de todo el país, además que formaba en un oficio y daba un título de maestro normalista que garantizaba un relativo grado de inserción social y de prestigio en las clases medias” (p. 128).

Los elementos planteados anteriormente se han mencionado con el propósito de hacer un contraste entre el desarrollo que ha tenido la educación a través de los años y el desarrollo del Proyecto de Articulación en los colegios públicos de Bogotá – Media Fortalecida (nombre que adquirió con el cambio de gobierno en Bogotá), como un avance en políticas educativas más favorables e inclusivas para los sectores menos favorecidos frente a problemas similares en la actualidad, como la falta de oportunidades para los jóvenes, la poca formación académica con la que cuentan, la falta de continuidad entre los diferentes ciclos educativos, los altos costos de los programas técnicos, tecnológicos y profesionales universitarios. De acuerdo con Cárdenas y Castro (2009)

la propuesta que Bogotá hace, respecto a la Educación Media y su articulación con la Educación Superior y el SENA, se fundamenta en considerar la educación como un derecho y en la idea de que el colegio constituye el centro de las realizaciones de la política pública. (pp. 25)

La Articulación entonces, “establece la orientación para lograr profundas transformaciones como garantía para una educación de calidad en programas técnicos, técnico profesionales y tecnológicos” (p. 27). Es de suma importancia que se ofrezcan los programas de acuerdo a los requerimientos de los contextos actuales y que aporten no solamente la preparación académica sino también al proyecto de vida de los estudiantes.

Muchos de los colegios públicos se encuentran en zonas marginadas bordeadas por la violencia, la pobreza, entre otros de tantas dificultades y carencias. Frente a esto,

En las metas estipuladas en esta política se establece el apoyo a 30.000 jóvenes de estratos 1,2 y 3 para ingresar y permanecer en el sistema de Educación Superior en los niveles técnico, técnico profesional y tecnológico. Su cumplimiento supone la articulación de 60 colegios distritales con base en los criterios establecidos en la resolución 480 de 2008. El proceso de implementación de la articulación, conlleva la transformación de los colegios en sus ámbitos académico-pedagógico, administrativo, físico y está expresada en el Proyecto Educativo Institucional. Para realizar esta transformación la SED, desde sus distintos niveles (central, local, institucional), cuenta con el acompañamiento de algunas Instituciones de Educación Superior. (en adelante, IES) y del SENA. En el ámbito académico-pedagógico, se considera que los bachilleres deben alcanzar el grado de exigencia y calidad con el cual se puede garantizar continuidad en la Educación Superior, lo cual exige la revisión de todos los ciclos de formación.

(pp. 28-29)

Para que lo anterior se lleve a cabo es menester que haya una cercanía entre los docentes, los administrativos de las instituciones que generan las articulaciones, las Instituciones de Educación Superior, la Secretaría de Educación y los estudiantes, con el objetivo de mantener un proceso cercano, estandarizado, de alta calidad, para mejorar la educación sustancialmente.

Es bien sabido que con cada nuevo gobierno los lineamientos y etiquetas de los programas cambian, o en su defecto cambian el programa completo. Pero el programa de Articulación se ha mantenido y se han buscado oportunidades para mejorarlo. Es un programa que ha fortalecido la educación media, en el que se ha logrado que los estudiantes adquieran más habilidades para la vida, y con el que se ha pretendido mejorar la calidad de la educación en Colombia.

Es recurrente en las entrevistas hacer mención a la intención de cambiarle de nombre al programa de Articulación por el de Media fortalecida. Este fenómeno implica transformaciones y hace reflexionar sobre las consecuencias de las variaciones de etiqueta de un programa de gran envergadura como éste. Las transformaciones de nombre que se hacen a los programas sociales con los cambios de gobierno, son de alguna manera, un tipo de clientelismo. Según los autores Dávila y Delgado (2001):

El clientelismo se ha adaptado a diferentes momentos históricos y ha permanecido como una característica central de la vida política colombiana. Su permanencia en la trama de relaciones de una sociedad urbana y moderna, ha generado un sentimiento de sorpresa para quienes sustentaban la tesis de que el clientelismo sobrevivía por una serie de condiciones premodernas de la sociedad colombiana. Hay que recordar que tradicionalmente se ha explicado el clientelismo como un fenómeno de sociedades que no han concluido un proceso de modernización, sin embargo, este parece haberse adaptado a nuevas condiciones (institucionales, sociales y de contexto) y ha logrado incluso fortalecer y aumentar su presencia. (p.321)

En Colombia los programas para beneficiar a clases sociales menos favorecidas parecen tener doble intención, es decir, lo que venden a la población es un servicio que los beneficiará, sin embargo, la promesa de ejecución tiene como objetivo de fondo manipular a los votantes y direccionar el voto a favor de los políticos. Para apoyar teóricamente lo ya mencionado es válido citar Dávila y Delgado (2001) quienes aseguran que el clientelismo es “un mecanismo no institucional de lealtades asimétricas, mediante el cual se intercambian bienes y servicios por apoyo electoral”.

Por otra parte, los rectores afirman en diferentes sentidos - teniendo en cuenta cada experiencia particular- que hay una mejoría en la educación que ofrece cada institución educativa con la implementación del programa. Se habla de un proceso de fortalecimiento de la educación, del desarrollo organizacional, de la articulación de áreas del conocimiento, de la utilización de metodologías diferenciadas, de la transformación del Proyecto Educativo Institucional, del enriquecimiento de mallas curriculares y reorganización del currículo; de la diferencia entre los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos en pro de mejorar el aprendizaje; del cumplimiento de los objetivos; del aumento de cobertura; de la generación de evaluaciones integrales, además de muchos otros aspectos que hacen parte del desarrollo curricular y del mejoramiento de la educación.

Los rectores también tienen en común la referencia al aporte que hace el Programa de Articulación en relación a la motivación para el ingreso a la universidad en donde esta se ve como un nuevo mundo en el cual los estudiantes se abren al conocimiento de una manera no pensada antes de la iniciativa de la articulación con la media articulada, La

universidad según Newman (2016), como “el lugar en el cual se enseña el conocimiento universal, esto implica que su objeto es, por una parte, intelectual, no moral; y por la otra que es la difusión y extensión del conocimiento más que el avance del conocimiento.”

En una primera mirada, pareciera que los rectores, al igual que Newman piensan la universidad como una institución en la cual el conocimiento se reproduce y se difunde, se enfoca a la enseñanza y la docencia. En esta concepción, se deja un poco de lado la posibilidad de generar conocimiento de manera conjunta y otras múltiples riquezas de diferente índole que genera la universidad. Esta visión sobre la importancia de generar conocimiento en la universidad es sesgada, se fundamenta en la preparación profesional únicamente, elemento importante, pero no el único ni el más significativo al momento de asistir a la universidad.

Pero, profundizando un poco en el análisis de las opiniones de los rectores, ellos sueñan un proceso de mejoramiento cuyo alcance es posible a través de una serie de condiciones que implican algo más que la simple difusión y extensión del conocimiento. “Abrirse al conocimiento” como mencionan la mayoría de los rectores implica estar inmersos en una relación horizontal en la cual tanto estudiantes como docentes deben entender que el conocimiento se genera a través de la cooperación, del trabajo colectivo y no es un procedimiento unilateral.

González (2014), realizó en su publicación, una recopilación de algunos autores que escriben sobre la universidad, lo que es y las funciones de la misma, con respecto a esto señala:

Agrega Pelikan: una Universidad puede hacer muchas otras cosas, y puede hacer todas ellas simultáneamente. También hay cosas adicionales que una Universidad debe hacer como parte de sus obligaciones con la sociedad, las cuales cambiaran de una sociedad a otra, o de un momento histórico a otro, y de una universidad a otra; pero las enunciadas anteriormente son las cosas que debe estar haciendo, si quiere ser una Universidad (Pelikan, 1992, p. 76).

Los Rectores señalan que la universidad como una elección autónoma que hacen los estudiantes motivados por el programa de Articulación ofrece la posibilidad de escoger la universidad pública, pueden elegir una carrera profesional que fortalece el conocimiento, su estructura de pensamiento, la vida personal y profesional de las personas. Los rectores evidencian en las prácticas cotidianas que la universidad es una institución con un nivel distinto de exigencia al colegio. Es un aspecto positivo para el estudiante del colegio que a medida que aumenta de nivel educativo de alguna manera se eleva la exigencia, es decir, en preescolar el nivel de exigencia es menor con relación al de la educación media y la educación universitaria.

Continúan afirmando los rectores que la evaluación dentro de la institución se ha vuelto mucho más exigente dado que la universidad demanda desempeños específicos y otros niveles de responsabilidad distintos a los del colegio. Que se requieran nuevos tipos de evaluación implica que el colegio, los docentes y los estudiantes tengan un ritmo de trabajo más intenso para optimizar los desempeños académicos disminuyendo, pero aprovechando productivamente el tiempo libre.

Con los nuevos niveles de exigencia que propone la universidad, los rectores aseguran que los estudiantes están en capacidad de asumir plenamente la vida universitaria y todas sus implicaciones puesto que el núcleo tecnológico o los semestres que cursan los estudiantes paralelos al bachillerato son avanzados y muy similares al pensum universitario.

Los colegios han involucrado a la universidad y eso de alguna manera es algo novedoso en materia de educación. Que la universidad haga parte del crecimiento y desarrollo de un individuo en formación es una parte fundamental en el desempeño académico, convivencial y cognitivo del mismo. Que una persona a los 15 o 16 años tenga acceso a la universidad de alguna manera es muy importante y el hecho de que pueda adquirir conocimiento más especializado aun estando en el colegio promueve el desempeño y compromiso con sus tareas académicas.

Se identifican dificultades en algunas personas con bajos recursos económicos y socioculturales que imposibilitan el ingreso a la universidad ya sea pública o privada. Sus hogares necesitan percibir dinero para la sobrevivencia y por esta razón los niños apenas terminan el bachillerato se ven obligados a trabajar para colaborar en la manutención de la familia. En otros predomina la desmotivación y no ven nada prometedor en la universidad

Sumado a la problemática anterior, la deserción es factor decisivo en la permanencia dentro del sistema de aquellos que alcanzan el ingreso a la educación superior. Ajzen y Fishbein (1975) afirman que “la deserción debe ser concebida como el

resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales del individuo y de su persistencia; aspectos que a su vez están influenciados por el auto concepto del estudiante”.

Por otro lado, Sánchez et. al. (2002), desarrollaron un estudio más general sobre la equidad social en el acceso y los determinantes y factores de la permanencia en la universidad pública en el país, en el cual se indica que:

...el acceso a las universidades públicas colombianas está determinado principalmente por el resultado en las pruebas de Estado Saber11 junto a las características de la familia del estudiante. [...] se encontró también que la existencia de programas de acción afirmativa aumenta en forma positiva y significativa la probabilidad de permanencia de los estudiantes en general y sin efectos diferenciales sobre la permanencia de los estudiantes más pobres.

Melguizo et al. (2010) encuentran que la probabilidad de desertar de educación superior disminuye entre 25% y 29% de acuerdo al tipo de apoyo financiero recibido por el estudiante en el periodo 1998-2008, y que los apoyos financieros son más eficaces en la reducción de las tasas de deserción de la educación superior al comienzo de la carrera iniciada por el estudiante. (p. 13)

Es evidente entonces, que los factores económicos son parte fundamental en el acceso y permanencia en la educación superior; las condiciones familiares y sociales del entorno son determinantes en el acceso y permanencia en la universidad. Con mayor razón en Colombia donde el estado no garantiza a su población juvenil el servicio público educativo, además de generar situaciones arraigadas de inequidad y desigualdad social.

Los entrevistados reiteran que el Programa de alguna manera ha disminuido la brecha de desigualdad porque facilita el acceso a instituciones de educación superior desde el colegio. Inicialmente el programa se desarrolla en colegios con entornos precarios y estudiantes de escasos recursos, por esta razón para los jóvenes es significativo empezar un proceso de inserción al medio universitario con la ventaja de adelantar algunos créditos mientras se estudia en el bachillerato. En algunos casos la formación en competencias laborales origina incentivos para empezar la vida laboral.

Es una ganancia que a través de los convenios las universidades incluyan asesorías pedagógicas a través de pares académicos y ofrezcan capacitación en los colegios para facilitar el proceso. Los pares académicos velan por la calidad del programa, esto asegura de alguna manera estupendas condiciones para la consecución del aprendizaje y de los objetivos y de los objetivos trazados por la Secretaria de Educación Distrital, por la universidad y por el colegio. Según el portal Colombiaaprende:

Los Pares Académicos son escogidos por su idoneidad en el manejo de temas relacionados con su área de estudio. En la mayoría de los casos son profesionales reconocidos en su comunidad académica y se espera que juzguen de forma objetiva los programas académicos. Para esto, cuentan con un listado de factores que deben evaluar y que corresponden a las condiciones mínimas de calidad.

Con la implementación del programa se origina una apuesta por iniciar el camino hacia la inclusión y la igualdad de condiciones para acceder a la educación superior. Sin embargo, el programa se robustece, si fuera posible la homologación de dichos créditos

en otras universidades, y no solamente con la que se tiene el convenio. Dar oportunidad a los estudiantes con aptitud y de bajos recursos para que acceder fácilmente a la universidad pública gratuita, o al menos de bajo costo sería un acto de justicia y un aporte a la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva.

Respecto a la metodología se viene haciendo un dialogo de saberes con el SENA y la universidad para adecuarlas con las que se desarrollan en el colegio”. La universidad permite establecer una relación directa de sus prácticas, áreas y núcleos de conocimiento con la educación media, relacionado directamente con el programa académico que se ofrezca en el colegio.

Los jóvenes que hacen parte del programa de Articulación cuentan con un plus importante dentro de su desarrollo dado que adquieren la responsabilidad de la carga académica universitaria, y, por lo tanto, se consideran jóvenes con privilegios que deben mantener. Lo anterior implica responsabilidad en la ejecución de tareas extracurriculares, con la asistencia constante y por más tiempo a la institución el compromiso por mantenerse en el programa, esto los hace un poco diferentes a jóvenes de otros colegios que no cuenta con el programa de Articulación.

En sentido general hay una falencia en los colegios públicos -de ellos estamos hablando en todo este proceso de Articulación- porque los estudiantes carecen de una preparación académica adecuada y al ingresar a los primeros semestres universitarios tiene carencias en los procesos de comprensión lectora y en el análisis y escritura de textos. Es un problema para la universidad al no poder desarrollar los procesos a cabalidad por estas fallas relacionadas con el desempeño de los estudiantes; es como un

atraso que se genera desde el colegio. En ese sentido, hay vacíos conceptuales en el bachillerato que deben ser subsanados en niveles superiores y genera caso de pérdida, repitencia y deserción.

También se observa que los índices de acceso a la universidad de jóvenes de colegios públicos con el proceso de articulación han aumentado, gracias a la iniciativa del gobierno local se han acrecentado sus posibilidades, se han envuelto en una serie de oportunidades que no solo los favorecen a ellos como persona, sino la familia, la comunidad y en general la sociedad porque se empieza a romper el ciclo de pobreza que se vive en el país, y más cuando de educación se trata, Colombia necesita ciudadanos educados, que valoren y conozcan su país y trabajen por él.

A partir de lo mencionado por Baltazar et. al. (2003), es posible concluir que la pobreza es el factor determinante y el causante principal de la falta de oportunidades para acceder a la educación. Señalan así que

Analizar la forma como se transmite de generación en generación la posibilidad de educarse y el ingreso asociado permite entender la vulnerabilidad de los pobres y los posibles mecanismos para la construcción de una sociedad más equitativa. El lento crecimiento de la educación promedio de la población más pobre (SARMIENTO, 1999a), durante largos períodos, permite esperar una escasa movilidad intergeneracional en la transmisión de capital educativo, elemento fundamental, de la estructura social de Colombia. Con la evidencia empírica disponible en las Encuestas de Hogares y de Calidad de Vida se puede medir la probabilidad que tienen los diferentes grupos de ingreso para ascender y

descender en la escala social. Esta probabilidad de moverse, como aproximación de las oportunidades de ascenso social a través de la educación, es una medida alternativa a la medición de qué tan equitativa y abierta es una sociedad. Dado el nivel educativo de los padres el logro educativo de los hijos tiene tres posibilidades: alcanzar niveles similares al de los padres, no lograr hacerlo y, la tercera, superar la educación de los padres. En los dos primeros casos se dará movilidad descendente, y en el tercero, ascendente. (p 121)

Desde este punto de vista la calidad de vida de los jóvenes mejorará siempre y cuando, superen los niveles educativos de sus padres y busquen ampliar su conocimiento, sus perspectivas y mejorar su nivel educativo. En Colombia la mejor manera de lograr un futuro prometedor es educándose y formándose como un profesional íntegro y dedicado. Las empresas en Colombia necesitan trabajadores y manos de obra poco calificada para sacar el mayor provecho posible, pero si estos jóvenes tuvieran un nivel más avanzado de estudio, las empresas se verían obligadas a pagar más por su preparación. Esto implica que la calidad de vida del individuo mejore sustancialmente.

Algunas de las falencias más relevantes es que no todas las universidades ofrecen créditos académicos ni los validan. Con los estudios que se haya hecho en los colegios. Debería haber regularización y permanente auditoria por parte de la universidad para que se cumplan con los estándares de calidad. En algunos casos, contrario a lo que ha venido afirmando, debido a que no siempre hay continuidad en sus convenios con todas las instituciones, no se ha tenido un apoyo muy claro de parte de la universidad, lo que implica que el proceso se vea truncado por problemas operativos y de orden académico.

En ciertas circunstancias el colegio no está preparado para asumir una responsabilidad de tal magnitud y una carga académica como la que ofrece la universidad. La universidad se ha convertido en un apoyo fundamental para el proceso porque guía a los colegios en su organización para que se puedan brindar los programas respectivos.

En muchas oportunidades es complicado para los colegios ofrecer clases universitarias a sus estudiantes porque su nivel de exigencia es más elevado; muchos docentes no están preparados y podría cambiar el rumbo del programa. La universidad desde este punto de vista es una institución que acapara una irresponsabilidad, mantiene un programa en pie y ayuda a la superación de los índices de bajo acceso a la educación superior.

En cuanto a los modelos pedagógicos de los colegios, tienen todavía un rasgo tradicional de la escuela tradicional, a veces caracterizados por elementos conductistas y bajo el concepto de cátedra universitaria (el profesor como catedrático) y a veces la metodología se centra en el desarrollo de un conjunto de objetivos que se expresan en forma observable y medible, a donde el estudiante tiene que llegar desde cierto punto de partida o conducta derivada, a través del impulso de algunas actividades, medios, motivaciones, y refuerzos secuenciados y programados.

En la perspectiva conductista, la función del maestro se reduce a verificar el programa, a constituirse en un controlador que refuerza la conducta esperada, autoriza el paso siguiente a la nueva conducta o aprendizaje previsto, y así sucesivamente. Los objetivos instruccionales son los que guían la enseñanza, ellos son los que indican lo que

debe hacer el aprendiz, por esto a los profesores les corresponde solo el papel de evaluadores, de controladores de calidad, de administradores de los refuerzos.

El refuerzo es precisamente el paso que afianza, asegura y garantiza el aprendizaje, es el autorregulador, el retroalimentador del aprendizaje que permite saber si los estudiantes acertaron o no, si lograron la competencia y el dominio del objetivo con la calidad que se esperaba. Mientras el refuerzo no se cumpla los estudiantes tendrán que ocuparse de observar, informarse y reparar los elementos que contiene el objetivo instruccional y posteriormente realizar las prácticas y ajustar hasta lograr conducir el objetivo a la perfección prevista; y es el profesor quien la acepta y la refuerza. (p. 178)

El modelo que se maneja en el fondo es tradicional y basado en el comportamiento del estudiante, muchas veces, dejando de lado los procesos. En este caso es necesario solicitar más apoyo por parte de la universidad para que el proceso de aprendizaje se consolide. El concepto catedrático es algo propio de la universidad, pero es fundamental tener en cuenta la diferencia de edades, pues en el colegio los muchachos están adquiriendo principios y valores para su crecimiento personal, afectivo y mental. Aquí aparece un conflicto como es el desarrollo de autonomía de un joven que hasta ahora está consolidando los procesos de formación física, intelectual, de su conducta, su disciplina y el modelamiento de su comportamiento y de su personalidad.

Respecto al factor emocional que imprime el proyecto, se indica que ha sido positivo para sus estudiantes porque en la actualidad se les ve las ganas de entrar a la

universidad, tienen nuevos propósitos y proyectos para hacer la educación superior parte de sus metas próximas.

Análisis de Entrevistas Hechas al Nivel Operativo Secretaría de Educación Distrital

SED11

Al nivel operativo¹² se aplicó una entrevista abierta (Ver anexo B.4) para que los participantes pudieran expresar de forma libre sus conocimientos, la visión global sobre el mismo sobre el Programa de Articulación. Fueron entrevistados Jan Carlos García, Manuel Tabares, Oscar Matías, y Pablo Cruz. Las entrevistas se hicieron en el segundo semestre del año 2018 y su análisis se efectuó en diciembre del mismo mes.

Objetivo y Proceso

La entrevista consistió en interrogar acerca de la percepción que tenían sobre la importancia del programa: a nivel administrativo, su nivel de ejecución, aspectos financieros, expectativas frente al mismo, y los avances y desaciertos.

El proceso de análisis tuvo dos momentos (a) transcripción de las entrevistas, (b) análisis de los datos, extractando las cuestiones y argumentos comunes y reiterativos y su respectiva interpretación.

Elementos Relevantes

11 Secretaria Educación Distrital-Bogotá Distrito Capital

12 El nivel operativo hace referencia a los funcionarios que desde la Secretaría de Educación están atentos al desarrollo del proceso de Articulación. Este personal es el encargado de establecer diálogo entre los colegios y las universidades, de preparar los convenios, velar para que se cumplan; igualmente mediante estrategias propias reportan avances y falencias y son receptores y transmisores de información entre las distintas instancias.

Entrevistas Hechas al Nivel Operativo. Conceptos Reiterativos

Nota: En la primera columna se ponen los conceptos o tópicos generales que surgieron en la entrevista. En la segunda columna se hizo una derivación de los elementos comunes que surgen del diálogo con el entrevistado. En la tercera columna se establece lo que se ha llamado categoría para esta investigación y se refiere a aquellos subtemas específicos y concretos que tienen reincidencia y muchísimas repeticiones en las cuatro entrevistas y en la cuarta se determinan las subcategorías

Organización y categorización de la información – Nivel operativo (1)			
Fenómeno	Concepto	Categoría	Subcategoría
OPERATIVOS	<p>Consolidación de proyectos como políticas publicas</p> <p>Diálogo colegio - universidad</p> <p>Formación profesional y mundo laboral</p>	Propósitos de la articulación	<ul style="list-style-type: none"> -Inclusión de colegios al programa. -Educación superior para mejorar la calidad de vida. -Educación superior antes que laboral. -Cambios de paradigma. -Disminución de la deserción. -Facilidad de acceso a la educación superior. -Creación del proyecto de vida. -Creación de conciencia ciudadana. -Continuación del proyecto. -Diálogo y transformación entre colegio y universidad. -Elección de universidad. -Transformación de las expectativas. -Optimización de trámites internos. -La educación superior es posible. -Acceso a la educación superior. -Rompimiento de la brecha entre educación media y educación superior. -Consolidación de los proyectos. -Ingreso al mundo laboral. -Disminución de conflictos entre jornadas.

Organización y categorización de la información – Nivel operativo (2)

Fenómeno	C0ncepto	Categoría	Subcategoría
OPERATIVOS	<p>Formación holística del ser humano</p> <p>Aciertos y resultados de la implementación del programa de Articulación</p> <p>Relaciones de convivencia respetuosas entre congéneres</p>	Aciertos de la Articulación	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajo de pares de la universidad. -Reducción de problemas de convivencia. -Fortalecimiento de tejido social. -Madurez cognitiva y emocional. -Nuevas oportunidades. -Generación de cultura en torno a la educación superior. -Mejores aprendizajes. -Aumento de presupuesto. -Mayor ingreso al colegio. -Mejora de competencias. -Disminución de tasa de embarazo. -Mejores resultados en las pruebas de estado. -Comunidad consciente de los beneficios del programa. -Más y mejores herramientas para enfrentar el mundo laboral. -Satisfacción en la parte operativa. -Generación de espacios para prácticas. -fortalecimiento de comedores en algunas instituciones. -Relación entre colegio y universidad. -Homologación de créditos.
OPERATIVOS	Dificultad en el acceso a los recursos para alcanzar mayor eficiencia en el proceso	Problemas para solucionar	<ul style="list-style-type: none"> -Contratación de docentes. -Dotación y mejoramiento de espacios. -Falta de efectividad en el seguimiento a los egresados. -Limitación de recursos. -Falta de transporte. -Desconocimiento sobre quienes siguen el proceso
	Transformación de estructuras mentales y físicas para la proyección de un servicio educativo eficiente	Proyección	<ul style="list-style-type: none"> -Creación de mallas curriculares. -Observación de resultados. -Transformación curricular. -Ampliación de la cobertura. -Equipos de trabajo. -Proyección comunitaria -Media fortalecida con grado 12. -Creación de proyecto de vida. -Consolidación del programa. -Convertir el programa en política distrital. -Vinculación de más estudiantes.

--

Organización y categorización de la información – Nivel operativo (3)			
Fenómeno	COnccepto	Categoría	Subcategoría
OPERATIVOS	Proyecto de política pública La ley de educación es favorable al programa	Reglamentación	-Cambio de nombres del programa según el gobierno. -Política pública. -Política nacional. -Proyecto a cargo de subsecretaría de calidad y pertinencia. -Homologación de créditos. -Programa como parte del Plan de desarrollo de Bogotá. -Ley 115 de educación. -Ampliación del tiempo de la jornada escolar.
	Interrelación colegio-Universidad Inversiones financieras Efectos colaterales y otras exigencias del desarrollo	Gestión	-Seguimiento por parte de las universidades. -Revisión de indicadores de evaluación y de resultados. -Acondicionamiento de las instituciones. -Aumento de la planta docente. -Estrategias para reunir fondos. -Búsqueda en la implementación de jornada única. -Supervisión de objetivos. -Diagnóstico al colegio. -Plan de estudios. -Asignación de rubros -Construcción curricular. -Programa Al colegio en bici. -Creación de nuevas ideas. -Etapas de diseño, implementación y seguimiento. -Convenios administrativos.

Análisis

El nivel operativo de la Secretaria de Educación en las entrevistas destaca los avances administrativos con relación al Programa de Articulación, las facilidades que ha generado la secretaria para que los estudiantes puedan continuar en él y se cumplan los objetivos a cabalidad.

Señala que la universidad hace parte de una nueva etapa en la vida de una persona e implica cambios, nuevos procesos y transformaciones que aportan al desarrollo

y a la formación. La escogencia de universidad, la elección de carrera, son eventos importantes en el proceso; la creación del proyecto de vida, será más fácil si los colegios apoyan e incluyen la Articulación dentro de su pensum.

Una de las garantías para que los estudiantes continúen en el programa, es el servicio de transporte gratuito desde el sector de residencia hasta el colegio. Esta iniciativa tiene dentro de sus objetivos

Contribuir con la atención del déficit de oferta educativa en algunas localidades del Distrito y el mejoramiento de los niveles de asistencia y permanencia escolar” Promover acciones institucionales que permitan mejorar las condiciones de desplazamiento de los estudiantes de los colegios oficiales desde y hacia la institución educativa. (Decreto 594 de 2015: Plan de Movilidad Escolar).

Asegura que no solo se adecuan las cosas externas que favorecen los objetivos, sino que también se determina cuál es la universidad que ofrece a cada colegio apoyo al currículo según los intereses vocacional de los estudiantes, o de lo acordado directamente con el colegio.

Menciona la importancia de entablar un diálogo cercano entre el colegio y la universidad para lograr la transformación de las mallas curriculares, la optimización del proyecto de Articulación y evitar la dependencia de los docentes universitarios, dado que la misma Secretaria de Educación puede enviar sus propios maestros a los colegios.

Concibe más la idea de Articulación como un proyecto que apoya e instruye a los jóvenes a continuar con sus estudios superiores permitiéndoles ver diversas vías con

las que podrán plantearse el cómo continuar su vida universitaria al finalizar la educación media.

Administrativamente implica la participación asignando recursos económicos; elaborar y ejecutar planes de capacitación a docentes; propicia la participación de universidades que ofrecen espacios de inclusión en el acceso a la educación superior.

A nivel económico se crean fondos de acceso a la educación superior el cual otorga a los estudiantes créditos y subsidios a pesar de la limitación.

Otro factor positivo de la Articulación es el hecho que desde el colegio los estudiantes empiezan a conocer la universidad y se incrementa el interés en acceder a de ellas.

La universidad está muy ligada a la administración de turno, y es ella la que permite o no hacer algo a cada una de las universidades. Para algunos de los entrevistados no es muy positivo que cada nueva administración imprima cambios en el proyecto de Articulación, esto genera desde su punto de vista inestabilidad y falta de continuidad, truncado el proceso y en ocasiones viéndose obligadas a reiniciar de nuevo.

Por último, con relación al concepto de universidad, hay alguna afirmación que asegura que la universidad tiene varias falencias en Colombia. Ella es la encargada de producir conocimiento para la formación profesional, pero no cumple a cabalidad con dicha tarea, por ende, los profesionales carecen de una relación concreta y real con el sector productivo, en otros casos veces la exigencia académica a los estudiantes es deficiente.

Análisis de las entrevistas hechas a los Decanos

Entrevista semiestructurada. Se entrevistaron cinco decanos de universidades públicas y que conocen el Proyecto de Articulación porque fueron convocados a participar, aunque o todos tienen convenios con los colegios. Todos ejercen sus funciones en facultades de educación.

Los decanos debido a su rol, tienen una visión amplia y compleja del sentido y funciones de la universidad. Son conscientes de la dificultad que implica el acceso a la educación superior, de los problemas de calidad que tienen las instituciones, de la baja cobertura que alcanzan, de los elevados costos del acceso, entre otros problemas que posee la educación superior en Colombia.

Las cuestiones planteadas en las entrevistas giraron en torno a los siguientes temas: (a) Problemáticas educativas actuales de la educación colombiana. (b) Traslado de la problemática al contexto local de Bogotá. (c) ¿Qué hace la facultad para mejorar la calidad educativa? (d) ¿Qué soluciones concretas, teóricas y prácticas se plantean desde la facultad?

El objetivo de abordar a los decanos era el de conocer sus opiniones acerca de las políticas de la facultad sobre la educación superior y las posibilidades y dificultades que tienen los estudiantes para ingresar.

Organización y categorización de la información – Decanos (1)			
Fenómeno	Concepto	Categoría	Subcategorías
DECANOS	Educación como política de gobierno	Estado y política	-Política pública. -Política educativa. -Cambios políticos generan cambios

	La educación como derecho		<p>educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gestión de política educativa. -Educación superior asequible. -Proyectos de estado como Ser pilo paga. -Proyecto de Articulación. -Educación y el acuerdo de paz. -Importancia de la educación pública.
	<p>Pertinencia y calidad de la educación</p> <p>Pobreza como factor de bajo rendimiento académico en los colegios públicos</p> <p>Permanencia en el sistema educativo</p>	Problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> -Medio ambiente. -Guerra e inseguridad. -Inequidad. -Frustración frente a la pérdida académica. -Falta de producción de pensamiento. -Falta de creatividad. -Falta de pensamiento crítico. -Descomposición familiar. -Falta de innovación. -Violencia en la escuela. -Instalaciones inadecuadas. -Deserción. -Desarrollo de proyectos innecesarios. -Bajo nivel académico de los colegios. -Pobreza. -La educación como negocio.
	El trabajo en equipo y proyecto de vida para proyectarse socialmente	Convivencia y proyecto de vida	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción de proyecto de vida. -Manuales de convivencia como documento represivo. -Sobreprotección de casa. -Formación de sujetos éticos. -Formación en trabajo cooperativo. -Proyección social.
	La formación docente y su incidencia en la práctica pedagógica	Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> -Ajustes de la formación docente por reforma curricular. -Falta de actualización docente. -La articulación contribuye con la educación. -Práctica de pedagogía tradicional en el aula. -Cambio en las metodologías.

Organización y categorización de la información – Decanos (2)

Fenómeno	Concepto	Categoría	Subcategorías
	Investigación formativo y	Calidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> -Calidad asociada al aprendizaje. -Requerimiento de mayor inversión.

	relación con la formación crítica de los estudiantes Producción de transformador pensamiento libre y democrático		<ul style="list-style-type: none"> -Apertura social. -Equidad. -La educación como ortopedia intelectual. -Creatividad e investigación para mejorar la calidad. -Generación de crítica. -Investigación y formación. -El pensamiento en el marco de la libertad. -Producción de pensamiento.
	Relación entre mejor educación y cambio social Formación en la autonomía	Educación superior	<ul style="list-style-type: none"> -Transformación social. -Transformación curricular. -Formación de sujetos sociales. -Mayor cobertura. -Capacidades para acceder a la educación superior. -Desarrollo humano. -Educación integral. -La investigación no es una práctica. -Trabajo autónomo. -Papel profesional en la sociedad. -Falta de presupuesto. -Profesiones actualmente desvaloradas.

Análisis. Señalan que el ingreso se debe hacer por meritocracia, y esto pone dificultades a los estudiantes del proyecto pues no todos tienen un nivel avanzado en varias áreas del conocimiento y competencias necesarias para acceder y permanecer en ella.

Indican la importancia de mejorar la política educativa en Colombia con oportunidades equitativas para la mayoría de la población. Aseguran que la universidad debería ser más asequible, porque, “hay gente brillante que se queda sin acceder a causa de los deficientes recursos económicos de sus familias”.

El Ministerio de Educación Nacional y la Presidencia de la República de Colombia en su proyecto de *educación de calidad para la prosperidad* aseguran que:

Para alcanzar la prosperidad debemos emplearnos a fondo a combatir la pobreza, generando oportunidades y abriendo los espacios para que la creatividad y el talento de nuestra gente sea puesta al servicio del país y de su desarrollo humano y social. La primera de esas oportunidades debe ser la educación. En el capital humano esta nuestra mayor riqueza. Nuestro deber es procurar su desarrollo y apostar por su presente con la seguridad de que allí esta nuestra mayor inversión de futuro.

Es indudable que la fuerza que impulsa las locomotoras del crecimiento: infraestructura, vivienda, el agro, la minería y la innovación está en la gente y que el camino para alcanzar la prosperidad es la educación. Allí no solo están los rieles que nos permitan conservar el rumbo sino los líderes que abrirán las nuevas rutas. De la formación de ese capital humano depende nuestro presente y el futuro de las próximas generaciones. (p.p2)

El gobierno cree en la educación como una salida para superar la pobreza económica. Propone darle la importancia debida para cumplir los objetivos, para conseguir el desarrollo de todos los ciclos y niveles educativos. Luchar para que los bajos niveles económicos no trunquen el acceso a la educación superior de los colombianos.

Aseguran que a “La educación no la transforma un ministro o el rector de una universidad”. Este punto de vista es común; luego de muchas políticas educativas que se han trazado para solucionar las problemáticas en educación, es evidente que ningún esfuerzo ha sido suficiente para salir del subdesarrollo educativo en el que se encuentra

Colombia. La educación ha de ser intervenido por todas las instancias, estamentos y agentes de la sociedad quienes deben cooperar en un esfuerzo mancomunado para superar los problemas educativos del país.

Desde cada hogar es posible aportar a la solución del problema cuando las familias a pesar de las limitaciones económicas apoyan a sus hijos -quienes terminan el bachillerato a los 15 o 16 años-, para que ingresen y permanezcan en el sistema educativo antes que se dediquen a trabajar a esta temprana edad.

Colombia necesita empezar a confiar en el poder de la educación para salir de la trama de pobreza y los jóvenes deben plantearse metas con el estudio como prioridad. Deben soñar con la posibilidad de acceder a través de la formación profesional a la movilidad social, a imaginar un futuro próspero, a pesar de las muchas las dificultades que tienen los jóvenes de escasos recursos.

Particularmente el Estado debería estar en condiciones de ofrecer educación a la mayoría de sus ciudadanos, comenzando por la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad. Sin embargo, en contraposición a la anterior afirmación, las universidades públicas que ofrecen posibilidades a los jóvenes de bajos recursos tienen escasos cupos, la infraestructura física está descuidada y no hay construcción de nuevas aulas.

En el caso de la universidad Distrital (Bogotá) la propuesta y convertirla en una universidad fuerte y de gran progreso ya que

La misión de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” es la democratización del acceso al conocimiento para garantizar, a nombre de la

sociedad y con participación de Estado, el derecho social a una Educación Superior con criterio de excelencia, equidad y competitividad mediante la generación y difusión de saberes y conocimientos con autonomía y vocación hacia el desarrollo sociocultural para contribuir fundamentalmente al progreso de la Ciudad – Región de Bogotá y el país (UDFJC).

Tal como se ha dicho en párrafos anteriores, no es posible que se genere desarrollo o avances en la calidad de la educación superior siempre y cuando no se trabaje en comunidad con este objetivo. El programa de Articulación sería de gran influencia si presenta resultados académicos favorables, porque este hecho influye en aumentar las posibilidades de acceso a la universidad¹³.

En la universidad distrital están convencidos que “Una universidad es para ensamblar distintos pensamientos y generar construcciones creativas” –entrevista Decano Mario Montoya-. Y como se dijo anteriormente cuando se habló de concepción de universidad, no debe ser una institución que únicamente prepare para el mundo laboral, también un sitio donde se estimula la creación y la creación de conocimiento. Apunta por el concepto que “la universidad pública es puramente responsabilidad pública”, e implica que el Estado debe subsanar necesidades de las personas que definitivamente no pueden hacerlo por sí solas por las carencias económicas y de recursos como en el caso de la educación. La constitución política afirma que la educación es un derecho fundamental,

¹³ Estarían mejor preparados y podrían competir en mejores condiciones que otros estudiantes ya sean de los colegios privados o de los que no tengan el programa de Articulación.

En el artículo *Responsabilidad del Estado respecto de la universidad pública en la disyuntiva de la globalización* de González (2003) se afirma que

En una primera aproximación a la cuestión de la responsabilidad del Estado respecto de la universidad pública se constata históricamente que el diseño de la política pública universitaria depende de la visión que se tiene respecto de la universidad. Por lo tanto, las decisiones que se adoptan sobre el pale del Estado respecto de la educación superior se fundan en una concepción sobre la universidad. (p.p1)

El Estado debe estar en condiciones de facilitar educación a toda la sociedad, puesto que hay recursos para hacerlo mediante la recaudación acertada de impuestos y su distribución equitativa e incorruptible en educación y salud que deberían tener prioridad en las asignaciones presupuestales, en la elaboración y ejecución de políticas públicas para disminuir en algo la brecha social.

Análisis entrevistas hechas a intelectuales-Académicos

Se hicieron entrevistas a cinco académicos. En la organización y categorización se tienen en cuenta las cinco, aunque se ponen únicamente los resultados sobresalientes de tres de ellas por las razones y argumentos diferenciados obviando lo que aparecía como reiterativo.

Aspectos relevantes

Organización y categorización de la información: intelectuales (1)			
Fenómeno	Concepto	Categoría	Subcategorías
INTELECTUALES	<p>Educación como derecho de ciudadano y obligación del Estado</p> <p>Educación y responsabilidad social</p> <p>Responsabilidad de las universidades en la formación profesional</p> <p>Oportunidades y equidad en bienes culturales</p>	Factores de la educación como derecho fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - Factor político contemplado en la constitución de 1991. -Calidad. -El estado debe proveer lo necesario. -Gratuidad. -Urgencia de formación técnica y tecnológica. -La educación inicial de vital importancia. -Mejora de infraestructuras. -Construcción de megacolegios. -Necesidad de cambiar el currículo y los sistemas de formación. -Clima en el aula y liderazgo pedagógico. -Mayores oportunidades para la vida, la educación superior y el trabajo. -Orientación vocacional y profesional. -Invitación a que las universidades articulen con la media.
	<p>Formación y capacitación continua de maestros</p> <p>Evaluación del desempeño</p> <p>Docentes investigadores desde la práctica pedagógica</p>	Desempeño docente	<ul style="list-style-type: none"> -Necesidad de formación continua de docentes. -Reforma de instituciones formadoras de docentes -Realización de pruebas por competencias a los maestros. -Control del desempeño de los maestros. -Una mala formación genera mala calidad en la educación. -Maestros que cumplan con los parámetros. -Maestros formando a maestros equivale a equipos de calidad. -Maestros con ideas creativas e innovadoras.

Organización y categorización de la información: intelectuales (2)

Fenómeno	Concepto	Categoría	Subcategorías
INTELECTUALES	<p>Desarticulación en el proceso educativo</p> <p>Inestabilidad de las políticas educativas</p> <p>Fragmentación de la educación en pública y privada</p> <p>Calidad y cobertura deficientes</p> <p>Desatención en la formación de la niñez</p> <p>Carencia analítica y de criticidad en el pensamiento</p>	<p>Dificultades para desarrollar el programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Deserción. -Extraedad. -Menos cobertura en la media. -Bajos niveles de pensamiento, análisis y argumentación. -Poca experiencia en proyectos. -Desarticulación entre los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y superior. -Dotaciones. -Cambios drásticos en el proyecto con cada administración. -Equidad. -Cobertura. -Calidad. -Diferencia entre el resultado de la educación privada y la pública. -Sistema fragmentado. -Baja cobertura en educación superior. -Problema estructural en la articulación. -Segmentación social en la educación. -Atraso en educación -Déficit pedagógico. -Bajo nivel académico de algunos maestros. -Pocas oportunidades para la primera infancia. -Grupos muy numerosos en el aula. -Competitividad económica en el país.
	<p>La educación como tarea mancomunada de la sociedad</p> <p>El currículo debe tener bases sociales e inversiones en su desarrollo</p>	<p>Medidas estructurales en torno a la educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Subsidio condicionado a la asistencia escolar. -Búsqueda de sostenibilidad del proyecto. -Cambios en la estructura institucional. -Implementación de cambios en el currículo. -Cambios en el presupuesto. -Atención a la educación inicial. -Apoyo a la educación desde toda la sociedad. -Articulación aumentó la calidad de la educación media. -Articulación mejora los currículos.

Abel Rodríguez, por su parte fue la persona que propuso la iniciativa de la Articulación entre educación media y superior. Él, al respecto de la universidad menciona

que las universidades públicas no quisieron colaborar con la Articulación, dado que tienen otro tipo de prioridades. Sin embargo, en este caso surge la pregunta ¿por qué si son universidades públicas y tienen una alta responsabilidad social no quieren colaborar? si la Articulación en un principio fue una iniciativa del gobierno ¿por qué no les exigen a las universidades públicas que colaboren con el proyecto?

Cajiao es un intelectual que concedió la entrevista y al respecto de la universidad dijo que dada la baja cobertura de educación en Colombia históricamente, se empezaron a crear universidades en los 80's, estas universidades en la actualidad son relativamente nuevas, pero ayudan a subsanar la falta de cobertura. Al respecto, hay un estudio de la Universidad de Antioquia la cual describe de una manera clara y precisa la educación durante la década de los 80's

Esta década se caracterizó por el amplio conjunto, disperso y heterogéneo, de universidades medianas y pequeñas, propiedad de actores estatales y privados (de grupos religiosos, políticos o económicos) y de cobertura municipal, regional y nacional. Surgió también durante los ochenta una creciente ola de instituciones no universitarias con intenciones de ser reconocidas como tal. Iniciando la década el Congreso empezó a discutir políticas en materia de educación superior. A los resultados de tales debates se le conoce como la "Reforma Universitaria". Y la primera pieza clave de este movimiento es el Decreto 080 del 22 de enero de 1980, por medio del cual "se organiza el Sistema de Educación Post-Secundaria". Tal Decreto pretendió organizar la educación superior al definir y estructurar los componentes del sistema. Quedaron establecidas cuatro modalidades de educación superior, así:

Formación Intermedia Profesional. Es la que se ocupa de la educación predominantemente práctica para el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales concretas y conduce al título de Técnico Profesional Intermedio en la rama respectiva.

Formación Tecnológica. Es la que se ocupa de la educación para el ejercicio de actividades tecnológicas, con énfasis en la práctica y con fundamento en los principios científicos que la sustentan. Conduce al título de Tecnólogo en la rama correspondiente.

Formación Universitaria. Se caracteriza por su amplio contenido social y humanístico y por su énfasis en la fundamentación científica e investigativa.

Esta modalidad se orienta en dos direcciones: hacia las disciplinas primordialmente académicas y hacia las profesiones liberales, ambas con naturaleza y carácter fuertemente científico. Esta modalidad conduce al título en la respectiva disciplina, que en el caso de las profesiones habilita para su ejercicio legal.

Formación Avanzada o de Postgrado. Es el máximo nivel de la educación superior y tiene por objeto la preparación para la investigación y para la actividad científica o para la especialización. Son los estudios de Especialización, Magíster y Doctorado.

Se pretendía que hubiera una fluidez entre estas modalidades y que se pudiera pasar de una a otra como por una especie de escalera en la cual cada nuevo peldaño estuviera más arriba de los demás. El Decreto en mención jerarquizó a

las instituciones de acuerdo a lo que estuvieran facultadas para ofrecer, así:
Institutos de formación profesional, Institutos tecnológicos [e]Instituciones
universitarias. (p.p 3)

Cajiao también se refiere a la universidad como una institución que genera aumento de la calidad en la educación media, mejora los currículos de las instituciones y apadrina los colegios en el proceso de articulación. Por último, propone que se plantee una política que definitivamente cree la articulación solida entre la media y la educación superior, en la cual los créditos aprobados en el colegio sean válidos en la institución de educación superior. Además, en la cual no tengan que seguir las diferencias en el acceso a la educación superior, el menciona claramente que “en las universidades de elite, están los niños de elite”, este paradigma desde la perspectiva de Cajiao debe cambiar definitivamente con la política que debería plantearse”.

También plantea la importancia de que las universidades verdaderamente apoyen en el proceso a los estudiantes y docentes para optimizar los procesos, que se paguen las universidades por prestación de servicios y no como un particular, de esta manera las universidades prestigiosas no cobran precios sumamente altos por un servicio que es para la sociedad. Esta política general de articulación que plantea Cajiao contiene varios factores que probablemente mejoren el resultado del proyecto.

Julián de Zubiria, afirma que, A nivel político se rige por el plan sectorial del ministerio de educación nacional “educación de calidad, el camino para la prosperidad” 2010-2014, plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior. Y con la confianza de lograr

esta meta, se diseña "Todos a aprender: el programa de transformación de la calidad educativa.

El caso que más expone es el social, comparando la situación de la educación con otros países de Latinoamérica con la misma problemática, dando a entender que tenemos un problema en la calidad de la educación creyéndose que somos el caso más grave de américa latina, puesto que Colombia ha tomado las medidas más tibias al respecto, otra cuestión a tratar son los niveles bajos de pensamiento de análisis, de argumentación, un punto clave es la educación inicial pero solo algunos estratos tienen la posibilidad, paralelo a esta problemática es la diferencia que hay entre una educación privada y una pública , otro punto es la falta de equidad entre instituciones, la falta de continuidad con los ciclos exploratorio, conceptual, contextual y proyectivo es otro punto a tener en cuenta, generar un clima de liderazgo y compañerismo entre docentes y jóvenes en general, por ultimo cabe destacar que la articulación está bien enfocada, pero hay un problema estructural puesto que debemos apoyar la educación inicial y no las maestrías.

Administrativamente hablando los mega colegios y arreglos de infraestructura fue un avance en la educación, necesitamos equipos de calidad se propone cambiar los currículos y sus sistemas de formación, por otro lado, los maestros formando maestros es una excelente opción para la calidad deseada.

Capítulo 6

Conclusiones

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones. Ellas son el resultado de confrontar el cumplimiento de los objetivos y la información obtenida de las variables y conceptos.

En este caso, las conclusiones son el fruto del pensamiento que fue surgiendo en el proceso y sustentan los argumentos, ideas y razonamientos de las características de la Articulación y dan certeza de las implicaciones pedagógicas en el contexto local como tarea plantea originariamente.

Al analizar las conclusiones nos damos cuenta que los resultados de la investigación ayudaron a crear conocimiento y a establecer como cierto y válido el Programa de Articulación en conformidad con los objetivos y metas establecidos previamente en el anteproyecto y explorados en su desarrollo.

Otro elemento que garantiza y ratifica la validez de las conclusiones es definido en la amplitud del universo y de la muestra poblacional. Como se ha reiterado en capítulos anteriores, la diversidad y pluralidad de situaciones, personajes, técnicas e instrumentos utilizados aportaron información de primera mano y de distinta índole (a veces más de la necesaria) contribuyendo en esto el hecho que los cuestionarios ni las entrevistas tuvieron límite de tiempo para sus respuestas.

Las conclusiones dan fe del cumplimiento de objetivos y logros de la investigación, son el resultado de la triangulación de la información de donde surgieron conceptos y categorías que dan fe de los saberes construidos.

No se tuvo en cuenta ningún criterio jerarquizador ni se determinó un orden de importancia para presentar las conclusiones sino la disposición en que iban surgiendo

según el análisis e interpretación de las respuestas tal y como se presentaron en los cuestionarios y también de la manera como aparecieron de la triangulación: son el desenlace e interrelación de la información emitida por todos los estamentos.

Las conclusiones también nos afirman la validez del trabajo arduo y dispendiosos de esta investigación con sus altibajos en su desarrollo.

A continuación, se presentan en cuatro grupos, (a) grupo conformado por profesores y coordinadores, (b) grupo rectores, (c) grupo nivel operativo y decanos y (d) intelectuales-académicos.

Los desaciertos se ubican por separado y al final de este apartado para no mezclar los razonamientos y tener una visión holística de las dificultades e inconvenientes del programa.

6.2.Grupo Uno: Profesores y Coordinadores

1. Se evidencia e impone la tendencia generalizada tradicional basada en la trasmisión y retención de la información con base en la repetición mecánica de los contenidos, una pedagogía conductista de manera esquemática y memorística.
2. Algunas características de la pedagogía tradicional observada en la mayoría de Profesores del Programa de Articulación son:
3. El estudiante recibe la información de forma magistral o de discurso sin tener en cuenta los conocimientos previos o procesos cognitivos propios.
4. La evaluación es estándar y consiste en la medición cuantitativa y exacta de la información, sin tener en cuenta el análisis personal.

5. Predomina la relación alumno-profesor basada en la autoridad del primero y obediencia del segundo a partir de la imposición y la coerción.
6. El Currículo es planeado desde lineamientos y contenidos estándar basado en el modelo psicológico del conductista caracterizado por: El maestro es el centro del proceso de aprendizaje, los objetivos son descriptivos, sujetos más al profesor que a los alumnos, mecanización de la información, la disertación es ajena a las características de los alumnos, los contenidos se ofrecen aislados y desvinculados de la realidad.
7. Se observa una tendencia a la preparación y esfuerzo personal por parte de un grupo menor de profesores que propician un modelo pedagógico participativo, crítico e innovador que se caracteriza por los siguientes aspectos:
8. Los referentes teóricos y estrategias metodológicas se basan en un aprendizaje cooperativo, práctico y con una mayor participación en busca del compromiso y transformación de su entorno.
9. Destaca la importancia que tiene que el estudiante desde un papel activo y consciente de lo que desea aprender, a través de un proceso enseñanza – aprendizaje que posibilite satisfacer las aspiraciones del estudiante como ser humano, como individuo y como ser social.
10. El papel o rol de Profesor es activo, mediador y facilitador del aprendizaje a partir de la potenciación de las competencias o capacidades del estudiante para la transformación de su entorno y aplicación del saber.

11. Es evidente el conocimiento general y en algunos aspectos profundo del marco legal educativo colombiano, reflejado en algunas ocasiones en una práctica educativa fundamentada en la legislación, la norma y su articulación con la educación superior.
12. En la práctica la evaluación está ligada al desempeño pedagógico tradicional porque es todo el modelo está planeado para esperar los mismo resultados mecánicos, repetitivos y académicos.
13. Aunque se observa pluralidad en el uso de instrumentos de evaluación, ésta refleja diversidad de estrategias, no correlacionadas, ni de manera objetiva o proyectada a corto o largo plazo en sus metas.
14. El programa de Articulación ha favorecido y propiciado la creación y desarrollo de relaciones personales y pedagógicas más dialógicas, críticas, de empoderamiento; de tipo cualitativo, es decir relevantes en la práctica pedagógica que se reflejan en grupos menores, pero de carácter trascendental y paulatino.
15. En el análisis inferencial multivariado a pesar de predominar e imponerse una educación tradicional, el uso de mayores recursos asignados desde la administración central del Programa de Articulación paradójicamente propició la innovación y transformación de la práctica del profesorado.
16. Aunque nos fuerte la tendencia, sin embargo, surgen ideas y prácticas relacionadas con la Innovación de la práctica pedagógica, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación. Es extraño que no prevalezca en todo el quehacer educativo de los profesores.

17. También, pueden ser porque no se haya brindado capacitación al respecto, ello influye en la comprensión de programa. muchos docentes son asignados al programa si conocerlo o sin entender su proceso...o con un desconocimiento total. otros se trasladan de un colegio a otro y en su nueva asignación tienen que llegar a suplir una cátedra de articulación, o por la rotación docente
18. Implementación de nuevas y mejores relaciones profesor-estudiante-entorno se manifiesta y esto si es un gran aporte del programa y no solamente relaciones personales sino académicas que inspira al profesor a poner nuevas metodologías y nuevas prácticas a pesar de las dificultades que ello implica en el aula
- Resignificación de interrelación colegio universidad.
 - Empoderamiento de la labor Docente, la transformación del entorno social y la proyección de la Institución en el campo laboral.
 - Desarrollo de competencias a nivel personal, laboral y profesional
19. Con el Programa de Articulación prevalece la tendencia a una formación a seguir técnica o tecnológica más que la profesional.
20. En el Programa de Articulación, aunque se han establecido mayor número de convenios con instituciones que ofrecen el área Administrativa y afines, incluyendo una predilección con lo técnico y tecnológico; igualmente existen convenios con instituciones que ofrecen carreras profesionales.
21. De igual manera existen convenios interinstitucionales con múltiples áreas del conocimiento que incluyen otro tipo de saberes, reflejando la formación integral del ser humano.

22. Se manifiesta un gran énfasis en convenios con instituciones que ofrecen formación en el área administrativa, técnica y tecnológica y menos convenios con las que ofrecen las áreas fundamentadas en el campo social.
23. Los cambios relevantes se manifiestan, en primer lugar, con el énfasis en el título de bachiller que pasa de académico a técnico; en segundo lugar, en la malla curricular que ofrecen otras asignaturas diferentes a las tradicionales denominadas núcleo de profundización; en tercer lugar, la extensión de la jornada escolar que pasa a ocho horas diarias, cuando habitualmente es de seis horas y por último en el PEI mediante la integración del programa de articulación.
24. Surgen nuevas formas y estrategias metodológicas del proceso de enseñanza aprendizaje; es notoria la participación de los estudiantes en las diferentes instancias de organización escolar. El dominio de competencias comunicativas y la reflexión crítica y analítica se resaltan como logros del proceso; Se observa la integración curricular e interdisciplinaria en el conjunto de las actividades pedagógicas, además que se ha transformado el sistema de evaluación presenta características holísticas y de mayor frecuencia y la implementación de proyectos de desarrollo e investigación formativa.

6.3.Grupo dos: Rectores

1. Actualmente se puede vivenciar en algunos colegios una concepción diferente de la educación, una educación donde se le da protagonismo al estudiante quien es partícipe total de su proceso educativo, constructor y actor de su conocimiento. Tal es el caso de los estudiantes del proyecto de Articulación con la educación

- superior, quienes desde el colegio se conectan con conocimientos específicos de un área que además de permitirles una luz hacia la educación superior, los ayuda en el desarrollo de habilidades para la vida.
2. En Colombia se ha vivenciado durante largo tiempo la diferencia entre los colegios públicos y privados en cuanto a la calidad de la educación, la proyección laboral y la vida social de sus alumnos, marcada por la diferencia económica, el contexto y el entorno social. Pero actualmente estos conceptos han cambiado debido a que el estado ha invertido en el cambio, se han incentivado programas como el de la Articulación proporcionando a los estudiantes más herramientas intelectuales para hacer parte del mundo académico superior y del mundo laboral. La diferencia de clases aún existe, pero los estudiantes de algunos colegios públicos se están preparando para competir con sus coterráneos en el campo académico y el laboral.
 3. El proyecto de Articulación se encuentra en varios colegios distritales y se ha pensado desde las necesidades sociales e intelectuales de los estudiantes propendiendo porque sean útiles y les proporcionen la posibilidad de una mejor formación, no solo académica, sino personal, física, ciudadana, familiar y social. La Articulación es una puerta para demostrar a estos estudiantes que la educación superior sí es posible y de igual manera, que mientras se llega a la educación superior el tiempo de estudio finalizando el bachillerato se puede usar de manera productiva y genera transformación a través de una educación de calidad.

4. Con el proceso de Articulación, no solo maestros y estudiantes participan en la enseñanza y el aprendizaje, desde la planeación hay un trabajo conjunto de todos los estamentos de la comunidad educativa puesto que es un proyecto con el que toda la comunidad se ve beneficiada. Este proceso, contrario a la pedagogía tradicional, no tiene una metodología de sentido unidireccional, aquí el conocimiento se genera con cooperación y trabajo en equipo, ocupando por parte de los estudiantes de manera más responsable su tiempo libre y aprendiendo a distribuir el mismo para el cumplimiento de sus múltiples responsabilidades al asumir más horas de clase.
5. En el proyecto de Articulación todo el sistema educativo se ha puesto de acuerdo, valga destacar el papel de las universidades públicas y privadas para compartir con los colegios y sus estudiantes de los últimos años escolares, los conocimientos en carreras específicas, las asesorías a los docentes para articular los programas, homologar créditos si se ingresa a ellas luego de graduarse , permitir el acceso ocasional de los estudiantes a sus sedes, todo esto con el fin de familiarizar y motivar a los estudiantes para que no abandonen sus estudios y continúen en la educación superior.
6. Así como el Proyecto de Articulación posee tantos aspectos positivos, también debe mencionarse que hay aspectos que no le son favorables, vale la pena aclarar que son aspectos que no son favorables a los procesos, mas no al proyecto como tal, algunos ejemplos de ellos son: La secretaría de educación no siempre renueva de forma periódica los convenios con las universidades, afectando así la

orientación a los maestros y el seguimiento a los programas y procesos dentro del colegio. Por otra parte no ha sido fácil para algunos maestros el manejo formativo de los estudiantes, pues aunque hagan parte de un proyecto que articula la educación básica con la educación superior siguen siendo estudiantes del colegio y deben ser tratados como tal y no como universitarios .

6.4.Grupo Tres: Nivel Operativo y Decanos

1. La Articulación se desarrolla en ciertos territorios como como un proyecto dentro de la política pública de educación continuada y como estrategia para mejorar la calidad de la educación pública y dar respuesta a una demanda social de aliviar la problemática del acceso la educación.
2. En Bogotá es un programa de apoyo para los estudiantes, ya sea para continuar en la Educación Superior o si es el caso ayudarlos en el ámbito laboral por medio de prácticas que permiten al joven interactuar en lo social, cultural y personal.
3. Mediante esta estrategia se pretende asegurar la calidad, pertinencia y eficiencia de la educación para el trabajo, formando al individuo en un contexto social y productivo a partir de la coordinación y armonización de programas e instituciones.
4. En el ámbito social y cultural, ejerce una amplia asistencia disminuyendo la deserción de estudiantes, orientando hacia la educación superior para una decisión a futuro. Los colegios están satisfechos con el programa, ha servido para mermar los conflictos entre jornadas y parece que la tasa de embarazos ha disminuido

- considerablemente; se espera que conforme pase el tiempo más estudiante tengan acceso a la educación superior.
5. Administrativamente implica la participación y recursos económicos, capacitación a docentes, participación de universidades para ofrecer espacios de inclusión en lo que respecta al acceso a la educación superior. El apoyo de la administración de la alcaldía es clave en la continuidad de esta política pública.
 6. Ha generado expectativas en los rectores de los colegios y otros quieren ingresar al programa, puesto que existe un seguimiento y control del desarrollo de los mismos y por supuesto el compromiso de la Administración.
 7. Se ha mejorado movilidad entre las instituciones y construido un tejido de relaciones que ha solidificado la comunicación e integración. La comprensión y posibilidad del acceso al mundo de la educación superior y a veces al mundo laboral que antes no tenían por las limitaciones comunes de los jóvenes sumergidos en circunstancias difíciles se hace más cercana. La transformación curricular conforme al área de conocimiento elegido por el colegio mejora el proceso pedagógico y las relaciones colegio universidad; la homologación de créditos académicos solidifica el programa.
 8. El estudiante debe creer en el alcance del proyecto y su utilidad y bondad en la vida dando. La comunidad educativa debe entender el proyecto como búsqueda de excelencia y no solo asistencia pues se trata de mejorar el aprendizaje aportando a la buena convivencia y no solo buscar satisfacer las necesidades laborales.

9. Se puede concluir que el proyecto de Articulación pretende mejorar la calidad de la enseñanza por medios diferentes componentes que lo conforman, generar importancia a la educación superior del estudiante y no solo enfocarse en lo laboral. Más universidades se podrían unir y generar un cambio en la educación media. Los espacios físicos son fundamentales para un buen desempeño pedagógico, se necesita por tanto mejorar la infraestructura adecuarla a las especificidades y características de los convenios o asociaciones.
10. Debido a la gran demanda y a la poca oferta, el ingreso a la universidad pública se debe hacer por meritocracia a través del examen de admisión riguroso como requisito obligatorio para el ingreso y no todos los estudiantes tienen las capacidades, competencias y conocimientos necesarios en las distintas disciplinas para acceder, ya sea por razones personales o porque han recibido una educación de poca calidad.
11. Hay personas de escasos recursos económicos que tienen potencialidades para el estudio y son brillantes académicamente pero no pueden ingresar a la universidad porque las políticas en educación superior son restringidas e inequitativas con posibilidades de ingreso limitadas.
12. La educación es un medio para salir de la pobreza y el subdesarrollo, pero cuando se cumple el ciclo educativo completo y se evita la deserción, el papel de Estado colombiano debe ser el de hacer inversiones económicas para ampliar la infraestructura física y aumentar la cobertura, para ello debe recaudar

- adecuadamente los impuestos distribuirlos de forma incorruptiblemente en educación y salud para disminuir la brecha social.
13. La transformación y la mejora de la calidad de la educación no es solamente tarea de las universidades o personas en particular, sino que en esta tarea deben implicarse diferentes sectores de la sociedad además debe ser una política de gobierno y de la sociedad en general.
 14. La familia de escasos recursos juega un papel preponderante haciendo ingentes esfuerzos para ayudar a sus hijos a ingresar y mantenerse en el sistema educativo evitando su incorporación a temprana edad al régimen laboral.
 15. La formación profesional debe ser una meta prioritaria para los jóvenes a pesar de la carencia de recursos porque la educación ejerce poder sobre la transformación de la realidad social y cultural y de las condiciones de vida.
 16. La función de la universidad es ensamblar distintos pensamientos y no limitarse exclusivamente a la preparación para el mundo laboral; también debe ser un espacio donde se estimula la creatividad y la creación y transformación del conocimiento.

6.5.Grupo Cuatro: Intelectuales-Académicos

1. La educación como lo más fundamental en la formación del ciudadano, por eso se necesita más apoyo del gobierno, ayudando a los jóvenes de escasos recursos; las universidades, prestando más de su colaboración para poner en pie este Proyecto de Articulación en toda la ciudad y si es posible en el país.

2. Es urgente mejorar la infraestructura de algunas instituciones, el profesorado y sus condiciones laborales de formación y capacitación.
3. Lo que se trata de hacer es ponernos en una perspectiva más amplia comparándonos con sistemas de educación implementadas en otros países de Latinoamérica, así poder ver nuestros declives y hacer algo favorable al respecto en nuestro país para mejorar las condiciones precarias de la educación.
4. La brecha que separa “por mucho” la educación privada de la educación pública, dando a entender que las personas con escasos recursos tienen un mínimo porcentaje de posibilidades en continuar con una educación superior, se plantean iniciativas como el mejoramiento interno, los cambios de paradigmas estudiantiles y una cobertura más amplia en este tipo de proyectos.
5. Se pueden ver muchas y variadas problemáticas a nivel social que no permiten la evolución estudiantil debido a cuestiones políticas y a la falta de apoyo de las universidades con la causa de asumir un mayor número de estudiantes puesto que solo se encargan de articular más no de enseñar
6. Dejar a un lado los modelos educativos de otros países y enfocarse en la problemática interna, que se puede notar en el déficit de estudiantes que ingresan, en los bajos niveles de investigación, en la ausencia de recursos físicos y financieros.
7. Algunas universidades tienen interés con los proyectos de articulación y se exponen diferentes metodologías para lograr un amplio enfoque en la educación media y continuada.

6.6.Desaciertos Del Programa de Articulación

1. Parece que el desconocimiento del Decreto 480 de 2008 que crea y estructura el Programa de Articulación y que abre posibilidades para la innovación y la inclusión influye si no, en toda la práctica pedagógica, si al menos en las posiciones personales frente a la implementación de programas y de políticas de transformación de la educación. En ciertos casos son opciones personales, pero sobre las cuales se necesita mayor concienciación de las funciones sociales como docente y de la educación.
2. Concepción politizada del del quehacer pedagógico, la profesión no asumida como vocación, la poca capacitación o desinterés por capacitarse.
3. Escasa conciencia y trascendencia de la labor pedagógica: se está ahí por un trabajo que solventa las necesidades de empleo, pero no por una opción, ni por un análisis crítico constante 4. sobre la función de la pedagogía, del maestro y de la educación en la sociedad.
4. No continuidad o transformación del programa por políticas administrativas.
5. En muchos casos se desaprovecharon las oportunidades del uso de los espacios físicos de aulas y laboratorios tanto de colegios como de las universidades.
6. Las universidades no tienen la capacidad en la continuidad del programa, porque no quieren, o no les interesa colaborar, además tienen los intereses puestos en otras cosas desconociendo sus funciones sociales que tienen al respecto.
7. Se percibe la apertura de espacios a los estudiantes que continúan su formación en universidades públicas, pero no continúan todos por depuración, en las

universidades privadas no tienen la capacidad económica y el SENA no es una opción adecuada de desempeño profesional y laboral. Se pueden ver algunos desaciertos en lo referente a contratación de docentes y demoras en la firma de contratos con la universidad.

8. Dentro de los aspectos más relevantes está la falta de recursos tales como espacios e infraestructura adecuada (en algunos casos); dotación del restaurante escolar; subsidio de transporte y elementos didácticos que repercuten en el adecuado desarrollo de las clases.
9. Falta colaboración de algunas IES en lo referente a homologar las horas cursadas en el colegio; a menudo se incumplen compromisos -para la totalidad de los estudiantes,
10. Las cadenas de formación en los casos del SENA se rompen en razón de que los compromisos adquiridos se quedan en promesas por parte de las administraciones gubernamentales.
11. Escasez de recursos e incumplimiento, reiterando que no se adaptaron los espacios físicos de los colegios para aumentar la capacidad de desempeño de los estudiantes.
12. El cambio de asignaturas también aumentó la carga académica y algunos estudiantes no son capaces de soportar y de responder a las nuevas exigencias, ya sea por falta de costumbre, irresponsabilidad o por cualquier otra razón.
13. No se reciben las inversiones financieras, ni los recursos didácticos y humanos - como por ejemplo el nombramiento de suficientes docentes- para abarcar el

programa; algunas de las IES con las que se firmaron convenios para el desarrollo del programa, no cumplieron con lo pactado durante los plazos establecidos.

14. Los problemas de administración y las políticas educativas son una influencia negativa, puesto que la ley restringe la actividad autónoma de los colegios y la firma de convenios, asimismo, no se tiene en cuenta las particularidades y los avances del colegio cuando llegan las nuevas administraciones públicas.
15. El Programa de Articulación responde a las intenciones de los gobiernos de turno y no se ha establecido su obligatoriedad por el Ministerio de Educación Nacional.
16. La falta de garantías para los egresados a nivel de formación académica o laboral, ausencia de acompañamiento con recursos y herramientas oportunas para desarrollar el proceso de formación, como en el caso de la escasa cobertura.

Capítulo 7

Referencias bibliográficas

Acuerdo número 489 del 12 de junio de 2012 por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016.

Recuperado el día 25 de julio de 2015, de:

<http://oab2.ambientebogota.gov.co/es/documentacion-e-investigaciones/resultado-busqueda/acuerdo-no-489-de-2012>

Alcaldía Mayor de Bogotá. Informe de Gestión. Sector Educación 2004 – 2007.

Recuperado el día 25 de noviembre, de:

http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/PlanesDesarrollo/BogotaSinIndiferencia/2004_2008_BogotaSinIndiferencia_c_InformeFinal_c_SectorE.pdf

Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En: Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII. Universidad Complutense. PP. 139-158.

_____. (2013). Ambientes de aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos. Vol. 4. Bogotá D.C, Subsecretaría de Calidad y Permanencia. Dirección de Educación Preescolar y Básica.

_____. (2010). “Anexo Marco de referencia para política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias”. Recuperado el 19 de febrero de 2016, de la [www,google.com](http://www.google.com), de la URL: www.mineduacion.gov.co/.../articles-131953_archivo_doc_anexo.doc

Aplicación: herramienta para transcribir entrevistas: Transcribe:

<https://transcribe.wreally.com/>

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Ediciones Akal.

_____. *Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior (IES) y el*

SENA (2012). Recuperado el día 25 de julio de 2015, de:

<http://www.redacademica.edu.co/proyectos-pedagogicos/ciencias-y->

[tecnologias/c-4/itemlist/user/43-mvasquez.html?start=100](http://www.redacademica.edu.co/proyectos-pedagogicos/ciencias-y-) martes, 29 mayo 2012

14:17

_____. (2003). “Articulación de la educación con el mundo productivo”. *La formación*

de competencias laborales. Recuperado el 23 de enero de 2016, de:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles->

[101627_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-)

Asociación Distrital de Educadores ADE (2015). *Directorio de Instituciones Distritales*.

Recuperado el 30 de abril de 2016, de:

http://adebogota.org/pdf/2015/directorio_instituciones.pdf

Atkin, J. & House, E. (1981). *Educational Evaluation and Policy Analysis*. (Citado por

Posner, G. (1988). *Análisis de currículo*. Mc Graw-Hill Interamericana, S. A.

Bogotá, Colombia, pp. 58 y 59)

Ávila, M & Diez, P. (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y*

estrategias. Ministerio de educación y ciencia.

- Ballén, J. (2013). Nuevos sentidos de la evaluación educativa. En: Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Baltazar, E. N., Astudillo, S. G., & Malaver, C. A. (2003). Movilidad social y transmisión de la pobreza en Bogotá. *Economía y desarrollo*, 2(2).
- Bañeres, D. et al. (2008). El juego como estrategia didáctica. Laboratorio educativo. Venezuela.
- Bapat, R. B. (2000). *Linear Algebra and Linear Models, Second Edition*.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Methods in Qualitative Research: Triangulation. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. . Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Bereday, G. (1964). *Comparative Method in Education*. Holt, Rinehart & Winston Inc.. Nueva York.
- Bolaño, T. (2005). *Quehacer del ocio. Elementos teóricos de recreación*. Armenia: Kinesis.
- Borja, M. (sf). La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. Instituto de estudios superiores de educación Eureka. En: https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/4/articulos/monica_borja.html
- Borquez, Rodolfo (2006). *Pedagogía crítica*. México. Editorial Trillas.

- Cabra, F. (2010) Atención a la Diversidad. En: Perspectivas N 1. Evaluar para Aprender. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Camargo, E, Garzón, E. y Urrego, I. (2012). Articulación de la educación media y superior para Bogotá. En: Revista Visión Electrónica. Año 6. No. 2. pp.160-171. Julio-diciembre. Recuperado el 25 de noviembre de 2015, de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/visele/article/download/.../5509>
- Cañal, P. (2002). La innovación educativa. Ediciones Akal. Madrid, España.
- Cárdenas, A., & Castro, B. (2009). Lineamientos para la articulación entre la educación media y la educación superior en Bogotá. EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA.
- Casarini, M. (2010) Teoría y Diseño Curricular. México. Editorial Trillas
- Cdperiodismo, (2012). Una aplicación que te permite transcribir tus entrevistas rápidamente. Clasesdeperiodismo.com. Herramientas. Recuperado de:
<http://www.clasesdeperiodismo.com/2012/05/27/una-aplicacion-que-te-permite-transcribir-tus-entrevistas-rapidamente/>
- Celis, J., Gómez, V. y Díaz, C. (2006). “¿Educación Media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado el 3 de enero de 2016, de:
<http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/5312/7065/5344/Educacin%20media%20o%20articulacin%20con%20el%20SENA.pdf>
- Château, J. (2011) Los grandes pedagogos. México. Fondo de cultura económica.

- Colciencias. (1996). Colombia: al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Tomo 1. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe. CEPAL (2006). “Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral”. Recuperado el 19 de septiembre de 2015, de:
<http://www.cepal.org/es/publicaciones/1902-los-jovenes-y-el-empleo-en-america-latina-desafios-y-perspectivas-ante-el-nuevo>
- _____. “Comprensividad y diversidad en la enseñanza obligatoria”
- Congreso de la República. (2011) Ley 1450 de 2011 (junio 11) por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, Prosperidad para todos. Bogotá.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2004). Documento Conpes Social 81. Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia. Bogotá.
Recuperado el 27 de febrero de 2016, de:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_81.pdf
- Dávila, A. & Delgado, N. (2001). La metamorfosis del sistema político colombiano: ¿Clientelismo de mercado o nueva forma de intermediación? En F. Gutiérrez (comp.), Degradación o cambio. Evolución del sistema político colombiano (pp. 321-355). Bogotá: Norma-Iepri.
- Debesee, M. & Mialaret, G. (1974). Pedagogía comparada – I. Oikos-tau, S.A. Barcelona, España.

- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones. 1.972 - 1990. Post-scriptum sobre las sociedades de control*. España: Pre-textos.
- _____. Departamento Nacional de Planeación – DNP (2011).
- De subiría Julián. 2006. *Hacia una pedagogía dialogante*. Colección aula abierta. Editorial Magisterio. Bogotá- Colombia.
- Diario Oficial 49538 (2015). Ley 1753 de 2015 por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Recuperado el 22 de enero de 2016, de:
<http://www.achc.org.co/documentos/prensa/LEY175315%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202014%20-%202018.pdf>
- Díaz, C., & Fanfa, D. (2011). *Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y Miradas con sentido*.
- Díaz, C. (2012). “La política de articulación entre la educación media y la superior”. El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá. En: *Investigación & Desarrollo*, vol. 20, núm. 2, julio-diciembre, 2012. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Pp. 230-253.
- Díaz Mario. 1986. *Los modelos pedagógicos*. Revista Educación y Cultura, No7. Fecode. Bogotá Colombia.
- Dirección de Educación Media y Superior. *Educación media fortalecida y mayor acceso a la educación superior*. Bogotá. Octubre 3 de 2012. Recuperado el día 25 de julio de 2015 de:

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/estudiantes/edu_superior/Proyecto%20891_resumen%20ejecutivo.pdf

Duarte, J., Bos, M. S., & Moreno, M. (2012). Calidad, Igualdad y Equidad en la Educación Colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009).

_____. (2009). Educación Media y Superior. Lineamientos para la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en Bogotá. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. Dirección de Educación Media y Superior. Recuperado el 29 de junio de 2015, de: <http://es.calameo.com/read/000450729fac34e97b5ef>

_____. Educación. Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva. Recuperado el día 29 de junio de 2015, de http://colegio.redp.edu.co/antojoseuribe/images/stories/pdf/plan_sec_edu_2008_2012.pdf

_____. (2016). Educación técnica y tecnológica para la competitividad. Recuperado el 27 de febrero de 2016, de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-176787_archivo_pdf.pdf

El Tiempo (2015). “Alarmante radiografía de consumo de drogas en colegios distritales. Consumo de marihuana”. Recuperado el 4 de noviembre de 2015, de: <http://www.eltiempo.com/bogota/estudio-sobre-consumo-de-drogas-en-colegios-de-bogota/16249537>

_____. (2015). Encuesta Multipropósito 2014. Principales resultados en Bogotá y la Región. Recuperado el 5 de Mayo de 2016, de:

- http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Encuesta_Multiproposito_2014/Resultados_2014/Boletin_Resultados_Encuesta_Multiproposito_2014.pdf
- _____. (2011). Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE). Socialización de resultados principales en el marco de los encuentros regionales de construcción del Plan Sectorial de Educación. Recuperado el 9 de septiembre de 2015, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293672_archivo_pdf_presentacion.pdf
- (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Mc Graw-Hill Interamericana, S.A. Bogotá, Colombia.
- Eyssautier De La Mora, M. (2006). Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia (Quinta Edición ed.). México, DF: Cengage Learning Editores.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behaviour: An introduction to theory and reserach. Recuperado de <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>.
- Flórez, Rafael. (1995). Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc Graw-Hill Interamericana, S.A. Bogotá, Colombia.
- Flórez, Rafael. (2005). Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia. McGraw Hill.
- Foucault, M. (s.f) La evaluación, una mirada desde Foucault, Perrenound y Bourdieu.
- Foucault, M. (2002) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Argentina. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo. Ediciones Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la indignación. España. Ediciones Morata.

- Freire Paulo. (2006). *Pedagogía de la indignación* (segunda edición) Buenos Aires Argentina. Ediciones Morata.
- García, J. et al. (2013). *La educación comparada en tiempos de globalización*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- García Hoz, V. (1970). *Principios de pedagogía sistemática*. Ediciones RIALP SA. 12ª ed. Madrid.
- García Ruíz, M.J. (2005): “Aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias en los países desarrollados”, en García Garrido, J.L. y García Ruíz, M.J., *Temas candentes en la educación en el siglo XXI*. Madrid, Ediasa.
- García Ruíz, M.J. (2012): “Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada”, *Educación XXI*.
- García Ruíz, M.J. (2012): “la universidad postmoderna y la nueva creación del conocimiento”, *revista española de educación comparada*.
- García Margarita y Alvarado Lusmidia. 2008. *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias*. Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*.
En:<<http://www.redalyc.org/articulo>.
- García, M. y Alvarado, L. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*.
En:<<http://www.redalyc.org/articulo>

Giroux, H. (2003) *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría Cultura y Enseñanza.*

Argentina. Amorrortu Editores.

Gobierno Nacional República de Colombia. Congreso de la República. (2011). Ley 1450

del 2011. Por la cual se expide el Plan de Desarrollo 2010-2014. Recuperado el

23 de febrero de 2016, de: [http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-](http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3821_documento.pdf)

[3821_documento.pdf](http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3821_documento.pdf)

Gómez Manuela Polania Néstor. 2008. *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos tesis*

de maestría. Universidad de la Salle. Bogotá-Colombia.

González, L. (2009). Ministerio de Educación Nacional. MEN. República de Colombia.

Altablero. “El periódico de un país que educa y se educa”. No. 48. diciembre

2008-enero 2009. Bogotá. Recuperado el 3 de febrero de 2016, de:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-183899.html>

González, E. y Camacho, A. (2013). “Educación media en humanidades, una alternativa

de vida para los jóvenes”. En: *Revista internacional Magisterio. Educación y*

pedagogía. Diálogos entre la educación media y superior. No.64. Septiembre-

octubre. Bogotá: Magisterio.

González, O. M., & Oscar, M. (2014). *El concepto de Universidad.* Retrieved from

publicaciones. anuies. mx/acervo: [http://publicaciones. anuies.](http://publicaciones. anuies. mx/acervo/revsup/res102/txt3. htm)

[mx/acervo/revsup/res102/txt3. htm.](http://publicaciones. anuies. mx/acervo/revsup/res102/txt3. htm)

Guba, E.G, y Lincoln, Y.S (1994). *Competencia de Paradigmas en la Investigación*

Cualitativa. Traducción de Mario E Perrone. En:

http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/guba_y_lincolncompetencia_de_paradigmas_en_la_inv.cuali.pdf.

Hans, N. (1953). *Comparative Education*. Routledge & Kegan Paul Limited. London.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F., McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010).

Metodología de la investigación. McGraw Hill. Retrieved from

<http://www.casadellibro.com/libro-metodologia-de-la-investigacion-5-ed-incluye-cd-rom/9786071502919/1960006>

_____. (2012): “Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada”, *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 20, pp. 41-80.

Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior. ICFES. República de

Colombia. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la*

Educación Alineación del examen SABER 11°. Bogotá. Recuperado el 6 de marzo de 2016, de:

[file:///C:/Users/Ines/Downloads/Alineacion%20examen%20Saber%2011%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ines/Downloads/Alineacion%20examen%20Saber%2011%20(2).pdf)

Itkin, S. (2007) *Evaluar desde el comienzo: Los aprendizajes, las propuestas, la institución*. Buenos Aires. Ediciones novedades educativas.

- Jolliffe, I. T. (2002). Principal Component Analysis, Second Edition. Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science (Vol. 30). doi: 10.2307/1270093
- Kandel, I. (1933). Comparative Education. The Riverside Press. Cambridge, Massachusetts. Estados Unidos.
- King, E. (1962). World perspectives in education. Bobbs-Merrill. Indianapolis.
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (1995). Statistique exploratoire multidimensionnelle. Paris: Dunod.
- Libedinsky, M. (2001). La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula. Buenos Aires
- López German, Corredor Adriana, Muñoz Neider, Pulido Olga, Rincón Yeimi, Velandia Marcela. 2013. Pedagogía Crítica en Educación Superior: Una aproximación desde la didáctica. Revista Corporeizando, Volumen 1, número 12, pp. 166 – 194.
- Maldonado, Miguel Ángel (2008) Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica. 1ª. ed. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Manes, J. M. (2005). Marketing para instituciones educativas. Ediciones Granica SA.
- Manjarrez, D. & Hernández, C. (2014). Hacia Una Educación Inclusiva. Reto y Compromiso de Todos en Cundinamarca. Colombia. Fundación Saldarriaga Concha y CDI
- Martínez María Cristina y Soler Martin Claudia. 2015. Contribuciones a los debates sobre justicia social desde las educaciones. Reflexiones críticas En Pensamientos

críticos contemporáneos. Análisis desde Latinoamérica. CIACSO. U.D.F.J.C.

Colombia Editorial Magisterio.

Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>.

McLaren, P. (1997) Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna. España. Editorial Paidós.

McLaren, P. (2005) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, Buenos Aires Argentina. Siglo Veintiuno editores. Cuarta edición

Mejía, M. (2012) Educación y Pedagogías Críticas Desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular. Bogotá – Colombia. Editorial Magisterio.

MEN. (2007) Inclusión en Educación. Altablero No. 43, Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co>

MEN. (2010) Lineamientos Para La Articulación de la Educación Media. Tomado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles->

MEN. (2010) Una Mirada a Partir de Tres Ejes de Transformación. Altablero No 56. Tomado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-242092.html>

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Plan Sectorial 2011-2014. Documento No.9. Educación de calidad. El camino para la prosperidad. Bogotá: MEN.

Ministerio de la Protección Social. República de Colombia (2006). Decreto Número 2020

de 2006. Bogotá. Recuperado el 27 de febrero de 2016, de:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105280_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. República de Colombia. Prevención del embarazo

adolescente. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de:

<https://www.minsalud.gov.co/salud/Paginas/Embarazo-adolescente.aspx>

Morales, E. (2013). Análisis y síntesis. Recuperado el 4 de mayo de 2016, de:

<https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/anc3a1lisis-y-sc3adntesis-comprensic3b3n-lectora.pdf>

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París:

UNESCO. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Naranjo, J. (2009) “Articulación: futuro de la educación media Articulación: futuro de la

educación media”. Bogotá, IDEP. Recuperado el 27 de junio de 2015, de:

<http://www.idep.edu.co/pdf/aula/MAU%2072.pdf>.

Nassif, R. (1958). Pedagogía general. Kapelusz. Buenos Aires.

Nassif, R. (1980). Teoría de la educación. Kapelusz: Biblioteca de psicología y educación. Madrid.

Newman, J. H. (2016). La idea de una universidad. Ediciones UC.

_____. (2015). Orientaciones Pedagógicas para el Desarrollo Curricular de la Educación Media Fortalecida y el Grado 12° Optativo. Bogotá.

- Ortega, et.al, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Bogotá- Colombia. Editorial El Búho
- Ortega, et.al, P. López, D. Tamayo, A. (2013) Pedagogía y Didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica. Bogotá. Universidad de San Buena Aventura.
- _____. (2009): “Paradigmas educativos del siglo XXI”. En García Ruíz, M.J. y Gavari Starkie, E., Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI. Madrid, Ediasa.
- _____. (2012). Plan de Desarrollo 2012-2016. Bogotá Humana.
- Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Recuperado el 3 de septiembre de 2015, de:
<http://www.colombialider.org/wp-content/uploads/2011/03/bases-del-plan-nacional-de-desarrollo-2010-2014.pdf>
- _____.Plan Sectorial 2011-2014. Documento No. 9. Recuperado el 2 de Octubre de 2015, de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-327868_lecturas_9.pdf
- Peña, A. Q. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad, 47-84.
- Peña, M. (2006). Educación; Visión 2019 Republica de Colombia. MEN.
- Piedrahita, C. (2015). Cartografías de los pensamientos críticos contemporáneos: una mirada desde Razmig Keucheyan y Göran Therborn. En: Pensamientos críticos contemporáneos. Análisis desde Latinoamérica. CIACSO. U.D.F.J.C. Colombia Editorial Magisterio

Porlan Rafael. 1997Constructivismo y Escuela. Editorial Diada. Sevilla España.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. (2015). Misión de calidad para la equidad. Educación de calidad para una ciudad y un país equitativos Resumen ejecutivo. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de:
<http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/Pobreza/undp-co-resumeneducacio%CC%81ndecalidad-2015.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD (2015). Educación de calidad para una ciudad y un país equitativos. Misión Calidad para la equidad. Calidad para el desarrollo humano. Convenio PNUD-SED. Recuperado el 3 de Octubre de 2015 de:
<http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/poverty/educacion-de-calidad--para-una-ciudad-y-un-pais-equitativos.html>

_____. (2015). “¿Qué se hace para la Prevención del Embarazo en Adolescentes y Jóvenes en el país?”. Recuperado el 4 de octubre de 2015, de
<http://www.colombiajoven.gov.co/quehacemos/Paginas/prevencion-embarazo-adolescente.aspx>.

¿Quiénes son los pares académicos? (s.f.). Colombia. Ministerio de Educación nacional. Tomado de <http://colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-75787.html>

Ramírez Roberto. 2008. La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Revista Folios N. ° 28. pp. 108-119. En:
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

- R Core Team. (2015). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna, Austria. Retrieved from <https://www.r-project.org/>
- República de Colombia. Consejo Nacional Política Económica y Social. Departamento de Planeación Nacional. (2014). Conpes 173. Lineamientos para la generación de oportunidades para los jóvenes. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de: <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/CONPES%20173.pdf>
- _____. (2004). Resolución Número 00811 de 2004. Recuperado el día 11 de julio de 2015 de: http://normograma.sena.edu.co/docs/resolucion_sena_0811_2004.html
- _____. (2004). Resolución 812 de 2004. Recuperado el día 3 de diciembre de 2015 de: http://normograma.sena.edu.co/docs/pdf/resolucion_sena_0812_2004.pdf
- _____. (2010). Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y lecciones. Bogotá: Panamericana. Recuperado el 20 de febrero de 2016, de la www.google.co de la URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241342_memorias_RE.pdf
- Rodríguez, I. (2012). Lucs y sombras de la articulación de la educación media con la educación superior, un estudio de caso en el colegio INEM Santiago Pérez, I.E.D. 2010 – 2011. Tesis presentada como requisito para optar al título de: Magister en Educación, especialidad de Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad Ciencias Humanas.
- Rodríguez, M. 2004. Otra Escuela es Posible. Tesis Monográfica Publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid. España.

Rodríguez Nacarid. Sin fecha. Los tres paradigmas de la Investigación en Educación.

Doctorado en Educación UCV. En:

http://clasev.net/v2/pluginfile.php/24889/mod_resource/content/1/Los_tres_paradigmas_%20en_educacion.pdf

Sánchez, C., Gutiérrez, C., et al. (2013) Estudios sobre Educación Media en Bogotá

Experiencias sobre articulación y emprendimiento escolar. Serie Informes IDEP.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP. Bogotá. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de: http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_331.pdf

Sánchez et. al. (2002). Equidad Social en el Acceso y Permanencia en la Universidad

Publica Determinantes y Factores Asociados. CEDE Universidad de los Andes, Bogotá.

Santos, G. (1996). Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Buenos Aires: Magisterio del rio de la plata.

Santos, M. (1996). Evaluación Educativa, Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Buenos Aires: Magisterio del rio de la plata.

Sanz de Acedo, M. (2010). Competencias cognitivas en educación superior. Madrid:

Narcea.

Secretaría de Desarrollo Económico. “Disparidades regionales en Colombia: el caso de la

pobreza monetaria por departamentos”. Recuperado el 2 de mayo de 2016, de:

http://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/base/lectorpublic.php?id=558#sth_ash.xKrOHwGX.dpuf

Secretaría de Educación del Distrito Capital. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia.

_____. Secretaría de Educación. Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: Una gran escuela. Para que niñas, niños y jóvenes aprendan más y mejor. Recuperado el día 16, de diciembre de 2015, de:

<http://es.calameo.com/read/000230293b4b641151e2d>

_____. Secretaría de Educación del Distrito (2009). Lineamientos para la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en Bogotá. MEN: Bogotá D.C.

_____. Secretaría Distrital de Planeación. (2013). Boletín No.50. Pobreza Oculta en Bogotá. D.C. Recuperado el 30 de marzo de 2016, de:

<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%El%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2013/DICE134-BoletinPobrezaOculta-2013.pdf>

_____. Secretaría de Educación Distrital. (2015). Caracterización del Sector Educativo. Año 2015. Oficina Asesora de Planeación. Bogotá D.C. Recuperado el 3 de mayo de 2016, de:

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2015.pdf

_____. Secretaría de Gobierno Distrital. (2016). “Localidad de Teusaquillo”.

Recuperado el 2 de mayo de 2016, de:

<http://www.teusaquillo.gov.co/index.php/16-noticias/242-estudiantes-de-teusaquillo-dan-a-conocer-la-localidad-2>

- _____. (2016). Secretaría Distrital de Gobierno. Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. Bogotá. Recuperado el 4 de mayo de 2016, de: <http://www.ciudadbolivar.gov.co/>
- _____. (2016). Secretaría Distrital de Gobierno. Alcaldía Local de Kennedy. Bogotá. Recuperado el 4 de mayo de 2016, de: kennedy.gov.co/index.php/mi-localidad/conociendo-mi-localidad
- _____. (2016). Secretaría de Gobierno Distrital. Localidad de Usme. Recuperado el 2 de mayo de 2016, de: <http://www.usme.gov.co/index.php/mi-localidad/conociendo-mi-localidad>
- _____. (2016). Secretaría General. Localidades de Bogotá. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de: <http://www.bogota.gov.co/localidades/>
- Sein-Echaluze, M.L, Fidalgo-Blanco, A.y Alves, G. (2016). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, En: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>
- Senado de la República (1994). Diario Oficial No. 41.216, de 9 de febrero de 1994. Ley 119 de 1994. Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. Recuperado el 23 de enero de 2016, de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0119_1994.html
- _____. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (2012). Articulación de la educación media con la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Lineamientos generales. Documento de trabajo MEN-SENA. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional y Servicio

- Nacional de Aprendizaje. SENA. Recuperado el 24 de noviembre de 2015, de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-299165.html>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. SENA. (2004). Guía metodológica para el programa de articulación del SENA con la educación media técnica. Dirección Sistema Nacional de Formación para el Trabajo. Bogotá. Recuperado el día 13 de julio de 2015, de: <http://mgiportal.sena.edu.co/downloads/dsnfp/GUIA-ARTICULACION-norma1%20vigente.pdf>
- Strauss, A., Corbin, J. (2012). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suarez, M. (1987) Organización espacial del aula. Revista de educación no 282. Teoría del currículo. España. Secretaria general de educación.
- Tamayo, Alfonso. 2006. La formación pedagógica del docente universitario. Revista Pedagogía y Saberes 21. Bogotá, pp. 29 – 35.
- Tamayo Alfonso. 2007. Tendencias de la pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Colombia En:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603005>
- Tobón, S. (2007). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE.
- Triola, Mario F. (2009). Estadísticas.
- Tusquets, J. (1969). Teoría y práctica de la pedagogía comparada. Magisterio Español. Madrid.

- Universidad Distrital, (2012) Un sistema Educativo Desarticulado e Incoherente como el de Colombia asegura la Perpetuidad de la Dominación. En:
<http://comunidad.udistrital.edu.co/jruiz/files>
- Valencia, A. (2015). En: Observatorio de Desarrollo Económico de Bogotá ODEB.
- Vasco, C. (1990) Pedagogía Discurso y Poder. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Bogotá – Colombia. Editorial Griot.
- Velázquez, P. (2006). Teoría crítica de la educación y derechos humanos. Lineamientos para una propuesta educativa. Barcelona España. Universidad de León, secretariado de publicaciones.
- Villalobos, E. (2002). Educación comparada. Publicaciones Cruz O., S.A. Ciudad de México. pp. 11-18.
- Villalpando, J. (1961). Líneas generales de pedagogía comparada. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F.
- Walsh Catherine. 2013. Pedagogías Decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito Ecuador. Ediciones Abya-Yala
- Wilfred Carr. 2002. Una teoría para la educación. Hacia Una Investigación educativa crítica (tercera edición). Editorial Morata, 2002 Madrid España.
- Zamudio, H. y Velásquez, J. (2012). “La articulación de la educación media con la educación superior, su análisis a partir del concepto de dispositivo”. En: Revista Aletheia. Volumen 4.No.2. Julio-diciembre. Pp.130-149. Recuperado el día 24 de octubre de 2015, de: https://issuu.com/revistaaletheia/docs/aletheia_8

Zubiria, J. (2006) *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación.*

Colombia. Magisterio.

Zubiria, J. (2006) *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante.* Colombia.

Editorial Magisterio.

Zulay Pereira Pérez, *Revista Electrónica Educare* Vol. XV, N° 1, [15-29], ISSN: 1409-

42-58, enero-junio, 2011. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>

Zuluaga, O. (2004). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX.*

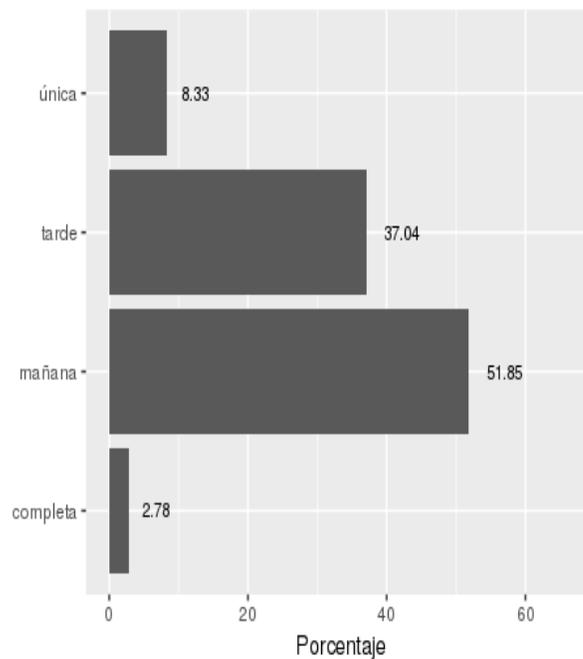
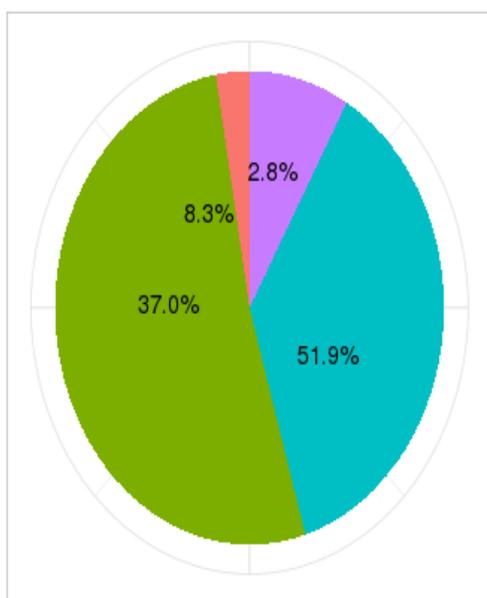
Tomo II. Colombia. Editorial Magisterio

Anexos

Anexo A.1. Análisis univariado extendido

Jornada

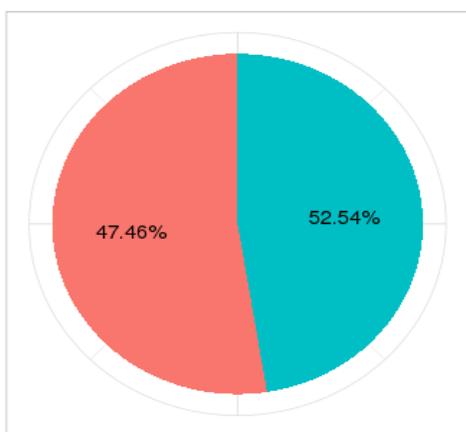
Jornada



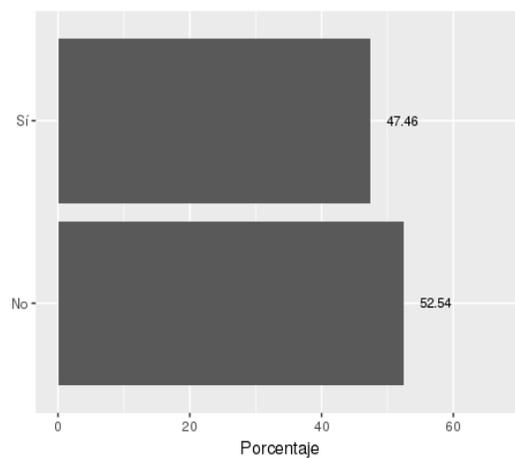
La variable Jornada presentó las siguientes frecuencias muestrales completa 3, mañana 56, tarde 40, única 9

Clase magistral

Clase magistral



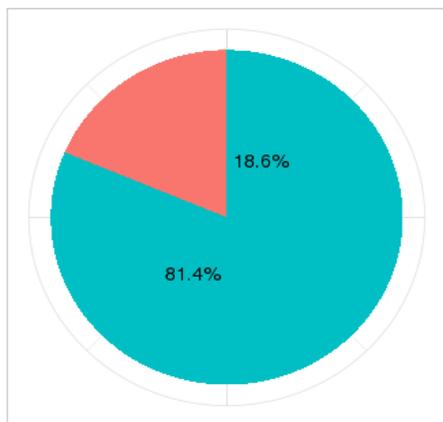
No
Sí



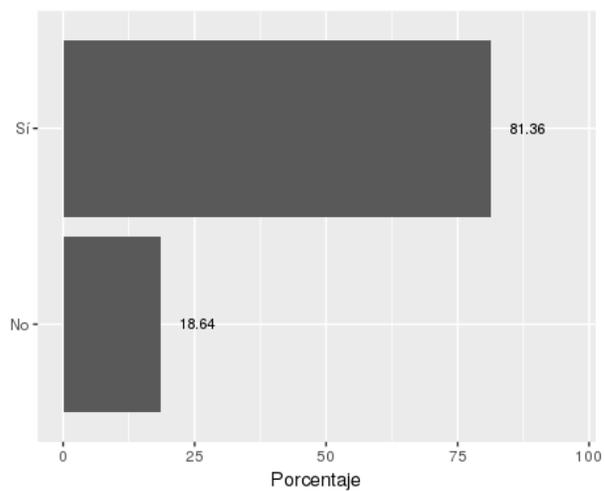
La variable Clase magistral presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 62, Sí 56

Clase participativa

Clase participativa



No
Sí

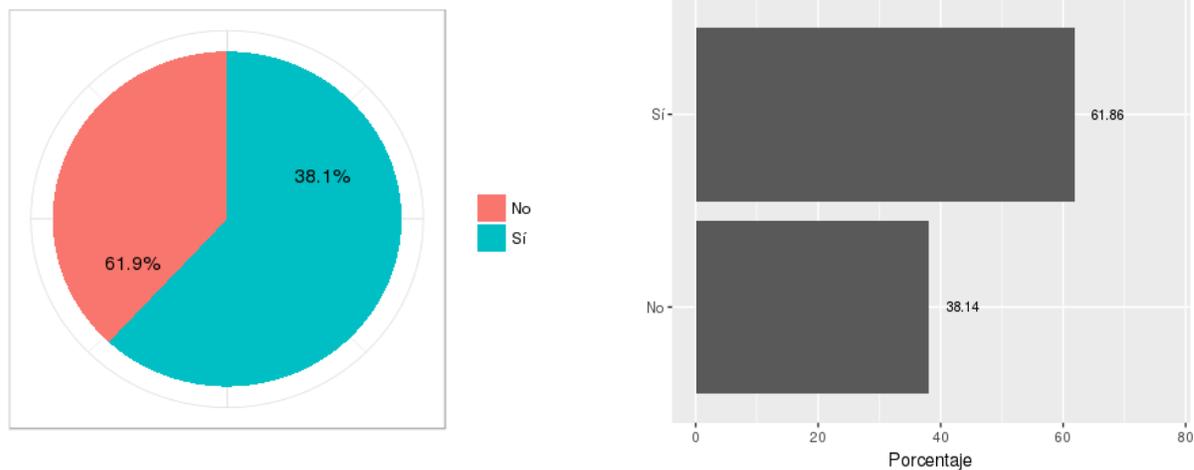


La variable Clase participativa presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 22, Sí

96

Dinámica de discusión, confrontación y socialización

Dinámica de discusión, confrontación y socialización

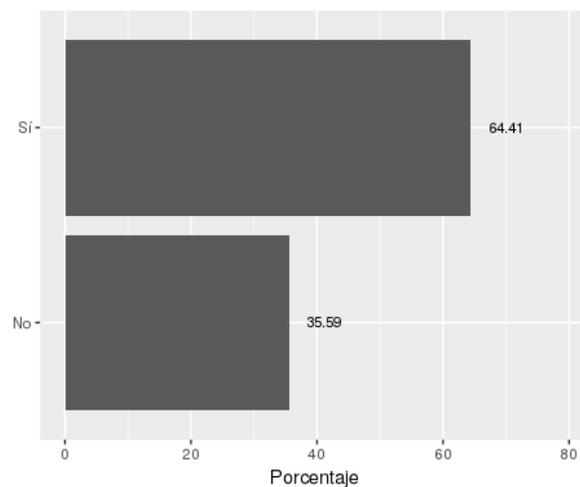
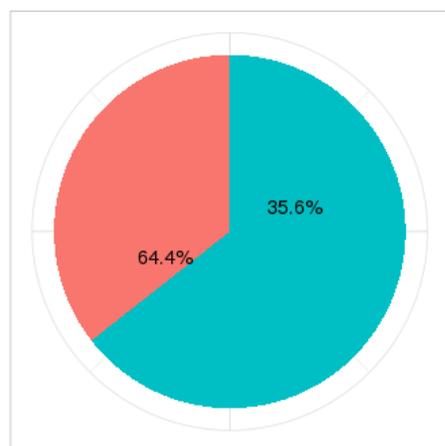


La variable Dinámica de discusión, confrontación y socialización presentó las siguientes

frecuencias muestrales: No 45, Sí 73

Clase constructivista

Clase constructivista

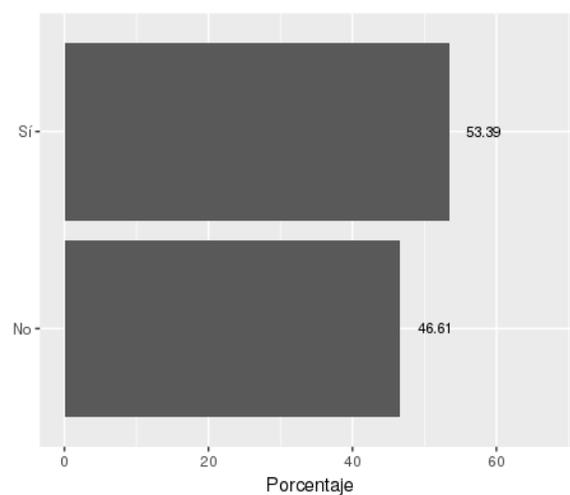
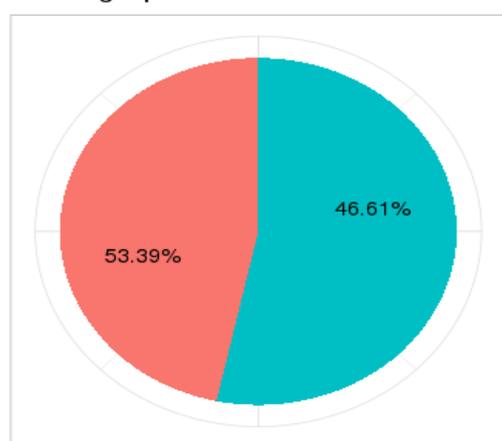


La variable Clase constructivista presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 42, Sí

76

Estrategia problematizadora

Estrategia problematizadora

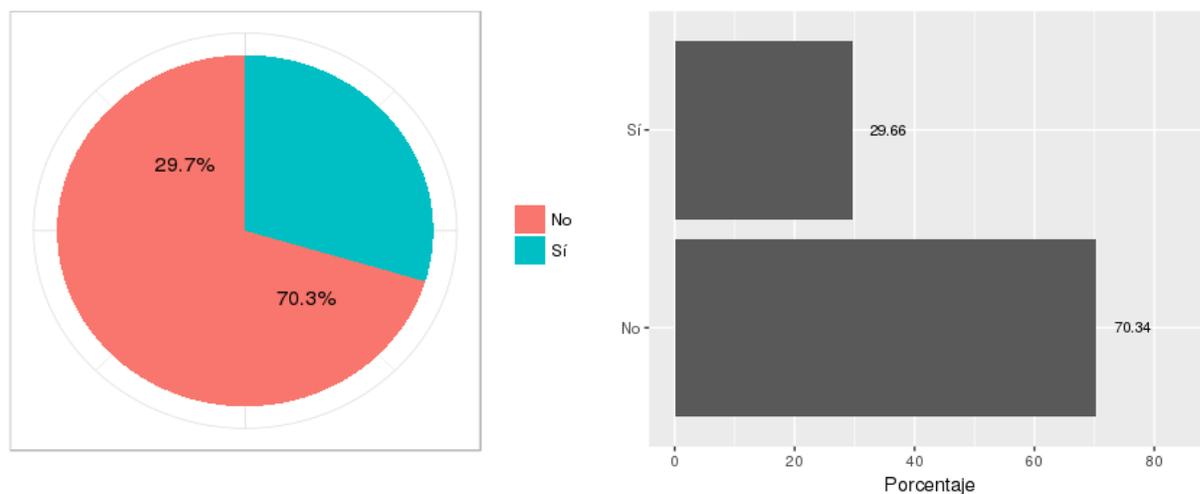


La variable Estrategia problematizadora presentó las siguientes frecuencias muestrales:

No 55, Sí 63

Modelo tradicional

Modelo tradicional

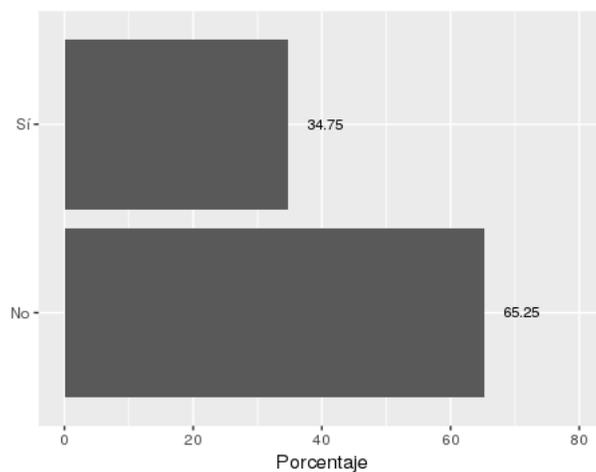
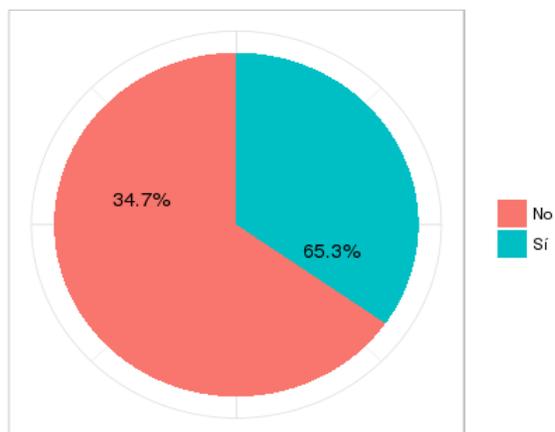


La variable Modelo tradicional presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 83, Sí

35

Modelo de Escuela Nueva

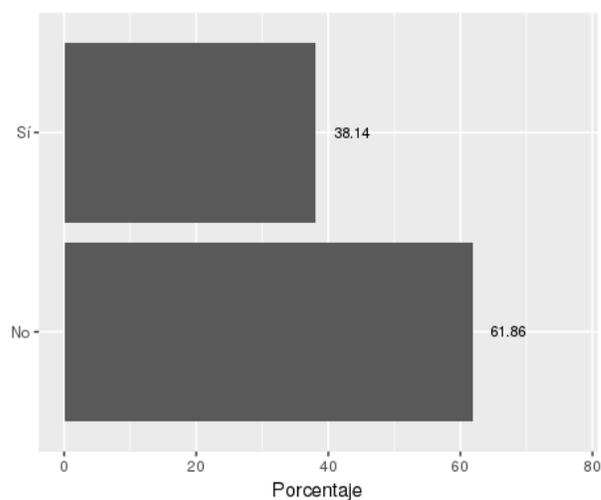
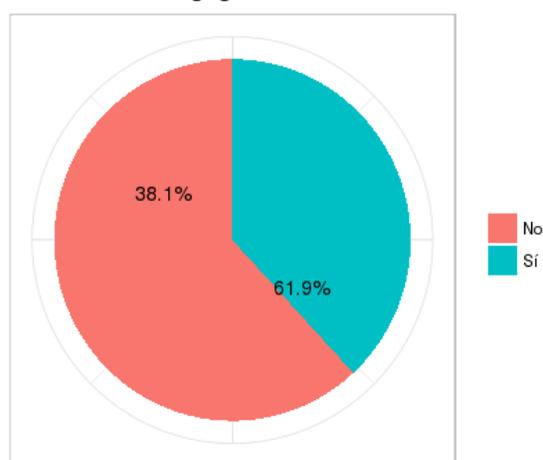
Modelo de Escuela Nueva



La variable Modelo de Escuela Nueva presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 77, Sí 41

Modelo de Pedagogía crítica

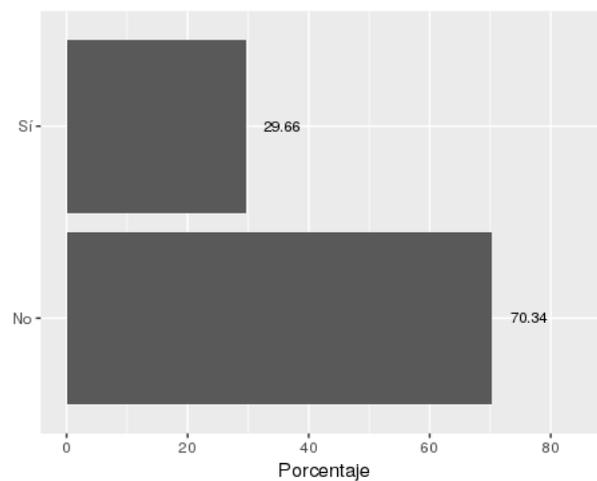
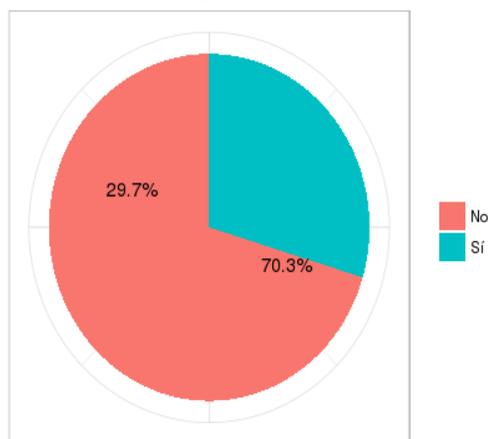
Modelo de Pedagogía crítica



La variable Modelo de Pedagogía crítica presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 73, Sí 45

Modelo de Pedagogía conceptual

Modelo de Pedagogía conceptual

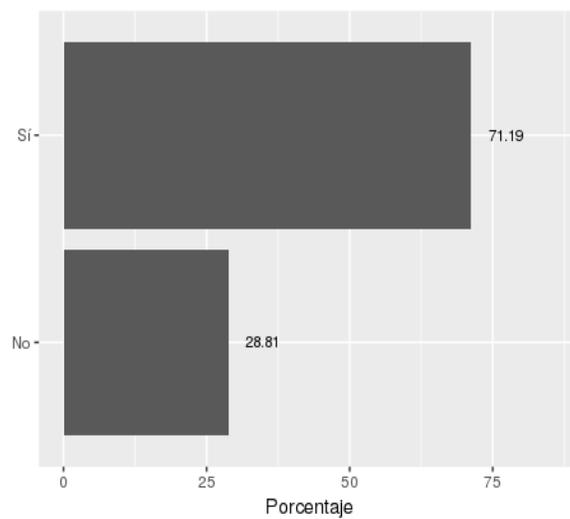
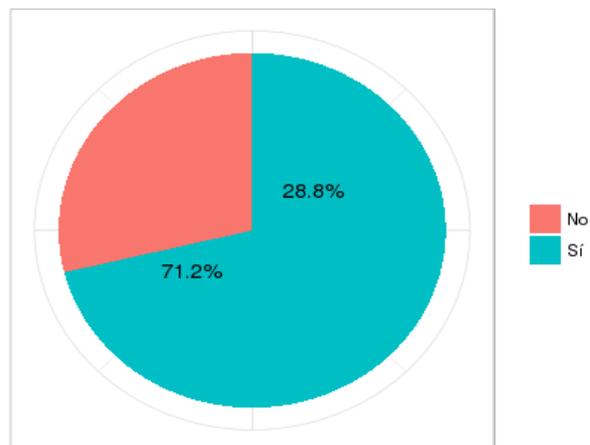


La variable Modelo de Pedagogía conceptual presentó las siguientes frecuencias

muestrales: No 83, Sí 35

Modelo Constructivista

Modelo Constructivista

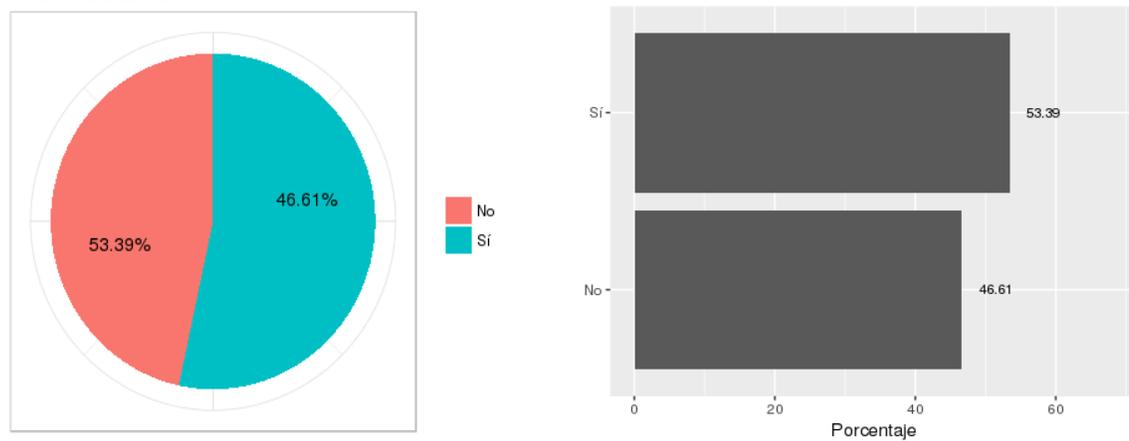


La variable Modelo Constructivista presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 34,

Sí 84

Informes escritos

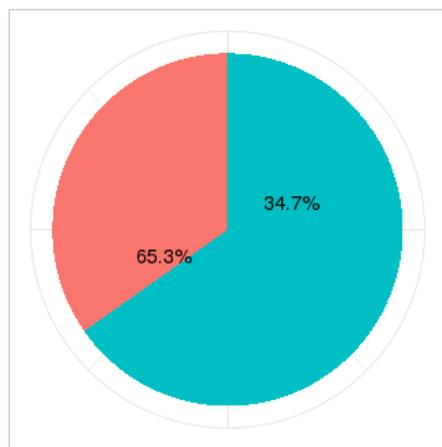
Informes escritos



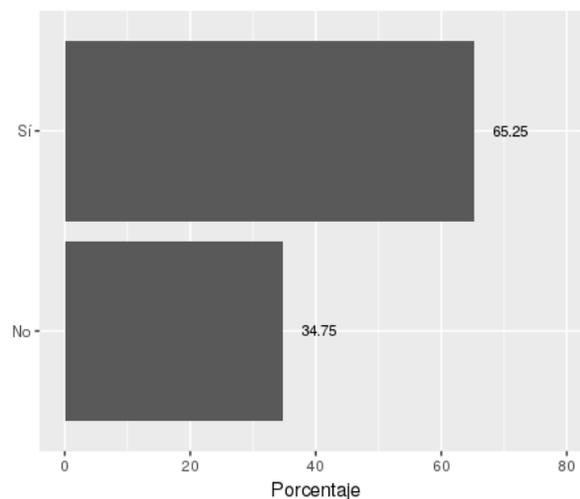
La variable Informes escritos presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 55, Sí 63

Exposición

Exposición



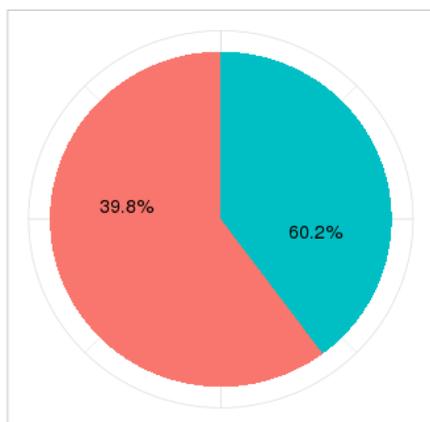
No
Sí



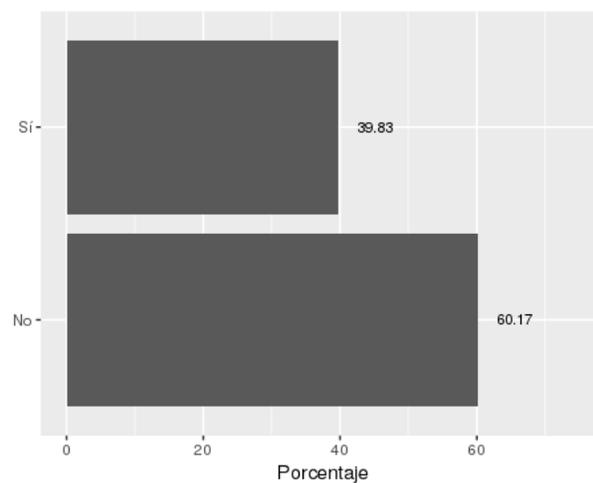
La variable Exposición presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 41, Sí 77

Evaluación

Evaluación

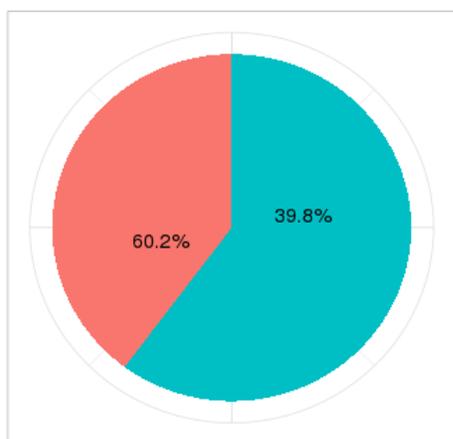


No
Sí

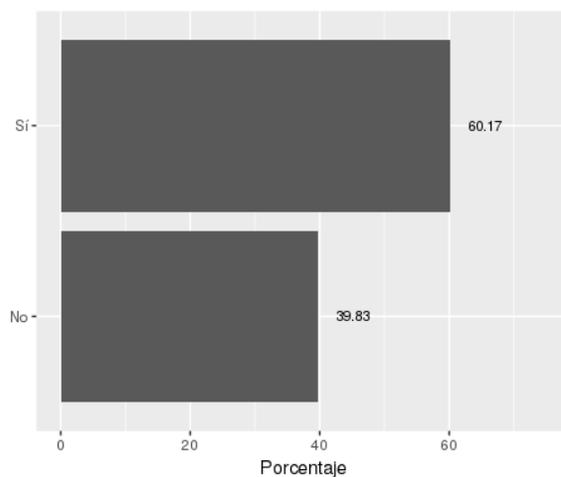


La variable Evaluación presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 71, Sí 47

Análisis y comprensión de lectura



No
Sí

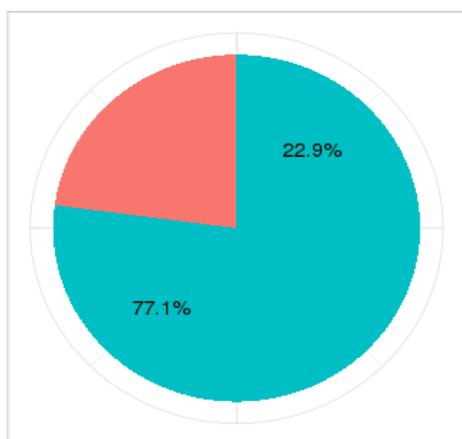


Análisis y comprensión de lectura

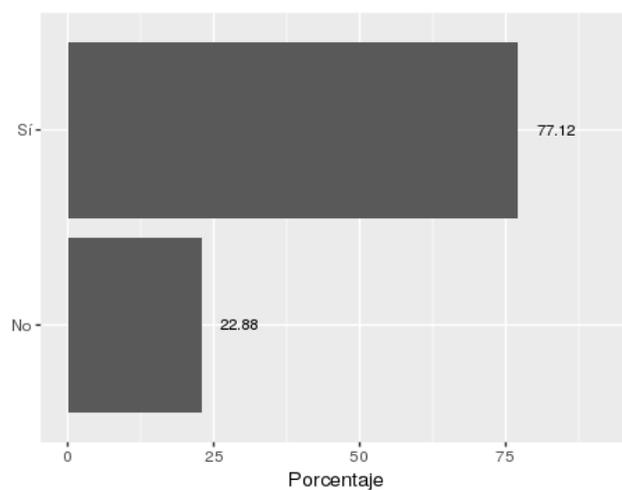
La variable Análisis y comprensión de lectura presentó las siguientes frecuencias

muestrales: No 47, Sí 71

Desarrollo de guías y talleres



No
Sí



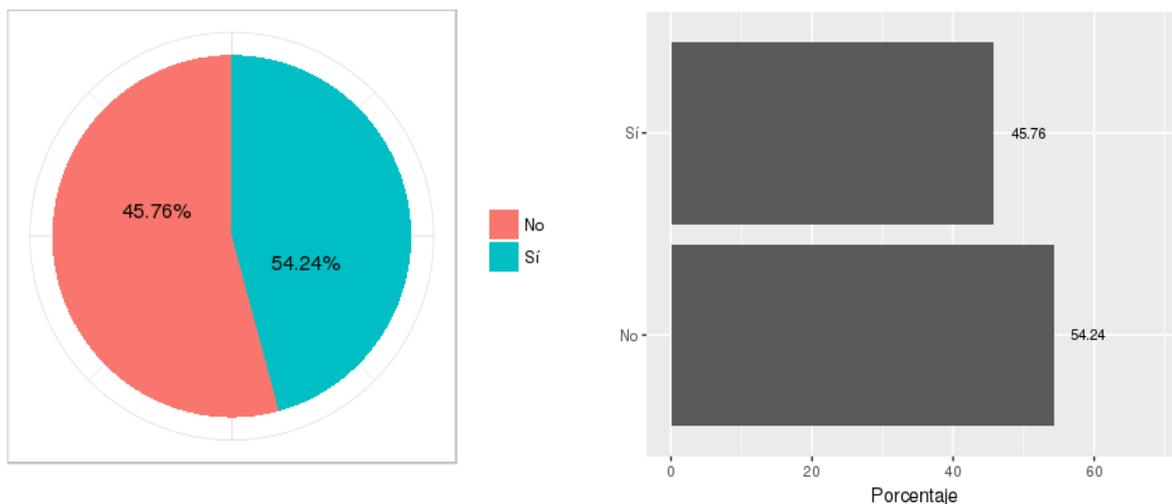
Desarrollo de guías y talleres

La variable Desarrollo de guías y talleres presentó las siguientes frecuencias muestrales:

No 27, Sí 91

Mesa redonda, paneles y foros

Mesa redonda, paneles y foros

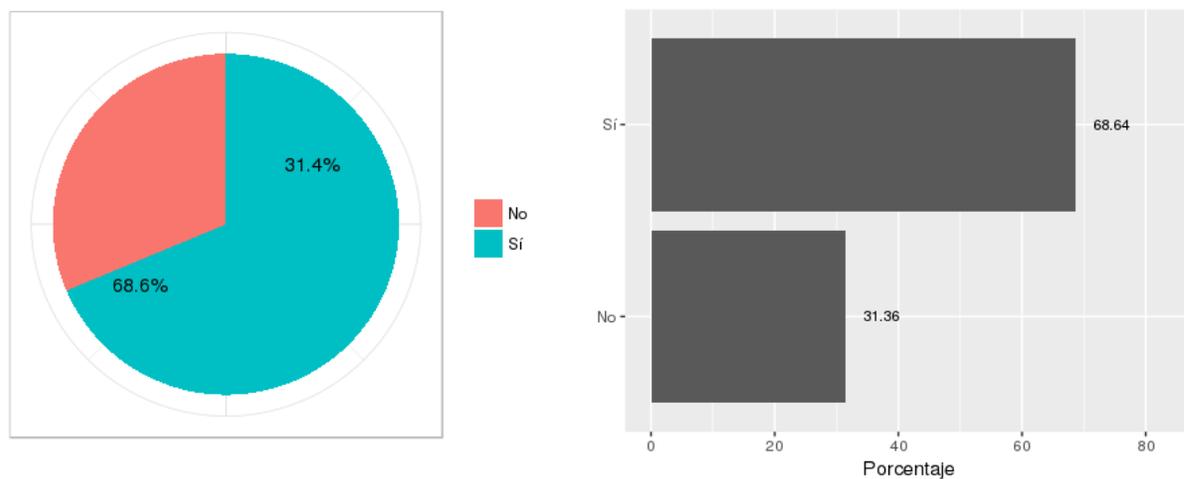


La variable Mesa redonda, paneles y foros presentó las siguientes frecuencias muestrales:

No 64, Sí 54

Conversatorios y grupos de discusión

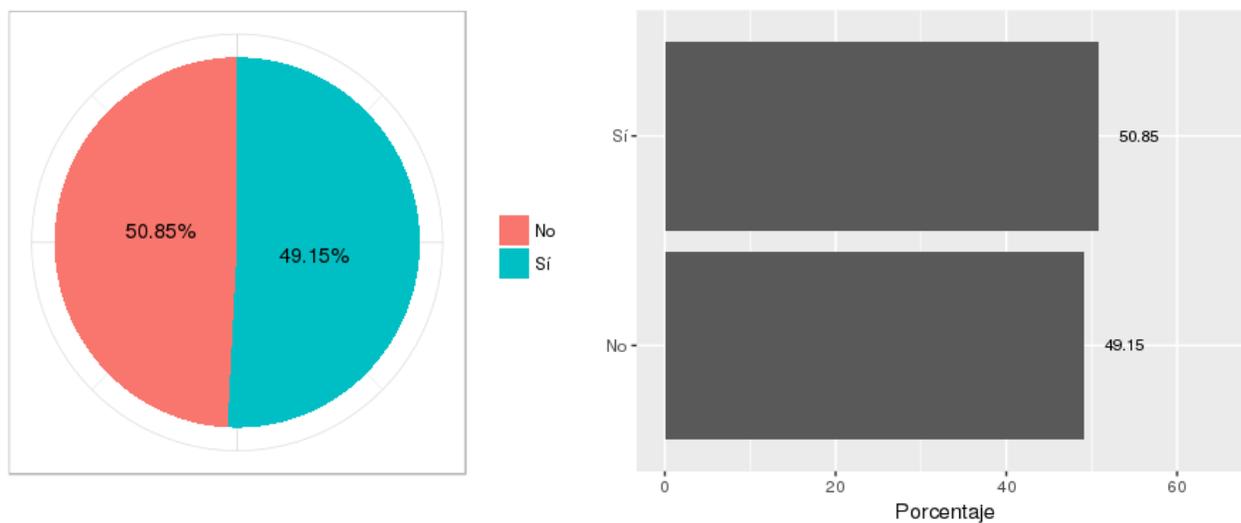
Conversatorios y grupos de discusión



La variable Conversatorios y grupos de discusión presentó las siguientes frecuencias

muestrales: No 37, Sí 81

Grupos de lectura y estudio

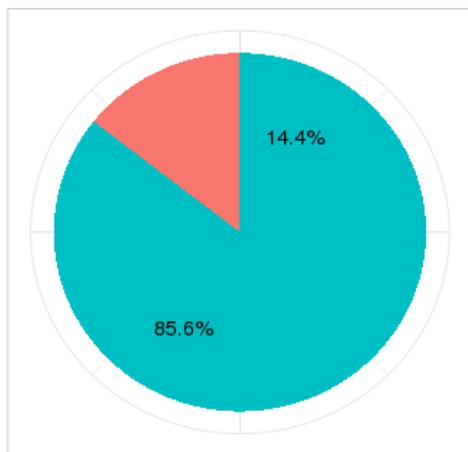


Grupos de lectura y estudio

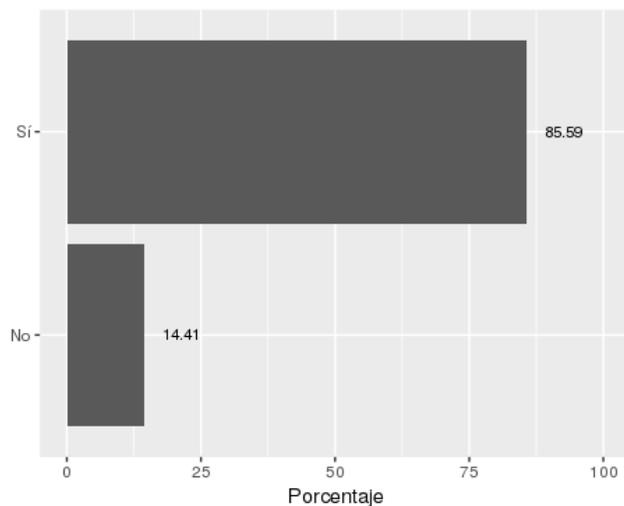
La variable Grupos de lectura y estudio presentó las siguientes frecuencias muestrales:

No 58, Sí 60

Trabajos y talleres



No
Sí



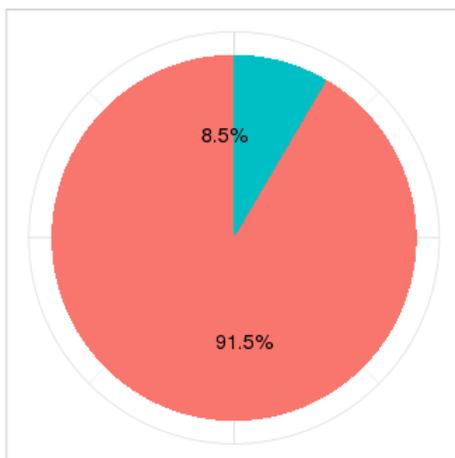
Trabajos y talleres

La variable Trabajos y talleres presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 17, Sí

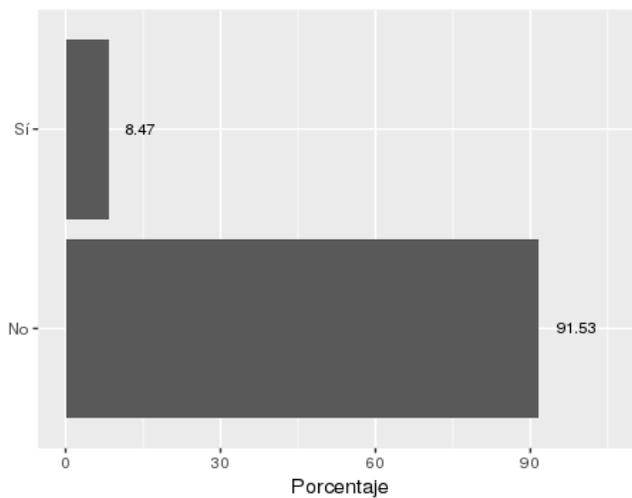
101

Cuestionario escrito

Cuestionario escrito



No
Sí

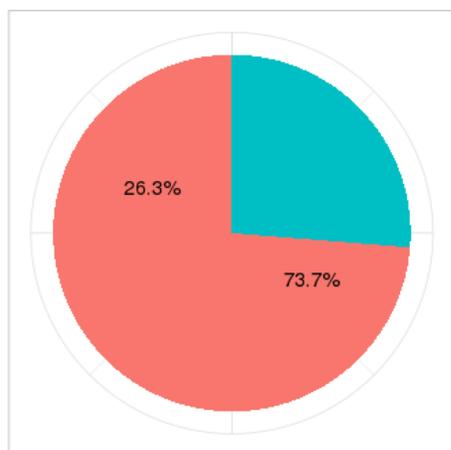


La variable Cuestionario escrito presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 108,

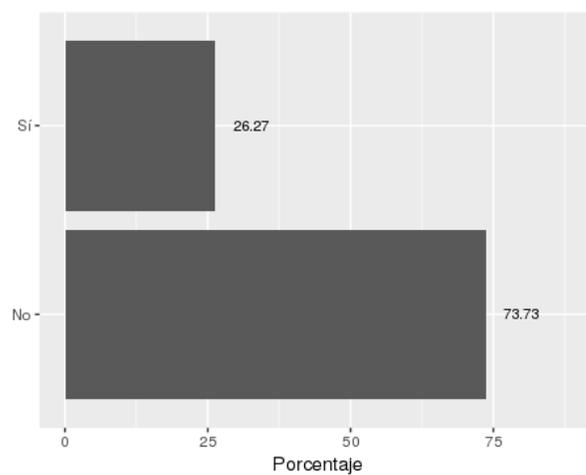
Sí 10

Sustentación oral

Sustentación oral



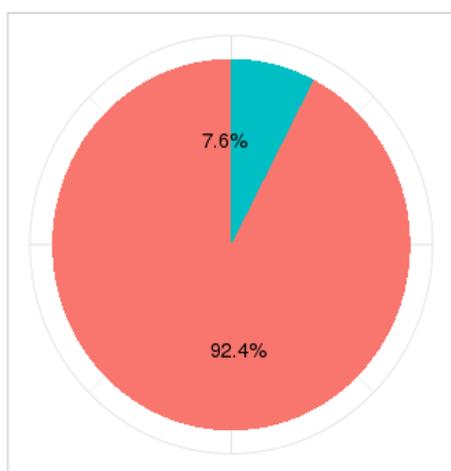
No
Sí



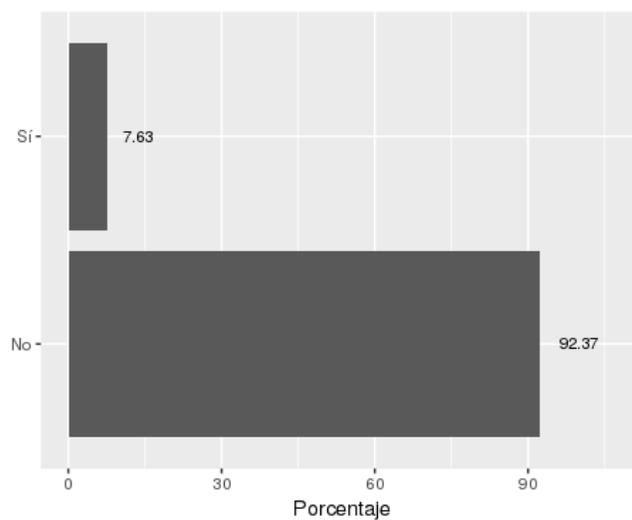
La variable Sustentación oral presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 87, Sí 31

Evaluación virtual

Evaluación virtual



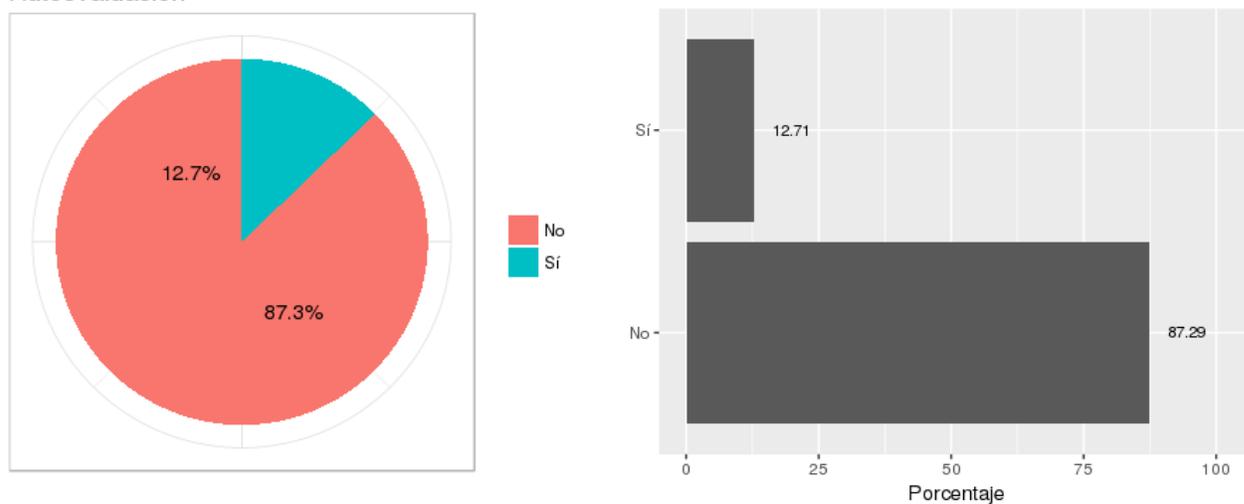
No
Sí



La variable Evaluación virtual presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 109, Sí

9

Autoevaluación

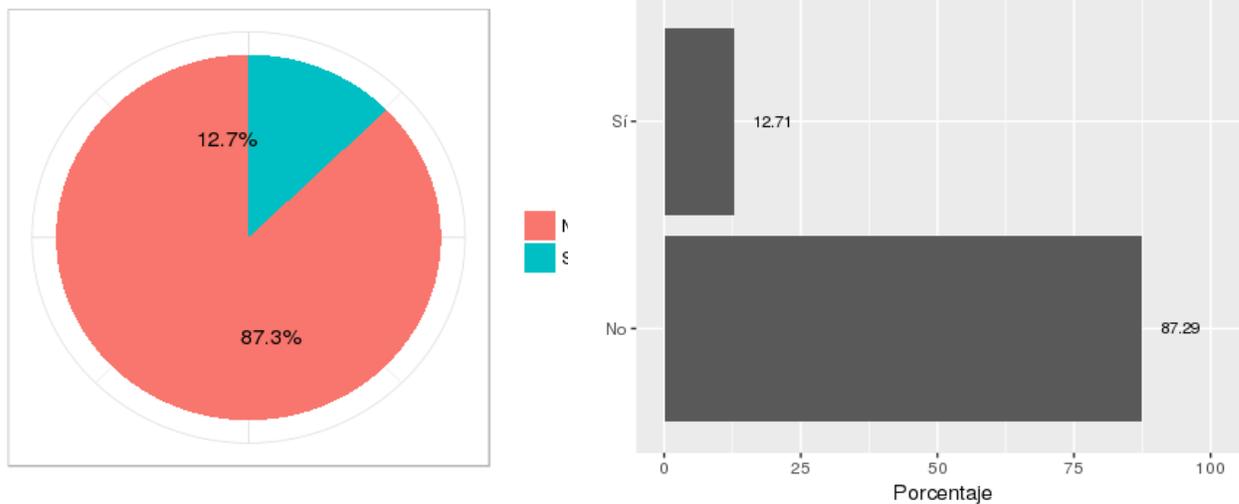


Autoevaluación

La variable Autoevaluación presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 103, Sí 15

Test de evaluación

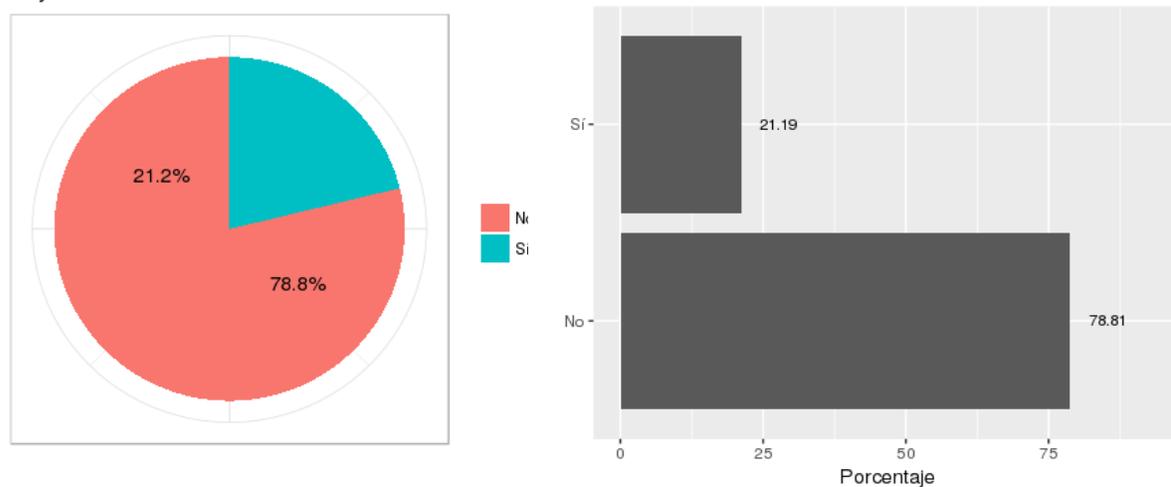
Test de evaluación



La variable Test de evaluación presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 103, Sí 15

Ley 115/94

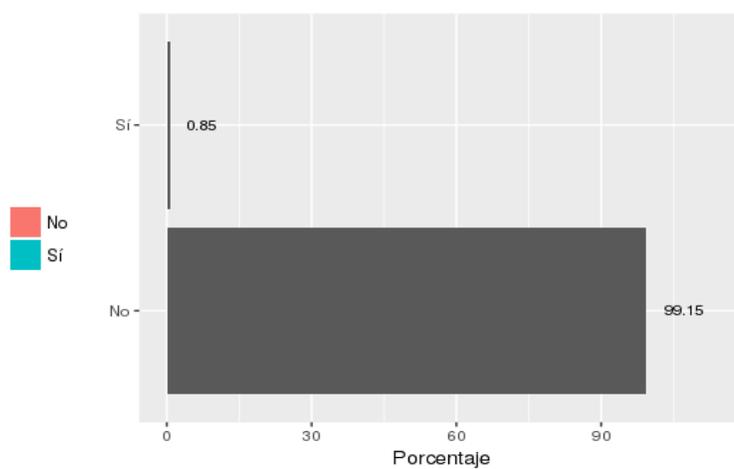
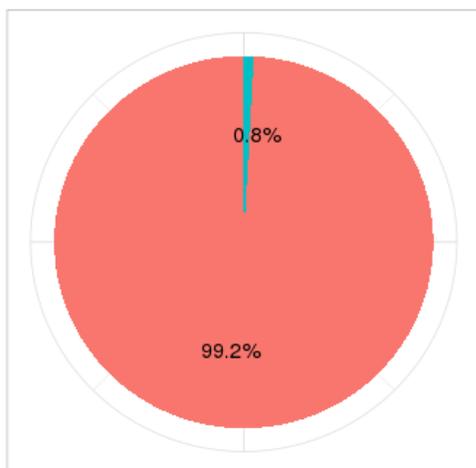
Ley 115/94



La variable Ley 115/94 presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 93, Sí 25

Decreto 1860/94

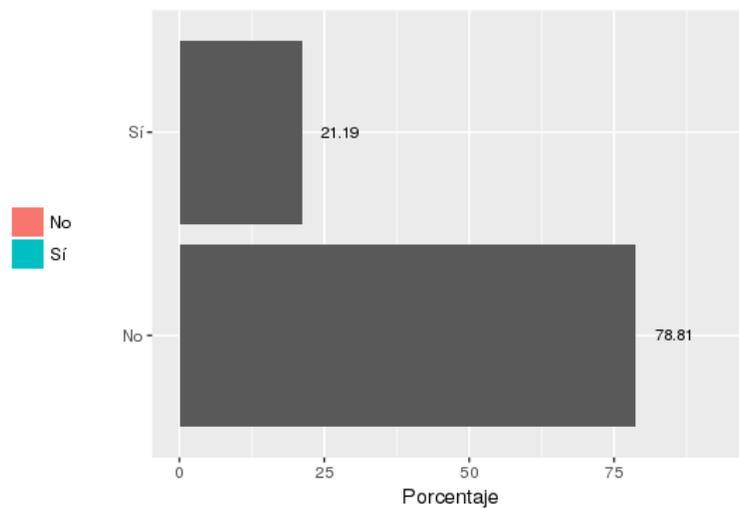
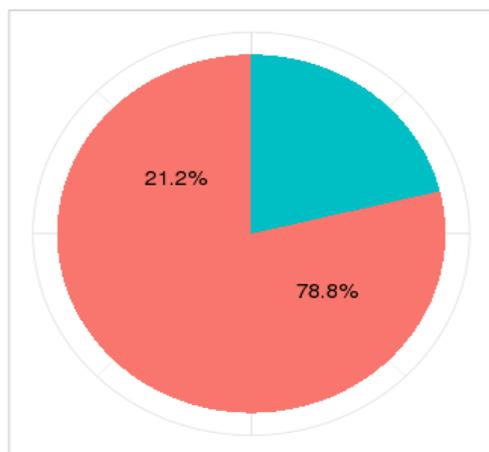
Decreto 1860/94



La variable Decreto 1860/94 presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 117, Sí 1

Estándares y lineamientos MEN

Estándares y lineamientos MEN

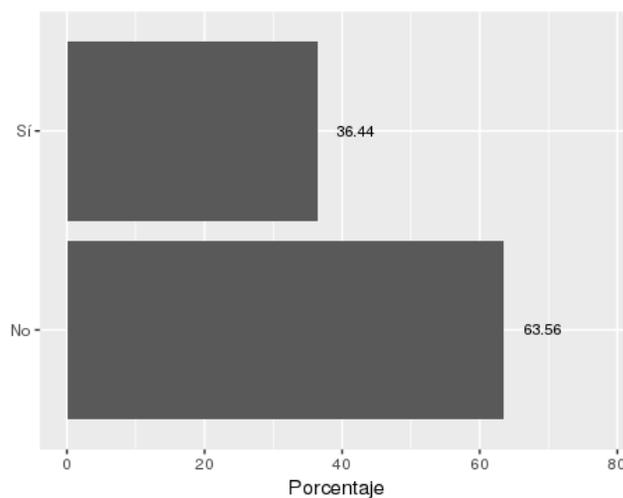
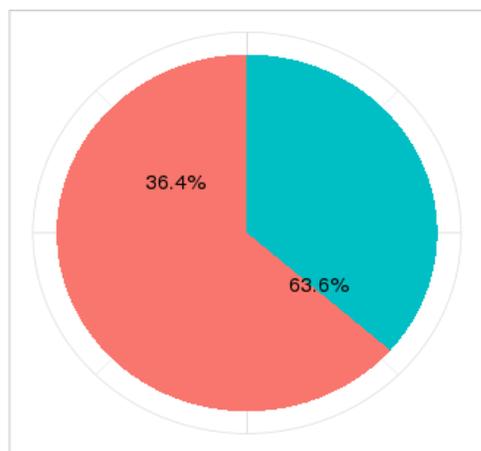


La variable Estándares y lineamientos MEN presentó las siguientes frecuencias

muestrales: No 93, Sí 25

Resolución 480/2008

Resolución 480/2008

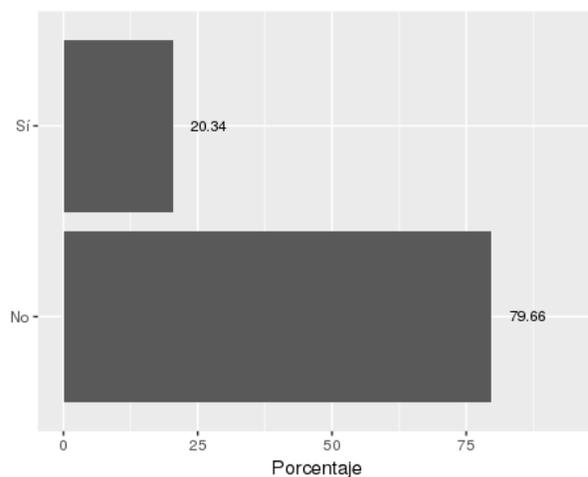
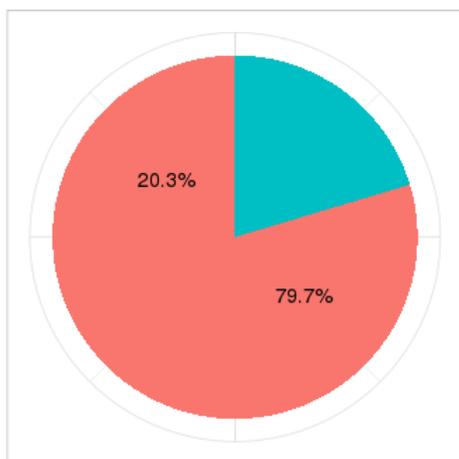


La variable Resolución 480/2008 presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 75,

Sí 43

Decreto 1290/SIE

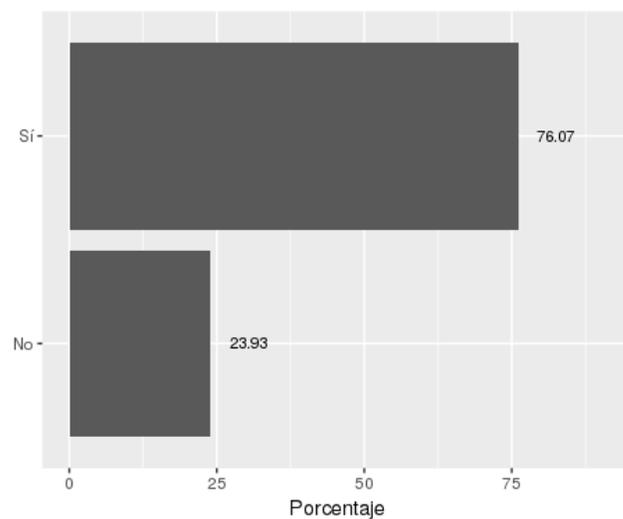
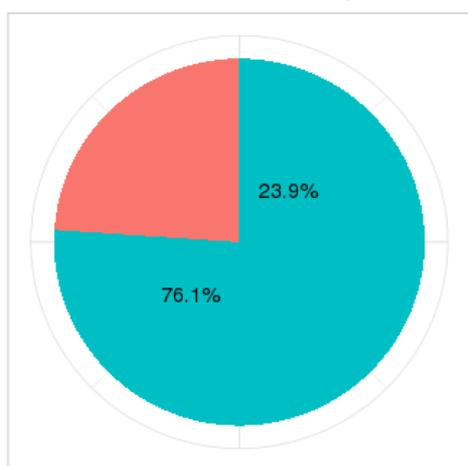
Decreto 1290/SIE



La variable Decreto 1290/SIE presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 94, Sí 24

Recursos físicos, financieros y didácticos

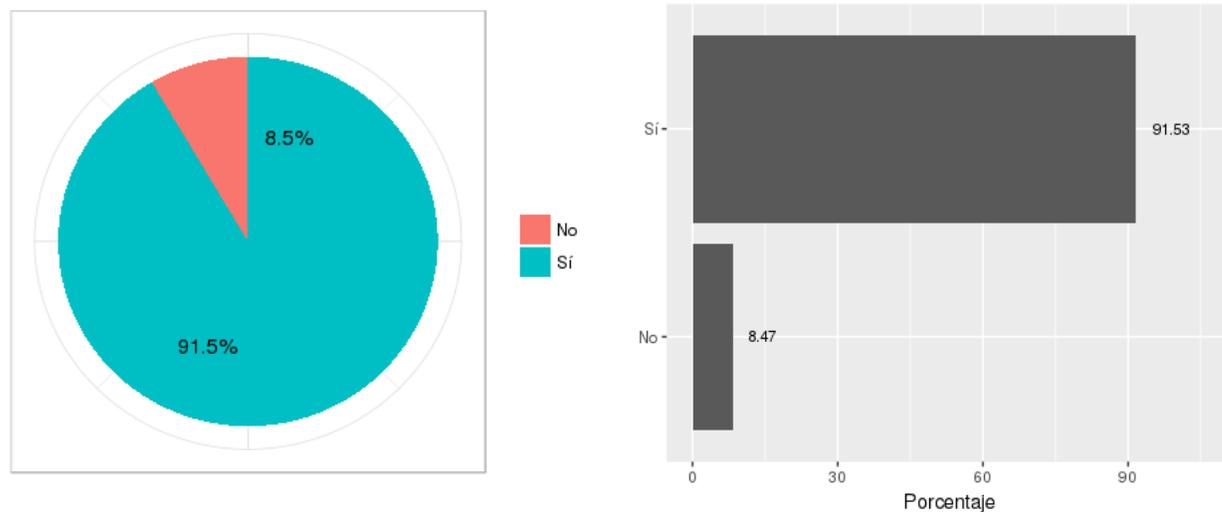
Recursos físicos, financieros y didácticos



La variable Recursos físicos, financieros y didácticos presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 28, Sí 89

Recursos humanos

Recursos humanos

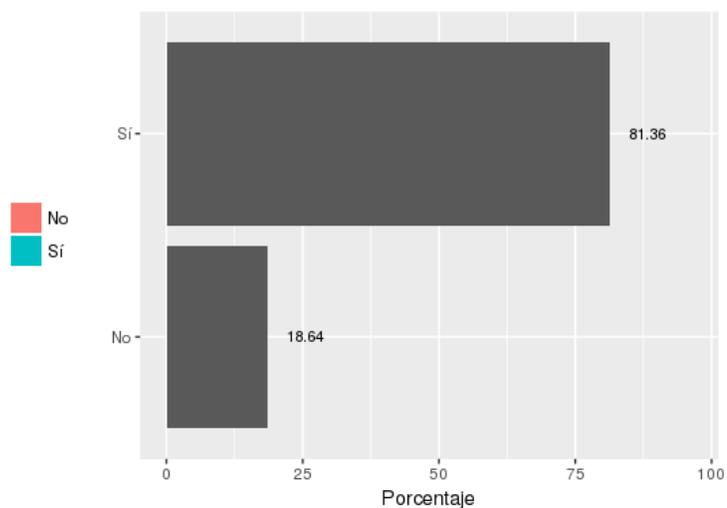
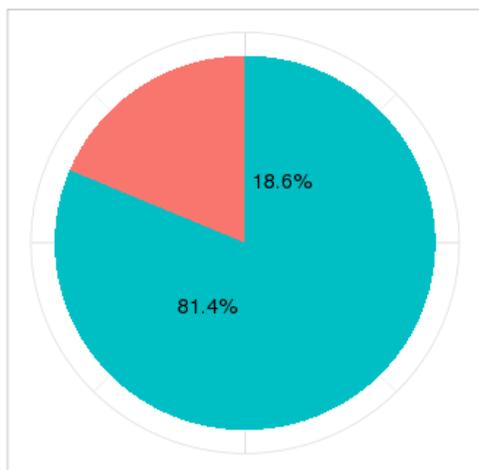


La variable Recursos humanos presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 10, Sí

108

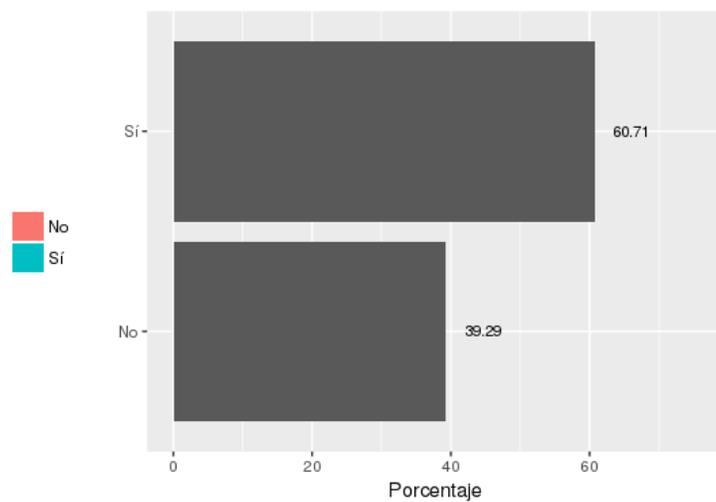
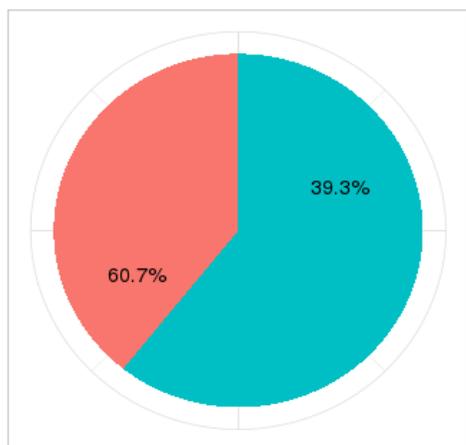
Asesoría

Asesoría



La variable Asesoría presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 22, Sí 96

Capacitación

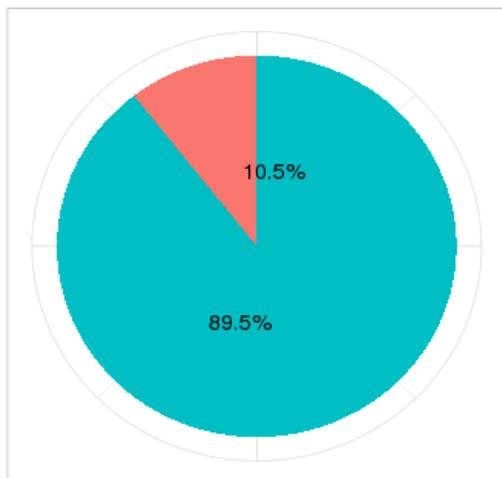


Capacitación

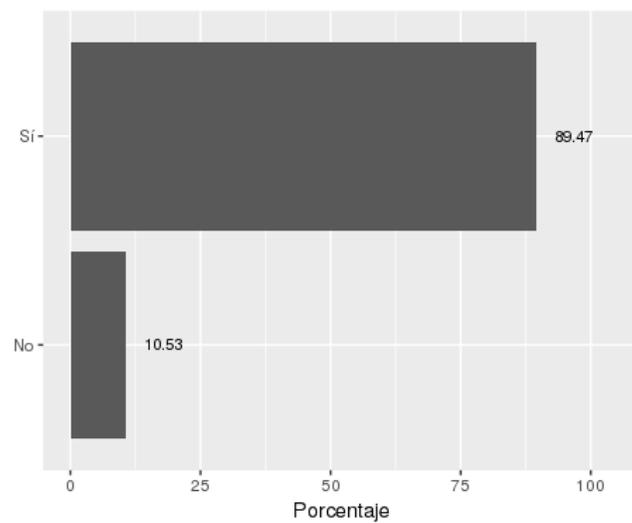
La variable Capacitación presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 44, Sí 68

Convivencia

Convivencia



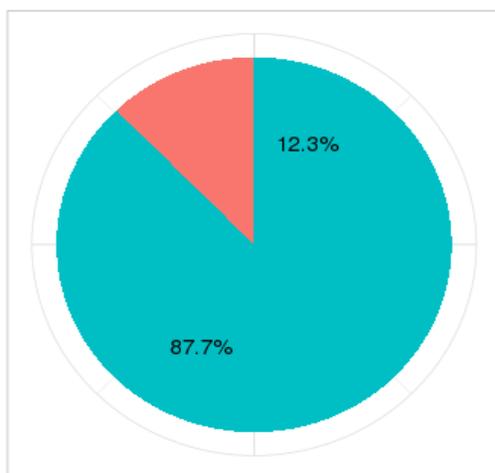
No
Sí



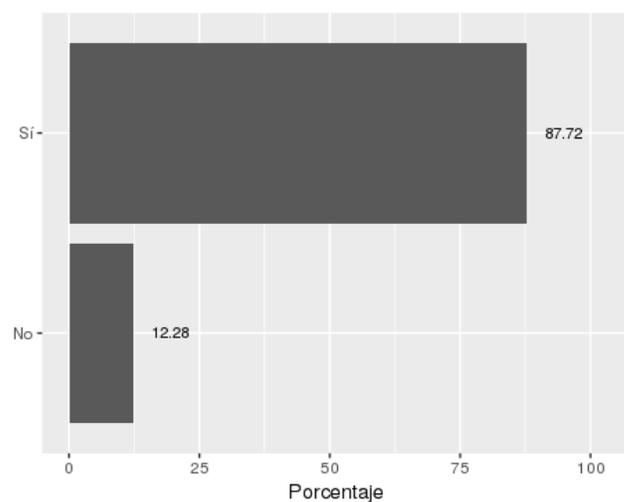
La variable Convivencia presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 12, Sí 102

Comunicación

Comunicación



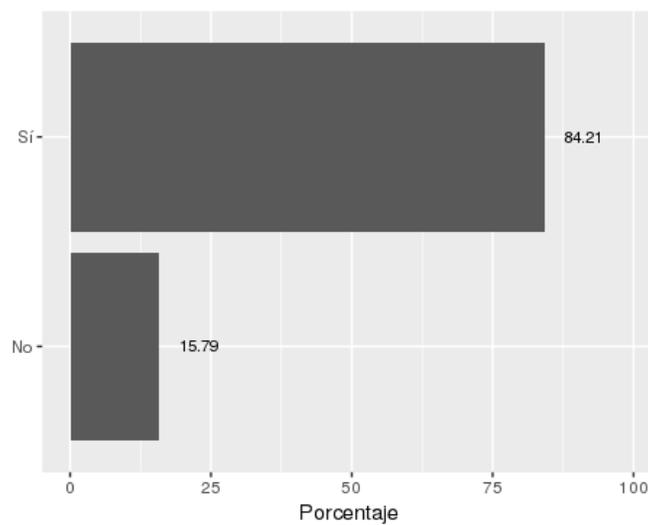
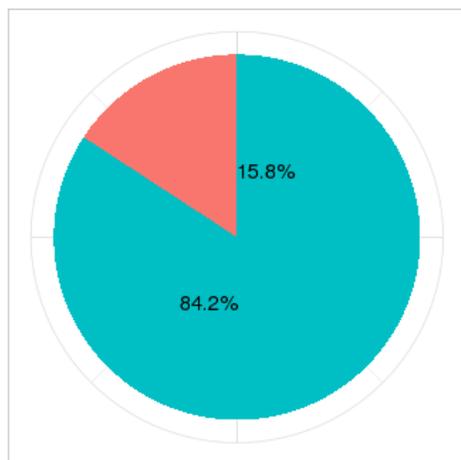
No
Sí



La variable Comunicación presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 14, Sí 100

Participación en toma de decisiones

Participación en toma de decisiones

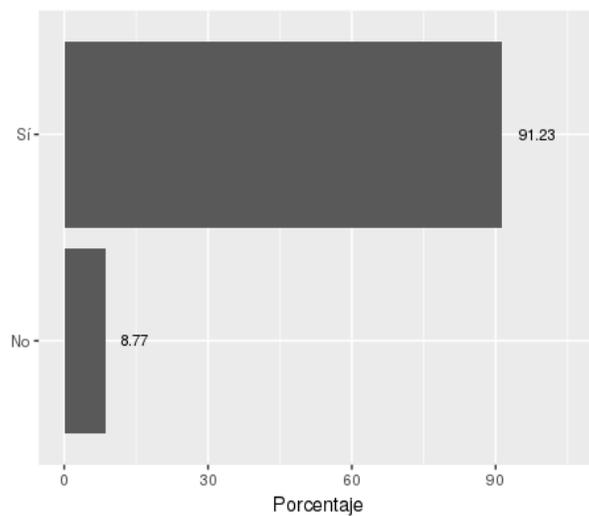
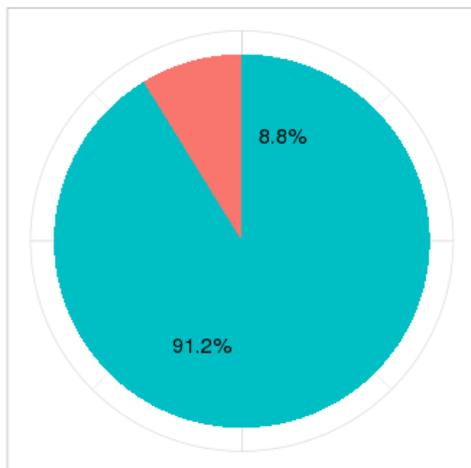


La variable Participación en toma de decisiones presentó las siguientes frecuencias

muestrales: No 18, Sí 96

Desarrollo de autonomía

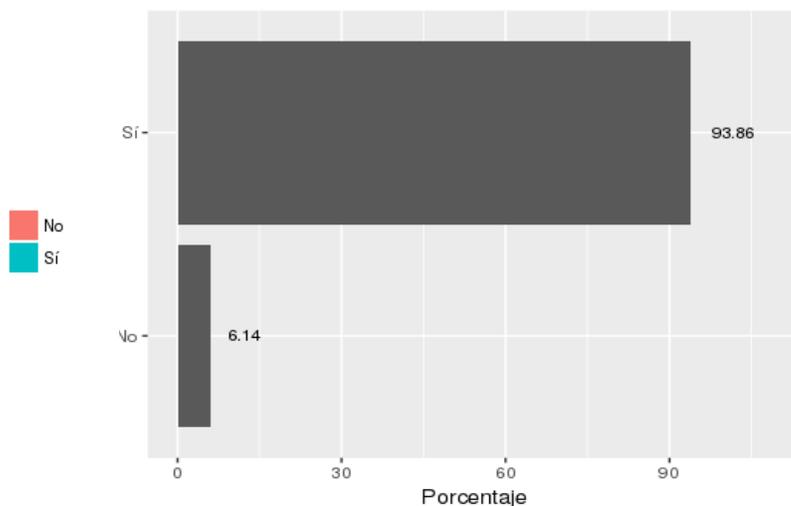
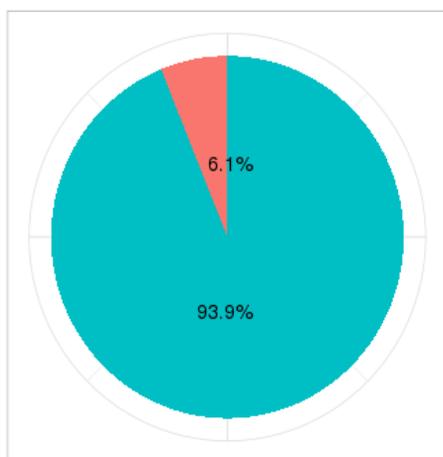
Desarrollo de autonomía



La variable Desarrollo de autonomía presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 10, Sí 104.

Liderazgo

Liderazgo



La variable Liderazgo presentó las siguientes frecuencias muestrales: No 7, Sí 107.

Anexo A.2. Tabla general de porcentajes

Tabla General de Porcentajes

<u>Variable</u>	<u>Categoría</u>	<u>Conteo</u>	<u>Porcentaje</u>
Jornada	completa	3	2.78
Jornada	mañana	56	51.85
Jornada	tarde	40	37.04
Jornada	única	9	8.33

Clase magistral	No	62	52.54
Clase magistral	Sí	56	47.46
Clase participative	No	22	18.64
Clase participative	Sí	96	81.36
Dinámica de discusión, confrontación y socialización	No	45	38.14
Dinámica de discusión, confrontación y socialización	Sí	73	61.86
Clase constructivista	No	42	35.59
Clase constructivista	Sí	76	64.41

Tabla General de Porcentajes (continuación 1)

Estrategia problematizadora	No	55	46.61
Estrategia problematizadora	Sí	63	53.39
Modelo tradicional	No	83	70.34
Modelo tradicional	Sí	35	29.66
Modelo de Escuela Nueva	No	77	65.25
Modelo de Escuela Nueva	Sí	41	34.75
Modelo de Pedagogía crítica	No	73	61.86
Modelo de Pedagogía crítica	Sí	45	38.14
Modelo de Pedagogía conceptual	No	83	70.34
Modelo de Pedagogía conceptual	Sí	35	29.66

Modelo Constructivista	No	34	28.81
Modelo Constructivista	Sí	84	71.19
Informes escritos	No	55	46.61
Informes escritos	Sí	63	53.39
Exposición	No	41	34.75
Exposición	Sí	77	65.25
Evaluación	No	71	60.17
Evaluación	Sí	47	39.83
Análisis y comprensión de lectura	No	47	39.83
Análisis y comprensión de lectura	Sí	71	60.17

Tabla General de Porcentajes (continuación 2)

Desarrollo de guías y talleres	No	27	22.88
Desarrollo de guías y talleres	Sí	91	77.12
Mesa redonda, paneles y foros	No	64	54.24
Mesa redonda, paneles y foros	Sí	54	45.76
Conversatorios y grupos de discusión	No	37	31.36
Conversatorios y grupos de discusión	Sí	81	68.64
Grupos de lectura y estudio	No	58	49.15
Grupos de lectura y estudio	Sí	60	50.85
Trabajos y talleres	No	17	14.41
Trabajos y talleres	Sí	101	85.59
Cuestionario escrito	No	108	91.53

Cuestionario escrito	Sí	10	8.47
Sustentación oral	No	87	73.73
Sustentación oral	Sí	31	26.27
Evaluación virtual	No	109	92.37
Evaluación virtual	Sí	9	7.63
Autoevaluación	No	103	87.29
Autoevaluación	Sí	15	12.71
Test de evaluación	No	103	87.29
Test de evaluación	Sí	15	12.71
Ley 115/94	No	93	78.81
Ley 115/94	Sí	25	21.19
Decreto 1860/94	No	117	99.15
Decreto 1860/94	Sí	1	0.85
Estándares y lineamientos MEN	No	93	78.81

Tabla general de porcentajes (continuación 3)

Estándares y lineamientos MEN	Sí	25	21.19
Resolución 480/2008	No	75	63.56
Resolución 480/2008	Sí	43	36.44
Decreto 1290/SIE	No	94	79.66
Decreto 1290/SIE	Sí	24	20.34
Recursos físicos, financieros y didácticos	No	28	23.93
Recursos físicos, financieros y didácticos	Sí	89	76.07
Recursos humanos	No	10	8.47
Recursos humanos	Sí	108	91.53
Asesoría	No	22	18.64
Asesoría	Sí	96	81.36
Capacitación	No	44	39.29
Capacitación	Sí	68	60.71
Convivencia	No	12	10.53
Convivencia	Sí	102	89.47

Comunicación	No	14	12.28
Comunicación	Sí	100	87.72
Participación en toma de decisiones	No	18	15.79
Participación en toma de decisiones	Sí	96	84.21
Desarrollo de autonomía	No	10	8.77
Desarrollo de autonomía	Sí	104	91.23
Liderazgo	No	7	6.14
Liderazgo	Sí	107	93.86

Institución con la que su colegio estableció convenio de articulación (SENA, universidad)

Si tiene convenio con universidad especifique si es pública o privada

- pública
- privada

¿Con cuántas universidades tiene convenio su colegio?

- 1
- 2
- 3

¿Cuántos programas de articulación hay en su colegio? especifique cuáles

II. Procesos pedagógicos

Referentes teóricos

Se entiende el aspecto pedagógico como el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y todos sus componentes

2.1 De acuerdo a los referentes teóricos que sustentan su quehacer pedagógico, ¿qué elementos o estrategias didácticas ha implementado? (selección múltiple con múltiple respuesta)

- clase magistral
- clase participativa
- dinámica de discusión, confrontación y socialización
- clase constructivista
- estrategia problematizadora

otros: _____

2.2 ¿Qué referentes teóricos son los más usados en su práctica pedagógica? (selección múltiple con múltiple respuesta)

Seleccione los ítems que crea convenientes

- modelo tradicional
- modelo de escuela nueva
- modelo de pedagogía crítica
- modelo de pedagogía conceptual
- modelo constructivista
- otros: _____

2.3 En breves palabras defina el proceso metodológico desarrollado en su clase

Diseño metodológico

2.4 Teniendo en cuenta el programa de articulación de la educación media y la educación superior ¿qué aspectos o elementos pedagógicos de su desempeño profesional son nuevos o relevantes?

2.5 ¿Qué tipo de actividades favorecen un mejor desempeño pedagógico en su clase?

2.5.1 Actividades individuales (selección múltiple con múltiple respuesta)

- informes escritos
- exposición
- evaluación
- análisis y comprensión de lectura
- desarrollo de guías y talleres
- otros: _____

2.5.2 Actividades grupales (selección múltiple con múltiple respuesta)

- trabajos y talleres
- mesa redonda, paneles y foros
- conversatorios y grupos de discusión
- grupos de lectura y estudio
- otros: _____

Mencione los cambios más significativos

Procesos de evaluación

2.6 ¿Qué enfoque o criterios sustentan su modelo y forma de evaluación?

2.7 ¿El programa de articulación ha permitido nuevas formas y estrategias de evaluación?

- sí
- no

¿Cuáles?

Instrumentos de evaluación

2.8 De los siguientes instrumentos de evaluación ¿cuáles son los más utilizados en su desempeño pedagógico?

- cuestionario escrito
- sustentación oral
- evaluación virtual
- autoevaluación
- test de evaluación
- otros: _____

Referente legal

2.9 ¿Cuáles de los siguientes documentos legales le han sido de utilidad en su desempeño pedagógico dentro del programa de articulación?

- ley 115/94
- decreto 1860/94
- estándares y lineamientos MEN
- resolución 480/2008 que define e implementa el programa de articulación en Bogotá
- decreto 1290/SIE (sistema institucional de evaluación)
- otros: _____

Recursos

Recursos físicos, financieros y didácticos

2.10 ¿La institución educativa ha sido dotada de recursos financieros, físicos y didácticos para el programa de articulación?

- sí
- no

¿Cuáles?

Recursos humanos

2.11 ¿La institución cuenta con el personal necesario (y capacitado) para desarrollar el programa de articulación?

sí

no

2.12 ¿Cuál ha sido la importancia y utilidad de los recursos específicos asignados para el desarrollo del programa de articulación?

Capacitación y asesoría pedagógica

2.13 ¿Ha recibido asesoría para el desarrollo del programa de articulación?

sí

no

Especifique cuáles y quiénes la han brindado

2.14 ¿Ha recibido capacitación y actualización para el desarrollo del programa de articulación?

sí

- no

Especifique cuáles asesorías y quiénes la han impartido

2.15 Mencione las ventajas del programa de articulación

2.16 Mencione las desventajas del programa de articulación

Reforma curricular y plan de estudios

2.17 ¿Ha habido reformas curriculares que justifiquen o sustenten el programa de articulación? ¿cuáles?

- si
- no

¿Cuáles?

Plan de estudios

2.18 ¿Qué cambios o reformas se realizaron al plan de estudios para el desarrollo del programa de articulación?

2.19 ¿Qué innovaciones ha generado el proyecto de articulación? mencione alguna:

Transformación de la práctica educativa:

2.20 Indique las diferencias que encuentra entre la educación tradicional que se venía desarrollando en la institución y el programa de articulación:

2.21 Cuáles de los siguientes aspectos han mejorado con la implementación del programa de articulación:

a. La convivencia:

- si
- no

¿Por qué?

b. La comunicación:

- si
- no

¿Por qué?

c. La participación en la toma de decisiones:

- si
- no

¿Por qué?

d. El desarrollo de la autonomía:

- si
- no

¿Por qué?

e. El liderazgo:

si

no

¿Por qué?

2.22 Indique los aspectos han mejorado en el ambiente de clase:

2.23 Mencione los aspectos positivos del programa de articulación:

2.24 Mencione los aspectos negativos del programa de articulación:

2.25 Indique los aspectos que han mejorado en los grados décimo y undécimo con el programa de articulación:

2.26 ¿En qué medida el programa de articulación está preparando o formando a los estudiantes para el acceso o continuidad en la educación superior?

2.27 ¿En qué medida el programa de articulación está preparando o formando a los estudiantes para el acceso o continuidad en el mundo laboral?

Anexo B.2. Encuesta a coordinadores

Encuesta de percepción sobre el programa de articulación de la educación media con la educación superior en Bogotá.

Señores coordinadores: La presente encuesta tiene como objetivo recoger la percepción que se tiene en torno a los avances y desaciertos del Programa de Articulación, para plantear alternativas de mejoramiento a dicho Programa.

La encuesta es anónima, agradecemos su participación, objetividad y coherencia en el desarrollo la misma.

I. IDENTIFICACIÓN PERSONAL:

Institución educativa donde labora:

Ciudad: _____

Fecha: _____

Género:

Masculino

- Femenino

Grado en el escalafón:

Jornada:

- Mañana
- Tarde
- Única

Cuánto tiempo lleva en el Programa de Articulación:

Menos												Más
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Tiempo												Tiempo

Años

Institución con la que estableció convenio de Articulación

- SENA
- Universidad

Si es universidad, ésta es de carácter:

- Público
- Privado

¿Con cuántas universidades tiene convenio?

Enuncie los Programas con los que el colegio está Articulado

¿Qué cambios se presentaron en el énfasis o profundización institucional?

II. PROCESOS PEDAGÓGICOS:

Referentes Teóricos:

Cambios en el Énfasis o profundización Institucional

2.1 De acuerdo con los lineamientos para el Programa de Articulación, considera usted que en esta institución se han fortalecido (Selección múltiple con múltiple respuesta):

- a. Las competencias básicas
- b. Las competencias ciudadanas
- c. El conocimiento científico - técnico
- d. Proyección profesional
- e. Proyección laboral
- Otros: _____

2.2 Qué referentes teóricos son los más usados en su práctica pedagógica (Selección múltiple con múltiple respuesta):

- a. Modelo tradicional
- b. Modelo de Escuela Nueva
- c. Modelo de Pedagogía Crítica
- d. Modelo de Pedagogía Conceptual
- e. Modelo Constructivista

Otros: _____

2.3 Según el PEI de su Institución, éste debe estar enfocado a una Articulación cuya finalidad es (Selección múltiple con múltiple respuesta):

- El empoderamiento, para insertarse laboralmente
- El desarrollo de programas de emprendimiento
- Orientar y fortalecer el proyecto de vida del estudiante
- Asegurar el ingreso a la educación superior
- Promover el ingreso al campo laboral

2.4 De acuerdo a los referentes teóricos que sustentan su quehacer pedagógico, qué elementos o estrategias didácticas ha implementado a partir del Programa de Articulación:

- a. Clase magistral
- b. Clase Participativa
- c. Dinámica de discusión, confrontación y Socialización.
- d. Clase Constructivista
- e. Estrategia problematizadora

● Otros: _____

Referente Legal:

2.5 ¿Qué elementos legales han sustentado el Programa de Articulación? (Selección múltiple con múltiple respuesta):

- Ley 115/94
- Decreto 1680/94
- Estándares y lineamientos MEN
- Resolución 480 de 2008
- Decreto 1290 (SIE)
- Otros: _____

Componente pedagógico

En tal sentido, las instituciones de educación media deben, con apoyo de distintos aliados: diseñar e implementar procesos de orientación académica y socio ocupacional.

2.6 ¿Cuáles de los procesos que se mencionan a continuación se han desarrollado dentro de su Institución? (Selección múltiple con múltiple respuesta):

- Prácticas o talleres por parte de las Instituciones en convenio con el Programa de Articulación
- Visitas empresariales

- Ofertas laborales
- Ofertas de becas de estudio
- Oferta de crédito
- Otros: _____

El Programa de Articulación ha favorecido el acceso a: (Selección múltiple respuesta)

- Becas Educativas
- Facilidades de créditos
- Intercambio universitario
- Otros: _____

2.8 ¿El Programa de Articulación ha favorecido la homologación de materias con la universidad?

- Si
- No

Asesoría y actualización pedagógica:

2.9 ¿Ha recibido asesoría para el desarrollo del Programa de Articulación?

- Si
- No

Especifique cuál:

2.10 ¿Ha recibido capacitación y actualización para el desarrollo del Programa de Articulación?

- Si
- No

Especifique cuál:

2.11 El tipo de asesoría ha sido: (Múltiple respuesta)

a. Interna:

Institucional

b. Externa:

Universidad

Secretaria de Educación

Ministerio de Educación

Otros: _____

Plan de estudios:

2.13 De los siguientes aspectos del Plan de estudio, cuales fueron modificados de acuerdo al Programa de Articulación:

a. las asignaturas y/o áreas:

Si

No

¿Cuáles?

Las estrategias pedagógicas y didácticas

Si

No

¿Cuáles?

2.14 ¿Considera usted que los planes de estudio se adaptan a las necesidades y requerimientos de los pensum universitarios?

Si

No

¿Por qué?

2.15 Describa las nuevas formas y estrategias metodológicas surgidas a partir del Programa Articulación colegio-universidad

2.16 Teniendo en cuenta el Programa de Articulación de la Educación Media y la Educación Superior, qué aspectos o elementos pedagógicos de su desempeño profesional son nuevos y/o relevantes. (planeación, material didáctico, estrategias pedagógicas, evaluación, recursos, etc.)

Procesos de evaluación:

Tipos y mecanismos de evaluación:

2.17 ¿El Programa de Articulación ha permitido nuevas formas y estrategias de evaluación?

Si

No

¿Cuáles?

Instrumentos de evaluación:

2.18 Cómo y mediante qué instrumentos se evalúa el Programa de Articulación:

2.19 Ha Incluido en el proceso de evaluación institucional anual la valoración del avance en el plan de Articulación.

¿Cómo lo ha registrado?

¿Cuáles son los avances?

2.20 Cuál ha sido el impacto del Programa de Articulación en la continuidad educativa de los estudiantes

2.21 ¿Cree Usted que el Programa de Articulación ha influido en los resultados de pruebas institucionales y nacionales?

2.22 ¿Qué acciones de mejoramiento se han tomado de acuerdo al proceso de Articulación y a los resultados la evaluación?

2.23 ¿Cuál ha sido la importancia y utilidad de los recursos específicos asignados para el desarrollo del Programa de Articulación?

Recursos:

2.24 ¿La Institución Educativa ha sido dotada de recursos financieros, físicos, didácticos y tecnológicos para el Programa de Articulación?

¿Cuáles?

2.25 ¿La Institución cuenta con el personal necesario para el desarrollo del Programa Articulación?

Si

No

¿Con cuál de esta personal cuenta la institución? (Selección múltiple con múltiple respuesta)

Personal Administrativo

Personal Docente

Coordinadores

Otros: _____

Reforma Curricular y Plan de estudios:

2.26 Qué tipo de reformas pedagógicas o académicas se han presentado en el Programa de Articulación (Selección múltiple con múltiple respuesta):

- Plan de estudios
- Reestructuración de Carga Académica
- Reestructuración de Jornada Académica
- Modificación de la Planta física
- Creación del Restaurante escolar
- Otros: _____

Transformación de la práctica educativa:

2.27 Indique las diferencias que encuentra entre la educación tradicional que se venía desarrollando en la Institución y el Programa de Articulación:

a. La convivencia:

- Si
- No

¿Por qué?

b. La comunicación:

Si

No

¿Por qué?

c. La participación en la toma de decisiones:

Si

No

¿Por qué?

d. El desarrollo de la autonomía:

Si

No

¿Por qué?

e. El Liderazgo:

- Si
- No

¿Por qué?

2.29 Indique los aspectos han mejorado en el ambiente de clase:

2.30 Mencione los aspectos positivos del programa de articulación:

2.31 Mencione los aspectos negativos del Programa de articulación:

2.32 Indique los aspectos que han mejorado en los grados décimo y undécimo con el programa de articulación:

2.33 En qué medida el programa de articulación está preparando o formando a los estudiantes para el acceso o continuidad en la educación superior:

2.34 En qué medida el programa de articulación está preparando o formando a los estudiantes para el acceso o continuidad en el mundo laboral:

2.35 Mencione las ventajas del Programa de Articulación:

2.36 Mencione las desventajas del Programa de Articulación:

Anexo B.3. Entrevista a rectores

Se tuvo que aplicar la entrevista estructurada como herramienta práctica debido a la cantidad de información precisa que debía proporcionar de estos sujetos con objetivo de recabar todos los elementos que se puedan generar.

1. ¿Cómo se desarrolló y cuáles fueron las características particulares del proceso de articulación con el PEI y cuáles son las características particulares del proceso de articulación entre la institución y la universidad?
2. ¿Podría explicar cómo se dio el proceso de empalme en el programa de articulación en el programa de articulación entre la educación media y la universidad?
3. ¿Qué cambios se han presentado en la relación entre directivos, docentes y estudiantes y que aportes ha hecho el programa de articulación en el clima organizacional?
4. ¿Cuáles fueron los objetivos iniciales del programa de articulación? ¿Y se ha cumplido?
5. ¿Cómo se desarrolló la reestructuración curricular para implementar el programa de articulación?

6. Cuáles fueron los cambios particulares que se implementaron en el plan de estudio: proyectos de área, asignaturas, contenidos, intensidad horaria, etc.
7. ¿Qué relación existe entre el programa de articulación y formación profesional y / o educación para el trabajo?
8. ¿Qué impacto ha habido entre el programa de articulación y la comunidad?
9. ¿Qué modelos o referentes pedagógicos nuevos se han implementado?
10. ¿Podría mencionar por favor estrategias e instrumentos de evaluación institucional con respecto al programa de articulación?
11. ¿En qué medida el programa de articulación está preparando o fomentando en los estudiantes el acceso a la educación superior?
12. ¿Podría indicar por favor las problemáticas significativas en el programa?

Anexo B.4. Entrevista al nivel operativo de la Secretaría de Educación

- En estos diálogos de la entrevista semiestructurada existe la oportunidad de incluir algunas preguntas que surgen durante el proceso no establecidas desde el principio, para escudriñar, ahondar en ideas y conceptos con objetivo de ver los diferentes enfoques sin salirse del tema.

➤ Pautas y temas de la entrevista

1. Políticas públicas o Programa de articulación:

- Diseño, seguimiento, evaluación y reestructuración del programa
- Organización y dirección
- Proceso de ejecución del programa
- Recursos
- Aciertos y desaciertos
- Aportes: Administrativos, académicos, pedagógicos, didácticos, etc.

2. Correlación e integración con otros programas

3. Proyección: Interna, externa, interinstitucional y comunitaria-social.

4. Relación del programa de articulación y el campo laboral

5. Impacto del programa de articulación en la comunidad, los jóvenes, las instituciones y contexto local.

6. Opinión personal y conclusiones

➤ Preguntas

1. ¿Es el programa de Articulación una política pública?

2. ¿cuál fue el diseño, seguimiento, evaluación y reestructuración del programa?

3. ¿Cómo está organizado, quién lo dirige?
4. ¿Cuán ha sido el proceso, mediante el cual se ejecuta el programa?
5. ¿Se invierten los suficientes, recursos, humanos, físicos, financieros?
6. ¿Cuáles, son los grandes aciertos y desaciertos?
7. ¿Cuáles los grandes desafíos?
8. ¿Cuáles son los grandes aportes? (Aportes: Administrativos, académicos, pedagógicos, didácticos, etc.)
7. ¿Qué Correlación e integración con otros programas? ¿Con cuáles?
9. ¿Cuál es la proyección? (Interna, externa, interinstitucional y comunitaria-social)
8. ¿Cuál es Relación del programa de articulación y el campo laboral?
10. Opinión personal y conclusiones.

Anexo B.5. Entrevista a decanos de facultades de educación

Es una guía de asuntos, no todas las preguntas fueron predeterminadas, sino que el entrevistador tuvo la libertad de introducir algunos interrogantes como una visión analítica de la problemática y las falencias que aquejan el sistema educativo colombiano especialmente en lo referente al acceso a la educación de las personas de bajos recursos económicos con el objetivo de abarcar diferentes puntos de vista alrededor de la problemática.

1. Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más importantes de la Educación hoy en Colombia.
2. Cuáles cree usted que son algunas de las problemáticas más importantes de la Educación hoy en Bogotá.
3. ¿Se les ocurre algunas soluciones a estas problemáticas?
4. ¿En qué medida y bajo qué acciones la Universidad contribuye al mejoramiento de estas problemáticas? Ya sea en la teoría o en la práctica.
4. ¿Qué entiende por Articulación de la Educación Media con la Educación ¿Superior?
5. ¿Cuál es la importancia de la Articulación de la Educación media con la Educación superior?
¿Cuáles son sus ventajas, y cuáles sus problemáticas?
6. ¿Cuál es el papel de la Universidad en este proceso?
7. ¿Cuáles son los aportes más importantes?
8. ¿Qué soluciones concretas puede brindar el programa de Articulación?

ANEXO B.6. Entrevista a intelectuales-académicos

El objetivo de esta actividad se encauzó a recolectar información acerca

1. Problemáticas educativas actuales de la educación;
2. Implicaciones de esta problemática al contexto local;
3. Posibles soluciones teórico-prácticas para mejorar las condiciones de la praxis y de la política pública educativa
4. Visión particular sobre el Programa de Articulación.