

¡Instituciones educativas vivas!

Aracely Burgos Ayala¹

Introducción

La Educación ha tenido diversas definiciones y grados de importancia a nivel mundial, considerada desde un derecho humano, que permite socialmente la formación de sujetos a través de un proceso complejo que cambia con el tiempo, donde los países enfocan grandes esfuerzos al ser una herramienta que contribuye al progreso y desarrollo social, económico, cultural, ambiental y humano de una nación, hasta ser un puente entre la vida escolar y el ser futuros ciudadanos. En Colombia, es considerada un derecho, y un proceso que contribuye a mejorar la vida de las personas, la superación de la pobreza y la exclusión.

La educación es una Institución que reproduce un orden simbólico que forma sujetos ligados a ese orden. Sin embargo, a nivel mundial esta Institución se halla en crisis. Se derrumban sus principios sagrados, ya no construye individuos ni nación, solo busca masificación, competitividad y desigualdad social, así como el desarrollo de algunas capacidades y competencias básicas, pero opaca la construcción individual, la capacidad

¹ Magíster. en Ciencias, Universidad de Chile. Integrante del grupo de investigación en Pedagogía y Humanidades RELIGIO, registrado en Colciencias, investigadora Instituto de Investigaciones Científicas en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. E-mail: burgos.aracely@gmail.com

crítica y la comprensión de la realidad. Esta Institución requiere una transformación, no su desaparición.

La educación ha cambiado, entre otras causas, por la globalización. Ha sido sujeto de cambio a través de una “fiebre reformista”, muchas veces impuesta y copiada de modelos externos exitosos, sin reflexionar y considerar el propio contexto ya sea cultural o geográfico. Ha sido también agente de cambio, aunque se cuestiona su potencialidad para cambiar las personas que educa.

Son reiteradas las voces que acusan una crisis de la educación en Colombia. Si bien el Estado hace importantes inversiones y la considera la principal fuerza que impulsa la justicia social y se mantienen las metas que persiguen acceso, calidad, pertinencia y gestión educativa, además de la equidad entre lo rural y lo urbano, lo público y lo privado. Tales metas, tal vez, solo se dan en razón a requisitos internacionales, pero no aportan a las necesidades de actores y contextos educativos del país. Es clara la permanencia de la desigualdad, la baja calidad, la desarticulación de la educación con la realidad de cada lugar en que se desarrolla. No se articula la educación con la vida propia de los individuos.

En este sentido, y acorde con la misión de las facultades de educación en su fundamentación en la que requieren reconstruir y reflexionar acerca de sus compromisos sociales (Muñoz, 2000), y, en el caso particular, con la misión de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos (JDC), la “*Educación, Equidad y Sociedad*” se convierten en el interés científico de la Facultad de Educación y su Instituto de Investigaciones -INICIEN². La *Educación*, dado que su finalidad, según la UNICEF (2008), es promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia. La *equidad*, hacia la posibilidad de un mundo alterativo con igualdad de oportunidades y condiciones. La *sociedad*, que tiende a universalizarse, debe buscar comprender, dar opciones y reorganizar a los individuos frente a la poderosa intensión de “domesticar culturas” a través del “capitalismo cognitivo”. Sumado a esto, la tradición de la Facultad de Educación en la formación de docentes, le ha permitido reconocer la multiculturalidad de saberes existentes en los diversos contextos del país.

INICIEN en educación propone tres líneas para el desarrollo de su campo científico: 1. Formación de Maestros, 2. Ética del Cuidado y Ciudadanía

2 Instituto de Investigaciones Científicas en Ciencias de la Educación INICIEN en educación





y 3. Educación en Contextos. La primera pretende cuestionarse sobre la misión y la realidad del ser maestro en el siglo XXI, desde sus prácticas y necesidades y desde las exigencias del Estado; las formas en que desarrolla la conexión entre los saberes previos y los nuevos de cada estudiante y el modo como los prepara para una vida integral, más no, de forma exclusiva, para unas pruebas estandarizadas. La segunda línea, uno de los principales intereses que se han desarrollado en la JDC, pretende generar propuestas innovadoras hacia un clima afectivo en las diversas relaciones que se dan en el aula, así como en la familia y las instituciones escolares. Finalmente la educación en contextos, busca realizar la vinculación entre la escuela y la vida humana, social, política y cultural que la rodea, con el desarrollo crítico, constructivo, participativo, continuo, responsable de cada estudiante con el contexto donde vive. Ésta línea, propone una apertura de las instituciones educativas a vivir y desarrollarse en su entorno, a que junto a todos los actores educativos (padres, maestros y comunidad) se propicie un diálogo a partir del cual nazcan las directrices de la educación que se necesita. De esta forma se integra el campo científico y sus líneas de investigación.

En consecuencia, y desde la educación en contextos, la Facultad de Educación y su INICIEN, proponen un Macroproyecto que sustente una educación que busca la equidad social, que logre unas “*Instituciones Educativas Vivas*”. Como punto de partida o eje central, se busca dar respuesta a lo que se ha ignorado en la mayoría de los proyectos educativos y es el saber ¿Cómo se vive en la escuela hoy?. Si bien la escuela está en crisis y requiere ser revitalizada, esto sólo se logrará a partir de conocer, reconocer, respetar y, según corresponda, aportar, al cómo transcurre la vida en estudiantes, maestros y padres de familia actualmente. Esta idea de investigación se sustenta en la “Vida” como unidad fundamental, en que el vivir es la acción que hace todo ser humano, no sólo como un ejercicio sintético, sino como un simbolismo real que no se reduce a análisis o síntesis de técnicas o comportamientos, es la vida en un sentido más profundo, humano y pleno, donde cabe la reflexión de una educación en habilidades para la vida.

Este Macroproyecto tiene como objetivo general proponer las bases que sustenten y diferencien a las Instituciones Educativas desde múltiples perspectivas acordes con los diversos contextos de vida en Colombia. Tal logro se pretende a través de cuatro temáticas de investigación y sus objetivos: 1-) *Ecología Social*: Describir la percepción del espacio escolar o la “arquitectura para aprender” y la vivencia clima escolar en las cuales transcurre la vida de los diferentes actores de las Instituciones Educativas



(IE), 2-) *Prácticas Pedagógicas*: Indagar el estado de las prácticas pedagógicas en su didáctica, modelos pedagógicos, , 3-) *Bienestar*: Reconocer el estado de bienestar de la escuela comprendido desde las habilidades para la vida, las condiciones de salud, nutrición, el desarrollo de la lúdica, la movilidad y, 4-) *Felicidad*: Identificar los mecanismos de construcción y reconocimiento de la felicidad de los diferentes actores de las IE a través de la expresión de la espiritualidad, la autoestima, la inclusión, desarrollo humano, afectividad y compasión.

Se prevé el desarrollo de estas temáticas a varios años. En el presente año (2013), se ha iniciado la fase piloto con Ecología social, desarrollada a través de las variables: Arquitectura para aprender, Clima Escolar y Educación Ambiental. Se trabaja con una metodología general, que es la Investigación en Red en la que participan docentes investigadores de la Facultad de Educación y estudiantes de las Especializaciones de 8 departamentos del país, con aproximadamente 77 IE y 5203 estudiantes. La metodología específica, para cada variable ha desarrollado un constructo teórico y formulado herramientas para la toma de datos. Se espera al finalizar de cada año, un análisis general de cada aspecto de forma regional y nacional y, al final del proceso, una propuesta general a nivel del país. Si bien es una meta ambiciosa, consideramos que la unión de esfuerzos permitirá esa propuesta educativa formulada por sus actores y adecuada a la realidad de vida de los diversos contextos Colombianos.

El proceso misional que acompaña la JDC ha nutrido el diálogo y permitido reconocer que no es posible pensar y llevar a cabo una educación hegemónica que se produzca externamente de las situaciones propias del contexto socio-ambiental en el cual se insertan las relaciones sociales, cotidianas y legítimas de una población local. Más que una búsqueda de lo popular, de lo “etno”, o de lo alterno, es tomar a cada población como un sujeto de desarrollo con autonomía e intereses particulares que permiten ser parte diferenciadora en la construcción de nación. Usualmente esto se ha tomado desde las condiciones que produce tanto la ubicación (rural-urbana), como de la situación económica (educación privada o pública), pero más que enfatizar en condiciones e indicadores predispuestos por una mirada administrativa, se busca reconocer las características sociales, económicas, políticas y culturales de cada comunidad y desde allí poder integrarlas a una práctica educativa proyectada al diálogo con otras formas de ser, hacer y pensar (Vega, información no publicada).



1. Educación en Colombia: Institución en crisis

La Educación ha tenido diversas definiciones y grados de importancia, desde un derecho humano fundamental³ de todo hombre y mujer de todas las edades en el mundo entero (Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, 1990), hasta ser considerado como un proceso humano y cultural complejo, que cambia con el tiempo y cuya función es formar sujetos (León, 2007). La educación es la piedra angular de la sociedad y la tarea más importante de un país (Delgado, 2009), que puede contribuir a lograr un mundo más seguro, sano, próspero y ambientalmente más puro, a su vez, favorece el cambio social, económico y cultural; así mismo, permite la tolerancia, la paz, la libertad y la cooperación internacional; es una condición indispensable, pero no suficiente para el progreso personal y la justicia y social (Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, 1990; Delors, 1996). Finalmente es considerada un “puente” entre la vida del colegio y el ser futuros ciudadanos, entre el ser estudiantes y trabajadores, entre el colegio y la educación superior o el trabajo, entre lo aprendido y lo que se requiere en la vida cotidiana, entre las expectativas, sueños e ilusiones y las oportunidades y las limitaciones existentes (Gómez, *et al.*, 2009).

En Colombia, desde la Constitución de 1991, la educación se convirtió en un derecho humano y un servicio público con una función social. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es definida como un “*proceso de formación integral, pertinente y articulado con cada contexto local, regional, nacional e internacional, donde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación contribuyan al desarrollo del país, a la mejora de la calidad de vida, superación de la pobreza y la exclusión*” (Plan Nacional Decenal de Educación, 2006-2016).

Se define la educación o “Escuela” como *Institución*, en la medida que tiene la función de instituir y socializar, con capacidad de advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a ese orden (Dubet, 2007), con la función de transmitir las necesidades de homogeneidad y diversidad en toda la sociedad (Amaya, 2005). Para Cornejo & Redondo (2007) es una institución compleja, con diversidad de aprendizajes que ocurren en su interior.

Sin embargo la educación y su sistema se halla en crisis (Mejía, 2011 y 2007; Dubet, 2007; Bourdieu, XXX1). Se está derrumbando el “*Programa Institucional*” de la educación en sus valores y principios “sagrados”, en el

3 Adoptado por la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948.

trabajo sobre el otro como vocación y la socialización escolar; su declive se evidencia al perderse la identidad y los valores “sagrados” y homogéneos; ya no construye nación, busca la masificación y producción de títulos (Dubet, 2007; León, 2007), generadora de competitividad, desigualdad social y, se ha convertido meramente en un sistema meritocrático (Amaya, 2005). Mejía (2011) plantea que es la globalización una de las causas de la crisis de varias instituciones, entre ellas la escuela, al opacar la capacidad crítica y la comprensión de la realidad.

Se requiere una escuela más eficaz, justa, que permita a los alumnos construirse de manera singular; no pueden ser reducidos a la mera reproducción y distribución de conocimiento, o facilitar algunas capacidades y competencias básicas (Cieza, 2010), que permita considerar al estudiante como el objeto entre la economía y la certificación que otorga el sistema educativo (Gómez, *et al.*, 2009). Por tanto se debe pensar en la transformación de esta Institución enfrentada a un mundo en constante cambio, no su desaparición.

El cambio es una forma de ver la educación, más aún si desde hace muchos años que se repite que la escuela y la enseñanza deben cambiar, porque el mundo cambia de modo vertiginoso (Nosei, 2011). En este sentido, la educación ha actuado de dos formas, como sujeto o como objeto del cambio. Vista como objeto de cambio, es lo que ha posibilitado el que los sistemas educativos hayan tenido una “epidemia del cambio” a través de una fiebre reformista con grandes inversiones y poco cambio deseable; las dos causas principales del fracaso de esta epidemia es que usualmente se han visto de arriba a abajo, esto es un cambio que ha sido impuesto bajo las palabras “Resolución” o “Ley”, en su mayoría, con estrategias exitosas en otro lugar (ej. cambios curriculares, estructurales, o sistemas de evaluación), sin reflexionar y considerar la formación de docentes, la organización del trabajo escolar, las concepciones de los educadores en ejercicio, la cultura experiencial, social e institucional de la escuela propia (Beltrán, 2013; Nosei, 2011; Mendoza, 2003); los resultados de estas reformas tan solo se verán después de décadas (Bernal, *et al.*, 2006).

Si se ve a la educación como sujeto o agente de cambio, se presenta otra crisis, pues aquí cabe la pregunta de si la educación es suficientemente potente para cambiar a las personas que están siendo educadas.

¿Es posible que los argumentos expuestos no hayan dado respuesta a la pregunta de porqué la educación en Colombia está en crisis? Si además, el Estado: 1-) la considerada como el instrumento más poderoso para la formación de ciudadanos (Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014); 2-) se





propone que al 2016 ésta sea un derecho, un bien público de calidad, garante de equidad social (Plan Nacional Decenal de Educación, 2006-2016). 3-) le destinó en promedio, entre el 2008 y 2011 un 4.5% de su Producto Interno Bruto (PIB) (Banco Mundial, 2013)⁴, y resulta ser el país con menor inversión en Innovación y el Desarrollo (I+D) (Albornoz & Warnes, 2012)⁵, cualidades consideradas como las fuerzas que impulsan ininterrumpidamente la evolución de una sociedad (Marins, *et al.*, 2012).

La realidad de la crisis se evidencian con los resultados sobre educación analizados entre el 2002 y el 2010 (Plan Sectorial de Educación, 2010-2014), los que impulsaron al MEN a redoblar esfuerzos y a priorizar para el 2013 metas como: 1. Educación en la primera infancia, 2. Educación con enfoque regional, 3. Calidad, 4. Pertinencia para la innovación y la productividad y, 5. Modelo de gestión para el sistema educativo (Plan de Acción, MEN, 2013). Adicional, otro componente de la crisis, podría ser el reconocimiento que hace el MEN sobre las marcadas desigualdades entre departamentos, entre la educación pública y privada y, entre la educación urbana y rural; se propone que éstas metas contribuyan a disminuir estas diferencias (Plan Sectorial de Educación, 2010-2014).

Si bien, lo anterior evidencia las prioridades del Estado Colombiano para la Educación, pertinentes y necesarias, es notoria su limitación al cumplimiento de requisitos y estándares (World data on education, 2010-2011), muchos de éstos modelados por condiciones internacionales. Así, podría pensarse una crisis más grave y es el que las “metas” de Estado Colombiano no estén dando respuesta a lo que realmente requieren los diversos actores y contextos educativos de país, debido a que la educación refleja un “alto grado de desigualdad, es de baja calidad, costoso, sin pertinencia e ineficiente, elemental, abstracta, sin articulación con el mundo real, con pedagogías memorísticas y conductistas que promueve individuos en masa homogenizada, alienada y escasamente capacitada para el mercado laboral y alejada de la Ciencia y la Tecnología” (Anzola, 2013).

Finalmente, y tal vez lo más relevante es que la educación en Colombia tiene el “puente quebrado” respecto a lo mencionado previamente por Gómez, *et al.* (2009), y es el que ésta ejerza como puente entre la vida del colegio y las diversas situaciones de vida posteriores.

4 El PBI en educación en la mayoría de los países aumentó entre del 2000 al 2008; Colombia pasó de 3.49 a 3.9, mientras que países como México paso de 4.86 a 4.89 y en Cuba paso de 7.7 a 14.5 (Albornoz, 2012)

5 La inversión de los Estados en I+D de mayor a menor inversión es: Brasil, Argentina, Cuba, México, Costa Rica, Uruguay, Panamá y Colombia; adicional, América Latina es de la regiones con menor inversión en (I+D) (Albornoz, 2012).



2. Educación, Equidad y Sociedad

Aunque son múltiples las voces que señalan un desequilibrio en la sociedad, entonces ¿cómo aportar a la resolución de la crisis de la educación?, se sugiere que la única forma es a través de una verdadera revolución educativa, la que, sin duda, requiere una voluntad política decidida con gran propósito nacional, asegurado a través de una Ley que garantice su supervivencia, con importante dedicación de recurso, privilegiando al sector educativo sobre otros con menos capacidad transformadora (Mendoza, 2003).

En este sentido, “*la Educación*”, “*la Equidad*” y “*la Sociedad*” se convierten en el interés científico de la Facultad de Educación. En correspondencia con la misión de la JDC que propende por la construcción de una sociedad de bienestar, fundamentada en una educación que permita la formación de individuos capaces de afrontar los múltiples retos propiciados por la diversidad social, política, económica y cultural de Colombia.

Educación. Ésta hace parte del interés científico al buscar promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia (UNICEF, 2008); aquí la pregunta radica en ¿Cómo alcanzar esa realización?. El interés de la JDC es hacer un aporte para su logro.

Equidad. Se concibe la necesidad de una educación descentralizada y sostenible, bajo la posibilidad de un mundo alternativo donde se acceda a las oportunidades y se gane por igual, cuyas competencias se centren en trabajos múltiples, creativos, innovadores, autónomos, con seguridades y condiciones equitativas (Mejía, 2011). En Colombia, sin embargo, el grado de desigualdad es de los más altos en Latinoamérica, lo que evidencia una notoria disparidad de capitales (ej. social, económico, etc).

Sociedad. La Escuela debe ser una institución eficaz y justa, que le permita a los estudiantes construirse de manera singular, pero forjando una nueva sociedad (Cieza, 2010; Dubet, 2007). En la escuela poco a poco la persona se convierte en ciudadano, sin perder sus raíces, aprende a participar activamente de su comunidad y nación (Delors, 1996). Lograr esto no resulta una tarea fácil dado el actual devastador motor de “*la universalización de las sociedades*” hacia una sociedad única global, intercomunicada e interdependiente que busca la reorganización del ser, el sentir, el pensar y el aprender, dominada por la posición de políticas que poseen el control de la información, y quienes, a través de los medios de comunicación y el control digital, “domesticar la cultura”, “fabrican almas” de



niños y jóvenes y promueven el “capitalismo cognitivo” (Mejía, 2011) al subordinar a la escuela a decisiones tomadas a otros niveles (Di Gropello, 1999) y que en muchos casos, resultan imperceptibles para la mayoría de la población.

A pesar de ello, la educación es la opción para lograr una sociedad en equidad, pero a su vez se halla en crisis, por tanto la tarea es convertirla en un objeto verdaderamente relevante y prioritario. Imaginarse una sociedad en que cada uno sea alternativamente educador y educando (Delors, 1996) hacia un cambio social donde la educación ejerza como un órgano maestro transformador, que vaya desde la cuna hasta la tumba, que sea inconforme, reflexiva, que inspire un nuevo modo de pensar e incite a descubrir quién es cada ser humano en una sociedad que se quiera a sí misma (García, 1994).

A partir de estos antecedentes, la Facultad de Educación de la JDC y su INICIEN en Educación, proponen tres formas de investigar la interacción entre la educación, equidad y la sociedad: 1-) Formación de Maestros, 2-) Ética del Cuidado y Ciudadanía y 3-) Educación en Contextos.

1-) Formación de Maestros. Los maestros, , se encuentran en una transformación vocacional, pareciera que ya no buscan ejercer una profesión como una realización personal, posiblemente esto haya sido impulsado por el Estado quien, a través de diversas medidas, tan solo pretende maestros “competentes” para el mercado (Dubet, 2007) incitando el olvido de la misión propia y la de cada ser humano que educan (Delors, 1996), desalienándolos de sus propias prácticas (Amaya, 2005). Los maestros parecen tener relegada o desconocer su misión de establecer y guiar un diálogo constante con sus estudiantes, la confrontación de opiniones, la discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive afuera (Eco, 2007); igualmente, el ser un puente entre los saberes previos de los estudiantes y la apropiación de los nuevos contenidos a fin de poder incidir en sus modos de pensar (Amaya, 2005), así como el hecho en que su desempeño no debe girar hacia la asignada pero oculta tarea de proporcionar conceptos vacíos, sin contexto y el enseñar a los niños más a prepararse para las pruebas estandarizadas que para el alimento intelectual y la sabiduría emocional en su lugar de vida (Cheshier, 1999).

A partir de estas problemáticas y necesidades educativas del momento, se propone conocer las prácticas pedagógicas y metodológicas actuales de los maestros y, a partir de ellas, abordar la prospectiva de las mismas, con el ánimo de generar propuestas que permeen los currículos vigentes de los programas de educación. Lo anterior se fundamenta en el



hecho de que actualmente la escuela es una Institución controlada por el Estado que desplaza la sabiduría emocional por la acumulación de información, con tecnología y comunicación estandarizadas hacia las supuestas “competencias de calidad”, que no son más que la base de la infrapobreza (Mejía, 2011), aunque el mismo Estado promulgue lo contrario (Del Valle, 2009). Por tanto, se requiere una nueva postura, en lo particular, desde los maestros hacia la innovación en la práctica pedagógica escolar inmersa en los propios contextos de vida que integre todas las dimensiones del ser humano en lo conceptual, lo crítico, en pensar el presente y el futuro, con metodologías coherentes que se centren en innovación, justificación, aplicación y enseñanza, donde su rol sea el de ser mediadores y responsables de introducir al niño en su mundo real y cotidiano que integren lo cognitivo, lo emocional, la teoría y la práctica (Mejía, 2011; Rockwell *et al.*, 1997).

Conviene resaltar el hecho de que los maestros como mediadores y facilitadores de los intercambios significativos en las comunidades, requieren conocer a fondo cómo las condiciones de su trabajo limitan o favorecen el cumplimiento de su rol (Cornejo & Redondo, 2007).

En suma, la línea de investigación en Formación de Maestros plantea, de forma inicial, las siguientes preguntas: ¿Cuál es el currículo oculto que desarrollan los docentes y estudiantes en las instituciones educativas del país? ¿Qué necesidades requieren los docentes en su formación para poder llevar a cabo prácticas acordes a las posibilidades y problemas de sus estudiantes? ¿Cómo incentivar a los docentes al cambio y al uso de nuevos recursos de comunicación en lenguajes orales, escritos y digitales? ¿Cómo abordar y preparar para una pedagogía de la humanización en las prácticas docentes? ¿Cuál es la mejor manera de formar formadores para los retos de la educación del siglo XXI?

Lo anterior toma relevancia si en Colombia, el docente debe desarrollar una “*capacidad extra*” de trabajo para atender la población estudiantil en sus cursos de primaria y secundaria, pues contrario a lo que ocurre en otros países, esta población aumenta cada año⁶ (Albornoz & Warnes, 2012), donde el currículo que desarrolle debe ser flexible, adaptado e innovador a las condiciones propias del medio donde vive (World data on education, 2010-2011).

6 Los alumnos por docente en nivel primaria en Países como Brasil, Chile y México se redujeron en aproximadamente 5, entre el año 2000 y el año 2008, en Colombia aumentaron de 26 a 29; en nivel secundario en los países mencionados se aumentó máximo en dos alumnos, en Colombia paso de 19 a 25 (Albornoz & Warnes, 2012).



El objeto general de la línea de investigación tiene que ver con la propuesta epistemológica y pedagógica de la práctica docente, como una forma de auto-reflexión y proyección de la formación permanente de los docentes para los retos de la educación en el siglo XXI.

2-) Ética de cuidado y ciudadanía. La convivencia, la familia, la educación ética y los valores que nutren la pedagogía en un entorno de violencia y agresividad ha sido uno de los principales intereses de los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la JDC, esto les ha permitido crear una serie de proyectos y preguntas problemáticas con el fin de llevar a cabo soluciones pedagógicas y pertinentes al trabajo en el aula, en la dirección de la educación y la relación con la comunidad.

Así, la línea de investigación Ética del cuidado y ciudadanía plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo desarrollar una educación que comprenda y ampare a los niños y jóvenes desde el auto-cuidado y la formación humana y ciudadana? ¿Puede la pedagogía transformar la problemática de convivencia o matoneo en el aula desde la transformación educativa basado en un clima afectivo adecuado? ¿Cómo articular un trabajo que involucre escuela, familia, sociedad en la creación de una nueva ciudadanía basada en el cuidado, el respeto, la solidaridad y la tolerancia? ¿Cómo desarrollar proyectos de vida éticos, participativos y propositivos política y económicamente en ambientes de conflicto, desigualdad y violencia? ¿Cómo generar cambios de actitud y mentalidad frente a niños con falencias afectivas económicas y educativas? ¿La experiencia religiosa forma seres humanos integrales que construyan ciudadanía?

El *objeto* de la línea de investigación es, entonces, generar propuestas innovadoras que fortalezcan las prácticas educativas, el clima afectivo del aula, las relaciones que se dan entre los participantes del proceso educativo, con miras a fortalecer un modelo pedagógico basado en el cuidado para una ética ciudadana.

3-) Educación en contextos. Esta línea hace referencia a una propuesta de conexión entre lo que se imparte en las instituciones educativas y la realidad de vida a su alrededor; esto implica identificar los recursos materiales, humanos, sociales, políticos y culturales, así como reconocer e interactuar con las condiciones físicas y geográficas del lugar o región donde se desarrollan las actividades educativas, escenario en el que se manifiestan las relaciones entre los diversos agentes que intervienen en el proceso socio-educativo. Esto es, una educación que motive a una reflexión crítica sobre la realidad de su entorno, que tome postura ante las diversas problemáticas de su región y/o país, donde los centros escolares se vinculen con



las estructuras territoriales en las que se desarrollan; una educación que promueva la participación, implicación y compromiso de los estudiantes en su comunidad local (Cieza, 2010).

No debe sostenerse por más tiempo una educación divorciada de su contexto, carente de valor (Giroux, 2009), separada y discontinua de sus alrededores, que no promueva el que cada estudiante vaya adquiriendo su propia identidad, se construya y se realice como persona, como ciudadano capaz de convivir de manera integrada, activa, responsable, crítica, comprometida y solidaria con la sociedad que lo rodea, contribuyendo, al mismo tiempo, con su desarrollo, mejora y transformación (Cieza, 2010). Específicamente, las instituciones educativas deben abrirse a su entorno y promover una educación integrada en su medio más próximo, su comunidad local.

Esta propuesta impulsa a que el individuo, a través del proceso de socialización, interiorice el contexto en el que está inmerso (familiar, social, cultural y educativo), donde logre interactuar e interpretar de diferente manera la realidad en la que vive. Si la educación no se hace en contexto, si no se comprenden los contextos, primará el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficacia (Santos, 2012). Educación en contextos refiere a una educación que no sea impulsada por el mercado, pero si que cuente con acceso abierto a la producción científica de punta que eleve la producción intelectual centrada en la crítica con capacidad de sentir no sólo hacia adentro, de carácter multidisciplinario y que tenga un exitoso diálogo con los formuladores de políticas (Mejía, 2011).

La educación en contexto requiere la participación de padres, maestros, alumnos y comunidad ya sea en injerencias frente a su comportamiento y rendimiento escolar (Grañeras, *et al.* 2011), o en el vivir diario de la escuela; desafortunadamente, estos actores están ausentes y/o descontextualizados de su planeación (Rockwell, *et al.*, 1997).

La Facultad de Educación de la JDC, tiene la tradición del reconocimiento y contacto cercano con gran parte de la población docente del país, esto le ha permitido participar desde la diversidad y la multiculturalidad para apoyar la autonomía y proyección desde las condiciones contextuales de la educación que se vive en el país. Lo anterior hace que la “Educación en Contexto” tenga en cuenta las condiciones propias de cada lugar, con una misión de acción educativa orientadora, crítica y reflexiva, donde el punto de partida es que el estudiante y maestro comprendan, aprendan y vivan su contexto geográfico, cultural, social, histórico, con las particularidades de sus problemas, necesidades y sueños. En esta forma, el contexto



determinará el tipo de educación que se impartirá. Es posible que se requieran tantos tipos de educación como tipos de contextos con sus propias necesidades de aprendizajes, infraestructuras, tecnologías y entrega de información. Egg (1996) expone que el contexto debería hacerse a dos niveles 1-) micro-social, esto es el entorno próximo -barrio, familia- y 2-) macro-social, esto es la cultura como totalidad social enmarcada en una red de relaciones de la sociedad, niveles que se pretenden abordar.

Así, la línea de investigación Educación en contextos plantea, inicialmente, las siguientes preguntas: ¿Qué prácticas pedagógicas son pertinentes a la situación local de cada comunidad? ¿Cuáles son las condiciones reales desde las cuales se desarrolla la educación en el país y cómo plantear soluciones a las problemáticas que su situación plantea? ¿Cuál es el grado de coherencia entre la administración estatal de la educación y las condiciones locales de los centros educativos del país? ¿Qué mediaciones y herramientas son necesarias para la educación diversa y multicultural del país teniendo en cuenta su profunda desigualdad social y económica? ¿Cómo contribuye la educación y la vida en comunidad desde los intereses propios de cada región? ¿Asegura el sistema de evaluación un proceso justo y coherente con la educación multicultural y desigual del país? ¿Cómo propiciar ambientes adecuados para el aprendizaje en el país?.

El objeto de la línea de investigación es, entonces, analizar los contextos en los que transcurre la educación con el propósito de identificar y reflexionar las posibilidades y necesidades que cada comunidad o actor social tiene para participar de una práctica pedagógica para y desde su entorno cultural, político, social y ecológico. Un trabajo conjunto y colaborativo desde los propios actores de la educación en cada contexto socio-ambiental es parte de la identidad investigativa de la JDC. Con una tradición de más de diez años, el centro de investigación de la FUJC ha enfatizado en la relación del sujeto histórico y el ambiente climático, social y económico, lo cual permitiría entender de manera directa las necesidades de una población y producir desde ellas un conocimiento pertinente, reiterado y coherente.

3. Macroproyecto; “Instituciones Educativas Vivas ¿Cómo se vive en la escuela hoy?”

A partir de lo expuesto en este capítulo emerge la evidente necesidad de hallar una clara estrategia de reforma educativa, donde en la escuela se promueva el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto, adquiriendo, de forma conjunta, las bases de los conocimientos teóricos y prácticos; donde se



aprenda a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y espiritualidad; donde aprender sea una experiencia social que enriquezca las relaciones con los demás (Delors, 1996). Una educación re-pensada en un nuevo proyecto donde un eje articulador sea el contexto, en donde se enseñe, pregunte y responda sobre las “necesidades sociales y humanas del territorio para así lograr intervenir en su solución”⁷.

Varios problemas pueden identificarse en la estructura de la educación, sin embargo, hay algo que cualquier reforma, aporte, o novedad del sistema educativo debe previamente conocer, algo que ha sido ignorado y lo que este macroproyecto toma como su centro, base, eje y punto de partida, esto es el dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se vive en la escuela hoy?.

El “vivir” es siempre unitario, es más que un ejercicio sintético; es una unidad fundamental, es simbolismo real. Así, todo lo que hace todo ser humano es “vivir”, por tanto no hay cabida a reducir la vida a un análisis o síntesis de técnicas y comportamientos, hay que ver la vida en un sentido más profundo y humanamente más pleno y total (Alvir, 2013; Gardeazábal, 2006). Hay que aprender a vivir, hay que ser educados para la vida (Alvir, 2013).

Con esta reflexión, la pregunta ¿Cómo se vive en la escuela hoy?, toma relevancia para la los desempeños actuales y futuros de la vida ej: el trabajo, para tejer comunidades, para una educación continua, para la investigación, la creatividad, la toma de decisiones políticas, etc.. la respuesta a esta pregunta permitirá aportar a evidenciar qué enseñar y cómo enseñar. Así, se propende por una educación que ofrezca oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, que considere la diversidad de necesidades de aprendizaje en cada contexto, pasando del actual sistema rígido a uno abierto y flexible, donde el protagonista sea el estudiante en pleno desarrollo de su vida, donde se preste oídos a sus inquietudes a cerca de la educación, donde se respete y valore por igual a todos los niños en sus derechos, donde la escuela sea un espacio de transmisión de valores, se forme para la ciudadanía y un lugar público donde se pueda vivir en democracia (Rendo, 2010). Gardeazábal (2006), plantea un punto álgido sobre la importancia de la educación para la vida, que ésta da herramientas, entre otras, para comunicarnos y socializar, así ¿cómo la educación no es una necesidad básica para la vida?, para que cada persona viva dignamente, donde desarrolle su proyecto de vida.

Adicionalmente, la Educación no estriba solo en que todos los niños asistan y permanezcan en la escuela, meta actual de la mayoría de los

7 Este foco de investigación hace parte del interés científico del Instituto de Investigaciones Científicas – INICIEN - de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos



gobiernos, sino que sea un escenario donde ellos se preparen para la vida (Rose, 2012) y la equidad (Gaviria, 2012). Una educación que propenda por una formación para la ciudadanía, viva en actitudes y comportamientos individuales y colectivos. Una aproximación a esto lo ha hecho la investigación de Del Cura *et al.*, (2008), en un proceso de varios años que ha propiciado avances en unas localidades en Madrid, España, desarrolladas para las niños. Actualmente Medellín en su Plan de Desarrollo 2012-2015 tiene como Slogan, y dentro de sus programas “Medellín un hogar para la vida”, propende por una ciudad más feliz, educada para la vida y la equidad, concebida como espacio de aprendizaje en contexto.

Es así como el macroproyecto que pretende desarrollar la Facultad de Educación de la JDC es responder la pregunta ¿Cómo se vive en la escuela hoy? en cuatro grandes temas: 1) Ecología Social, 2. Prácticas pedagógicas, 3. Bienestar y 4) La felicidad, cada una desarrollada en proyectos independientes y por fases (Gráfica 1). La magnitud de este macrorproyecto requerirá la vinculación de investigadores de diferentes disciplinas, así como expertos de otras Universidades e instituciones nacionales e internacionales, además de la unión con la Empresa y la Sociedad Civil.

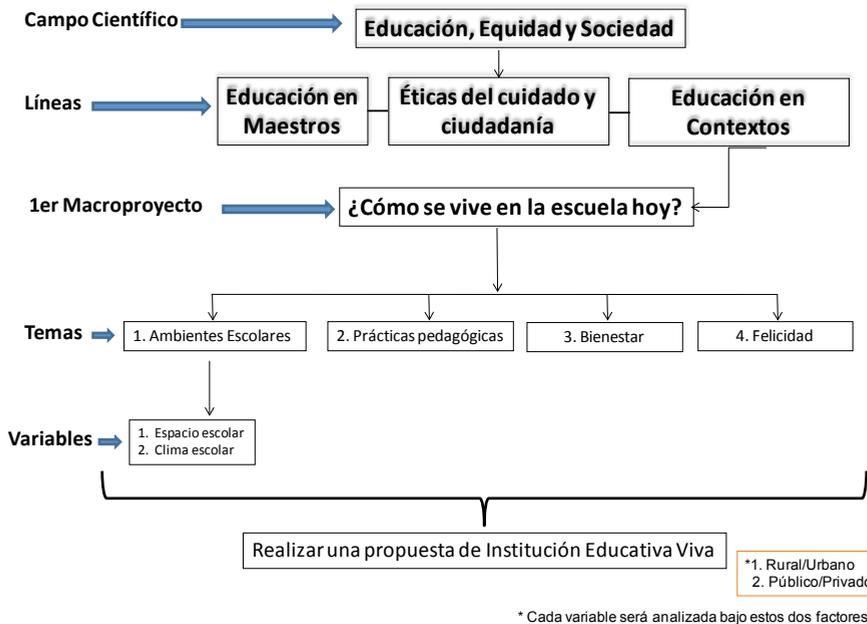


Figura 1. Esquema general de Macroproyecto: Instituciones Educativas Vivas ¿Cómo se vive en la Escuela hoy? (2013-2017)⁸.

8 Macroproyecto: Instituciones Educativas Vivas ¿Cómo se vive en la Escuela hoy? (2013-2017), formulado por el Instituto de Investigaciones Científicas en Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja.

Intereses Investigativos del Macroproyecto

Este apartado refiere de forma resumida, los intereses de investigación del macroproyecto, haciendo énfasis a la primera, que actualmente se encuentra en desarrollo.

- **Ecología Social.** Será abordada desde dos perspectivas: ambiente y clima escolar.

El espacio escolar es un aspecto fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de la vida en el aula, en la Institución o en el contexto (Alvira, 2013; Álvarez & Covalada, 2011); es allí donde se estimula la activación de la inteligencia y se gesta el proyecto de vida de cada ser humano, así como la construcción de la personalidad, identidad y sentido de pertenencia y convivencia (MEN, 2013; Remeses & Winfield, 2008; Polanco, 2004; Del Río & Álvarez, 1985). En este sentido, el espacio arquitectónico escolar puede actuar como motor o inhibidor del proceso enseñanza-aprendizaje (Álvarez & Covalada, 2011). Actúa como motor si promueve un equilibrio mental, emocional y corporal donde el aprendizaje se propicia de forma espontánea, natural y estimuladora de habilidades y destrezas; o, puede ser un inhibidor al percibirse como aislador, represor y estar descontextualizado cultural, social y geográficamente (Polanco, 2004). El espacio no tiene por que limitarse a las paredes que conforman el lugar de aprendizaje, que usualmente es el aula, es posible aprovechar espacios como pasillos, corredores, explanadas y otros sitios que puedan usarse para la labor educativa.

Algunos de los componentes del espacio son evaluados en aspectos como la dimensión, distribución y ubicación, así como el diseño, materiales, texturas y colores que lo integran (Remeses & Winfield, 2008; Oliver, 2000), junto a la dotación y la arquitectura dispuesta. Tales componentes permiten conocer la percepción de los diversos espacios académicos (ej. bibliotecas, laboratorios), recreativos (ej. salones de juego, campos deportivos), de bienestar (ej. Enfermería, espacios de oración) y culturales (ej. Teatros, salones de danza y expresión artística). En Colombia, la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595 de ICONTEC (2006) es la encargada del planeamiento y diseño de instalaciones de las instituciones educativas, que para el 2011 fueron 23.365 de básica y media (MEN, 2013).

El clima escolar, por su parte, aborda la convivencia vista como el respeto por la complejidad y diversidad de pensamientos y culturas (Boggino, 2008). La convivencia entre estudiantes, entre éstos y los docentes y entre docentes en espacios intra institucionales como el aula y otras prácticas escolares -recreo-, que hacen parte decisiva en un gusto por vida en la escuela, siendo un tema prioritario para el macroproyecto. Si bien la



convivencia ha sido considerada como fundamental en la mayoría de las IE se han propiciado múltiples formas de abordarla mediante participación y diálogo, así como el desarrollo de diversos instrumentos (Torrecilla, 2012), es poco lo que se conoce sobre su trascendencia en la vida de un individuo.

- **Prácticas pedagógicas.** La Pedagogía, en su esencia comprende un conjunto de proposiciones teóricas, didácticas y metodológicas, estilos y que se articulan en torno al proceso educativo con la intención de comprenderlo e incidir efectiva y propositivamente sobre él (Amaya, 2005; Moreno y Losada, 2004).

Tales componentes se reflejan en la vida académica, pero más importante aún en la vida misma de los más de once millones de estudiantes matriculados en básica y media y los más de 309.947 docentes que laboran en el país. (MEN, 2013). A pesar de la calidad en la educación que pretende el MEN, las pruebas escolares tienden a dar resultados de “debilidad en el desempeño académico en la mayoría de asignaturas y grados” (Plan Sectorial Educativo de Colombia 2011-2014); posiblemente en respuesta a una estructura pedagógica inadecuada.

- **Bienestar.** El bienestar, por su parte, es visto en este macroproyecto como el desarrollo de habilidades para la vida, el estado de salud y nutrición, la lúdica, la movilidad estudiantil entre instituciones y la necesidad de desplazamiento para acudir a ellas. Las habilidades para vida se desarrollarán en un capítulo posterior en este libro. La salud resulta, en gran parte, el reflejo del estado nutricional de las personas, fundamental en una comunidad educativa, ésta permite el crecimiento y desarrollo integral de niños y adolescentes. En Colombia, estas condiciones toman relevancia al encontrarse en las dos últimas Encuestas Nacionales de la Situación Nutricional (ENSIN, 2005; 2010) un déficit de ingesta de alimentos y micronutrientes en escolares en gran parte del país, así como tendencia a desórdenes alimenticios. Esto, a raíz de una alimentación inadecuada proporcionada en el hogar y la escuela; así, es imprescindible conocer los aspectos nutricionales que aportan los alimentos que hacen parte de la dieta regular de un escolar, por ejemplo, qué desayuna en el hogar, qué ingiere durante el descanso -lonchera-, qué aportan los restaurantes y las onces escolares gratuitas. Respecto al estado físico y mental, la misma encuesta ENSIN (2010) evidencia una alta tendencia al aumento de horas/día empleadas en actividades de videojuegos.

La lúdica, por su parte comprende una dimensión del desarrollo del ser humano que permite comunicarse, sentir, expresar y producir una serie de emociones orientadas a la conformación de la personalidad. Es relevante en múltiples aspectos, algunos de ellos como estrategia de enseñanza en el aula de clases (Martínez, 2010; Osorio y Jaramillo, 2006), en la aplicación a diversos procesos participativos (Gómez, 2005) o como promotora de la cooperación (Monge y Meneses, 2005); tales aspectos, relevantes en la vida estudiantil y docente, poco se han evaluado en las instituciones educativas en Colombia

Otro componente del bienestar es la movilidad de estudiantes de instituciones escolares con implicancia en la calidad de vida de los mismos, así como en la equidad escolar (Zamora, 2011; Pasquier-Doumer, 2002), estos aspectos prácticamente no ha sido vistos como relevantes en la vida estudiantil. Así mismo ocurre con el desplazamiento que debe hacer un escolar o un docente para dirigirse a la escuela o regresar a casa, las distancias recorridas, el tiempo empleado y el medio transporte. En Colombia, éste componente es vital, sus implicaciones logran, incluso, ser un parámetro en el aporte en la deserción escolar; por ejemplo, la inexistencia de medios de transporte en los 7 departamentos más rurales fue la principal causa de abandono de la escolaridad (7.4%, frente a 5.9% en zonas urbanas), así como en la pérdida de años lectivos donde, en la mayoría de los casos, predomina en la primaria (Encuesta Nacional de Deserción Escolar - ENDE, 2011).

- **La felicidad.** La felicidad, ha sido reconocida como un anhelo universal (Spaeman, 1991; Bauman, 2013) y una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente (Csikszentmihalyi, 1990). En razón a esto, se han tomado seis aspectos para desarrollar la felicidad en la educación: espiritualidad, autoestima (Estévez y Martínez, 2006), inclusión, desarrollo humano, afectividad y compasión.

La espiritualidad se realiza a través del abanico de experiencias que alimentan el alma respetando las formas en que las personas nutren sus espíritus y les permite experimentar lo que da sentido e integridad a su vida particular (Yus, 2003), como sujeto social y con la naturaleza. Es relevante pensar en la figura de la espiritualidad toda vez que la educación tradicionalmente ha racionalizado el conocimiento menospreciando el propio Yo. Respecto a la autoestima se alude a la valoración que la persona hace de sí misma, favorable o desfavorable, y en diversos contextos como el familiar, el social y el escolar en donde se manifiesta de manera distinta



(Cava, *et al.* 2000). El contexto escolar resulta de vital importancia en la medida que en él prevalecen problemas de aislamiento y dificultades para integrarse socialmente en el grupo de compañeros (Estévez, *et al.*, 2006). Igualmente, se evidencia la necesidad de igualdad e inclusión en la escuela para construir escenarios de convergencia de múltiples iniciativas de los estudiantes, realizando su imaginario en la definición de un referente educativo que tenga en cuenta las necesidades particulares de aprendizaje. Así, estos tres aspectos estructuran una educación integral que declara explícitamente perseguir una educación plena del ser humano en todas y cada una de sus facultades bajo las relaciones persona-naturaleza, razón-emoción y cuerpo-espíritu.

Por lo expuesto, el objetivo general del Macrorproyecto ¿Cómo se vive en la escuela hoy? es “Proponer las bases que sustenten y diferencien a las Instituciones Educativas desde múltiples perspectivas acordes con los diversos contextos de vida en Colombia”. Esto se propone a través de los objetivos de cada temática, que son:

Describir la percepción del espacio escolar y la vivencia del clima escolar en las cuales transcurre la vida de los diferentes actores de la comunidad educativa

Indagar el estado de las prácticas pedagógicas en su didáctica, modelos y estilos pedagógicos, patrones de referencia y TIC's desarrollados por maestros y maestras.

Reconocer cómo se vivencia en la escuela el estado de bienestar comprendido las habilidades para la vida, las condiciones de salud, nutrición, el desarrollo de la lúdica, la movilidad y el desplazamiento hacia la escuela y,

Identificar los mecanismos de construcción y reconocimiento de la felicidad de los diferentes actores de las Instituciones Educativas a través de la expresión de la espiritualidad, la autoestima y la inclusión.

Los capítulos que se presentan en este libro amplían conceptual y teóricamente algunas de las líneas planteadas en este macrorproyecto.

4. Metodología Propuesta

Como una forma de responder a la pregunta “¿Cómo se vive en la Escuela hoy?” se propone la actividad de formación de investigadores en educación



con competencias en desarrollo de proyectos grupales , que se desarrolla desde la pedagogía de la investigación en RED (Vega & Moreno, 2013).

Mediante un currículo de investigación, en donde se propende por integrar la didáctica y la metodología para el desarrollo de procesos investigativos, articulando y organizando un trabajo colaborativo, haciendo énfasis en la comunicación y el acompañamiento entre estudiantes, docentes y líderes de investigación. El currículo que se propone para el trabajo se basa en tres aspectos o etapas de la enseñanza de la investigación:

1. *Una etapa de fundamentación* en donde los estudiantes o practicantes se integran al macroproyecto desde el reconocimiento de los objetivos y la forma en que se intenta desarrollarlos mediante el trabajo en equipo. También se propende por la formación lecto-escritora de los practicantes.

2. *Una etapa de aplicación* en la que se profundiza la metodología de investigación aplicada a un proceso conjunto de cooperación de docentes y estudiantes en sus contextos educativos, potencializando su intervención en su práctica pedagógica. Por último,

3. *Una etapa de reflexión* en la cual, de manera conjunta, estudiantes y docentes analizan y desarrollan explicaciones de la problemática (Vega & Moreno, 2013).

Fase I Macroproyecto “IEV ¿Cómo se vive en la Escuela hoy?”.

El Macroproyecto se desarrolla fundamentado en la Investigación en Red, donde se tendrá como base los núcleos de Investigación, ofrecidos en las Especializaciones de la Facultad de Educación de la JDC en todo el país. Actualmente la JDC hace presencia en 22 departamentos⁹.

Las variables de cada línea tendrán tratamiento específico, que se estructurará por un equipo de investigadores expertos internos y algunos externos en cada temática, de acuerdo con el objetivo propuesto; al final , se pretende realizar un análisis integral de resultado del proceso.

9 Antioquia, Arauca, Atlántico, Bolívar, Boyacá, Caldas, Casanare, Cauca, César, Córdoba, Cundinamarca, Guainía, Guajira, Magdalena, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Santander, Sucre, Tolima, Valle y Vichada. (Fuente, Dirección de Postgrados, Facultad de Educación, JDC)



Durante el año 2013 se inició la Fase 1 “Ecología Social ”; si bien ésta se planteó como una fase piloto, su desarrollo abarca la investigación en ocho departamentos (Gráfica 2), y cuenta con la participación de estudiantes de los programas de posgrado de la Facultad de Educación de la JDC, con quienes se ha logrado un importante cubrimiento de la investigación en las IE (Tabla 1).



Boyacá
Córdoba
Bolívar
Cesar
Casanare
Cundinamarca
Risaralda
Valle

Gráfica 2. Zonas de estudio, Fase I Macroproyecto del “IEV ¿Cómo se vive en la Escuela hoy?” (Fuente: La autora)



Tabla 2. Población tomada para el desarrollo de la Fase I del Macroproyecto “Instituciones Educativas Vivas ¿Cómo se vive en la Escuela hoy?”¹⁰

Departamento	Total IE	Total Rurales	Total Urbanas	Total estudiantes “Ambiente Escolar”	Total estudiante “Clima Escolar”	Grupos en la Red
Boyacá	10	3	7	597	840	8
Córdoba	4	4	-	90	90	3
Bolívar	6	3	3	520	350	6
Cesar	6	1	5	666	214	6
Casanare	12	9	3	660	660	7
Cundinamarca	12	4	8	760	527	10
Risaralda	16	4	6	980	336	16
Cauca	13	3	6	930	670	13
TOTAL	79	31	38	5203	3687	69

Esta fase abarca dos variables principales: Espacio y clima escolar.

La primera variable se desarrolló a partir de algunos aspectos de la Norma Técnica Colombiana NTC 4595, sobre planeamiento y diseño de instalaciones de las instituciones educativas.

La Segunda sobre Clima Escolar, se desarrolla a través de una herramienta proporcionada y autorizada por el Dr. Michael Janosz, Professeur titulaire, École de Psychoéducation (EPE), Université de Montréal. La encuesta fue traducida y adaptada al contexto Colombiano.

Las dos herramientas usadas resaltan la participación de los estudiantes, los grandes olvidados en la participación de la elaboración de políticas de las que luego serán los principales usuarios, o víctimas (Gómez, *et al.* 2009).

¹⁰ Información proporcionada por los docentes de investigación que lideran el proyecto en cada departamento (Bolívar: José Edidson Moreno; Boyacá: Aracely Burgos A.; Casanare: Sandra Liliana Acuña; Cesar: José Edidson Moreno; Cundinamarca: Anderson Rodríguez y Aracely Burgos A.; Risaralda: Elkin Huertas y Aracely Burgos A.; Cauca: Zulma Pinto; Córdoba: Sandra Liliana Acuña).



Finalmente, este capítulo se convierte en la presentación general del Macroproyecto, de aquí se espera obtener una diversidad de resultados de investigación que permitan conocer más sobre el estado de las IE del país, así como, posibilitar la propuesta de la necesidad de una nueva forma de concebirlas y realizarlas, en búsqueda de una educación para la equidad social.

Literatura citada

Albornoz, M. & Warnes, P. (2012). *Esfuerzos en educación en Iberoamérica y su vínculo con la investigación*. En: El Estado de la Ciencia, principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos. Ed. Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo. Buenos Aires.

Álvarez, M., & Covalada, C. (2011). Ambientes escolares agradables para personas de 0 a 100 años. Tunja: Universidad Santo Tomás.

Alvira, R. (2013). *La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil*. Revista española de pedagogía LXXI (254): 147-254.

Amaya, O. (2005). *Los saberes socialmente construidos y su apropiación en la escuela: el papel mediador de la intervención docente*. Ponencia, I Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Anzola, L. (2013). Educación Market. Maestría en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Banco Mundial (2013). Disponible en <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>, consultado el 24 de Junio del 2013.

Bauman, Z. (2013). *Hemos perdido el arte de las relaciones sociales*". Periódico El país. Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/11/actualidad/1370971361_594475.HTML (España), consultado el 20 de junio de 2013.

Bernal, R. Estrada, V. & Franco, M. (2006). *Ambiente humano: un enfoque para la formación de ciudadanos*. Educación y Educadores 9 (1): 135-145.

Boggino, N. (2008). *Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela*. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación 14: 53-64

Cheshier, D. (1999). *Focalult & education reform. The Rostrum*. Disponible en <http://debate.uvm.edu/NFL/rostrumlib/CheshierDec99.pdf>, consultado el 30 de Julio del 2013.

Cieza, J. (2010). *El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa*. *Pedagogía Social Interuniversitaria*, 17: 123-136.

Conferencia Mundial sobre la Educación para todos. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. New York.

Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual*. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2: 155 - 175.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. España: Kairós S.A.

Del Valle, A. (2013). *Sistema de bienestar, servicios educativos y desigualdad en América Latina*.

Del Cura, P., Gaitán, L., Leal, J. et al. (2008). *V Encuentro, la Cuidad de los niños. La infancia y la ciudad, una relación difícil*. Editorial: Acción Educativa. Madrid. 289p.

Delgado, V. (2009). *Organización del aula de Educación Primaria en centros educativos de Burgos y su provincia. Influencia del espacio escolar en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Tesis doctoral. España, Universidad de Burgos. p. 43

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Di Gropello, E. (1999). *Los modelos de descentralización educativa en América Latina*. *Revista de la CEPAL*, 68: 153-170

Dubet, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. *Antropología Social*, 16: 39-66.

Eco, H. (2007). *¿De qué sirve el profesor?*. Periódico la Nación. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>, consultado el 20 de mayo del 2013.

Egg, A. (1969). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Magisterio Rio de la Plata. p. 82.





- Encuesta Nacional de Deserción Escolar - ENDE, Colombia (2011).
- Encuestas Nacionales de la Situación Nutricional en Colombia (ENSIN) 2005.
- Encuestas Nacionales de la Situación Nutricional en Colombia (ENSIN) 2010.
- Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). *La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional*. *Intervención Psicosocial*. 15(2), 223-232.
- Gabiria, A. (2012). *Plan de Desarrollo Alcaldía de Medellín, 2012-2015. Medellín un hogar para la vida*. Dirección general de comunicaciones, Alcaldía de Medellín.
- García, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. Diario El Espectador, Sección general 12-A, 23 de Julio.
- Gardeazábal, H. (2006). *Derecho a la educación*. Ediciones Antropos, Colombia
- Giroux, H. (2009). Video Disponible en: <http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html>, consultado el 25 de Agosto del 2013.
- Giroux, H. (2009). Video. Disponible en: <http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html>, consulado el 28 de Junio del 2013.
- Gómez, A. (2005). *La lúdica en los procesos democráticos, participativos y pluralistas- prolegómenos*. *Derechos y valores*: VIII (16).
- Gómez, V., Díaz, C. & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*.
- Grañeras, M., Díaz-Canejo, P. & Gol, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las Escuelas Europeas. Proyecto INCLUD-ED*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Colección Estudios CREADE N. 9. 105 pp.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación?. *EDUCERE*, 11(39): 595-604.
- Marins, L., Anilló, G. & Schaaper, M. (2012). *Estadísticas de Innovación: el desafío de la comparabilidad*. En: *El Estado de la Ciencia, principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos*. Ed. Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo. Buenos Aires.
- Mejía, R. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía para el siglo XXI*. Ed. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. 125p.



Mendoza, A. (2003). Por una verdadera revolución educativa en Colombia. *Educación y Educadores*, 6:11-14.

Ministerio de Educación Nacional. (2013) *Estadísticas del sector educativo*. Disponible en: http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?begin=1yseccion=17yid_categoria=2ydpto=ymun=yet=yins=ysede=, consultado el 14 de Junio del 2013.

Moreno, H. & Losada, Á. (2004). *En* Mauricio Contreras Hernández (Ed.), *Abc pedagogía y otros conceptos afines* (Segunda ed.)..

Muñoz, D. (2010). El compromiso social de las Facultades de educación: Reflexiones pedagógicas en torno A la educación y la crisis de la Modernidad. *AGO.USB* 11 (1): 125-152.

Nosei, C. (2011). *Del sometimiento al abandono: la exclusión encubierta en los espacios escolares*. *Praxis Educativa* (Argentina) XV (15): 19-30.

Plan de Acción, Ministerio de Educación Nacional 2013. Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional de Colombia. p. 1

Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para todos” (2010-2014). Departamento Nacional de Planeación, Imprenta Nacional de Colombia. p.107.

Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016). Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional de Colombia. p. 4

Plan Sectorial de Educación (2010-2014). Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional de Colombia. p. 8

Polanco, A. (2004). *El ambiente en el aula del ciclo de transición*. *Revista electrónica de actualidades investigativas en Educación*, 4(1)

Remess, M. & Winfield, F. (2008). *Espacios educativos y desarrollo: Alternativas desde la sustentabilidad y la regionalización*. *Investigación y ciencia*.- 45-50.

Rendo, S. (2010). *La escuela como espacio de ciudadanía*. *Estudios pedagógicos*, XXXVI (2): 213-239.

Robert, S. (1991). *Felicidad y benevolencia*. (España: RIALP). p. 87

Rockwell, E., Aguilar, C., Candela, A., Edwards, A., Mercado, R. & Sandoval, E. (1997). *La escuela cotidiana*. Fondo de cultura económica, México. 55p.

Rose, P. (2012). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT). Los Jóvenes y las competencias, trabajar con le educación*. UNESCO, 569p.





Santos, G. & Miguel, Á. (2012). *Conferencia sobre Evaluación* (video) Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=KOCjcsGjvZg>, consultado el 20 de agosto del 2013.

Santos, M. (2012). Video *Conferencia sobre la evaluación*. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=KOCjcsGjvZg>, consultada el 25 de Agosto del 2013.

UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. Fondo de las naciones unidas para la infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. New York, 164p.

Vega, D. *Información no publicada*. Documento líneas de investigación, Instituto de Investigaciones Científicas en Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Vega, D. & Moreno, J. (2013). *Investigación, pedagogía y trabajo en red*. Instituciones Educativas Vivas, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Tunja.

World data on education (2010-2011). VII Edition.