

Educación Posgradual. Travesías, comprensiones y posibilidades para el desarrollo de la humanidad

Juan David Roa De La Torre

Resumen

El presente artículo de reflexión, pone en escena algunos elementos y tensiones que determinan la manera cómo se entiende y propone la educación en general y plantea cuestiones de necesaria discusión en el marco del diseño del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Social de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Para dicho fin se desarrollan cuatro categorías que permiten comprensiones que posteriormente hacen posible explicitar la propuesta en torno al concepto de educación. En primer lugar se aborda el concepto de educación de manera general, en segundo lugar se establece los matices de la comprensión de la educación en tanto sistemas educativos. Luego, se traen a colación las tendencias educativas del siglo XXI, las cuales se acompañan de unas tensiones específicas. Por último se cierra el documento invitando al lector a hacer una mirada retrospectiva, problematizando lo que al parecer hoy se entiende por educación y se le invita a entender la problemática desde una postura crítica.

Palabras clave: Concepto de educación, filosofía práctica, economía política

Introducción

En las reflexiones que pueden surgir a propósito del marco del siglo XXI, parece fundamental volver a preguntarse por el concepto de la educación. Al orientar una mirada sobre las diversas problemáticas, sobre las incoherencias y sobre las vicisitudes, pero también sobre las oportunidades, los potenciales desarrollos y los mecanismos innovadores que pueden hoy visibilizarse en torno al problema de la educación, es menester no solamente acceder a definiciones conceptuales, sino también, comprender las tendencias y tensiones que hoy argumentan al acto educativo en el contexto global del siglo XXI y que por efecto de la globalización/mundialización tienen resonancia en Colombia.

Para lograr dicha comprensión se revisaron algunos referentes cuyos criterios de selección fueron: referentes teóricos que aparecen en la literatura de forma recurrente en torno al concepto de la educación, documentos de informes oficiales que permitiesen una comprensión sobre las tendencias y tensiones con respecto al acto educativo, autores que se han trabajado a lo largo del desarrollo del programa de Especialización en Docencia Universitaria de la FUCS y referencias que posibilitan la consecución de la problematización y a la vez, den pautas para una tentativa de propuesta del concepto que se busca.

Se destacan algunos elementos que relacionados con la dinámica social y cultural, han determinado nuestra comprensión acerca de la educación; uno de esos elementos señala que la educación se ha movido del campo de la filosofía práctica, hasta situarse en el campo de la economía política; dicho de otra manera: la educación ha dejado de entenderse y postularse como un tipo de saber filosófico que repercute en el modo de ser de quien la piensa y la vivencia, que reflexiona su finalidad a partir de su propia praxis, y que tiene una finalidad en sí misma, para situarse en el campo de la economía política, es decir, subordinada a la esfera de la ciencia económica, que supedita su finalidad a las condiciones de la economía y que, por tanto aparece

desprovista primero de su sentido esencialmente humano, para quedar convertida en objeto de consumo.

Para comenzar se presenta una revisión sucinta sobre algunos pensadores que dedicaron sus trabajos a entender la educación y hoy adquieren la connotación de representantes, para luego hacer un ejercicio en retrospectiva comprendiendo los antecedentes y eventos relevantes que componen la estructura y dilemas de lo que hoy vislumbramos por educación y la influencia de este devenir en lo que hoy conocemos como sistema educativo; para finalizar se abordan algunas cuestiones acerca del Sistema Educativo en Colombia; su manera particular de ofrecer respuestas a las condiciones actuales del mundo globalizado en el nivel nacional e internacional a través de programas y prácticas educativas para pensar las actuales tensiones que giran en torno a la educación.

Así, el objetivo de este artículo es comprender algunos elementos y tensiones que determinan la manera como se entiende y propone la educación y plantear cuestiones de necesaria discusión en torno al concepto de educación en el marco del diseño del programa de Maestría en Educación y Desarrollo de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Por consiguiente, se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo abordar un concepto de educación en el marco del diseño coherente y pertinente de un programa de Maestría en Educación y Desarrollo Social ofertado por la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud?

Concepto de Educación

Si bien es cierto que hay una diversidad de definiciones que intentan describir y darle sentido al concepto de la educación, parece haber consentimiento en que, de todas maneras un concepto de educación “presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer

las necesidades humanas. Necesidad de vivir y estar seguro, de pertenecer, de conocerse y de crear y producir”. (León, 2007, p.598).

Desde la etimología, vale la pena traer a colación dos términos de procedencia latina: educere y educare. “Educere significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera". Por su parte, educare “se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo.” (Pozo et al, 2004, p.32).

De esta manera queda ya plasmada la doble relación que está implícita en toda acción educativa: del sujeto a la sociedad y de la sociedad hacia el sujeto y sobre la que se fundamenta toda construcción de la cultura humana. Es decir, la relación que existe entre las necesidades del individuo y las necesidades de construir sociedad y cultura.

Para algunos filósofos la educación tiene un fin en sí misma, en tanto aporta al hombre y le permite desarrollar su potencial. También, permite el mantenimiento y la recreación de la civilización. Dichas concepciones dieron origen a un pensamiento pedagógico que en el marco de los sistemas educativos, atendió esa finalidad per se de la educación. Bajo esta lógica, la educación tenía un sentido de autonomía e independencia.

Con respecto a lo anterior, el sociólogo Durkheim (1975) hace una interesante reflexión, diferenciando educación de pedagogía. La educación tendría que ver con una acción que bien puede ser consciente o inconsciente, ejercida por las generaciones mayores (padres y educadores) que le permite al niño la socialización. "La educación en uso en una sociedad determinada considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, maneras de proceder, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales." (p.76) Mientras tanto, la pedagogía sería la ciencia de la educación, siempre y cuando cumpla los requisitos de toda ciencia. Estos son tres: a) referirse a hechos

observables; b) esos hechos han de presentar suficiente homogeneidad como para clasificarlos en una misma categoría; c) tales hechos son considerados por la ciencia para conocerlos, independientemente de su utilización posterior” (p.76). Esta diferenciación necesaria impone a la pedagogía el carácter de práctica intencionada, mientras que a la educación le concede el lugar bastante amplio de las acciones sociales que ocurren consciente o inconscientemente y que producen aprendizaje y comunidad.

En el mismo sentido ya Aristóteles, siguiendo la tradición de Platón y de Sócrates (1988, p.20) indicaba que “es preciso que luego desde la infancia se nos guíe de modo tal que gocemos o nos contristemos como es menester, y en esto consiste la recta educación”. Así mismo indica que si no se atiende a la educación, el Estado recibirá un golpe nefasto; en este caso también se resalta el doble sentido en el que se mueve la educación, la lógica de aquella instancia que guía al hombre hacia el deber ser, y a la vez, evidencia que ella es una herramienta fundamental que debe ser cuidada por el Estado siempre y cuando quiera orientarse hacia la armonía y el equilibrio social.

Acerca de esta diferenciación Savin (1981, p.4), señala que Comenio (1592) a través de su didáctica Magna planteó “la cuestión de la enseñanza general, elaboró un sistema de educación y fundamentó con profundidad la estructuración del proceso docente en la escuela.

Por otra parte, Kant (1724) manifestó que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante” (Kant, 1801/1993, p.29). Rousseau (1762/2014, p.2) declaró que “la educación es efecto de la naturaleza, de los hombres, o de las cosas. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas”. Para Narváez (2006), Pestalozzi,

quien aceptó estar influenciado por los hallazgos de Rousseau, destacó el valor de la experiencia directa y entrevió la importancia de la mirada psicológica en el contexto educativo. Además, veía al niño como un ser activo, en un continuo proceso de desarrollo.

Azevedo (1942) defiende su postura de la educación a través de un discurso sociológico. Por tal motivo, la entiende como un proceso por medio del cual se genera la transmisión de las tradiciones entre generaciones. Dewey (1995, p.74) enfatiza en que la educación implica una constante reorganización y reconstrucción de experiencias y también explica que “la infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible”. Posterior a las teorizaciones efectuadas por Dewey apareció la metodología de Montessori. Según Moreno (2012, p.12) lo más importante de su pensamiento “es la autoeducación entendida como un proceso interior espontáneo para el que se deben ofrecer materiales apropiados en un ambiente libre de obstáculos; con él influencia la renovación de la concepción de pedagogía en Europa, que no se funda en concepciones teóricas, sino en conocimientos sobre el niño, aportados por disciplinas como la psicología, la psiquiatría, la antropología con fines pedagógicos y la medicina. El maestro dirige la actividad pero reduce sus intervenciones. Considera al niño como centro y protagonista del proceso educativo, quitando prioridad a los contenidos”.

Con el tiempo y la consolidación de los Estados Nación, la educación cada vez más se fue subordinando a las exigencias del sistema productivo, económico y menos por su apuesta hacia las necesidades de la vida práctica, la felicidad, la convivencia, la existencia.

Ahora bien, si direccionamos nuestras miradas a los acontecimientos más relevantes en torno a la educación en Colombia, se puede comprender que en épocas de la conquista, ya

existían instituciones educativas no formales que destinaban sus esfuerzos para la enseñanza del castellano y de la religión católica. Durante la época de la Colonia, la educación empieza a enmarcarse en los principios renacentistas, dando origen a la escuela por mandato real, en donde la adquisición de la instrucción dictaminaba las labores del profesorado representado por los curas doctrinarios. Para el año 1565 se forman a través del patrocinio de los Cabildos, las escuelas oficiales por medio de Cédula real. (OEI, SF). Algunos centros educativos empiezan a fundarse entre el siglo XVI y el siglo XVII. Primero el Colegio San Bartolomé, luego el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, posteriormente la Universidad Javeriana y subsiguientemente la Universidad Tomística. “Los ciclos de estudio en colegios y universidades se hacían en latín, eran de rigurosa estirpe escolástica y se circunscribían, en la época, a tres: Artes, Teología y Cánones. El primero correspondía a los Estudios Generales medievales y tenía una duración de dos a tres años con asignaturas como Gramática, Retórica, Lógica, Metafísica, Matemáticas y Física. Los otros dos, Teología y Cánones, duraban cuatro años y sus contenidos se derivaban de las enseñanzas de Aristóteles, Santo Tomás y los maestros escolásticos.”(Patiño, S.F, p.15)

Los sistemas económicos y políticos tuvieron importantes variaciones en el siglo XVIII; en el mismo se llevó a cabo la Reforma de Moreno y Escandón “cuya propuesta perseguía una universidad pública bajo el control del Estado y la administración del sector civil”. (Soto, 2005, p.104) Así, se proponía que la universidad no debía ser dirigida y controlada por ninguna comunidad religiosa y tampoco debía pertenecer a ningún partido en específico. Además, se empezaba a apostar por el método experimental dejando a un lado el escolástico. Así mismo, se optó por incluir estudios en física, matemáticas y geografía. (Soto, 2005). Entonces, “la situación general empezó a cambiar en la segunda mitad del siglo XVIII, en parte gracias al regente Carlos III, cuando se obtuvo un apoyo fundamental sobre todo por la destinación de parte de los bienes de la expulsada Compañía de Jesús para la educación.”(Patiño, S.F, p.7)

“En el Congreso de Cúcuta en 1821, se dictan una serie de normas tendientes a la creación de colegios en algunas ciudades capitales y a la inspección de la educación. Se adopta en la época de la República de 1826 a 1842 el método de instrucción Lancasteriano basado en la utilización de alumnos adelantados para impartir instrucción a los recién ingresados.” (OEI, SF, p.2) En los gobiernos republicanos de Bolívar y Santander, hubo interés por separar a la educación en tres ramas: primaria, media y superior. Es durante la época del mandato del General Santander, cuando se crean las escuelas formales y empieza a definirse el currículo. Se creó la Dirección General de Instrucción Pública como instancia administrativa, cuyo Director tenía rango de Ministro. (OEI, SF, p.2). Durante ese mismo periodo se creó la Universidad Central de la República y según Patiño (S.F) los programas universitarios más cotizados eran derecho, teología y medicina; a pesar del intento por el fomento de la ciencias. El sistema educativo colombiano por esas fechas, estaba significativamente influenciado por los textos del autor inglés Bentham, tanto así, que en la Nueva Granada, algunos de ellos debían estudiarse en el contexto universitario con carácter obligatorio. (Soto, 2005).

Después de la Guerra Civil de 1840, Mariano Ospina Rodríguez, conservador, asumió el poder. Durante su gobierno ordenó que las universidades debían contar de manera obligatoria con facultades de ciencias y matemáticas, en tanto “lo prioritario era formar en los asuntos industriales y las ciencias útiles”. (Soto, 2005, p.114) También se dio un viraje hacia la concepción de la importancia de la disciplina estricta en el contexto educativo, incluyendo otra vez la formación religiosa. Luego de Ospina, José Hilario López asume el gobierno del país. Dichas reformas “fueron drásticas y quisieron llevar a la práctica las promesas de libertad política individual, libertad de enseñanza y de ejercicio profesional.”(Patiño, S.F, p.18)

En 1864 José María Samper presentó un proyecto de ley que permitió que en 1867 se fundase la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia y llegó al país la Misión

Alemana para darle asesoramiento a la Dirección Nacional de Instrucción Pública. “Se destinó una buena cantidad de dinero para crear escuelas normales en todos los Estados que conformaban la República, pues existía el firme convencimiento de que la formación de maestros era la principal herramienta para adelantar el desarrollo que requería el país.”(Toro, Muñoz y Scharnholz, 2014, p.68)

Ya hacia finales del siglo, a través de la Constitución de 1886, se da la introducción de la gratuidad de la educación pública y la educación se divide en primaria, secundaria y profesional. Acto seguido, a principios del siglo XX, acontece una reforma educativa en donde se divide la enseñanza en “primaria (urbana y rural) y secundaria en técnica y clásica. La educación primaria queda a cargo de los departamentos, siendo gratuita pero no obligatoria y la secundaria queda a cargo de la nación.” (OEI, SF, p.2) Entre 1930 y 1950, se reglamenta un mínimo de educación obligatoria para todos los niños, se crea el Consejo Superior de la Educación siendo el mismo una comisión de la Unesco en el país, se reorganiza el MEN, se generan las directrices sobre la cantidad de años que debe cursar un maestro según el nivel educativo al que se va a dirigir y en 1950, se crea el ICETEX.

Desarrollos a partir de 1950

Es en 1950 cuando se inicia la planeación educativa en Colombia, teniendo como marco de referencia el “Bogotazo” tras la muerte de Jorge Eliecer Gaitán en donde los conservadores y la iglesia toman de nuevo el control sobre la educación en el país. Se consolida el Plan Quinquenal para la educación procurando en adelante hacer de la planificación una herramienta vital en lo que concierne a la educación en el territorio nacional. (OEI, S.F)

Durante la dictadura de Rojas Pinilla (1953-1957) se aglutinó un movimiento universitario que defendía las instituciones y el orden democrático que pudiese conducir a la educación por el camino del progreso y del desarrollo técnico-científico industrial. Es importante resaltar que en la

década de 1960, surgen los movimientos guerrilleros en el país, y los mismos, tienen significativa influencia sobre todo en las ideologías y prácticas estudiantiles del sector público. (Soto, 2005). Durante el periodo comprendido entre 1950-1960, el Estado procuró ahondar esfuerzos en la ampliación de la cobertura de la educación primaria y de la educación universitaria. No obstante, al parecer descuidaron la importancia de invertir recursos y esfuerzos para la calidad de la misma. Durante el mismo periodo se nacionalizó la educación primaria, se crearon las categorías salariales para docentes y se diversificó la educación superior introduciéndose formalmente la tecnológica. (OEI, S.F)

Durante el periodo del Frente Nacional, se creó la Asociación Colombiana de Universidades, instancia que agrupó a instituciones públicas y privadas, y en la cual el gobierno le delegó a dichas organizaciones las funciones de inspección y vigilancia de la educación superior. “En 1968, tras una nueva reforma constitucional, se funda el Instituto Colombiano para la Educación Superior, ICFES, que centra el control y vigilancia de los establecimientos de universitarios para el Estado”. (Patiño, S.F, p.21). La planeación de la educación se dirigió hacia la infraestructura y hacia la erradicación del analfabetismo en el país. Ahora bien, deben considerarse significativos “en los cambios político-académico de la universidad colombiana en esta década, los hechos de la Revolución Cubana y la difusión del marxismo y el Informe de Rudolph Atcon” (Soto, 2005, p.126). Fueron tiempos de convulsión política universitaria donde acontecieron permanentes disturbios, cierres, persecuciones e incluso asesinatos de miembros de la comunidad universitaria. Se empezó a representar en Colombia (dado el poder mediático) a la universidad pública como foco subversivo. Mientas lo anterior ocurría, el 4 de mayo de 1971, Galán, entonces Ministro de Educación, procuraba reformar la educación, recibiendo importante resistencia por parte de los estudiantes colombianos pues no estaban de acuerdo con el centralismo y la pérdida de autonomía. (Soto, 2005). Posteriormente, “la década de los ochenta está marcada

por el propósito de lograr un Sistema Nacional de Educación, teniéndose como objetivo llegar a las zonas más apartadas, rompiendo así con el marcado centralismo que ha caracterizado al país. En esta óptica, el plan de desarrollo “cambio con Equidad” (1982- 1986), estructura su política educativa para el logro de los siguientes aspectos centrales: Modernización, descentralización y planificación participante; coordinación intersectorial; cambio cualitativo; ampliación de oportunidades de acceso y permanencia; amplia participación de la comunidad; desarrollo científico y tecnológico; desarrollo cultural, de la recreación y del deporte y eficiencia en el uso de los recursos financieros”. (OEI, S.F, p.4)

Los últimos años del siglo XX tuvieron una característica principal, pues se acompañaron de crisis políticas, sociales y económicas viéndose significativamente afectada la educación en el territorio nacional. En particular la universidad pública recibió con creces dicha afectación en tanto “se recortaron los subsidios estatales, a la par que avanzó la agenda privatizadora global, la calidad bajó, proliferaron las universidades de garaje, decayó el movimiento estudiantil, aumentaron los costos de las matrículas, y la educación intermedia de carácter tecnológico se convirtió en una alternativa frente a la formación tradicional que exige más años de estudio. (Patiño, S.F, p.23)

Atehortúa (2003) hace énfasis en cuatro acontecimientos definitivos en la década de los 90 en Colombia con respecto a las políticas referidas a la educación: la promulgación de la Constitución Política de 1991, la expedición de la Ley General de Educación, la creación de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, y la elaboración del Plan Decenal de Educación. En la Constitución Política de 1991 se destacaba la posibilidad de una sociedad más participativa, equitativa y justa; en donde la educación favorecería el desarrollo social y económico del país, y se la definió como derecho fundamental para todos. La Ley General de Educación, postula que la educación es un proceso de formación permanente que parte de entender al ser humano como ser integral. En dicha ley, la autonomía escolar adquirió relevancia, como posibilidad y

autodeterminación de los pueblos, etnias y comunidades tanto locales como nacionales. Por su parte, La Misión de sabios o Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo se ocupó en pensar cómo la educación en Colombia podía hacerle frente a las particularidades del siglo XXI, sobre todo en materia de Ciencia, Educación y Tecnología. En El Plan Decenal se establecieron programas, estrategias, metas y objetivos que marcaban la ruta que debía ser transitada por la educación colombiana durante el decenio 1996-2005.

En los 15 años del presente siglo, el MEN ha venido desarrollando diferentes proyectos y programas educativos para darle respuesta a las demandas del siglo XXI. “esta reflexión obliga a pensar sobre cuál es el papel que debe desempeñar la educación en el siglo XXI, para formar ciudadanos competentes, y cómo llevarlo a cabo. Un ejemplo de esto es el trabajo que se adelanta en la UE, haciendo énfasis en la necesidad del aprendizaje permanente y del mejoramiento de las competencias a lo largo de la vida para realizarnos en lo personal, participar en la sociedad y tener éxito en el mundo laboral” (MEN, 2009). Así, una de las estrategias utilizadas ha sido el enfoque de una educación basa en el desarrollo por competencias.

El Plan Decenal de Educación 2006-2016, el Programa de articulación educativa de la educación media con la educación laboral y el mundo del trabajo, el "Programa Nacional de Bilingüismo", el "Programa de Uso y apropiación de MTIC", El Portal Educativo Colombia Aprende, el desarrollo de programas técnicos y tecnológicos por ciclos, el desarrollo de programas virtuales, la internalización en los procesos de docencia, investigación y extensión en las IES, entre otros se han dirigido hacia la consecución “de ofrecer al país y a sus ciudadanos una educación pertinente para los desafíos de la sociedad del siglo XXI.” (MEN, 2009)

Habiendo hecho una síntesis histórica de algunos acontecimientos relevantes en torno al sistema educativo en Colombia, es fundamental hacer énfasis sobre las tendencias educativas en el siglo XXI, para entonces poder defender una propuesta de un concepto de educación

contextualizado, reflexivo y que desde el marco de la criticidad, permita generar preguntas y debate.

Puede observarse la manera en que en el surgimiento y posterior desarrollo de los sistemas educativos, van desapareciendo los asuntos propios de la autonomía del ser humano, la praxis, la reflexión de la vida misma; para centrarse exclusivamente por la preocupación de la producción, la relación eficiencia-eficacia, es decir, la economía política como máximo regente de la educación, la cual constantemente busca darle respuesta al ordenamiento global.

Las tendencias de la globalización como eje de la nueva comprensión de la educación

En principio adquiere relevancia dirigir la mirada hacia las tendencias educativas internacionales. La globalización, es tal vez la más evidente. “Es un fenómeno de internacionalización general con énfasis en la economía y en la información, que se desarrolla a partir de la Segunda Guerra Mundial y culmina con el tránsito de la polaridad dual a la multipolaridad después del derrumbe del bloque socialista”.(Restrepo, 2006, p.81) Su manifestación más importante es el hecho de que todas las empresas tienen acceso libre a todos los mercados en igualdad de condiciones. Si bien la globalización ha repercutido sobre todo en los sectores económicos e informativos, se ha venido extendiendo hacia la educación. “Tanto el desarrollo de nuevos tipos de negocios educativos globales como las novedosas formas de comercio de la economía educativa, trascienden la división educación pública/educación privada, y transforman todos los servicios de la educación en mercancías que pueden comercializarse y de las cuales pueden extraerse ganancias.” (Ball, 2014, p.3)

Ahora bien, la tendencia de la globalización ya ha traído consecuencias en el sector educativo. Por ejemplo, la masificación educativa a “nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 en 2005.”(López, 2008, p.268) Así mismo, el auge de las TIC hace que tanto en la educación secundaria como en la educación superior, el equipamiento sea

más costoso y el hecho de no acceder a ella “implica la segregación del estado del arte de la sociedad del conocimiento.”(López, 2008, p.268) Para Almada (2000) debe reconocerse que en el contexto educativo actual la información, la comunicación y el conocimiento son fundamentales. También indica que “la posesión y oportuna aplicación de la información es factor esencial de progreso; es elemento indispensable para el uso racional de recursos, para avances científicos, tecnológicos, sociales y culturales, y como prerrequisito para el desarrollo; es, pues, un recurso vital para el proceso educativo y para el avance del conocimiento.” (p.2)

Por otra parte, puede evidenciarse el fenómeno de la “fuga de cerebros” que se explica por el incremento de la movilidad académica internacional que las más de las veces beneficia a estudiantes y profesionales de los países desarrollados. En términos de educación superior la privatización “se incrementa aceleradamente en América del Norte, América Latina y el Caribe, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia. Sólo en las regiones de Europa Occidental y África sigue predominando la educación superior pública financiada casi en su totalidad por el Estado.” (López, 2008, p.268) Con lo anterior, además se evidencia inequidad en el acceso a la educación bien sea por motivos étnicos, religiosos, de género o de clase social.

Otra consecuencia de la tendencia de la globalización en la educación es la imperante necesidad por el perfeccionamiento de los procedimientos que involucran la gestión, la evaluación y los procesos de acreditación. Si bien ellos podrían adquirir la connotación de estrategias positivas, “en más de una ocasión se han caracterizado por su aspecto burocrático y formal y en otras han servido de pretexto para acelerar procesos de privatización o de reducción de fondos estatales.” (López, 2008, p.269) “La acreditación, como reconocimiento que el Estado hace de la calidad de la educación que una institución brinda y del cumplimiento de sus objetivos, es un mecanismo de aseguramiento de la calidad que se ha generalizado en el mundo en las dos últimas décadas”. (Restrepo, 2006, p.85) La acreditación según el autor tiene dos manifestaciones, “el aseguramiento

de estándares o condiciones básicas de calidad y el aseguramiento de estándares de excelencia o alta calidad” (p.85) La búsqueda incesante por la calidad, ha hecho que los rankings cada vez sean más visibles y determinantes. “Lo que ocurre es que los ranking están contruidos sobre la base de parámetros – número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el citation index, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento...- propios de las universidades de “clase mundial” del mundo anglosajón, en especial de EE. UU. e Inglaterra y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas”. (López, 2008, p.270)

Otra de las tendencias internacionales se orienta hacia la atención a la diversidad sociocultural. Según Rodríguez (2004, p.189) “La diversidad cultural es una nota que caracteriza las sociedades contemporáneas y que se refleja en nuestras escuelas. La institución escolar, nacida con fines "asimilacionistas", se enfrenta ahora con el reto de responder a la diversidad cultural creciente.” Ruíz (2009) con respecto a lo anterior explica que en los contextos educativos se deben tener en cuenta tanto los aprendizajes que deben ser comunes para todos los estudiantes y la atención a la necesidad derivadas de la singularidad de cada alumno dirigiéndose hacia la consecución del equilibrio entre ambas.

Igual de importante es hablar del interculturalismo como tendencia que busca responder a la diversidad cultural en la actualidad. Ruíz (2009, p.9) indica que “el término educación intercultural se refiere a los programas y prácticas educativas diseñadas e implementadas para incrementar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios”. Diversidad de experiencias han demostrado que la educación intercultural permite que los alumnos desarrollen mejores competencias para poder desenvolverse en el marco contextual de la globalización. (Zapata-Ros, 2014) La búsqueda por la

calidad, la diversidad cultural y el interculturalismo se asocian con una tendencia que es explícita y común en la educación de hoy, la multidisciplinariedad.

Según Quintana 2005 (p.4) citando a Drake (1993) el enfoque multidisciplinario es un “modo de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrado en el tratamiento de uno o varios temas desde la perspectiva o el lente de una disciplina, pero contenido de otra. El estudiante es el que establece las relaciones necesarias entre las diversas aportaciones de las disciplinas para integrar el conocimiento”. Por su parte, Ruiz (2009, p.8) hace énfasis en que dentro de esta tendencia “los paradigmas de una ciencia son extrapolados a diferentes contextos teóricos y metodológicos. Se instituye dentro del paradigma cognitivo”. Para la autora, los factores que determinan el desarrollo de lo multidisciplinario son las diferencias multiculturales, los problemas de orden estructural (la manera en la que se posicionan los profesionales según su formación) y las características emocionales e intelectuales de las subjetividades.

La educación basada en competencias aparece como otra de las tendencias actuales en educación. “Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar” (Díaz, 2006, p.20) De Zubiría (2013) indica que el estudiante debe procesar, interpretar y argumentar la competencia en tanto ya no es suficiente la información de tipo particular sino el desarrollo de competencias generales. Éstas últimas podrían permitir además flexibilidad en la formación, posibilitando el estudiante un acercamiento a las características del

mundo real y al docente asumirse como colaborador y participante de proyectos con características colectivas.

Existen algunas transformaciones pedagógicas que según Restrepo (2006) podrían también adquirir la significación de tendencia. Se ha dado un tránsito del énfasis en contenidos y conocimientos declarativos, al énfasis en procesos y conocimiento estratégico; También ha venido aconteciendo un tránsito desde el método expositivo, a pedagogías activas. Se ha pasado además del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje, así como, del aprendizaje por recepción, a una combinación entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento y construcción. Por último enfatiza en el tránsito de una evaluación basada en pruebas objetivas de conocimientos, a una evaluación basada en competencias.

Por último la UNESCO en el año 2000 definió como prioridad el desarrollo de otra tendencia, la educación para la vida. En el Marco de Acción de Dakar (2000, P.16) se evidencia la necesidad por “velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa”.

Rasgos de la comprensión de la educación en Colombia

Son varios los rasgos que se identifican en la comprensión de la educación en Colombia, que nos permiten afirmar que su definición o configuración obedece principalmente, por no decir exclusivamente a las necesidades de la economía, una de ellas es la necesidad por orientar el desarrollo de competencias como la máxima consecución del acto educativo. Algunas otras tienen que ver con el rol fundamental del docente, la educación y el desarrollo sostenible, las reformas académicas, la evaluación y el mejoramiento de la calidad, las transformaciones pedagógicas, la competitividad frente a los países desarrollados, la inserción al mercado laboral y la posibilidad de una situación de posconflicto (MEN, 2004)

Hablar del desarrollo de competencias para la vida como tendencia en Colombia, requiere considerar a la educación como “un factor estratégico y prioritario del desarrollo humano, social y económico del país y un instrumento esencial para la construcción de sociedad más autónoma, justa y democrática” (MEN, 2004, p.36) Bajo esta misma línea Torroella (2001, p.73) asegura que “la educación para la vida es el gran reto de la sociedad a comienzos del siglo XXI. Se presenta una nueva pedagogía, basada en varios postulados: aprender a vivir es el tema más importante de estudio; las potencialidades humanas son la principal riqueza de un país; el desarrollo de las potencialidades de la persona es la tarea principal a realizar, tanto a nivel individual como social”. Lo anterior se puede asociar con lo descrito en el Plan Decenal 2006-2016 colombiano, en tanto se indica que en el país se debe garantizar una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Lo anterior bajo el enfoque de derechos y deberes que correspondan a principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género. Ahora bien, para lograrlo, hay corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad civil, el sector productivo, las ONG, los medios de comunicación, las comunidades educativas y las familias.

En cuanto al rol fundamental del docente, en un artículo publicado en el periódico Altablero, publicación del MEN (2005, p.1), se enfatiza en que “el maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo.” La concepción del docente, adquiere así una nueva mirada que trasciende el marco de lo “tradicional”. Quien decida cumplir con este importante rol debe reflejar la capacidad por despertar el interés de los estudiantes por aprender, además de mantenerse actualizado en torno a los movimientos disciplinarios pero también a los socio-políticos y contextuales. Aparece en el panorama entonces “un docente que no esté alienado al sistema, que sea capaz de seducir, de revolucionar, innovar, de crear y re-crear, como lo expresa Giroux (2000), en su pedagogía

fronteriza en dónde uno de los fines centrales era el de desarrollar formas de trasgresión frente a los lineamientos educativos haciendo posible definir y desafiar los límites existentes para desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan aprender y contextualizar el conocimiento dentro y en contra de los códigos culturales existentes”(Puentes, 2012, p.113) No obstante, dicha tarea requiere un trabajo constante y arduo, en tanto “la autonomía curricular de las instituciones educativas ha dado una gran responsabilidad a los docentes y a las comunidades educativas, para flexibilizar el currículo y a partir de las mismas instituciones comenzar el proceso de cambio” (MEN, 2004, p.37) No obstante, a pesar de que la intención de las políticas del mejoramiento de la calidad sean diseñadas con el supuesto fin de darle al docente mayor protagonismo en los procesos de cambio y mejoramiento del servicio educativo, ha sido evidente una importante resistencia al sentir que dichas políticas son dictaminadas en términos burocráticos, lo cual en vez de promover la reflexión, la criticidad y el cambio, generan justo lo contrario, estatismo y promoción de relaciones verticales. (Inclán, 2013)

En cuanto a la educación y el desarrollo sostenible “el papel de la escuela se fundamenta en el hecho de que la escuela, además de ser una entidad en la cual se refleja y se crea una cultura, tiene la capacidad de transformar profundamente las estructuras sociales; es decir, la forma de pensar, sentir, y actuar de los individuos. En este sentido, una escuela que asuma el compromiso de cambiar los estilos de vida y apueste por una educación orientada hacia la acción, apoyada en procesos continuos de reflexión y consenso, es una escuela que está orientada hacia la formación para la preservación de los recursos para las generaciones venideras”.(Rodríguez, Guerra y Guzmán, 2011, p.133) Es así, como la escuela deviene un contexto vital para promover en las nuevas generaciones una concepción diferente frente a la forma en como los seres humanos se relacionan con su entorno, así como una sensación de corresponsabilidad frente a las problemáticas y vicisitudes ambientales del planeta.

Si bien se mencionan a través del presente apartado algunas tendencias tanto nacionales como internacionales en materia de educación, deviene perentorio ahondar en cuáles pueden ser esas tensiones que surgen en el contexto del siglo XXI para entonces poder pensar cómo puede una maestría en Educación y Desarrollo Social favorecer mecanismos para responderles de manera coherente y adecuada.

Mientras tanto, parece fundamental traer a colación algunos postulados de Freire (1972). Expone nuevas reflexiones, esta vez efectuadas desde Latinoamérica, afirmando que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. González a propósito de la pedagogía crítica indica que la misma “ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas.” (González, 2006, p.84) Por otra parte, para Giroux (2001) las escuelas no son espacios neutrales y sus integrantes tampoco lo son. Ellas “sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instrucciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimientos, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes”. (p.65)

La Pedagogía Crítica Como epistemología Latinoamericana propone una comprensión problematizadora del sistema educativo, que atienda tanto a la pedagogía como a las necesidades humanas. Ahora, si bien la educación como concepto aparece desde sus orígenes explicitada a través de diversas nociones de la filosofía práctica, cuyo énfasis estaba puesto sobre el desarrollo del ser humano, genera inquietud el hecho de un viraje que se da en la historia donde aparece con fuerza la necesidad por discernir en torno a los sistemas educativos. Se indica la palabra inquietud

en tanto pareciera que muchos de esos nobles propósitos humanos se viniesen desvaneciendo. Sería pertinente entonces hacerse la siguiente pregunta: ¿Al otorgarle la responsabilidad de ofrecer soluciones a los sistemas de producción (Llámesese en este caso sistema educativo) se simplificó la función intrínseca de la educación de humanizar la humanidad? Sería entonces relevante abordar estas posturas que desde la criticidad, podrían ayudar a dar respuesta a algunas de las problemáticas educativas en Colombia.

Tensiones en el contexto del siglo XXI

Delors, et al (1996) hacen referencia sobre algunas tensiones que pueden detectarse en el marco de los inicios del siglo XXI. Resulta fundamental, reflexionar en torno a las tensiones entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre tradición y modernidad, entre el largo plazo y el corto plazo, entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, y, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.

La tensión entre lo mundial y lo local tiene que ver con el hecho de que cada vez se vuelven más difusas las fronteras y hay una tendencia en varias propuestas educativas por acompañar al estudiante a través de un proceso que le permita convertirse “en ciudadano del mundo”. No obstante el riesgo es que a través de esa búsqueda, pueda “perder sus raíces”, dejando de ser un actor protagónico en “la vida de la nación y las comunidades de base”. (Delors et al, 1996, p.13)

Por otra parte, pareciera existir una conflictiva entre la mundialización de la cultura y el “carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial” (Delors et al, 1996, p.13) En esa tensión entre lo universal y lo singular, habría que tener en cuenta la amenaza que pudiese representar el hecho de una mundialización que anule o deje de tener en cuenta las tradiciones y culturas singulares.

También, con el auge de las nuevas tecnologías de la información, hay una urgencia por captarlas y decodificarlas. La modernidad como emergencia pudiese tensionar a las tradiciones en su complejidad. El reto del asunto, consistiría en permitirle a los sujetos adaptarse a la novedad, sin negarse a ellos mismos, edificando “su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás”. (Delors et al, 1996, p.13) Si bien la ciencia avanza de manera imperiosa, es importante que este hecho no irrumpa en términos de desestabilizar al ser humano y a sus relaciones. Para nadie es un secreto que los ritmos de la ciencia, no necesariamente están en armonía con los ritmos del desarrollo de los seres humanos.

“La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que la plétora de informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a una concentración en los problemas inmediatos”. (Delors et al, 1996, p.13) Tal vez las manifestaciones más evidentes de lo anterior, sean la poca tolerancia a la frustración y la aparente nula capacidad de espera de las personas en diversidad de contextos.

En torno a la indispensable competencia y la igualdad de oportunidades Delors et al (1996, p.13) explican que “se corre el riesgo de afirmar que la presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades. Esta constatación nos ha conducido, en el campo que abarca este informe, a retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une”. Esta tensión se relaciona con el extraordinario desarrollo de los conocimientos en contraposición con las capacidades de asimilación del ser humano. La propuesta de la Comisión en respuesta a los programas escolares que en el mundo de hoy devienen “recargados”, es la preservación de una educación básica que

mediante la experimentación y la formación de una cultura personal, acompañadas del conocimiento, puedan enseñarle a las personas a vivir mejor.

Si bien son muchas las definiciones que pueden encontrarse sobre lo que se concibe como educación es importante hacer un ejercicio lo suficientemente fundamentado que permita una nueva cosmovisión que tenga en cuenta las problemáticas, las tendencias y las tensiones del acto educativo en el contexto del siglo XXI. A continuación, se presenta una tentativa de respuesta desde la lógica de la Maestría en Educación y Desarrollo Social de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Propuesta del concepto de educación para la Maestría en Educación y Desarrollo Social

En primera instancia, es perentorio recalcar que el lenguaje en el que se enuncia la educación, pasa por aquellas tensiones descritas por Delors (1996). Por ejemplo, podría hacerse un ejercicio analógico en tanto ese lenguaje centrado en la construcción de nación, preocupado por lo local, que se ve tensionado por un lenguaje de la globalización y de la preocupación por lo mundial; podría asociarse con uno que desde la búsqueda de la alfabetización (leer y escribir), se tensiona por la tendencia sobre la búsqueda por el saber hacer. También, se asocia con un lenguaje de la educación interesado por comprender y acompañar la crianza, en contraposición con la emergencia de educar para la consecución de una adecuada participación en el desarrollo económico. Así, se educa a los niños para desplegar en ellos las competencias adecuadas para adaptarlos al sistema económico, incluso en un sentido amplio, pasar de la búsqueda individual del ser, al posicionamiento global. Y a propósito de lo anterior, en términos discursivos, ¿Qué puede decir una Maestría en Educación y Desarrollo Social? ¿Cuál puede ser entonces su lenguaje?

Teniendo en cuenta lo mencionado a través del escrito, habría que preguntarse cómo puede concebir el concepto de educación un programa de maestría que reconoce a la misma “como factor

determinante en la movilización del desarrollo de las personas y los diferentes grupos sociales.”(Documento Maestro FUCS-EDU, p.5) Colombia requiere programas de educación superior en nivel de maestría, que establezcan la relación entre educación y desarrollo social, con el propósito de generar cuanto antes procesos de reflexión y de transformación que mejoren las condiciones de vida en la diversidad de los contextos del territorio nacional.

Parece entonces pertinente problematizar a esta educación que pareciera estar situada en la actualidad más desde el paradigma de la economía política y no tanto en aquellas posturas filosóficas que defendían la consecución de un ser humanizado, integro, capaz de vivir en comunidad sin perder de vista su libertad.

El poder mediático ha adquirido prominente fuerza en el contexto del siglo XXI. Al estar el sistema educativo orientado hacia la vigilancia de la máxima eficacia, eficiencia y productividad, además de poner especial énfasis sobre la cobertura y la calidad, pareciera relacionarse con el concepto de capital humano descrito por Sen (1998, p.67) el cual se “concentra en el carácter de agentes [*agency*] de los seres humanos, que por medio de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos, aumentan las posibilidades de producción”.

No obstante, desde la maestría se propone ahondar esfuerzos hacia la consecución del continuo desarrollo de las capacidades humanas, entendiéndolas como aquellas que hacen especial énfasis sobre “la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que la gente juzga valedera.” (Sen, 1998, p.67) En la maestría se busca entonces que tanto profesores como estudiantes lleven a cabo la vida que consideran valiosa, generando de esta manera una especial capacidad por poder elegir desde sus valores, creencias, percepciones; pero siempre respetando en los otros un desarrollo semejante.

Se concibe entonces una educación que se enmarca en términos epistemo-políticos desde la justicia, la equidad, la posibilidad de pensar en el otro (lo que involucra pensar en las poblaciones menos favorecidas del país), vivir en la felicidad del encuentro permitiendo a la vez los momentos de desencuentros; pero éstos últimos tramitados sin la connotación de rivalidad, sino más bien como mecanismos para que desde la criticidad se potencie el desarrollo comunitario, el descubrimiento y la transformación.

Desde esta perspectiva, es menester la consecución de una maestría que eduque a sus estudiantes para que luego ellos tengan las habilidades para educar. Pero educar no necesariamente para responderle a las demandas del sistema, no se trata de educar para la adquisición de nuevas competencias. Más bien, tiene que ver con una apuesta por educar para la sustentabilidad, para la equidad y para la justicia social.

Así, habiendo efectuado una travesía sintética por diferentes momentos de la historia de la educación, pareciera prudente volver la mirada atrás y preguntarnos en qué medida hoy estamos carentes de ese discurso de la educación como filosofía práctica. ¿Por qué la educación no puede volverse a preguntar por quiénes somos, por cómo vivimos? ¿No será que esa educación de la economía política que vigila, que necesita eficiencia, eficacia, productividad, cobertura y calidad castra a aquella postura del buen vivir y de la ética del autocuidado?

La intención no es entonces llegar a una definición certera sobre el concepto de la educación, justo porque se estaría contradiciendo una postura según la cual la misma se crea y se recrea constantemente. Necesariamente es dinámica y hablar de productos acabados terminaría por darle muerte a la esperanza que aún los seres humanos hemos puesto sobre ella.

Necesitamos entonces estar a favor de una educación que constantemente se construye y a la vez construye, una educación que en palabras de Freire (1972) sea praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; pero además, para transformarse.

Referencias

- Aristóteles. (1988). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa. Aristóteles. (1982). *La política*. México: Espasa-Calpe. Aristóteles.
- Atehortúa, A.L (2003). “La Revolución Educativa”: momentos y perspectivas. *Revista Colombiana De Educación, Universidad Pedagógica Nacional* ISSN: 0120-3916 No.44 p.87 - 104 ,2003. Bogotá, Colombia
- Azevedo, F. (1942). *Sociología de la educación: Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México: Fondo de cultura Económica. p. 7-82
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009. 1.
- Constitución Política de Colombia, 1991.
- Delors, J, et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el Siglo XXI. *REDIPE VIRTUAL* 825, Julio de 2013 ISSN 2256-1536
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles Educativos* vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Ed. Península. Barcelona, España
- Freire, P. (1971). “La Educación como Práctica de la Libertad”. (Prólogo de Julio Barreiro).1971. 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo, Uruguay.

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. (2011). Documento Maestro de la Especialización en Docencia Universitaria. Bogotá, Colombia.

Giroux, H.A. (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Revista Docencia, No.15. Santiago, Chile.

González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 83-87 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.

Hamidian, Benito; Soto, Gina y Poriet, Yenitza. (2006). Plataformas virtuales de aprendizaje: una estrategia innovadora en procesos educativos de recursos humanos. 2006, de Universidad de Carabobo - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) – Escuela de Relaciones Industriales - Campus Bárbula Sitio web: <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/266.pdf>

Inclán, C. (2013). Reacciones y resistencias del profesorado ante los cambios. El servicio profesional docente en México. Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Barcelona, 21-22 de noviembre, 2013.

Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación. Ministerio de Educación Nacional. 2001.

Kant, I. (1991/1803). Pedagogía. Madrid: Akal Bolsillo.

León, A. (2007). Qué es la educación. Educere, Artículo Arbitrarios ISSN 1316-4910. Año 11, No.39. Octubre-Noviembre-Diciembre 2007, 595-604. Universidad De Los Andes. Mérida, Venezuela.

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *valiação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 267-291, jul. 2008.

Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.

Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000.

UNESCO.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe

Nacional de Colombia. Recuperado el 26 de Septiembre de 2015.

<http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Ser maestro hoy, el sentido de educar y el oficio

docente. Altablero No. 34 abril-mayo 2005. Recuperado el 09 de octubre de 2015.

http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2016. Recuperado el

09 de octubre de 2015. [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf)

[166057_cartilla.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf)

Ministerios de Educación Nacional. (2009). El ideal educativo del nuevo siglo. Altablero No. 52,

Septiembre - Octubre 2009.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Sistema Educativo Colombiano. Recuperado el 25 de

Septiembre de 2015. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html>

Moreno, O. (2012). Contexto y aporte de María Montessori a la pedagogía, a la ciencia y a la

sociedad de su momento. Este documento es parte del resultado de la investigación de la

Maestría en Educación de la "Universidad Santo Tomás" en el Macroproyecto "Historia de

la pedagogía en la Modernidad" y publicado por el autor con el nombre de "La pedagogía

Científica en María Montessori: Aportes desde la Antropología, Medicina y Psicología" por

la Editorial Académica Española (EAE) en Saarbrücken, Alemania, 2012.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. Educere ISSN 1316-4910, vol. 10, núm. 35,

octubre-diciembre, 2006, pp. 629-636. Universidad De Los Andes. Mérida, Venezuela.

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. (sf). Evolución Histórica del sistema educativo.

Recuperado el 25 de septiembre de 2015. <http://www.oei.es/quipu/colombia/col02.pdf>

Patiño, C (SF). Apuntes para una historia de la educación en Colombia.

[file:///C:/Users/JuanDavid/Downloads/Apuntes para una historia de la educacin en Colombia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/JuanDavid/Downloads/Apuntes_para_una_historia_de_la_educacin_en_Colombia%20(2).pdf)

Pirela, J (2007). Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de

bibliotencología, archivología y ciencia de la información de México y Venezuela.

Investigación Bibliotecológica, Vol 21, Núm 43, Julio/diciembre, 2007, México ISSN

0187-358X, pp. 73-106

Plan Decenal de Educación 2006-2016. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2006.

Pozo, A; Álvarez, J.L, Luengo, J; Otero, E. (2004) Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Biblioteca Nueva. Madrid, España.

Puentes, C.A (2012). El rol y el perfil del docente intelectual colombiano en la formación de las

matemáticas. Plumilla Educativa, Universidad de Manizales.

Quintana, H. (2005). Integración curricular y globalización. Recuperado el 9 de Octubre de 2015.

<http://www.slideshare.net/sistematizacion/unidadtres>

Restrepo, B. (2006). Tendencias actuales en la educación superior: rumbos del mundo y rumbos

del país. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de

Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 79-90.

Rodríguez, H; Guerra, Y; Guzmán, A. (2011). El rol de la educación frente al desarrollo sostenible:

una mirada desde el marco del decenio de la educación para el desarrollo sostenible 2005-

2014. Revista Educación y Desarrollo Social, Vol.5, No.1, Enero-Junio 2011 ISSN 2011-

5318

- Rodríguez, R.M. (2004). La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares. *Tendencias pedagógicas* 9, 2004.
- Ruíz, M. (2009). *Curso: Modelos y Tendencias Educativas Contemporáneas*. Monterrey, N.L. Recuperado el 26 de septiembre de 2015. <http://www.slideshare.net/sistematizacion/unidadtres>
- Savin, N. V (1981) *Pedagogía*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la Universidad Colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol, 7. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Pp. 101-138.
- Toro, A; Muñoz, A; Scharnjolz, L. (2014). Huellas de Alemania en la educación en Colombia. *Revista Questiones Disputatae. Temas en debate – No.15, 2014. Pp.65-81*
- Toro, D, E. (2012). Hacia un instructivo para la redacción de artículos de reflexión. *Revista del programa Licenciaturas en Pedagogía Infantil y en Educación Especial con Énfasis en Pedagogía de la Integración*. ISSN 2145 - 888X Cartagena, Colombia.
- Torroella, G. (2001) *Educación para la vida: el gran reto*. *Revista Latinoamericana de Psicología* Vol.33, No.1: 73-84
- Zapata-Ros, M. (2014). Hacia una nueva interculturalidad (educativa). *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 41. 15-Jun-2014