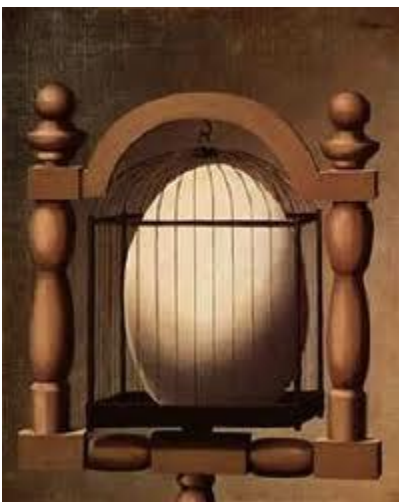


EDUCACIÓN MULTIDIMENSIONAL

Una propuesta para la educación media desde la perspectiva de la educación filosófica.



Esta imagen: "Las afinidades electivas". Magritte, 1933.

-William A. Prieto Galindo.

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación con Énfasis en la Enseñanza de la Filosofía

Bogotá DC 2018

EDUCACIÓN MULTIDIMENSIONAL

Una propuesta para la educación media desde la perspectiva de la educación filosófica.

William Andrés Prieto Galindo.

Lcdo. En Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

Directora:

María Cristina Conforti Rojas

Dra. En Filosofía

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación con Énfasis en la Enseñanza de la Filosofía

Bogotá DC 2018

A Blanca y a Pedro quienes, sin saberlo, han sido la fuerza para tomar cada elección;
a ella, quien con silencioso amor se convirtió en motor y apoyo;
y a ellos, los jóvenes por y para quienes están pensadas cada una de las páginas de esta propuesta.

Especial agradecimiento a la profesora María Cristina Conforti quien, en prologadas tardes de
lectura, supo ofrecerme su paciente y sabia orientación.

Ahora bien: lo mejor que humanamente puede decirse de algo es que necesita ser reformado, porque ello implica que es imprescindible y que es capaz de nueva vida.
-José Ortega y Gasset.

Mientras, a consecuencia de las leyes y de las costumbres, exista una condenación social, creando artificialmente, en plena civilización, infiernos, y complicando con una humana fatalidad el destino, que es divino; mientras no se resuelvan los tres problemas del siglo: la degradación del hombre por el proletariado, la decadencia de la mujer por el hambre, la atrofia del niño por las tinieblas; en tanto que en ciertas regiones sea posible la asfixia social; en otros términos y bajo un punto de vista más dilatado todavía, mientras haya sobre la tierra ignorancia y miseria, los libros de la naturaleza del presente podrán no ser inútiles.
-Víctor Hugo.

Crear: ahí está el gran alivio del dolor, y así es como se hace más ligera la vida. Más para que llegue a existir un creador precisan crisis de dolor y muchas transformaciones.
-Nietzsche.

La imaginación en libertad transforma al mundo y hecha a volar las cosas.
-Octavio Paz

El aumento del conocimiento depende por completo de la existencia del desacuerdo.
-Karl Popper.

Estado es el nombre que se le da al más frío de todos los monstruos fríos. El Estado miente con frialdad y de su boca sale esta mentira: "Yo, el Estado, soy el pueblo".
-Nietzsche.

La ignorancia es la madre de todos los crímenes.
Honoré de Balzac.

Destruid la cueva ignorancia, y habréis destruido la cima crimen.
-Víctor Hugo.

Todos los hombres necesitamos hacernos otra vez todas las preguntas que angustiaron a nuestros padres para resolverlas de nuevo; la tradición no es tanto una suma de inercias y soluciones, cuanto una herencia de problemas, de cuestiones.
-Octavio Paz.

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

CONTENIDO

Resumen.....	9
Abstract.	10
INTRODUCCIÓN.....	11
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	17
1.1 Justificación.	17
1.2 Caracterización del problema.	21
1.3 Pregunta problema.	22
1.4 Objetivos.	23
1.4.1 Objetivo general.....	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	23
1.5 Metodología.....	24
1.5.1 Interés y constitución del paradigma.....	24
1.5.2 Enfoque, metodología, técnicas e instrumentos del diseño metodológico.	27
1.5.3 Diseño Metodólogo: categorías y variables.	30
2. MARCO DE REFERENCIA.....	38
2.1 Antecedentes.	38
2.1.1 Falencias conceptuales: definición y función de la educación media.....	39
2.1.2 Diagnóstico y evaluación de las políticas públicas en educación media.....	46
2.1.3 Crítica al “academicismo” en la educación media.	50
2.1.4 Necesidad de armonización con los estándares internacionales.	54
2.1.5 Diagnóstico de la educación media desde disciplinas específicas.	56
2.1.6 Vicios y virtudes de la articulación entre la educación media y la educación superior... 58	
2.1.7 Proyectos y propuestas específicas para ser desarrollados en la educación media.....	62
2.1.8 Propuestas y experiencias en el escenario internacional.	64
2.2 Marco jurídico-normativo.	66
2.2.1 La educación media en Colombia: de la constitución política de 1991 a la ley general de educación (ley 115 de 1994).	66
2.2.2 La educación media en el distrito capital.....	69

2.2.3 La normatividad de la educación media el Colegio Fernando Mazuera Villegas (IED). ...	70
2.3 Marco teórico y conceptual.	73
2.3.1 La modernidad como proceso histórico: configuración de los grandes meta-relatos.....	74
2.3.2 El Estado como meta-acontecimiento moderno.	80
2.3.3 Realidad política de la educación: la educación como institución.....	85
2.3.4 La educación técnica: reproducción del orden socio-económico como condición para la dominación.....	88
2.3.5 La educación filosófica y multidimensional.	91
2.3.6 La educación y la investigación.	97
3. DISCUSIÓN.....	101
3.1 Análisis de resultados.....	101
3.2 Propuesta.	127
3.3 Conclusiones.....	133
Bibliografía.	136
Anexos.....	144
Anexo 01:.....	144
Anexo 02:.....	151
Anexo 03:.....	156

Índice de cuadros	Pág.
Cuadro No. 01- Propuesta metodológica.....	29
Cuadro No. 02- Síntesis del diseño metodológico.....	31
Cuadro No. 03- Síntesis del marco jurídico-normativo.....	71
Cuadro No. 04- Síntesis del proceso de constitución de la Modernidad.....	77
Cuadro No. 05- Síntesis de la propuesta.....	131

Índice de gráficas	Pág.
Gráfica 01.....	101
Gráfica 02.....	101
Gráfica 03.....	101
Gráfica 04.....	103
Gráfica 05.....	103
Gráfica 06.....	104
Gráfica 07.....	105
Gráfica 08.....	106
Gráfica 09.....	107
Gráfica 10.....	107
Gráfica 11.....	108
Gráfica 12.....	1068
Gráfica 13.....	109
Gráfica 14.....	109
Gráfica 15.....	109
Gráfica 16.....	110
Gráfica 17.....	111
Gráfica 18.....	112
Gráfica 19.....	112
Gráfica 20.....	113
Gráfica 21.....	113
Gráfica 22.....	114
Gráfica 23.....	115
Gráfica 24.....	115
Gráfica 25.....	116
Gráfica 26.....	117
Gráfica 27.....	117
Gráfica 28.....	118
Gráfica 29.....	118
Gráfica 30.....	127

Resumen.

El origen de esta propuesta de investigación se halla en la angustiante condición de la labor docente. El trabajo se presenta como una posible respuesta a la apremiante necesidad de la existencia de un proyecto de educación media alternativo. El proyecto, simultáneamente, debería poder contribuir al desarrollo de las potencialidades humanas en cada estudiante, al tiempo que logre una relación no contradictoria con el resto de los procesos educativos, sociales, económicos, políticos y culturales en los que, justamente, los estudiantes se encuentran o estarán inmersos.

La delimitación y justificación del trabajo se da en los ámbitos conceptual, espacial y temporal; el escenario concreto para el que se presenta la propuesta es el colegio Fernando Villegas Mazuera (IED), de la localidad de Bosa, perteneciente a la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá D.C. (SED). Se trata de una propuesta que, partiendo de una descripción de la realidad política de la educación como institución, busca aprovechar tácticamente la estructura del sistema para apostar por el diseño y posible implementación de una modalidad alternativa de educación media, desde la perspectiva de la educación filosófica, reconociendo la complejidad de la realidad institucional de la educación y la multidimensionalidad de la existencia del ser humano.

Abstract.

The origin of this research proposal lies in the distressing condition of the teaching work. The work is presented as a possible response to the urgent need for the existence of an alternative High school project. The project, simultaneously, should be able to contribute to the development of human potentialities in each student, while achieving a non-contradictory relationship with the rest of the educational, social, economic, political and cultural processes in which, precisely, the students find or be immersed.

The delimitation and justification of the work occurs in the conceptual, spatial and temporal areas; the specific scenario for which the proposal is presented is the Fernando Villegas Mazuera School (IED), from the town of Bosa, belonging to the District Department of Education of Bogotá D.C. (DDE). It is a proposal that, starting from a description of the political reality of education as an institution, seeks to tactically take advantage of the structure of the system to bet on the design and possible implementation of an alternative modality of secondary education, from the perspective of education philosophical, recognizing the complexity of the institutional reality of education and the multidimensionality of the existence of the human being.

INTRODUCCIÓN.

Más que un trabajo de grado para optar por el título de Maestría en Educación con Énfasis en la Enseñanza de la Filosofía, este documento se presenta como una apuesta personal y profesional que, como se verá en la justificación, se ejecuta en y desde el sistema, para hacer frente al sistema mismo, para cuestionarlo; pero, sobre todo, para suscitar una libre reflexión. Se trata de una apuesta hecha sobre la base de las reglas de juego establecidas por el cuerpo legal e institucional que rige a la educación media en Colombia.

En términos formales, se trata de una propuesta alternativa de educación media para el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), ubicado en la localidad de Bosa de Bogotá D.C. Lo primero que el lector hallará en el desarrollo del documento es una justificación que se estructura a partir de cinco componentes, a saber: personal, profesional, institucional, social y epistemológico. Lo que determina la justificación, aquello que se encuentra en su esencia, es la posición de sujeto de quien elabora el trabajo. Es en calidad de docente comprometido con la idea de la educación como escenario para el desarrollo de las potencialidades humanas, y de funcionario público que se angustia por el ejercicio reflexivo de la libertad como único instrumento verdaderamente efectivo frente al poder del Estado, que se escribe cada una de las líneas de este documento.

Una vez expuesto el conjunto de razones que justifican el trabajo, el lector hallará la caracterización del problema de investigación, en donde se estableció como formulación definitiva que en el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED) es una necesidad apremiante la existencia de un proyecto de educación media alternativo, simultáneamente capaz de, por un lado, contribuir al desarrollo de las potencialidades humanas de los estudiantes y, por otro, de lograr una relación no contradictoria con el resto del proceso educativo.

Es a partir de la formulación del problema de investigación aquí expuesto que se plantea la pregunta ¿Cómo diseñar una propuesta alternativa de educación media para el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), que contribuya al desarrollo de las potencialidades humanas de los estudiantes frente a la complejidad multidimensional de la realidad institucional de la educación? Esta pregunta orienta todo el tratamiento teórico y metodológico del problema formulado. En este orden de ideas, como objetivo general del

trabajo se ha establecido, justamente, diseñar una propuesta de educación media alternativa para el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), que contribuya al desarrollo de las potencialidades humanas de los estudiantes frente a la complejidad multidimensional de la realidad institucional de la educación.

Teniendo un problema de investigación formulado claramente, se da paso al diseño metodológico en el cual se parte de un conjunto de supuestos teóricos y conceptuales. En primer lugar, a modo de aclaración, se reconoce en la propuesta de Paul Feyerabend un esquema de trabajo completamente válido, en el cual los diferentes métodos, las técnicas e instrumentos, y en general todos y cada uno de los diversos elementos que constituyen la metodología se emplean, e incluso se modifican, en función de la naturaleza del objeto o problema de investigación. En términos generales, lo que se ha establecido en el diseño metodológico es un esquema que parte de un paradigma a partir del cual se constituye un enfoque que determina el tipo de metodología. Así, el lector encontrará, en el capítulo de diseño metodológico, las técnicas y los instrumentos de recolección de la información.

Como paradigma se ha establecido que el adecuado para la comprensión e interpretación del problema de investigación formulado es el crítico-hermenéutico, proponiéndose un enfoque cualitativo. Se trata, entonces, de una metodología descriptivo-cualitativa en la que se han establecido técnicas como la exploración temática, el rodeo teórico, el trabajo de archivo, etc.; e instrumentos como fichas de sistematización, reseñas académicas, encuestas y resúmenes analíticos educativos (RAE). Al final del capítulo se encuentra una síntesis de diseño metodológico en donde se hace explícita la “operacionalización” de las categorías conceptuales y las variables de la propuesta de investigación. De igual manera se explican detalladamente las características de cada uno de los diferentes instrumentos utilizados. Con esto se da fin al primer capítulo dedicado al problema de investigación, esto es, a su justificación, su formulación y al diseño metodológico para su adecuado tratamiento.

En el segundo capítulo del trabajo el lector encontrará lo que se ha denominado marco de referencia, conformado por los antecedentes, el marco jurídico-normativo y, finalmente, el marco teórico y conceptual. En la parte correspondiente a los antecedentes, se buscó construir un estado de la cuestión o estado del arte que reuniera una cantidad de material suficiente para presentar un panorama general del modo en que ha venido siendo

analizado y trabajado el asunto de la educación media desde diferentes lugares de enunciación. Para tal fin, lo que se hizo fue un agrupamiento de los diferentes documentos rastreados según su enfoque. Con esto se dio lugar a diferentes bloques de análisis sumamente productivos para el ejercicio de investigación aquí propuesto.

Con una cantidad superior a los treinta documentos consultados, los bloques discursivos que se identificaron y organizaron fueron los siguientes: en primer lugar hay un conjunto de trabajos que se concentra en señalar las falencias conceptuales en cuanto a la definición de lo que es la educación media y las funciones que esta debe desempeñar en la totalidad del proceso educativo; en segundo lugar está un conjunto de trabajos que se caracteriza por proponer un diagnóstico y una evaluación de las políticas públicas en educación media; como tercer bloque discursivo esta lo que en este trabajo se llama una crítica al “academicismo” en la educación media; en cuarto lugar están aquellos trabajos que hacen énfasis en la necesidad de armonización de los lineamientos para la educación media en el contexto nacional con los estándares internacionales; el quinto grupo de trabajos es aquel que busca realizar un diagnóstico de la educación media desde disciplinas específicas; en sexto lugar están aquellos trabajos y documentos en los cuales se señalan los vicios y virtudes de la articulación entre la educación media y la educación superior; el séptimo bloque o enfoque es el de los proyectos y las propuestas específicas para ser desarrollados en la educación media; por último, se hallan las propuestas y experiencias de proyectos para la educación media en el escenario internacional.

La segunda parte de este capítulo de antecedentes está destinada al marco jurídico-normativo para el cual se tuvo la teoría de Hans Kelsen como referente para el diseño del análisis. Los criterios de interpretación fueron, por un lado, los ordenamientos o entidades territoriales partiendo desde el contexto nacional, yendo hacia un ámbito distrital y aterrizar el análisis en el contexto institucional propiamente dicho. Por otra parte, teniendo como referente la “pirámide kelseniana” del sistema jurídico, se tomó como punto de partida la Constitución Política de Colombia, pasando a un rastreo de las leyes y de los decretos que regulan jurídicamente la educación media. De igual forma se tuvieron en cuenta los planes de desarrollo y planes sectoriales de educación, así como los acuerdos, resoluciones, proyectos y convenios legales. Se realizó también una trazabilidad de los lineamientos normativos en materia de educación media.

La parte final de este segundo capítulo se destinó a la construcción del marco teórico y conceptual, pilar del ejercicio hermenéutico del presente trabajo de investigación. Con el marco teórico se dio cumplimiento a uno de los objetivos específicos planteados que consistía en evidenciar, teóricamente, la relación existente entre la educación técnica y la división social del trabajo propia de la sociedad industrial en la civilización occidental.

Es necesario aclarar que este marco teórico se construyó con la pretensión de dar cuenta de una interpretación personal, una posición de sujeto, respecto de la realidad institucional de la educación en el marco de un Estado racional, propio de la civilización moderna occidental. Entonces, las diferentes categorías conceptuales fueron estructuradas en función de un principio deductivo que buscó esbozar, grosso modo, el proceso histórico de constitución de la Modernidad como época, y de la consolidación de modelos dominantes o paradigmas para las dimensiones económica, política, social y cultural. Al mismo tiempo, se trató de evidenciar cómo el Estado racional y burocrático moderno fue el gran acontecimiento de la Modernidad, para dar lugar a la explicación de cómo las instituciones políticas, entre ellas la educación, se convierten en agentes de legitimación de un orden acorde con los intereses de quienes ostenten el poder, sin importar la ideología que se promueva.

Se explicó a continuación el modo en que la educación terminó por ser el escenario desde el cual se asegura la reproducción de un orden basado en la división social de trabajo, lógica esta propia de una sociedad industrial. Es así que aparece en la escena del debate el papel de la educación técnica como modelo educativo afín con un orden que reproduce la desigualdad y las condiciones de dominación. Como se verá en el desarrollo del marco teórico y conceptual, la apuesta teórica tiene un trasfondo político y filosófico (si se quiere un tanto existencialista), por cuanto se cuestiona la posibilidad de la realización del proyecto de vida de los estudiantes de educación media, en un contexto de organización institucional para la reproducción de un orden social.

Así, se dio lugar a una reflexión sobre la importancia de una educación filosófica y multidimensional que permita la exploración y el desarrollo de las potencialidades humanas en cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta su carácter de sujeto y de individuo. Una educación que sea al tiempo una respuesta a la problemática de la “pobreza real” entendida esta como la privación sistemática de las capacidades de hacer y de ser. Finalmente, se

ofreció un conjunto de argumentos teóricos que evidencian la relevancia y la posibilidad de una educación media basada en la investigación académica como pilar de la aproximación al conocimiento, e incluso a su producción y aplicación.

Ya en el tercer capítulo del documento, el lector hallará el análisis de los resultados, el diseño de la propuesta y, finalmente, las conclusiones. La parte correspondiente al análisis de los resultados se desarrolla en función del cumplimiento de los objetivos específicos propuestos.

Lo que se ha hecho, como se aclara en el diseño metodológico, es una recolección de datos cuantitativos que son sometidos a un análisis cualitativo. Estos datos arrojan información de suma importancia relacionada con la actitud de los estudiantes de la institución hacia el proceso de educación media en que se encuentran. Quizá el hallazgo más significativo sea aquel que tiene que ver con lo que podría llamarse un paulatino desencantamiento por el proceso, desde que este inicia en grado noveno, hasta llegar a grado undécimo. En grado noveno, los estudiantes aseguran tener una amplia expectativa respecto de lo que la modalidad técnica de articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) tiene para aportar a su proyecto de vida; sin embargo, a medida que se avanza en los niveles de décimo y undécimo grado, esta actitud cambia de un modo sustancial. Hay casos en los que más del 80% de los estudiantes afirma verse afectado en el resto de su proceso académico por cuenta de las obligaciones y compromisos adquiridos con el SENA. Esto, sumado al hecho de que la mayoría de los estudiantes no ven en este proceso un verdadero o efectivo aporte a su proyecto de vida, produce un panorama que justifica, como se ha dicho en el planteamiento del problema, la necesidad de una propuesta alternativa de modalidad académica para la educación media en la institución.

Se establece entonces, teniendo como orientación el desarrollo del marco teórico y conceptual, que si lo que se busca es la realización de una educación filosófica en la cual sea posible que cada uno de los estudiantes se acerque a la realización de su proyecto de vida, en función de su vocación, sus intereses y sus propias expectativas, la investigación es una de las posibilidades más viables para la educación media.

Es así que en la propuesta propiamente dicha se dio lugar a la formulación de una alternativa de educación media en la modalidad académica, haciendo énfasis en la investigación como elemento fundamental para el reto de que los individuos insertos en el

sistema educativo se aproximen a la condición de sujetos de conocimiento (sujetos investigadores), estando cada vez más cerca de la realización de sí mismos como un proyecto de vida que se compromete con lo que José Ortega y Gasset llama “la inclinación del propio ser”.

Lo que se ha hecho es diseñar una propuesta en la que se plantee la posibilidad de que los estudiantes, sin adquirir compromisos institucionales (que en ocasiones más parecen un conjunto de requisitos burocráticos que actividades académicas), puedan desarrollar proyectos de investigación académica a partir de un cruce entre los estándares de pensamiento planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y unas líneas de investigación, tal y como lo sugiere el concepto de competencia científica de la organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE). No puede olvidarse la clara advertencia de que este trabajo es una apuesta que busca proponer a partir de las reglas de juego establecidas legal e institucionalmente.

En la última parte, dedicada a las conclusiones se establece que la propuesta de un modelo alternativo de educación media académica, con énfasis en investigación, responde de un modo efectivo a las expectativas y deseos de los estudiantes, al tiempo que se ajusta con las necesidades institucionales de ofrecer una formación integral. Se hace igualmente un especial énfasis en la articulación existente entre el desarrollo afectivo de los estudiantes y el desarrollo intelectual respecto del destino y el proyecto de vida de los mismos. Así, la propuesta es una respuesta que se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad, frente al carácter complejo y multidimensional de la realidad social, cultural, política y económica de la educación.

Finalmente, el lector encontrará la bibliografía empleada y los anexos, conformados por una muestra de los diferentes instrumentos que se emplearon en el desarrollo del trabajo de investigación.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1 Justificación.

La verdad es que existen sobradas razones para justificar cualquier opción.
-Balzac.

Cargar con el fardo de las explicaciones compromete cada palabra, cada línea del presente acápite. Todo debe entonces responder al supuesto de una justificación que dé cuenta de los porqués de la propuesta. En realidad, este trabajo debería ser como aquella rosa del poema que existe sin porqué y que encantaba a aquel poeta ciego llamado Jorge Luis¹. Las raíces del presente trabajo son anteriores a toda palabra, y allí se encuentra la más profunda de las justificaciones. En lo que respecta al trabajo escrito, su contenido y desarrollo han sido anticipados desde hace años a lo largo de prolongadas reflexiones sobre la función de la educación en la sociedad y el papel del maestro en la educación. Solo ahora, surge la afortunada coincidencia de las condiciones necesarias, el interés, y el esfuerzo para realizar un trabajo de investigación que merezca ser ejecutado.

Esfuerzo, es quizá una palabra clave en el entendimiento de los motivos. Se trata de un constante y prolongado esfuerzo por llegar a construir un trabajo que refleje, con la mayor fidelidad posible, una convicción personal: la educación es, simultáneamente, el instrumento más efectivo para la legitimación del poder, y el único campo de acción verdaderamente efectivo frente al poder. En ambas posibilidades, se encuentra la problemática del desarrollo de las potencialidades humanas, esto es, de la conquista de sueño, logros, aspiraciones y expectativas que cada estudiante, en tanto que individuo y miembro de la sociedad, pueden poseer. Todo proceso educativo, en cualquiera de sus etapas, debe contribuir a la formación de individuos autónomos, críticos y capaces de construir su propia existencia conforme al bien común, sin que esto implique un sacrificio radical del propio bien, de la propia existencia. En todo caso, no se trata de un credo educativo sino de una perpetua reflexión que conduce al siguiente nivel desde el cual se justifica el presente trabajo: la posición de sujeto.

¹ El poema al que se alude es obra de Johann Scheffer, conocido como Angelus Silesius, poeta religioso que en su obra escribe: “*La rosa es sin porqué, / florece porque florece, / no tiene preocupación por sí misma, / no desea ser vista.*” En: Angelus Silesius. Peregrino querúbico. Madrid. Ediciones Siruela, 2005.

Michel Foucault concede gran importancia a la posición del sujeto cuando se trata de comprender cualquier discurso (Foucault, 2013). Ésta determina quién habla, desde dónde se habla y cómo se habla. De este modo, la condición de docente determina significativamente la forma y contenido de la propuesta de investigación. Como docente (pues el recorrido que hace falta para llegar a ser merecedor del apelativo maestro puede ser abismal), este trabajo tiene su origen en una desgarradora angustia que apenas podrá ser expresada (y tal vez nunca comprendida) acudiendo a dos textos de los cuales se extrae una oscura conclusión. El primer texto es autobiográfico y le pertenece a un destacado poeta chileno llamado Nicanor Parra:

Autorretrato

*Considerad, muchachos,
Este gabán de fraile mendicante:
Soy profesor en un liceo obscuro,
He perdido la voz haciendo clases.
(Después de todo o nada
Hago cuarenta horas semanales).
¿Qué les dice mi cara abofeteada?
¡Verdad que inspira lástima mirarme!
Y qué les sugieren estos zapatos de cura
Que envejecieron sin arte ni parte.*

*En materia de ojos, a tres metros
No reconozco ni a mi propia madre.
¿Qué me sucede? -¡Nada!
Me los he arruinado haciendo clases:
La mala luz, el sol,
La venenosa luna miserable.
Y todo ¡para qué!
Para ganar un pan imperdonable
Duro como la cara del burgués*

*Y con olor y con sabor a sangre.
¡Para qué hemos nacido como hombres
Si nos dan una muerte de animales!*

*Por el exceso de trabajo, a veces
Veo formas extrañas en el aire,
Oigo carreras locas,
Risas, conversaciones criminales.
Observad estas manos
Y estas mejillas blancas de cadáver,
Estos escasos pelos que me quedan.
¡Estas negras arrugas infernales!
Sin embargo yo fui tal como ustedes,
Joven, lleno de bellos ideales
Soñé fundiendo el cobre
Y limando las caras del diamante:
Aquí me tienen hoy
Detrás de este mesón inconfortable
Embrutecido por el sonsonete
De las quinientas horas semanales.*

-Nicanor Parra.

Han transcurrido ya casi seis años desde que el poema fue leído por quien escribe estas líneas. Para ese entonces, no fue posible producir nada diferente a una imagen desesperanzadora de la condición docente. ¿Podría verse un docente como algo distinto a un cadáver que deambula en medio de bullicios y edificios después de haber leído este poema? Bien se sabe que, en la práctica, más que en la imaginación o el sentimiento, se siente el peso contundente de esta idea.

El segundo texto que incita la angustia frente a la condición del docente en el sistema educativo es el cuestionamiento de un epistemólogo, que en su obra titulada “Espíritu y Naturaleza” propone:

Como otro título posible de este libro, un sinónimo del que ahora tiene, les ofrezco esta frase: la pauta que conecta.

La pauta que conecta. ¿Por qué los establecimientos educativos no enseñan casi nada acerca de la pauta que conecta? ¿Acaso los maestros saben que llevan consigo el beso de la muerte que torna insípido todo cuanto tocan, y entonces se niegan sabiamente a tocar o enseñar cualquier cosa que posea importancia para la vida real? ¿O es que portan el beso de la muerte porque no se atreven a enseñar nada de importancia para la vida real? ¿Qué es lo que les pasa? (Bateson, 1993, pág. 18).

¿Qué sería de un cadáver que no lleve en sus labios el beso de la muerte? En esto consiste el mayor riesgo de quien se aventura al ejercicio docente: la lenta metamorfosis (tal vez un poco en el sentido kafkiano), que lleva a una persona hasta la condición de cadáver que impone a sus estudiantes el adormecedor beso de la muerte. Sin embargo, una angustia no es nada sin el valor del desafío y de la apuesta; porque todo este trabajo tiene para quien lo ejecuta, la forma de un desafío al sistema establecido, una apuesta por la feliz posibilidad de dar inicio a un conjunto de acciones que permitan a cada estudiante el desarrollo de sus potencialidades desde las aulas de clase.

Hasta aquí se ha ofrecido al lector una relación de los motivos personales y profesionales que conducen esta propuesta de investigación. En lo que sigue, se espera dar cuenta de las condiciones institucionales que posibilitan y justifican el mismo. En primer término, es necesario recordar que esta investigación se elabora para aspirar al título de Maestría en Educación con énfasis en la enseñanza de la Filosofía, en el marco de un programa de becas para la excelencia docente del Ministerio de Educación Nacional. Dicho programa tiene por objeto cualificar al magisterio con el fin de promover la calidad educativa desde las aulas de clase. Así, la política pública de becas para el magisterio es una circunstancia posibilitadora que, junto con la Pontificia Universidad Javeriana, abre un margen, un espacio suficiente para que se dé inicio a trabajos de investigación conducentes a transformar las prácticas educativas en beneficio de los estudiantes y la sociedad. Tal vez,

entonces, sea posible dejar de existir, al interior de un sistema, como ese cadáver que reparte el beso de la muerte en cada clase, como el simple burócrata que reproduce un orden que enajena y aliena; tal vez, entonces, sea posible el acontecimiento transformador de la auténtica educación, a pesar de la realidad institucional de la escuela.

Otro elemento que expresa la justificación institucional del presente proyecto de investigación, es el actual modelo de educación media con el que funciona el colegio IED Fernando Mazuera Villegas, institución para la cual está diseñada la propuesta. A la fecha, este colegio cuenta con un programa de educación media en la modalidad técnica, y tiene un proyecto de articulación con el SENA en cinco campos: marroquinería, diseño arquitectónico, electricidad y electrónica, análisis de muestras químicas y, finalmente, asistencia administrativa. Aunque el impacto que entre la comunidad educativa ha tenido esta modalidad ha sido óptimo en muchos aspectos, se considera, como se verá en el marco referencial y en el marco teórico, que no es suficiente para posibilitar la realización de las potencialidades humanas presentes en cada estudiante. Además, la modalidad técnica es solo una de las formas posibles que puede asumir la educación media en las instituciones de educación secundaria. Este proyecto es justamente otra forma posible que apuesta por posibilitar condiciones académicas en las que el estudiante pueda tomar una decisión vital respecto de su vocación y su perfil profesional.

Finalmente, no porque se trate de un componente subordinado a los demás mencionados, sino porque era necesario construir un espacio para su introducción, este trabajo de investigación cuenta con un elemento de orden epistemológico que lo constituye y lo orienta. Como proyecto de investigación que asume la forma de una apuesta educativa, este trabajo busca, propone, traer la cuestión del desarrollo de las potencialidades humanas a la discusión teórica y conceptual a propósito de la realidad y la función de la educación en la sociedad y en la vida de los individuos. No se tiene mayor ambición respecto de este elemento, pero se espera contribuir, aunque sea marginalmente, a los intentos que desde múltiples sectores se dan por construir un campo conceptual de la pedagogía.

Se ha mencionado reiteradamente la palabra apuesta, pues bien, toda apuesta implica una convicción. Algunas apuestas, como la de este proyecto, asumen la forma de una lucha y un esfuerzo frente a los órdenes, las predicciones y los sistemas. No obstante,

en toda apuesta se juega *en y con* un sistema. Se corre un riesgo, en este caso un gran riesgo, que remotamente contempla la posibilidad de resultados, pero que conoce las probabilidades de que las acciones no logren desarrollarse en su plenitud. No es un compromiso, es lo que es: una apuesta en la que se reúne el acervo de noches y días llenos de lecturas, indagaciones, trabajo y reflexiones para ponerlo todo en riesgo. Se trata entonces de un esfuerzo por transformar, aunque sea coyunturalmente, circunstancialmente, el normal funcionamiento de un sistema que adormece. Este trabajo se dirige a una sociedad que requiere de docentes capaces de arriesgar y de apostar por estudiantes capaces de arriesgar y de apostar por un nuevo modo de ser, que tenga impacto en la realidad a la que pertenecen.

1.2 Caracterización del problema.

Todos los hombres necesitamos hacernos otra vez todas las preguntas que angustiaron a nuestros padres para resolverlas de nuevo; la tradición no es tanto una suma de inercias y soluciones, cuanto una herencia de problemas, de cuestiones.
-Octavio Paz.

Cada vez es menor el número de personas cuya mente está a la altura de los problemas.
-José Ortega y Gasset.

Se busca en este capítulo concretar un planteamiento del problema de investigación, lo que es quizá, en las afirmaciones de algunos expertos en metodología, una de las labores más arduas en el proceso de toda investigación (Mora, 2005). La razón, es que desde el planteamiento del problema se establece, de un modo claro y preciso, el objeto de estudio que se espera abordar. Entonces, lo que se propone es ir de una descripción general hasta llegar a una formulación concreta de la problemática que se espera abordar. Para esto, siguiendo la lógica propuesta por Francisca Canales, habrá que pasar por una descripción, una delimitación y una definición, antes de llegar a un planteamiento (Canales, Alvarado, & Pineda, 1986).

Como descripción general del problema, se propone que la educación, en tanto que institución política, se introduce en la lógica de reproducción de un determinado orden que, en la modernidad basada en la industrialización de la sociedad, responde a imperativos

estructurales, principalmente económicos. Esta descripción es solo un primer aspecto exterior, general, que define el campo desde el cual se comienza a recorrer el problema.

Como delimitación del problema se plantea tomar a la educación media en particular. Lo que se propone, es que la educación media se presenta como un punto de tensión entre los imperativos estructurales y el destino de los estudiantes, asumidos como individuos. En esta misma línea, como definición del problema se establece que el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED) funciona actualmente con un modelo de articulación para la educación media con el SENA, evidenciando los imperativos socio-económicos que determinan la estructuración y funcionamiento de la educación.

Ahora bien, el planteamiento se basa en el hecho de que el modelo de articulación SENA de la educación media resulta insuficiente para aprovechar el margen de acción que posibilita la Ley, y, más importante, resulta impotente para contribuir de un modo efectivo y eficiente al desarrollo de las potencialidades humanas de cada estudiante.

Entonces, la formulación definitiva del problema será que en el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED) es una necesidad apremiante la existencia de un proyecto de educación media alternativo, simultáneamente capaz de, por un lado, contribuir al desarrollo de las potencialidades humanas de los estudiantes y, por otro, de lograr una relación no contradictoria con el resto del proceso educativo.

1.3 Pregunta problema.

A partir de lo visto en la caracterización del problema, como orientación para el desarrollo de la presente propuesta de investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo diseñar una propuesta de educación media para el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), que contribuya al desarrollo de las potencialidades humanas de los estudiantes frente a la complejidad multidimensional de la realidad institucional de la educación?

1.4 Objetivos.

Los objetivos de la vida son, pues, los espacios vacíos que encontramos ante nosotros y que oponen resistencia a la mente y a la posesión.
-Carlos Puyol.

Para la presente investigación se proponen los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo general.

Diseñar una propuesta de educación media alternativa para el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), que contribuya al desarrollo de las potencialidades humanas de los estudiantes frente a la complejidad multidimensional de la realidad institucional de la educación.

1.4.2 Objetivos específicos.

1. Realizar un diagnóstico analítico respecto del impacto y las actitudes que en el estamento estudiantil del colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), suscita la modalidad técnica (articulación con el SENA) de educación media que funciona actualmente.
2. Evidenciar, teóricamente, la relación existente entre la educación técnica y la división social del trabajo propia de la sociedad industrial en la civilización occidental.
3. Mostrar la importancia que la aproximación a la investigación y a la construcción del conocimiento tienen para la educación filosófica.

1.5 Metodología.

La voluntad de buscar, por medios muy variados, unas soluciones coherentes al conjunto de los problemas planteados por la vida del hombre en sociedad.

-Marcel Merle.

Se dedica este capítulo a la presentación del diseño metodológico que orienta el quehacer de la propuesta de investigación. Lo que se plantea, es una exposición clara de cada uno de los componentes en virtud de los cuales se constituye la metodología de esta investigación. Así, en primer lugar, el lector identificará cuáles son los intereses que dieron origen, y que se espera que orienten, el desarrollo del trabajo. Esto, con el ánimo de que sea viable establecer un posible paradigma que caracterice y enmarque una metodología específica.

Una vez se hayan podido establecer los intereses y se haya hecho claridad sobre un paradigma posible que enmarque la investigación, se dará lugar a una descripción de cuál es la metodología específica del trabajo de investigación. Dicha labor, permitirá avanzar hacia una relación de la metodología con el enfoque, las técnicas y los instrumentos requeridos para el desarrollo metodológico de la propuesta de investigación.

En una siguiente parte del capítulo, lo que se busca es dar cuenta de una *operacionalización* de las variables (Campenhoudt, 1992), establecidas para lograr un acercamiento teórico y empírico a las categorías conceptuales que se han propuesto para la investigación. Se presentará también una detallada descripción de los instrumentos diseñados para el tratamiento metodológico de las variables.

Hacia el final del capítulo, el lector encontrará una reflexión epistemológica a propósito de las implicaciones que, para la formulación de la propuesta de investigación, tiene el hecho de enmarcar a la misma dentro de un paradigma específico y una metodología concreta.

1.5.1 Interés y constitución del paradigma.

Se emplean para el planteamiento de esta parte del diseño metodológico dos referentes teóricos en función de los cuales se espera poder explicar los posibles intereses que caracterizan la propuesta de investigación. Se trata del ensayo titulado “Conocimiento e

Interés”, del filósofo alemán Jürgen Habermas, y del trabajo que a partir de él desarrolla el profesor Carlos Eduardo Vasco titulado: “Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales”.

Básicamente, lo que se toma como principal aporte del ensayo del filósofo alemán, es el hecho de rescatar la subjetividad realizadora (¿Podría decirse fundadora?) del quehacer científico e investigativo (Habermas, 1975). Habermas, procura demostrar en su texto que la producción teórica tiene en su génesis un conjunto de intereses, de visión previa de mundo que determina su desarrollo conceptual. De este planteamiento, el filósofo alemán asegura que a cada modo particular de hacer ciencia corresponde un interés específico; y que es justamente dicho interés, el que caracteriza a cada modo particular de proceder en la investigación científica.

Así, Habermas asegura que aquellas actividades científicas guiadas por un interés técnico, de predicción y control, corresponden a un paradigma² positivista. Mientras tanto, al paradigma histórico-hermenéutico, corresponden aquellas actividades científicas guiadas por un interés práctico, de interpretación y comprensión. Finalmente, corresponde a toda actividad científica enmarcada en un paradigma socio-crítico, un interés emancipatorio, liberador, revelador de las condiciones de dominación (Habermas, 1975).

Aunque el texto del filósofo alemán es mucho más amplio y complejo, aquí solamente se ha tomado de él la clasificación general que se propone, como punto de referencia para explicar a qué intereses corresponden las actividades de investigación planteadas para el presente trabajo. Sin embargo, antes de proseguir hay dos observaciones necesarias. En primer lugar, el profesor Carlos Eduardo Vasco, en un conjunto de comentarios a propósito del ensayo de Habermas, estima que deben contemplarse dos tipos de intereses en el marco de toda investigación científica, a saber: intereses teóricos e intereses extra teóricos. Lo que se resalta de la propuesta de Vasco, es el reconocimiento de aquellos intereses que motivan el quehacer investigativo en tanto que elecciones éticas y compromisos con una visión particular de la realidad, pues es justamente desde estos

² A propósito del concepto de paradigma, puede y debe revisarse la obra del epistemólogo norteamericano Thomas Kuhn, titulada “La estructura de las revoluciones científicas”. Par Kuhn, un paradigma es “un conjunto de teorías explicativas de la realidad, que en un periodo histórico determinado, de una sociedad específica, es dominante”. (Kuhn, 1992. Pág.: 128)

lugares (intereses extra teóricos) desde donde el sujeto que investiga, aborda a la realidad en su actividad (Vasco, 1990).

En segundo lugar, como último referente antes de expresar cuáles son los intereses que caracterizan la propuesta de investigación, se acude a la acertada apreciación de Carmen Ricoy, quien afirma que resulta inconcebible, con la complejidad que caracteriza a la realidad y a la existencia de los seres humanos, ejecutar un ejercicio de investigación teniendo como referente un solo paradigma en virtud del cual se desarrollen los análisis y se obtengan resultados. Se trata de lo que la misma autora llama “superación de la atomización paradigmática”, buscando una comunicación y relación entre los métodos, las técnicas y los instrumentos propios de cada paradigma, con el fin de enriquecer la comprensión de la complejidad de la realidad (Ricoy, 2006).

Entonces, habiendo considerado los anteriores referentes, lo que se afirma es que el presente trabajo de investigación no se encuentra aferrado a un único paradigma, sino que se enmarca en una suerte de paradigma mixto en el que se encuentran elementos propios, tanto de una investigación histórico-hermenéutica, como de una investigación que cuenta con rasgos de tipo socio-crítico. Si bien resulta una labor irrealizable procurar exponer todos y cada uno de los intereses que guían la propuesta y su desarrollo, es necesario recordar que, desde la justificación del trabajo, se han enunciado algunos principios orientadores que facilitan la comprensión de lo que se pretende. La condición docente, la práctica y la experiencia educativa, son los elementos que constituyen un lugar de enunciación. Es un interés hermenéutico el que guía gran parte de esta investigación.

Lo que se busca es interpretar y comprender la realidad institucional de la educación en general, y las lógicas estructurales a las cuales podría estar respondiendo la educación media en particular. Posiblemente (no meramente tal vez), esta comprensión conduzca los hallazgos y los análisis hacia una reflexión a propósito de las prácticas educativas en las que se participa como docente. Lo que se busca es llegar a un nivel de praxis, es decir, reflexión sobre la práctica (Vasco, 1990), que permita el diseño de una propuesta de educación media, capaz de emplear de un modo estratégico y táctico las posibilidades que esa misma realidad institucional permite, con el fin de que la educación es mucho más que una simple aparato ideológico del Estado, reproductor de la ideología dominante y de un

orden social injusto, pero útil a los intereses de perpetuación de condiciones de dominación (Althusser, 1991).

En conclusión, de la lectura sobre los intereses y los tipos de ciencia propuesta por Habermas, se tiene que el quehacer de este trabajo está orientado por dos intereses específicos, a saber: primero, ubicar y comprender la función de la praxis educativa, de la investigación, el conocimiento y la filosofía en la vida de los estudiantes; segundo, tratar de identificar los imperativos estructurales que determinan a la educación como institución.

Entonces, como primer elemento metodológico de este trabajo de investigación, se establece que la propuesta se orienta hacia las características propias de un paradigma en el que convergen elementos, tanto de corte histórico-hermenéutico, como socio-crítico. *Critico-hermenéutico*, es entonces el nombre que se le da al paradigma en esta propuesta específica.

1.5.2 Enfoque, metodología, técnicas e instrumentos del diseño metodológico.

Del paradigma establecido en función de los intereses expuestos en el anterior acápite, teniendo en cuenta el componente interpretativo de la propuesta de investigación, se desprende el enfoque metodológico, que no es otro que el cualitativo. De acuerdo con las consideraciones hechas por Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez, una investigación con enfoque cualitativo permite al sujeto que realiza la actividad investigadora concebirse al mismo tiempo como parte de la realidad que procura interpretar; además de reconocer que su posición en las relaciones que interpreta puede influir de un modo significativo en los análisis y conclusiones establecidos, sin que esto implique viciar los resultados y hallazgos (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Teniendo como punto de partida el establecimiento de un paradigma crítico-hermenéutico, y como enfoque propio de este paradigma el cualitativo, la metodología del presente trabajo se define, antes que nada, por ser descriptiva-cualitativa. Así, se caracteriza esta metodología por la aplicación hermenéutica de las diferentes herramientas teóricas y conceptuales que ofrecen los desarrollos de la epistemología y de las ciencias sociales a propósito del quehacer de la investigación y la producción del conocimiento. Con esta

aplicación hermenéutica, se busca una identificación, interpretación y comprensión de la praxis educativa en la realidad social, política, cultural y económica de la institución educativa, de los docentes y de los estudiantes.

Todo el ejercicio investigativo de la presente propuesta, así como su diseño metodológico parte del principio orientador del anarquismo epistemológico propuesto por Paul Feyerabend, quien asegura que en toda actividad que tenga como objetivo el contacto con o la producción del conocimiento, necesariamente se inscribe en la lógica de una elección caprichosa y conveniente de los métodos y formas disponibles en la formalidad investigativa (Feyerabend, 1974).

Desde el establecimiento del paradigma en el anterior acápite, se aclaró que, más que emancipar, develar o transformar, se tiene como principal propósito la comprensión. Entonces, la aplicación hermenéutica tiene como base en este punto el círculo comprensivo propuesto por Gadamer: un análisis comprensivo que genere círculos concéntricos entre el todo y las partes, sin que exista un grado de pertenencia definitivo para ninguno de los dos (Gadamer, 2007). Así, la metodología propuesta para este trabajo va del todo hacia las partes y de vuelta al todo, una y otra vez, hasta comprender grados de relación y de independencia.

Sin embargo, no hay comprensión sin interpretación que la preceda. Evitando un galimatías, se pasa ahora a ver concretamente lo que aquí se entiende o propone por interpretación. Existe una afirmación según la cual “la interpretación (...) es volver a ver, o volver a pensar a través de nuestro temperamento. Es poner la inteligencia a manera de un filtro para que pase, cernida, la visión del mundo” (Londoño, 1997. Pág.: 9-14). Si se trata, justamente, de volver a ver o pensar las cosas a través de un nuevo temperamento, este trabajo propone, como apuesta silenciosa, volver a pensar y ver a la educación media en particular, y a la educación en general, a través de las posibilidades de la educación filosófica que es justamente una de las variables del diseño metodológico. Pero una interpretación no puede simplemente consistir en hacer pasar por un filtro, cualquiera que éste sea, el objeto de reflexión. Una interpretación implica un mínimo de requisitos esquemáticos o metodológicos a fin de facilitar una verdadera comprensión.

Siendo esto así, la interpretación se convierte en un proceso compuesto por fases lógicas. Es Ronald Dworkin quien se encarga de describir y exponer lo que podría ser un proceso de interpretación compuesto por tres etapas: pre-interpretativa, interpretativa y post-interpretativa (Dworkin, 1986). En la primera etapa (pre-interpretativa), el intérprete se encarga de la identificación del objeto de reflexión y de la forma e instrumentos con que llevará a cabo dicha reflexión. Dworkin parte de la idea según la cual no existen objetos puros, hechos con existencia propia, sino que, por el contrario, en gran medida, la realidad es producto de la interpretación que a propósito de ella producen los seres humanos. Entonces, la primera fase es aquella en la cual se presenta el objeto de análisis y reflexión, y se propone la forma y contenido de los elementos con los cuales se llevará a cabo la reflexión y el análisis.

En una segunda etapa (interpretativa), debe ofrecerse una justificación de los elementos del objeto en relación con los elementos del esquema reflexivo y analítico empleado; que para el caso de este trabajo de investigación es la educación filosófica. Es decir, en esta fase se construye un marco de justificación relacional respecto de todos los elementos identificados en la primera fase. Dworkin es muy claro en asegurar que la justificación de la relación no debe encajar en todos los elementos identificados, pero si en buena parte de ellos; debe encajar en grado suficiente para presentarse como justificación de la relación entre el objeto de estudio y el esquema teórico y conceptual con que se reflexiona y se analiza.

En la tercera etapa (post-interpretativa), el intérprete puede proponer reformas a lo existente en y alrededor del objeto, con el fin de lograr una proximidad con los requerimientos de la justificación desarrollada en la fase interpretativa.

Con el esbozo anterior, se concluye que lo propuesto es la implementación de estas tres etapas en el ejercicio hermenéutico del presente trabajo de investigación. Debe recordarse que esta investigación es principalmente teórica y documental; que su fase “propositiva” se dará como resultado de lo desarrollado en el contenido teórico y conceptual. Sin embargo, no se omite en el método el trabajo cuantitativo de algunas de las dimensiones. A propósito de este componente cuantitativo de la metodología se aplican los principios metodológicos propuestos en el manual de metodología publicado por el Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005) en donde se sugieren, para cualquier investigación de tipo cuantitativa, los siguientes pasos: identificación de variables e indicadores, recolección de datos, tratamiento cuantitativo, construcción e interpretación de la información y, finalmente, análisis cualitativo (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005).

Finalmente, debe agregarse que el trabajo cuenta con la implementación de instrumentos tales como resúmenes analíticos educativos (RAE), encuestas, reseñas académicas y fichas de sistematización para el tratamiento y revisión de la información.

A fin de facilitar la comprensión e interpretación de la propuesta metodológica, se presenta, a manera de síntesis, el siguiente cuadro:

Cuadro No. 1.
Propuesta metodológica.

Paradigma	Enfoque	Metodología	Técnicas	Instrumentos
Crítico-Hermenéutico	Cualitativo	Descriptiva-Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración temática. - Rodeo Teórico. - Trabajo de Archivo. - Investigación Documental. - Interpretación. <li style="padding-left: 20px;">Fase Pre-interpretativa. <li style="padding-left: 20px;">Fase Interpretativa. <li style="padding-left: 20px;">Fase Post-interpretativa. - Análisis de resultados. - Propuesta teórica. - Identificación de variables e indicadores - Recolección de datos. - Tratamiento cuantitativo. - Análisis cualitativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de sistematización. RAE Reseñas Académicas. Encuestas

1.5.3 Diseño Metodológico: categorías y variables.

Dos, son las afirmaciones centrales o presupuestos que dan lugar al establecimiento de las categorías y variables para el desarrollo del diseño metodológico, a saber: en primer lugar, que la educación media en su modalidad técnica ofrecida por el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), no solo corresponde a un división social del trabajo propia de la sociedad industrial en la civilización occidental sino que, por esto mismo, resulta

insuficiente frente a las expectativas de realización y proyectos de cada estudiante, deviniendo incluso en una limitación frente a los deseos, perspectivas y proyecciones profesionales; segundo, que se hace necesario el diseño de una alternativa de educación media académica en esta institución, para lo cual la propuesta de educación filosófica, con su énfasis en la investigación y abordaje de problemáticas, se presenta como un referente teórico clave en este diseño.

De este modo, con el fin de proceder metodológicamente, tomando estas dos afirmaciones como referente, se ha diseñado una “operacionalización” de las diferentes categorías, variables, dimensiones e indicadores que estructuran el análisis propuesto. Así, las categorías conceptuales que estructuran la propuesta son Educación y Sociedad. Cada categoría se ha subdividido en variables que se analizan a partir de dimensiones manifestadas a través de indicadores. Para la categoría Educación se toman como variables la educación media y la educación filosófica. La educación media tiene como dimensiones la modalidad técnica y la modalidad académica, cada una caracterizada por una serie de indicadores que serán tratados a partir de la implementación de los instrumentos expuestos en el cuadro de propuesta metodológica (Cuadro No. 1); la educación filosófica tiene como dimensión la investigación, igualmente caracterizada por una serie de indicadores que también serán tratados a partir de la implementación de los instrumentos relacionados en el Cuadro No. 1.

La categoría Sociedad ha sido dividida en dos variables: sociedad industrial y sociedad compleja. En la primera variable, la dimensión será la división social del trabajo; en la segunda, la variable será la acción. Al igual que en la primera categoría, cada una de las dimensiones cuenta con indicadores que son tratados a partir de la aplicación de instrumentos relacionados en el cuadro de propuesta metodológica. En un esfuerzo por hacer clara la relación entre categorías, variables, dimensiones e indicadores, con la especificación de las técnicas e instrumentos empleados, se presenta el siguiente cuadro para una mayor comprensión:

Cuadro No. 2
Síntesis del diseño metodológico³.

Categoría	Variable	Dimensión	Indicador	Técnica	Instrumento
Educación (Pág.82-84)	Educación Media (Pág. 63-69)	Modalidad Técnica (pág. 63-69)	Satisfacción frente al proceso (Pág. 30-32 / 98-123)	Revisión fuente primaria de información	Encuestas
			Relación de la modalidad con el proyecto de vida. (Pág. 30-32 / 98-123)	Análisis cualitativo	RAE
			Proyección de los estudiantes en relación con la modalidad. (Pág. 30-32 / 98-123)	Análisis cuantitativo	Reseña académica
			Políticas Públicas. (Pág. 30-32 / 63-69)	Trabajo de archivo	Fichas de sistematización (Pág.: 32-34)
		Modalidad Académica (pág. 63-69)	Interés vocacional. (Pág. 30-32 / 98-123)	Revisión fuente primaria de información	Encuestas
			Expectativas. (Pág. 30-32 / 98-123)	Análisis cualitativo	RAE
			Motivación (Pág. 30-32 / 98-123)	Análisis cuantitativo	Reseña académica
				Trabajo de archivo	Fichas de sistematización (Pág.: 32-34)
	Educación Filosófica (Pág. 88-93)	Investigación (Pág. 94-97)	Expectativas (Pág. 30-32 / 98-123)	Revisión fuente primaria de información	Encuestas
			Actitudes de los estudiantes hacia la propuesta (Pág. 30-32 / 98-123)	Análisis cualitativo	RAE
Motivación (Pág. 30-32 / 98-123)			Análisis cuantitativo	Reseña académica	
		Trabajo de archivo	Fichas de sistematización (Pág.: 32-34)		
Sociedad (Pág. 77-84)	Sociedad Industrial (Pág. 85-87)	División social del trabajo (Pág. 85-87)	Articulación SENA (Pág. 30-32 / 63-69)	Análisis cualitativo	RAE
			Articulación IES (Pág. 30-32 / 63-69)	Análisis cuantitativo	Reseña académica
			Políticas Públicas (Pág. 30-32 / 63-69)	Trabajo de archivo	Fichas de sistematización (Pág.: 32-34)
	Sociedad compleja (multidimensional) (Pág. 117-124)	Acción (Pág. 90-91)	Posibilidades de elección (Pág. 30-32 / 98-123)	Revisión fuente primaria de información	Encuestas
			Proyección de la acción (Pág. 30-32 / 98-123)	Análisis cualitativo	RAE
				Análisis cuantitativo	Reseña académica
		Trabajo de archivo	Fichas de sistematización (Pág.: 32-34)		

³ Para efectos de claridad en la comprensión del cuadro, se indican en él las páginas del trabajo en donde se encuentran desarrolladas las diferentes categorías, variables, dimensiones e indicadores; además de las páginas del trabajo en donde se encuentra la explicación de los diferentes instrumentos empleados.

Aclarando que cada una de las categorías, dimensiones y variables serán abordadas en el desarrollo del marco teórico para lograr una definición de las mismas, a continuación, se expondrá de un modo sencillo qué es lo que se busca con los diferentes indicadores y cómo se trabajarán metodológicamente a partir de la aplicación de los diferentes instrumentos.

1. Satisfacción frente al proceso: se busca identificar cuál es el grado de satisfacción por parte de los estudiantes respecto del proceso de articulación con el SENA en función del resto del proceso académico en la institución. Para ello se propone un análisis cualitativo a partir de la recolección de datos cuantitativos en una encuesta.
2. Relación de la modalidad con el proyecto de vida: este es uno de los puntos fundamentales en el análisis que se propone, toda vez que este indicador significará el rastreo del porcentaje de estudiantes que efectivamente se encuentran en un proceso de formación acorde a su proyección profesional o laboral. Para ello se propone un análisis cualitativo a partir de la recolección de datos cuantitativos en una encuesta.
3. Proyección de los estudiantes en relación con la modalidad: se busca identificar qué es lo que los estudiantes esperan poder hacer en relación con la formación que están recibiendo en la modalidad técnica, en términos laborales y educativos. Para ello se propone un análisis cualitativo a partir de la recolección de datos cuantitativos en una encuesta.
4. Políticas Públicas: Se busca relacionar esta información con la afirmación según la cual la educación media en la modalidad técnica está orientada a una división social del trabajo en la que se establece una reproducción de un determinado orden social. Ponderando las acciones por parte del Estado, se puede inferir qué tipo de sociedad se proyecta y se construye desde la educación como institución. Como se verá en el marco jurídico, se ha revisado la normatividad que permita extraer esta información, por lo cual los instrumentos aplicados son las reseñas y fichas de sistematización, en el marco de una revisión documental.
5. Interés vocacional: independientemente del énfasis en el cual se encuentren en la modalidad de articulación con el SENA, se busca identificar cuáles son las expectativas o intereses vocacionales que poseen los estudiantes. Para ello se

propone un análisis cualitativo a partir de la recolección de datos cuantitativos en una encuesta.

6. Expectativas: lo que se pretende es identificar cuál es el grado de posible aceptación en relación con la propuesta de modalidad académica con énfasis en investigación, abordando las expectativas de los estudiantes frente a la misma. Para ello se propone un análisis cualitativo a partir de la recolección de datos cuantitativos en una encuesta.
7. Motivación: la motivación de los estudiantes para realizar ejercicios de investigación académica es un indicador que permite establecer la pertinencia de la propuesta. Se propone el diseño de ítems que, a través de una encuesta, permitan identificar o establecer qué tan acertada puede ser la propuesta de modalidad académica en relación con la legitimidad frente a los estudiantes. Para ello se propone un análisis cualitativo a partir de la recolección de datos cuantitativos en una encuesta.
8. Actitudes de los estudiantes hacia la propuesta: junto a las expectativas y la motivación, se espera obtener información respecto de otras actitudes e intereses frente a la propuesta de una modalidad de educación media académica con énfasis en investigación por parte de estudiantes y padres de familia. Para ello se propone un análisis cualitativo a partir de la recolección de datos cuantitativos en una encuesta.
9. Articulación SENA: con el fin de analizar un panorama general, y de ubicar en este contexto la articulación de la institución con el SENA, a partir de un trabajo de archivo se espera recolectar información a propósito del estado actual de articulación entre las instituciones educativas de educación media con el SENA, sobre todo en el escenario distrital.
10. Articulación IES: al igual que lo propuesto para el análisis de las cifras de articulación con el SENA, se esperará realizar una recolección de datos conducente a identificar en qué estado se encuentra el desarrollo de la política pública de articulación entre la educación media del sector oficial y las instituciones de educación superior (IES). En este caso se realizará un trabajo de archivo de revisión de documentos oficiales.

11. Posibilidades de elección: lo que se busca con este indicador es la relación que existe entre el énfasis al que inicialmente el estudiante esperaba ingresar, y el énfasis en el cuál efectivamente se encuentra estudiando. Al igual que con otros indicadores, se obtendrán datos cuantitativos a partir de la aplicación de una encuesta.
12. Proyección de la acción: la capacidad de actuar, de ejecutar acciones conducentes a una aproximación a aquello que se desea en términos profesionales o laborales a futuro, es lo que busca identificarse en la aplicación de la encuesta. Se busca relacionar este indicador con la satisfacción que los estudiantes tienen frente al proceso de articulación con el SENA.

En cuanto a los instrumentos (RAE), reseña académica, fichas de sistematización y encuestas), se aclara que un modelo de cada uno se halla en los anexos del trabajo. Sin embargo, se ofrece a continuación una breve explicación del modo en que estos serán aplicados en la presente investigación. Se aclara que para su diseño e implementación se han tomado como referentes las orientaciones metodológicas propuestas por Corral a propósito de la validación y confiabilidad de instrumentos de investigación (Corral, 2012).

1. Reseña Académica: con este instrumento se ha buscado extraer los elementos teóricos y conceptuales de aquellos documentos que sirven como insumo para el marco de referencia (antecedentes y marco jurídico), y para el marco teórico y conceptual. Es un documento en el cual se identifica el planteamiento central de los documentos, el hilo argumentativo, la pertinencia frente a la propuesta de investigación y la apreciación personal. Un modelo de este instrumento se encuentra en los anexos del trabajo.
2. Resumen Analítico de Educación (RAE): más puntual que una reseña académica, este instrumento se aplica principalmente para identificar elementos específicos relacionados con la temática propuesta. Así, se ha empelado principalmente para documentos jurídicos como decretos y resoluciones en la conformación del marco jurídico. Un modelo de este instrumento se encuentra en los anexos del trabajo.

3. Fichas de sistematización: empleadas para el análisis de textos discontinuos, principalmente para el análisis cualitativo de entrevistas abiertas y de documentales, esta ficha permite un rastreo de categorías relacionadas con la propuesta del trabajo de investigación. Un modelo de este instrumento se encuentra en los anexos del trabajo.
4. Encuestas: siendo quizá el principal instrumento para el tratamiento de los indicadores, en este caso se ha tomado como referente las directrices establecidas Moreno, Martínez Y Muñiz para la construcción de ítems en un análisis cuantitativo y cualitativo (Moreno, Martínez, & Muñiz, 2004). Se explica a continuación la finalidad de cada una de las diferentes encuestas diseñadas, de las cuales el lector puede ubicar una copia en los anexos del trabajo:
 - Encuesta 01 (Caracterización de los estudiantes): busca reunir información básica sobre los estudiantes: genero, edad, modalidad a la que pertenece y grado que cursa.
 - Encuesta 02 (Conocimiento sobre la educación media): busca identificar cuál es el grado de conocimiento que los estudiantes tienen sobre qué es la educación media, su función y el lugar que ocupa en el proceso educativo, así como las diferentes modalidades que esta puede tener según la ley.
 - Encuesta 03 (Relación entre el proyecto de vida y la articulación con el SENA): se busca identificar cuál es el grado de relación que para los estudiantes tiene la articulación con el SENA con su proyecto de vida personal en el campo laboral y académico.
 - Encuesta 04 (Satisfacción frente al proceso de la educación media): aquí se busca identificar cuál es el grado de satisfacción que los estudiantes de la institución han tenido en su experiencia de formación en la modalidad técnica de la educación media. Al mismo tiempo, con este instrumento se hace una estimación de la actitud que los estudiantes tienen frente a la posibilidad de la implementación de una modalidad académica para la educación media.
 - Encuesta 05 (Exploración de actitudes hacia la formación en investigación): se busca establecer cuáles son las principales actitudes entre los estudiantes frente a la posibilidad de una modalidad de educación media académica con énfasis en la aproximación a la investigación académica.

- Encuesta 06 (Satisfacción, percepción y actitudes de los acudientes): se busca estimar cual es la percepción de los acudientes de los estudiantes frente a la experiencia de la educación media en la modalidad técnica, y frente a la posibilidad de la implementación de una modalidad académica.

Los datos reunidos tras la aplicación de estos instrumentos⁴ serán tratados como información para la construcción del capítulo de discusión o análisis de resultados.

⁴ Se aclara que para la aplicación de la encuesta entre los estudiantes se han realizado las consideraciones éticas respectivas, solicitando a los acudientes que firmen una autorización para que los estudiantes puedan participar en la aplicación de los diferentes instrumentos que se requieran para el desarrollo de la presente propuesta de investigación.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes.

Todos los hombres necesitamos hacernos otra vez todas las preguntas que angustiaron a nuestros padres para resolverlas de nuevo; la tradición no es tanto una suma de inercias y soluciones, cuanto una herencia de problemas, de cuestiones.

-Octavio Paz.

Este apartado se destina a la presentación del conjunto de trabajos e investigaciones que se han podido hallar a propósito de la temática central de la propuesta de investigación: la educación media. Como se pudo ver en el Marco Jurídico del presente trabajo, la educación media aparece formalmente en el año 1994 con la Ley 115 (Ley General de Educación). Sin embargo, en el plano de las Políticas Públicas en la ciudad de Bogotá D.C., solamente hasta el año 2004 comienzan a registrarse acciones significativas conducentes a una regulación en la materia. Entonces, como criterio de búsqueda y rastreo de los documentos, se estableció su producción temporal; es decir que se seleccionaron aquellos documentos cuya elaboración se encuentra entre el año 2004 y el 2017, que es el año en el que se produce este capítulo.

Para el tratamiento analítico de los documentos, se implementó como instrumento de análisis la *reseña académica*, cuyo modelo y estructura se puede consultar en los anexos del trabajo. Como se evidencia en el capítulo de diseño metodológico, este apartado se desarrolla con elementos propios de la metodología de trabajo de archivo. La técnica del agrupamiento (Foucault, 2013) fue la empleada para establecer cuáles son los enfoques discursivos que caracterizan a los textos consultados.

De este modo, para efectos de claridad y sistematicidad, el presente capítulo de antecedentes o “estado del arte” se estructura en virtud de esos enfoques identificados en la revisión y análisis documental. En primer lugar, se encuentra aquel grupo de trabajos que se caracterizan por señalar una suerte de falencias conceptuales en torno a la definición de lo que es la educación media, así como de su función en el proceso educativo. Un segundo enfoque identificado es aquel conjunto de trabajos destinados a una evaluación y diagnóstico de las políticas públicas en materia de educación media.

También se pudo identificar en la revisión documental un conjunto de trabajos cuyo rasgo característico es el de presentar una serie de críticas, observaciones y reflexiones alrededor del “academicismo” en esta etapa del proceso educativo. Otro enfoque es el que establece una necesidad de armonización de esta etapa educativa con los estándares internacionales en educación. Hay también un grupo de trabajos que hace especial énfasis en lo que serían los vicios y las virtudes de la articulación entre educación media y educación superior.

Un significativo grupo de documentos se enmarca en el enfoque de diagnósticos de la educación media desde diferentes áreas y disciplinas. De igual manera, hay un amplio conjunto de proyectos específicos propuestos para ser desarrollados en la educación media. Finalmente, un último enfoque establecido a partir del agrupamiento de los documentos consultados y analizados, es el de experiencias y propuestas para la educación media en el escenario internacional. Estos son entonces los enfoques que dan origen a cada uno de los apartados del presente capítulo, con el objetivo de analizar un estado de cosas respecto de la temática de educación media.

2.1.1 Falencias conceptuales: definición y función de la educación media.

Cuatro son los textos analizados para la configuración de este primer enfoque en el que se resalta la falta de claridad en cuanto a conceptualización y funciones de la educación media en Colombia. Un primer documento es el expedido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2013. Se trata del resultado de un Foro Educativo Nacional titulado “Modernización de la educación media y tránsito a la educación terciaria”. Este documento que sintetiza los debates, las reflexiones y conclusiones del foro, inicia con la pregunta a propósito de si la educación que se está impartiendo en el sistema educativo en el nivel de educación media, realmente es la que requiere la sociedad colombiana para enfrentar los retos del siglo XXI (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Es importante el hecho de que en el documento se reconoce la tardía acción del Estado en cuanto al tratamiento de la educación media como objeto de política pública, pues sólo hasta el año 2012 la administración nacional emprende una verdadera acción para regular y establecer lineamientos orientadores al respecto. En el documento mismo se habla

de una especie de “abandono legal estatal” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág., 3).

Esta ausencia de políticas públicas ha tenido como principal consecuencia, según el texto, que se carezca de una clara conceptualización de lo que debe entenderse por educación media en Colombia. De este modo, sin una definición, no se tiene una noción clara de las funciones que esta desempeña en la globalidad del proceso educativo. Se resalta que esta etapa educativa se cumple en un momento definitorio en el que se elige una trayectoria o destino de vida. Es por eso que como conclusiones del foro se plantean tres objetivos claros, a saber: establecer criterios para el diseño de una política pública en educación media, armonizar los currículos de educación media con estándares internacionales como los de los seis objetivos de “Educación para todos” de Dakar, y el Informe de educación media y superior del Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2012; y, finalmente, diseñar un proyecto de educación terciaria que se articule con los dos primeros objetivos.

De este modo, en cuanto a definición y funciones se trata, en el documento se establece que ambas deben responder a un tránsito de la educación media hacia la educación terciaria, que comprende la educación técnica y tecnológica, ya que ambas modalidades hacen parte de la educación superior. Lo que se evidencia en el texto es entonces una clara tendencia a una definición de la educación media en Colombia en función del fomento de una educación técnica profesional y tecnológica, articulada al sistema nacional de competitividad laboral (MEN, 2013).

El segundo documento que se analiza en este enfoque, es un informe elaborado por el Centro de Investigación Económica y Social (FEDESARROLLO) en el año 2014. Básicamente, en el texto consultado se exponen las graves deficiencias en el sistema de educación media en materia de acceso, calidad y pertinencia. La investigadora, autora del informe, señala que las acciones del Estado arrojan resultados satisfactorios sólo hasta el grado noveno, es decir, hasta culminar la educación básica secundaria. En lo que a grados décimo y undécimo se refiere, los gobiernos han mostrado un verdadero desinterés por implementar proyectos auténticamente efectivos para la articulación del proceso educativo con el mundo del conocimiento y del trabajo (Delgado, 2014).

Tres son los puntos que este documento aborda como factores problemáticos de la educación media en Colombia. En primer lugar, se describe la organización del proceso educativo y las dificultades en su financiación, así como de su desempeño en términos de cobertura y calidad. Nuevamente el problema de la falta de claridad y definición puntual respecto de la educación media, es un elemento que hace aparición en los análisis. La ausencia de un concepto que vaya más allá de la superflua definición que ofrece la Ley estatutaria (Ley 115 de 1994), es para la autora un problema central en la organización de la educación media en el conjunto del proceso educativo (Delgado, 2014). La precaria continuidad entre la básica secundaria y la media es un signo claro de las falencias de cobertura y calidad existentes en esta etapa de la educación.

En segundo lugar, en el informe se hace un análisis general de las políticas adoptadas en materia educativa, sobre todo en secundaria, a partir de 1991. Se indica que, si bien el logro de la Ley General de Educación es un avance significativo en el desarrollo del derecho a la educación, no deben desconocerse los vacíos y las ambivalencias jurídicas que surgen como resultado de las generalidades que se dan en la definición de educación media (Delgado, 2014). Para la autora, la falta de interés de los gobiernos por generar estrategias en esta materia, tiene como resultado que se haya consolidado un profundo estado de inequidades en cuanto a la calidad en la educación media.

El tercer punto que se trabaja en el texto es el conjunto de reformas adoptadas a partir de 1991. En el informe se establecen dos periodos en los cuales se han dado estas reformas, a saber: primero, entre el año 1993 y 2001, donde se desarrollan los principios constitucionales en educación; y después del 2002, que es un periodo donde el enfoque se ha dado en las problemáticas de cobertura, permanencia y calidad de la educación media.

Hacia el final del documento, de un modo muy acertado en algunos aspectos, se señala un conjunto de recomendaciones para la formulación de políticas públicas en educación media: cualificación de los docentes, inversión, reforma curricular orientada a reducir las brechas culturales y científicas, entre otras, son las principales observaciones del documento.

El siguiente texto que se ha consultado para conformar este bloque discursivo es un trabajo elaborado por Víctor Gómez, Claudia Díaz y Jorge Celis, titulado “El puente está

quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia”, publicado por la Universidad Nacional de Colombia. La pertinencia de este texto para el trabajo de investigación aquí planteado es que ofrece un análisis de la educación media en Colombia y propone opciones de política pública con una especial referencia a la situación en Bogotá D.C. Los autores aclaran que la metáfora del puente es una representación simbólica de la función que se supone debería desempeñar la educación media en el proceso formativo de los individuos, que es la de ofrecer las bases a los egresados para que sean futuros ciudadanos, estudiantes y trabajadores (Gómez, Díaz, & Celis, 2009). De este modo, el puente (la educación media) tiene una función social y formativa. Las dos grandes críticas que se hacen en el documento para concluir que en Colombia ese puente de la educación media con el resto de los procesos sociales, políticos y educativos está quebrado, son la concepción economicista y productiva de la educación media, así como su falta de definición y de vocación para estar al servicio de verdaderas transformaciones sociales (Gómez, Díaz, & Celis, 2009).

Para estos autores, el logro de la cobertura universal en la educación media es una especie de eufemismo que enmascara una realidad política de reproducción de un orden social injusto e inequitativo. Se expresa en el texto que “Los hijos de intelectuales y profesionales se concentran en la modalidad orientada a la educación universitaria, mientras que los hijos de trabajadores manuales e inmigrantes conforman las modalidades de educación técnica y en oficios” (Gómez, Díaz, & Celis, 2009, pág., 32). Hay una especie de paradigma establecido y aceptado, en el que los colegios se insertan como calificadores de los trabajadores que requiere el sistema productivo de la sociedad. Es esto lo que en el texto se llama enfoque productivista-economicista de la educación media, y su mayor consecuencia es que el estudiante es visto como un objeto de la economía (Gómez, Díaz, & Celis, 2009).

Es pertinente rescatar un punto fundamental tratado en el documento, y es el asunto del vacío conceptual existente en la normatividad para definir la función de la educación media. De este inconveniente semántico, muy conveniente políticamente hablando, surgen consecuencias como la no obligatoriedad por parte del Estado, lo que se traduce en precaria inversión y en ausencia de medidas administrativas. Se espera que este trabajo no sea

empleado únicamente para el presente capítulo, sino que sus observaciones se recaten en la configuración del marco teórico y en el análisis de los resultados.

El último documento trabajado en este primer enfoque es un texto titulado “Educación media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo”, realizado conjuntamente por José Sánchez, Víctor Gómez, Gabriela Cadavid y María Urrego; publicado por el Instituto Tecnológico Metropolitano en la ciudad de Medellín, en el año 2004. En algunas de sus apreciaciones se hace evidente la brecha temporal que existe entre la actualidad y el periodo para el cual fue escrito el documento. Por ejemplo, se afirma que la educación media es un tipo de educación olvidado y subvalorado (Sánchez, Gómez, Cadavid, & Urrego, 2004) lo cual, para la fecha actual, es una afirmación contraria a los hechos pues la Educación media, en su versión técnica, es el centro de las políticas públicas y de los procesos educativos en las diferentes instituciones.

Sin embargo, este documento apunta en la misma dirección que se ha venido señalando desde los anteriores trabajos consultados, y es que al no haber claridad sobre lo que se entiende formalmente por educación media, se tiene como consecuencia la negligencia estatal en políticas públicas para la articulación de la Educación media con la Educación Superior. El lugar de enunciación permite entender el objetivo y la mayoría de observaciones que aparecen en el texto. Para los autores, el hecho de que en la Educación Superior se incluya legalmente a la educación técnica y a la tecnológica es un beneficio que aún no se ha reconocido para las clases sociales que no pueden acceder a la educación profesional universitaria (Sánchez, Gómez, Cadavid, & Urrego, 2004). Entonces, lo que el Instituto Tecnológico Metropolitano propone es una articulación propedéutica entre el nivel medio y el tecnológico, viendo a este último como la solución a la absurda ruptura entre lo académico y lo meramente procedimental.

Para los autores del texto, la formación tecnológica posee un sano equilibrio entre las competencias requeridas para el mundo laboral y la fundamentación teórica. Se critica entonces el excesivo academicismo que se ha asumido en algunas instituciones para el desarrollo de la educación media. El argumento esbozado es que resulta incoherente una formación meramente académica cuando apenas un 20% de la población egresada ingresa a

la educación superior universitaria en el plano profesional. En el trabajo lo que se propone es aprovechar la ausencia conceptual para explotar las posibilidades de innovación curricular y pedagógica en el nivel de la educación media (Sánchez, Gómez, Cadavid, & Urrego, 2004).

Es interesante que en ninguno de los trabajos académicos y demás textos consultados se haya expuesto, como en este, con tal claridad y contundencia un elemento esencial para el abordaje comprensivo de la educación media, a saber, que en sus análisis los autores establecen que la mayoría de los problemas de la Educación media en Colombia se desprenden de un asunto semántico en el que por Educación Básica se entendió, para efectos de política pública, una educación mínima, que comprende únicamente hasta grado noveno. Para los autores, lo básico, lejos de ser lo mínimo, debe cubrir lo central, lo necesario y lo fundamental; y esto no puede agotarse en grado noveno, sino que debe extenderse hasta el grado undécimo (Sánchez, Gómez, Cadavid, & Urrego, 2004).

Este documento es uno de los más acertados en cuanto al análisis de la función que la educación media desempeña en el proceso educativo y en el proyecto de vida de los individuos. Para los autores, en esta etapa educativa “se forman actitudes, disposiciones e imaginarios sobre el conocimiento, las profesiones y los roles sociales, de influencia decisiva en las opciones educativas y ocupaciones de los futuros ciudadanos.” (Sánchez, Gómez, Cadavid, & Urrego, 2004, pág., 28).

Aseguran los autores en el documento que hay entonces una tremenda falencia por parte de las acciones del Estado en políticas públicas para la educación media. Según su análisis la educación media determina la demanda en la Educación Superior, pues las instituciones de esta última se estructuran según la demanda de la primera. El último punto que analizan los autores en este texto es el referente a los exámenes estandarizados de Estado. En el trabajo se afirma que dicha evaluación no se encuentra articulada con la realidad de las instituciones de educación media, que su enfoque academicista es precario, y que es más importante lo que no evalúan que lo que evalúan, a saber, la formación y la inclinación ocupacional de los estudiantes, que en última instancia es lo que a ellos verdaderamente podría serles útil (Sánchez, Gómez, Cadavid, & Urrego, 2004).

Como conclusión, en el documento se afirma que existen, por un lado, cuatro reformas urgentes y necesarias para la educación media en el país; por el otro, cinco áreas prioritarias que deben considerarse en la formulación de las políticas públicas en educación media (Sánchez, Gómez, Cadavid, & Urrego, 2004). Las siguientes son las cuatro reformas propuestas: 1. expansión de la educación básica a doce años, lo que significa eliminar esa absurda división de básica y media que justifica la inacción del Estado; 2. formulación de políticas públicas para los últimos cuatro años de la educación básica, o para la educación media en caso de que no se integre esta a la básica; 3. énfasis en la formación para el trabajo, con articulación para la formación tecnológica; y 4. revisión del examen de Estado.

Las cinco áreas prioritarias para la formulación de políticas públicas en educación media según los autores son: 1. Dar el salto de una educación homogénea y superficial a una diversificación y profundización en conocimientos, 2. transformación del aprendizaje abstracto y pasivo en una experimentación que aproxime al estudiante al trabajo práctico, 3. organización de la oferta y la demanda de programas de formación laboral, 4. fortalecimiento de instituciones técnicas y tecnológicas que reciban a los jóvenes provenientes de la educación media y, 5. diversificación del Examen de Estado de acuerdo con la diversidad de la educación media (Sánchez, Gómez, Cadavid, & Urrego, 2004).

Como se ha visto, en este primer enfoque o bloque discursivo a propósito de la educación media, tres son los puntos que se rescatan como recurrentes y fundamentales para un posterior análisis, a saber: ausencia de claridad y definición conceptual de la educación media, precariedad en la articulación con la Educación Superior y, finalmente, la necesidad apremiante de políticas públicas que aborden eficaz y eficientemente las posibilidades y dificultades de la educación media en Colombia.

De este modo, el siguiente enfoque que se configura a partir de la revisión de algunos documentos es justamente el de los diagnósticos y evaluación de las políticas públicas de educación media en Colombia, que será desarrollado en el siguiente apartado.

2.1.2 Diagnóstico y evaluación de las políticas públicas en educación media.

Se presenta en esta parte del trabajo una breve síntesis de los documentos consultados que se han caracterizado por tener como objetivo el diagnóstico y el análisis de políticas públicas en educación media.

En algunas ocasiones, son las mismas entidades públicas las que ofrecen un balance de sus acciones. Este es el caso de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED), que en un informe oficial en el año 2008 expone un registro de lo que para entonces era la situación actual de la educación media en Bogotá, después de haberse ejecutado algunas acciones desde la administración distrital. Básicamente, el documento consultado expone el estado actual de cosas referente a las acciones administrativas sobre educación media en Bogotá D.C. Tras haber hecho un balance, la Secretaría de Educación reconoce la ausencia de una política pública sólida capaz de responder a la necesidad de la calidad en la educación media (Secretaría de Educación Distrital, 2008). Este documento viene a ser una especie de justificación legal de lo que sería la política pública de “Educación Media Fortalecida” en la que las instituciones de educación media oficial en Bogotá podrían articularse con procesos educativos de instituciones de educación superior.

En este documento se evidencia que el principal objetivo de la administración es impulsar la articulación con los programas técnicos del SENA. Se afirma que es necesario adelantar estrategias que permitan el reconocimiento de créditos académicos de las asignaturas cursadas en la educación media para que, mediante su aprobación, los estudiantes puedan ser titulados como técnicos laborales por parte del SENA. Se sostiene en el análisis que esta modalidad de articulación ha permitido en el pasado, y permitirá hacia el futuro, que los estudiantes egresados de la educación media con la certificación de técnicos laborales puedan continuar sus estudios tecnológicos en las instituciones de los diferentes centros del SENA (Secretaría de Educación Distrital, 2008, pág., 7).

Otra propuesta que aparece en el documento es la de “Educación Media Especializada (EME)”, que, sin el reconocimiento de créditos académicos reconocidos para la formación técnica, ofrece a las instituciones la posibilidad de brindar una profundización académica en una o diversas opciones. Se reconoce que en las experiencias de seis instituciones públicas se ha logrado evidenciar el impacto que puede llegar a tener este tipo

de modalidad. Sin embargo, se hace un especial énfasis en advertir que la educación media debe caracterizarse por estrategias que permitan una movilidad y articulación interinstitucional que facilite la movilidad social de los jóvenes estudiantes (Secretaría de Educación Distrital, 2008). Con este elemento se evidencia que desde hace tiempo la orientación de las políticas públicas en Bogotá ha sido la de estimular la articulación de la educación media con la formación técnica y tecnológica.

Por su parte, en un trabajo para optar por el título de especialista en Finanzas y Administración Pública en la Universidad Militar Nueva Granada, Cristian Adrián Villarreal escribe un ensayo titulado “Seguimiento al proyecto 891 “Educación Media Fortalecida” y mayor acceso a la Educación Superior” y su presupuesto en el marco del plan de desarrollo *Bogotá humana 2012-2016*.” En este documento el autor realiza una revisión y análisis de distribución del presupuesto que se ha ejecutado desde la Secretaría de Educación del Distrito para los colegios oficiales vinculados al Proyecto 891.

A pesar de su aparente enfoque presupuestal, el trabajo se caracteriza por señalar un conjunto de avances y falencias en el modo en que esta política pública se ha desarrollado en los colegios oficiales del distrito. El principal logro en esta política pública, asegura el autor, es que por primera vez se ha cristalizado un verdadero acercamiento articulado entre la universidad y la educación media. La posibilidad de que los colegios puedan realizar acuerdos inter-institucionales con universidades genera dinámicas que estimulan el interés de los estudiantes por procesos académicos cada vez más complejos. Sin embargo, el documento es acertado al identificar cuál es la principal falencia en este logro, a saber: la hiper-especialización por la precaria organización logística y de recursos (Villarreal, 2014).

El autor toma casos en los que las excelentes posibilidades que ofrece la articulación quedan viciadas por darse en una sola carrera o campo del saber. Así, por ejemplo, existen acuerdos con la Universidad Pedagógica en donde los procesos de articulación se dan únicamente para la carrera de Licenciatura en Educación Física, en donde los estudiantes de los grados décimo y undécimo reciben asignaturas muy relacionadas con el contenido temático de núcleos vistos en la carrera que ofrece la universidad, sin que se dé algún tipo de reconocimiento de créditos o de privilegios en el proceso de admisión en la universidad. En este sentido, asegura el autor, el proceso de articulación apenas si llega a un nivel formal (Villarreal, 2014).

Otra variable que se analiza en el documento respecto de la efectividad que ha tenido el proceso de articulación es el de los resultados en las pruebas estandarizadas. Para la fecha del documento (año 2014), habiendo consultado los resultados de los dos anteriores exámenes de Estado para el grado undécimo, la media en aquellos colegios que contaban con modalidad de articulación no superaron el desempeño básico; incluso, tan solo un 8% de los colegios con articulación lograron un desempeño superior (Villarreal, 2014).

Como conclusión, el autor establece que sin duda los avances logrados con la implementación del Proyecto 891 han sido significativos, sobre todo en el desarrollo de ciertas habilidades y competencias por parte de los estudiantes. Sin embargo, aclara que no es posible analizar si se han presentado o no mejoras en cuanto a la calidad de la educación en términos de resultados puntuales (Villarreal, 2014). Finalmente, recomienda aumentar y cualificar el manejo presupuestal para garantizar resultados concretos en este aspecto.

Existen en este enfoque otros tres documentos consultados que, casualmente, corresponden a trabajos de grado para optar a título de maestría en la Pontificia Universidad Javeriana. El primer trabajo se titula “Educación media articulada, una propuesta de equidad a medias. Estudio evaluativo de la política de articulación de la educación media con educación superior en Bogotá estrategia IES-IED 2008-2012”, elaborado por Alix Jennifer Jerez, desde la facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, en el marco de la Maestría en Política Pública. Este estudio tiene por objeto de análisis, al igual que el documento anterior, la evaluación de la política de articulación de la educación media con la educación superior implementada en Bogotá entre el 2008 y el 2012. El trabajo estudia puntualmente la categoría de equidad en cuanto a acceso y permanencia en la educación superior, así como su relación con el proyecto de vida de los estudiantes (Jerez, 2013).

Establece la autora que hay tres variables que comprometen la equidad en este proceso de articulación, a saber: el nivel económico de las familias, los intereses y las expectativas de los estudiantes, y el desarrollo de las competencias básicas universitarias. En realidad, la autora realiza un balance que cuestiona los alcances reales de la política pública de articulación entre la educación media y la Educación Superior. Se sostiene en el documento que el desarrollo de esta política se limita a generar esperanzas de continuar la

educación superior como parte del proyecto de vida, sin garantizar la permanencia en ella (Jerez, 2013). La conclusión con la que el documento cierra su análisis establece que la política no genera equidad, sino que, además de contribuir a la reproducción de un orden socio-económico por no ser efectiva, convierte la frustración del proyecto de vida de los estudiantes en una situación de hecho (Jerez, 2013).

El siguiente documento que corresponde a este conjunto de trabajos de grado se titula “Calidad de la educación y los proyectos de formación en la educación media”, cuya autoría corresponde a Lady López y Martha Velasco. Este trabajo se caracteriza por realizar un análisis de las políticas públicas en Educación media a la luz del contexto global. Se trata más bien de un análisis teórico que de una evaluación de logros y de resultados. Sin embargo, dicho análisis adquiere pertinencia por ubicar a las políticas públicas en educación media en un contexto de interrelación de fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos propios de la globalización (López & Velasco, 2015).

En este trabajo se propone un análisis hermenéutico del discurso oficial de políticas en educación desde el punto de vista de Hans Gadamer. Se plantea como conclusión que es una necesidad urgente configurar un conjunto de respuestas sobre la calidad de la educación y las políticas de formación en la educación media, acorde con las exigencias de los tiempos actuales (López & Velasco, 2015). Atender al cambio en la concepción de los sujetos es importante para comprender el porqué de la exigencia de un replanteamiento en los procesos educativos a la luz de los cambios y las transformaciones. Eso sí, aseguran los autores, nunca hay que obviar el contenido ideológico y las tendencias hegemónicas de la política públicas, sobre todo de aquellas que tienen que ver con la educación media y su función en la asignación de roles sociales a los individuos (López & Velasco, 2015).

Finalmente, Glenda Sánchez y Olga Torres elaboran un documento titulado “Incidencia del proyecto de educación media fortalecida (EMF) en la formación académica y campo laboral de los egresados de la promoción 2013 del Colegio República de China IED”. Lo que se analiza en este trabajo es si efectivamente, en la institución específica, el proyecto de “Educación Media Fortalecida” sí responde a un acceso y permanencia en el sistema educativo, promoviendo la continuidad de los estudiantes y garantizando el paso de la media a la educación superior (Sánchez & Torres, 2015).

En este caso, las autoras ven en la política de articulación una herramienta útil y efectiva para la formación social y profesional de los jóvenes estudiantes de colegios oficiales (Sánchez & Torres, 2015). Tras cruzar los datos suministrados por los egresados con las políticas públicas nacionales y distritales, así como con las políticas específicas de la institución educativa, se establece en el documento que la política, si se implementa de un modo adecuado, efectivamente puede ir más allá del acceso y la permanencia, preparando a los estudiantes para la adquisición y desarrollo de competencias que les ayude en sus vidas (Sánchez & Torres, 2015).

Entonces, cerrando este apartado y extrayendo de él algunas conclusiones se puede ver que: primero, desde el año 2008 ha habido un esfuerzo significativo por impulsar políticas públicas de articulación entre la educación media y la educación superior; segundo, que a pesar de sus logros y avances, la política de articulación entre los colegios y las universidades aún cuenta con serias falencias en cuanto a acceso y permanencia, sobre todo por causa del poco desarrollo de competencias básicas universitarias; y tercero, que estas falencias están siendo suplidas por la articulación con otras instituciones de educación superior, pero en el nivel técnico y tecnológico como el SENA. Sobre este punto se espera volver en el desarrollo del trabajo, cuando se realice la discusión y el análisis de resultados.

2.1.3 Crítica al “academicismo” en la educación media.

En este apartado se expone el conjunto de documentos que en sus postulados realizan una crítica a la orientación “academicista” que puede tener la educación media en algunos casos. Es necesario aclarar que aquí reaparecen algunos de los textos mencionados anteriormente, y la razón de ello es que dichos trabajos, además de exponer ideas y argumentos de otros enfoques, también contienen elementos que permiten ubicarlos en este bloque discursivo.

El primer documento que se toma para iniciar la presentación de este conjunto de críticas al academicismo en la educación media es un texto llamado “La Cultura para el Trabajo en la educación media en Bogotá D.C.”, publicado desde el instituto de investigación en educación (iiedu), de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad

Nacional, con el apoyo de la Secretaría Distrital de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá en el año 2006. El trabajo estuvo dirigido por Víctor Gómez y otros colaboradores.

El primer gran planteamiento del texto consiste en que cada vez es más evidente que en la educación media se está consolidando una oferta homogénea frente a una pluralidad de intereses y necesidades, tanto de los estudiantes como de la sociedad en general (Gómez V. y otros, 2006). Esta tendencia, se asegura en el trabajo, se debe a la fuerte herencia academicista que determina las etapas anteriores del proceso educativo. Desde la perspectiva del texto, el principal problema de la educación media debe ser la orientación socio-ocupacional. A la luz de los argumentos esbozados, la educación media no debe desconocer la realidad de que los jóvenes egresados, una vez han cumplido con su proceso educativo, dan un salto al mercado del trabajo, en el cual muchas veces tienen que desenvolverse sin ningún tipo de habilidad o competencia laboral que los cualifique para acceder a algún tipo de empleo (Gómez V. y otros., 2006).

Dos son las estrategias o soluciones aparentes que se desprenden del documento. Por un lado, es necesario estimular el tránsito de la educación media a la educación post-secundaria, en donde deben aprovecharse las oportunidades que brinda tanto el sector formal como el no formal (Gómez V. y otros, 2006). Por otra parte, para lograr este tránsito de un modo efectivo, es necesario que en los colegios se fomente la “cultura para el trabajo” con especial énfasis en la orientación socio-ocupacional y en el desarrollo de pensamiento tecnológico (Gómez V. y otros., 2006, pág., 56).

En este planteamiento se resalta que es necesario abandonar aquellas prácticas que se centran en una formación académica, abstracta, y muchas veces descontextualizada respecto de la realidad social, cultural y económica a la que pertenecerán los jóvenes. De este modo, se concluye que el único medio verdaderamente efectivo para la implementación de una “cultura para el trabajo” en los colegios oficiales es la acción administrativa, que mediante políticas públicas debe posibilitar la superación de un enfoque de formación academicista, es decir, “abstracto, libresco y pasivo” (Gómez V. y otros., 2006, pág., 24).

El segundo documento que aparece en este enfoque es un trabajo que se retoma por su pertinencia frente a lo que aquí se está exponiendo. Se trata de la propuesta hecha por el

Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín. Vale recordar que, hasta el momento, este ha sido el único trabajo que de un modo acertado dio cuenta del gran problema de falta de conceptualización de la educación media, mostrando la función social y cultural que esta etapa del proceso educativo tiene en el proyecto de vida de los jóvenes. Obviamente, atendiendo a su lugar de enunciación, era de esperarse que en este documento se diera una fuerte crítica a la modalidad académica que en algunos casos asume la educación media.

La postura de este documento en particular, sin embargo, es coherente en cuanto a su propuesta. Para los autores, el sano equilibrio que daría solución a los dos extremos de la educación media (un radical academicismo abstracto y un enfoque meramente laboral, técnico) sería el tránsito hacia una formación tecnológica en donde los conocimientos científicos adquieren realidad concreta en el desarrollo de competencias (Sánchez, Gómez, Cadavid, & Urrego, 2004). De hecho, se afirma que una formación con enfoque tecnológico, respecto de una formación meramente académica, contribuye mucho más a la disminución de la desigualdad social en términos de escolaridad, ya que esta última no garantiza necesariamente el paso a la educación superior.

Una investigación realizada en la Pontificia Universidad Javeriana se presenta como tercer documento que se suma a esta serie de críticas al academicismo en la educación media. Wilson Parra y Safdy Rodríguez realizan un trabajo titulado “La educación media. Experiencias significativas desde dos instituciones educativas oficiales en Bogotá”, en donde a la luz de las cifras de ocupaciones de los egresados de las instituciones educativas se concluye que, efectivamente, en términos de posibilidades y de herramientas para la vida, la educación técnica posee una mayor cantidad de ventajas respecto de la educación de corte académico (Parra & Rodríguez, 2015).

Quiere decir esto que para los autores la educación técnica encuentra su mayor argumento en los resultados obtenidos en términos de ocupación de los estudiantes que han hecho parte de este tipo de formación, pues una vez se enfrentan al mundo del mercado laboral, efectivamente poseen una mayor ventaja respecto de otros, por haber desarrollado competencias laborales (Parra & Rodríguez, 2015). Sin embargo, no debe olvidarse que estas conclusiones se obtienen a partir del análisis de la experiencia en sólo dos colegios oficiales del distrito.

Otro trabajo que se retoma en el de Martha Delgado, pues en él se asegura que una de las principales causas de la inequidad y desigualdad social y económica a la que se enfrentan los jóvenes al salir de la educación media es que durante este proceso únicamente fueron formados con una base teórica y conceptual, insuficiente para ser competentes en el mundo laboral (Delgado, 2014). Se trata, según la autora, de un asunto de pertinencia que se traduce en dificultades de calidad, acceso y continuidad en los procesos educativos, sociales y culturales.

Finalmente, se trae de nuevo a colación el documento titulado “El puente está quebrado... aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia”, en el que los autores aseguran que, debido a la tradición academicista de formación en contenidos y temas, la gran debilidad de la educación media es que no capacita para una positiva inserción en la sociedad (Gómez, Díaz, & Celis, 2009). De este modo, asimilando lo positivo a lo productivo, se asegura en el texto que la educación meramente académica no ofrece soluciones para aquellos estudiantes que no pueden o no quieren acceder a la educación superior. Significa esto, para los autores, que se debe terminar con la tradicional función dominante de servir de puente a la educación universitaria, esto para reconocer la existencia de nuevas necesidades y comenzar a transformar la subvaloración del conocimiento y la formación técnica (Gómez, Díaz, & Celis, 2009).

Como conclusión de esta parte, se ve que las críticas al carácter académico que puede asumir en algunos casos la educación media, se da en su mayoría desde aquellas posturas que defienden la implementación de la educación técnica y tecnológica. Además de que en ciertos casos se hace más que evidente la búsqueda de una orientación de los procesos educativos hacia la cualificación de los jóvenes para su inserción en el mercado laboral. Sin embargo, es necesario reconocer que, efectivamente, debe asumirse una postura crítica frente a un proceso netamente academicista y tradicional, en donde el eje de la enseñanza y el aprendizaje sea la transmisión pasiva de temáticas y contenidos.

2.1.4 Necesidad de armonización con los estándares internacionales.

En esta parte del desarrollo del estado del arte son dos los trabajos que hacen énfasis en la imperiosa necesidad de lograr una armonía entre los lineamientos y las políticas para la educación media en Colombia con los estándares internacionales.

El primer documento es un artículo de revista titulado “La política de articulación entre la educación media y la superior. El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá”, escrito por Claudia Díaz. En el texto se analizan las características y los efectos de la política de articulación implementada por la Secretaria de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., a partir de tres estudios de caso en instituciones educativas oficiales que cuentan con programas de articulación con instituciones de educación superior. La tesis central que orienta todo el análisis es que esta política de articulación, en opinión de la autora, no se construyó de forma necesariamente racional y confundió el problema de la educación media con el problema del acceso a la superior (Díaz, 2012).

Para la autora, el motivo por el que esta política no ha resultado tan efectiva como se esperaba en términos de acceso a la educación superior, es el desconocimiento que se ha tenido respecto de las tendencias y los estándares internacionales en lo que a formulación de proyectos educativos se refiere. Resulta absurdo, se asegura en el texto, que se pretenda implementar una política de articulación sin un mínimo de revisión de los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) y con un desconocimiento tan absoluto de los parámetros internacionales para la educación media.

En el documento se afirma que, sin necesidad de incurrir en el seguimiento irreflexivo de los estándares internacionales, sí es pertinente atender algunas indicaciones básicas, como la del Banco Mundial que establece la urgencia de implementar en los últimos años de la educación secundaria componentes orientados al desarrollo de habilidades fundamentales y transversales (Díaz, 2012). Para la autora, el caso de la política de articulación en Bogotá es inédito, y podría producir efectos positivos entre los beneficiarios si se logra una armonía adecuada con las políticas internacionales.

De este modo, después de haber hecho el análisis, la autora concluye que la escuela es el escenario micro político donde se cristalizan las acciones tomadas en el plano meso

político, que es el Distrito; y que dichas acciones deben corresponder siempre (estar en armonía) con las orientaciones políticas y macro políticas, esto es, con las orientaciones nacionales e internacionales. El desconocimiento de dichos estándares internacionales hace que políticas como las impulsadas por el Distrito concluyan en una “articulación sin cohesión”, como lo afirma la autora del documento (Díaz, 2012).

Un significativo aporte de este documento radica en el hecho de que se muestra de manera clara cómo es que únicamente hasta el año 2004 comienza a hacerse verdaderamente visible el nivel de la educación media en las políticas públicas sobre educación (Díaz, 2012). Este hecho explica, según la autora, el motivo por el cual no se ha logrado a la fecha una estrategia política capaz de unificar las acciones de las instituciones hacia una educación media claramente definida en cuanto a funciones y objetivos (Díaz, 2012).

El segundo texto que aparece en este enfoque es un documento trabajado en apartados anteriores. Se trata de las memorias del Foro Educativo Nacional 2013. En este texto, la postura del Ministerio de Educación Nacional es bastante clara. Para el MEN, la modernización de la educación media pasa por la articulación de las acciones locales y nacionales con los lineamientos y las tendencias internacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Es por ello que se presenta como una necesidad apremiante para el ministerio el impulso de políticas que fortalezcan la formación para el trabajo a través del desarrollo de competencias básicas; para esta labor, el Estado cuenta con una entidad líder en educación: el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Recuérdese que la apuesta central del documento del MEN es la de legitimar el impulso de la educación terciaria (Ministerio de Educación Nacional, 2013), que básicamente es una educación para el trabajo; y que, si bien señala que existe una falencia conceptual, esta es aprovechada para la definición de la educación media entendida como formación para el mundo laboral.

Entonces, en este enfoque se evidencia que los estándares internacionales sobre educación media buscan orientar este nivel del proceso educativo cada vez más hacia una formación para el trabajo.

2.1.5 Diagnóstico de la educación media desde disciplinas específicas.

En este enfoque se presentan aquellos documentos que realizan un análisis de algunas problemáticas de la educación media desde disciplinas específicas como el campo jurídico, la psicología o la sociología. En total, son cinco los textos consultados; tres correspondientes a trabajos de grado y dos artículos de revista académica.

El primer documento presentado es un trabajo de grado para aspirar al título de abogado en el programa de derecho de la facultad de ciencias jurídicas de la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2012, escrito por Anderson Ovalle y Hugo Mariño. El texto tiene como título “Consecuencias jurídicas y sociológicas frente a una excesiva protección constitucional del derecho al libre desarrollo de la personalidad en las instituciones de educación media”. Básicamente, el documento propone una revisión del modo en que algunos de los fallos de tutela que buscan proteger el derecho al libre desarrollo de la personalidad en las instituciones de educación media, entran en clara contradicción con otros derechos y principios elementales del comportamiento en la sociedad colombiana como: la moral, las buenas costumbres, la libertad de cátedra y la autonomía de las instituciones educativas (Ovalle & Mariño, 2012).

Relevante de este documento es el hecho de que en él se menciona que en la educación media los adolescentes se encuentran en una etapa clave en la decisión de su personalidad y de su proyección social, laboral y profesional, razón por la cual es fundamental el conjunto de orientaciones y elementos formativos que se le suministran en este nivel (Ovalle & Mariño, 2012).

Dos trabajos de grado más, esta vez de maestría en política social, aparecen en este enfoque. Ambos trabajos se realizaron en la Pontificia Universidad Javeriana en la facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. El primero de ellos se titula “Desigualdad socioeconómica en la educación media en Bogotá. Lo que escapa a la política educativa”, elaborado por Laura Quiroz. Este documento tiene como objetivo estudiar la desigualdad socioeconómica en la educación media en Bogotá. Tres son los elementos que

se analizan y se relacionan en el estudio: condición socioeconómica de los estudiantes, pertenencia al sector privado u oficial en la educación media, y los resultados en las pruebas estandarizadas del examen de Estado por parte del ICFES (Quiroz, 2010).

La tesis central del documento es que la función del Estado debe ser siempre la de producir la justicia social y reducir la desigualdad, pero que las políticas públicas, es decir, las acciones estatales, pueden terminar reproduciendo o atenuando la situación de desigualdad, sobre todo aquellas que tienen que ver con la educación (Quiroz, 2010). Entre las conclusiones, se reconoce que el gran reto de las políticas públicas para la educación media en Bogotá es tratar de responder a la amplia diversidad de necesidades y contextos socioeconómicos presentes en las instituciones, sin omitir un objetivo general de reducción de la desigualdad y construcción de la justicia social. Para la autora, el caso de las políticas públicas en Bogotá debe ser tomado como experiencia fundamental para la formulación de políticas públicas en el orden nacional (Quiroz, 2010).

Por su parte, el segundo trabajo de grado mencionado se titula “Desigualdades sociales en educación: políticas sociales frente a la equidad en la educación pública básica y media en Colombia 2002-2009”, cuya autoría corresponde a Mariana Orozco y Sandra Mesa. Este trabajo, de un orden más genérico por abordar el análisis general de los niveles preescolar, básica y media de la educación, tiene como propósito analizar las desigualdades sociales de la educación en Colombia entre los años 2002 y 2009 (Mesa & Orozco, 2010). El trabajo de investigación realiza un cruce de la revisión documental y normativa con los análisis estadísticos y de indicadores en educación.

De este ejercicio, en lo que concierne a la educación media, el documento arroja como conclusión que en este nivel existe un profundo índice de inequidad debido a factores como la distribución de recursos por parte del Sistema General de Participación (Gini), errores de inclusión y exclusión de la población en la educación pública en el nivel de educación media, y la precariedad de políticas públicas en el sector rural (Mesa & Orozco, 2010). Si bien el documento toma como objeto de estudio la educación preescolar, básica y media, en las conclusiones se afirmará que el indicador de cobertura y modalidad en educación media debe ser un elemento fundamental en las políticas públicas que a futuro pretendan reducir la inequidad y las desigualdades sociales (Mesa & Orozco, 2010).

Hay un documento titulado “Enfoques Administrativos presentes en establecimientos educativos. Un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media”, en el que se asegura que una reforma de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) desde su componente administrativo y organizacional se puede traducir en resultados concretos en las pruebas estandarizadas, sobre todo en aquellas instituciones que buscan fortalecerse en la formación en educación media (Ramírez, Calderón & Castaño, 2015). Debe aclararse que para estas afirmaciones los autores realizaron un análisis documental de los PEI de diversas instituciones educativas en Colombia.

El quinto y último documento consultado para este enfoque corresponde a un artículo académico publicado por Elvia Sánchez y Edilberto Cepeda, desde lo que podría denominarse una perspectiva psicológica-estadística. El documento lleva por título “¿Los estudiantes de educación media son víctimas de maltrato por parte de sus profesores?”, y tiene por objetivo caracterizar el nivel de victimización de una muestra de estudiantes de educación media de colegios oficiales en Bogotá. Este estudio se realizó mediante la aplicación de un instrumento que constaba de 20 ítems de respuesta politómica (Cepeda & Sanchez, 2014). Como resultado, el estudio arroja la conclusión de que, aunque es poco frecuente, los estudiantes de educación media en Bogotá sí son víctimas de maltrato por parte de sus profesores.

El motivo por el que este documento se trae a colación para el estado de arte radica en el hecho de que: 1. es uno de los pocos análisis que se hacen en la educación media desde la psicología; y 2. se realiza una suerte de perfilación de los estudiantes de educación media, dando cuenta de su etapa de desarrollo y de sus características psico-sociales, coincidiendo con otros análisis en que esta etapa de la educación es fundamental en la proyección de los estudiantes como personas en la sociedad.

2.1.6 Vicios y virtudes de la articulación entre la educación media y la educación superior.

El conjunto de trabajos aquí expuesto se caracteriza por tener como objetivo un balance o análisis de los beneficios y las falencias de la articulación entre la educación media y la educación superior. Algunos de los documentos simplemente reaparecen para hacer parte de este enfoque por el tema que los caracteriza.

Tal es el caso, por ejemplo, del trabajo de Wilson Parra y Safdy Rodríguez, titulado “La educación media. Experiencias significativas desde dos instituciones educativas oficiales en Bogotá”. Baste con recordarse que este trabajo realiza un análisis mediante un estudio comparativo de dos casos de instituciones oficiales. En sus conclusiones, los autores aseguran que el “academicismo” con el cual se enfoca la articulación con las instituciones de educación superior es una de las más grandes falencias que posee la política de articulación (Parra & Rodríguez, 2015). En el documento se asume una clara postura en favor de la articulación con las instituciones que ofrecen programas técnicos y tecnológicos por sobre aquellas con programas profesionales.

Un documento con características similares a las halladas en el texto anterior es el trabajo de grado de maestría elaborado por María Correa titulado “Estudio exploratorio sobre la articulación de la educación media y superior desde las políticas públicas en cuatro instituciones educativas de Bogotá”. La investigación tiene su punto de inicio en el fenómeno de deserción escolar que se registra en Bogotá en el nivel de educación media, que en algunos casos alcanza incluso el 45% (Correa, 2015). Para la autora, se trata de un problema que tiene entre sus muchas causas la manera como se produce la articulación entre la educación media y la superior, generando entre los estudiantes una fatiga académica que estimula la decepción y la deserción por la falta de expectativas reales de ingreso a la educación superior (Correa, 2015). Reaparece de igual manera la conclusión de que las políticas públicas de articulación incurren en el error de concentrar sus esfuerzos en un academicismo que rara vez trae resultados efectivos respecto de la proyección social de los estudiantes.

Otro análisis de la política de articulación, esta vez desde sus inicios, lo realiza Ruby Barahona en un trabajo titulado “Análisis de los planes sectoriales de educación del periodo 2004 - 2012. Inicio y actualidad de la política de articulación de la educación media con la educación superior”. En el trabajo, la autora propone comprender cómo los planes sectoriales del periodo 2004-2012 determinaron el rumbo que las políticas de articulación entre la educación media y la superior tomarían entre el 2012 y el 2016 (Barahona, 2014). En el documento, básicamente se señalan las falencias administrativas como la falta de planeación y la mala orientación de los recursos, lo que se traduce en problemáticas de

cobertura y de acceso real a la educación superior. La autora critica fuertemente el fortalecimiento de los proyectos de articulación con el SENA pues estos impulsan a los estudiantes a optar por el trabajo a una edad más temprana de la que se debería (Barahona, 2014).

Hay otro texto titulado “Articulación entre la educación media y superior: Universidad de Nariño”, en el cual los autores describen el proceso de articulación educativa de la universidad de Nariño mediante la modalidad virtual (Guerrero, Martínez, & Guazmayá, 2014). Se trata de un documento que describe las fortalezas y debilidades de esta experiencia desde una perspectiva histórica en la que se analiza la importancia del proyecto para la proyección social e institucional de la Universidad.

Otro de los documentos que se retoman en este enfoque es el trabajo de Claudia Díaz en el que analiza la política de articulación entre la Media y la Superior. Recuérdese que mediante un ejercicio de tres estudios de caso, la autora establece que la política confundió el problema de articulación con el de acceso a la educación superior, estimulando el “academicismo” y olvidando la importancia de otros elementos como el desarrollo de las competencias laborales (Díaz, 2012). Para la autora, la forma en que se ha implementado la política de articulación ha traído como resultado la promoción de la inequidad social, cultural y económica entre los estudiantes por generar falsas expectativas de ingreso a la educación superior.

Esta misma autora cuenta con un trabajo en conjunto con Jorge Celis titulado “La formación para el trabajo en la educación media en Colombia”. El documento se publica desde el grupo de estudios de la educación media y superior de la Universidad Nacional de Colombia. Lo que realizan los autores es un análisis de dos de los programas que se postularon para el Premio Compartir al Maestro en la versión del 2009, en el área de formación para el trabajo. En esencia, los autores reflexionan sobre las posibilidades y efectos de los programas de articulación de la Educación media con el SENA (Celis & Díaz, 2011).

Para estos autores, el enfoque en emprendimiento que se ofrece en los programas de formación para el trabajo es una respuesta acertada para enfrentar la falta de oportunidades de educación postsecundaria y de trabajo para los jóvenes de sectores populares. Sin

embargo, se indica en el documento que la gran falencia de este enfoque ofrecido por el SENA consiste en que se realiza desde una concepción administrativa, gerencial y económica, sin ningún tipo de articulación con el conocimiento científico y tecnológico (Celis & Díaz, 2011). Se concluye en el documento que este tipo de formación en emprendimiento termina favoreciendo la informalidad. Se reflexiona también sobre los vicios que trae en la educación de los jóvenes una especialización tan temprana como la que se promueve desde los programas del SENA. Este hecho, para los autores, puede comprometer de manera definitiva sus aspiraciones sociales, laborales y educativas (Celis & Díaz, 2011).

Un último documento que se toma en este enfoque proviene de la facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada. Se trata de un trabajo de grado para el programa de Especialización en Docencia Universitaria, cuyo título es “Articulación de la educación media y superior colombiana. Una mirada desde las humanidades”. El autor del texto es Gustavo Monroy, quien asegura que desde la última década del siglo XX hasta la fecha la educación colombiana presenta una serie de problemáticas en la articulación de la media con la superior (Monroy, 2015). El autor asegura que es urgente la necesidad de generar propuestas que transformen el enfoque de la educación superior en Colombia, sobre todo en los niveles técnico y tecnológico, asumiendo una postura humanista y bioética capaz de concebir al ser humano como un todo y no simplemente como un ser productivo. Este es justamente, en opinión del autor, el gran problema de la educación media Técnica: concebir al estudiante, no como un ser humano integral, sino como un ser productivo que ha de insertarse al mundo laboral (Monroy, 2015).

Quizá la conclusión más relevante de este trabajo es que la búsqueda de mejoramiento de la calidad en la educación media se ha solucionado históricamente en términos de formación para el trabajo y la productividad, desconociendo la formación integral del ciudadano en sus diferentes ámbitos y componentes (Monroy, 2015).

2.1.7 Proyectos y propuestas específicas para ser desarrollados en la educación media.

Brevemente, se presentarán en este apartado aquellas propuestas y proyectos educativos específicos que se han diseñado para ser implementados en la educación media desde diferentes disciplinas.

El principal grupo de trabajos de este enfoque es aquel que busca analizar la utilidad de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los procesos de aprendizaje entre estudiantes de la educación media. Así, por ejemplo, aparece el documento de Jacob Arteaga y Lizmery Calao que busca demostrar los beneficios del uso de las TIC en la comprensión de lectura y la producción de textos escritos (Calao & Arteaga, 2016). En otro texto elaborado por Fabiola Barajas y Cristina Álvarez, se desarrolla un análisis del modo en el que el uso de una red social (Facebook) sirve como mediación en la enseñanza de las ciencias naturales entre un grupo de estudiantes de undécimo grado de la educación media vocacional (Barajas & Álvarez, 2013). Incluso, existen trabajos de grado de maestría que hacen parte de este grupo discursivo. Yeison Méndez toma por objeto de análisis el modo en que las tecnologías digitales influyen en la construcción de la subjetividad política de jóvenes que cursan la educación media (Méndez, 2015).

Hay también un estudio en el que se analiza la posibilidad de implementar un programa que capacite a los docentes de educación media de un instituto escuela en la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (Marcano & Quintero, 2013). Otro trabajo hecho por Zoila López busca realizar un análisis a propósito del impacto que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tienen sobre la apropiación social del conocimiento en el área de las Ciencias Naturales entre los estudiantes de educación media (López, 2015).

Algunos documentos abordan problemáticas específicas de aprendizaje y apropiación del conocimiento. Por ejemplo, hay un trabajo de Eduardo Gómez y Hernán Hernández en el que describen un conjunto de dificultades relacionadas con el aprendizaje de las funciones trigonométricas en un grupo de estudiantes de educación media en la ciudad de Pereira (Gómez & Hernández, 2015). En otro documento, que corresponde a un

artículo académico de revista, un grupo de estudio da a conocer los resultados de la sistematización de una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura en la educación media; considerando que es en estas dos habilidades en donde se presentan mayores dificultades entre los estudiantes, lo que compromete a futuro su desempeño académico, social y laboral (Tolosa, Barletta, & Moreno, 2013).

Otro documento, propone un análisis econométrico de la influencia que tiene el acompañamiento por parte de los padres de familia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media (Arias & Ávila, 2014).

Finalmente, en la construcción de este apartado a partir del análisis documental, se ha encontrado un grupo de textos que por sus propuestas merecen un especial énfasis. Se trata de estudios que han propuesto la implementación de actividades científicas en los procesos académicos de la educación media. En primer lugar, Jadir Rico realiza un trabajo de grado de Maestría en el que plantea la posibilidad de que la educación básica y media tenga un componente de formación en investigación. De este modo, afirma la autora, se haría posible el fortalecimiento de una de las principales competencias a evaluar en las pruebas estandarizadas en el contexto internacional, a saber: la competencia científica (Rico, 2015).

Otros dos trabajos de este enfoque son artículos de revistas académicas en los que se resalta la importancia de la actividad investigativa en la educación media. Así, en la *Revista Pedagógica* un grupo de estudio analiza las representaciones que los docentes de diferentes instituciones tienen a propósito de la actividad investigativa y de su función en la educación media. Básicamente, buscan analizar el modo en que dichas representaciones por parte de los docentes llegan a influir en los procesos pedagógicos y las propuestas educativas en el ámbito institucional (Serrano, Duque, & Madrid, 2015). Por último, una indagación realizada por Yulimer Uzcátegui y Catalina Betancourt busca analizar el modo en que la metodología indagatoria ha tenido un aumento significativo en los procesos de enseñanza en las Ciencias Naturales en los niveles de educación básica y media (Uzcátegui & Betancourt, 2013).

Entonces, este último grupo de documentos es el de mayor pertinencia para lo propuesto en el presente trabajo de investigación por relacionarse de un modo directo con uno de los objetivos específicos, a saber: Demostrar la importancia que la aproximación a la investigación y a la construcción del conocimiento tienen en la educación media. Estos tres últimos documentos con seguridad serán retomados más adelante en el desarrollo analítico de la investigación. Sin embargo, es necesario tener en cuenta dos cuestiones: primero, en estos documentos se evidencia una concepción de investigación científica claramente inscrita en el marco de las ciencias naturales o fácticas, es nula la concepción de investigación en otras áreas como las ciencias sociales y las humanidades; segundo, las propuestas de estos trabajos no son para desarrollarse exclusivamente en la educación media, sino que se plantean para ser desarrolladas tanto en la educación básica como en la media.

2.1.8 Propuestas y experiencias en el escenario internacional.

Este es el último enfoque que fue posible identificar en la construcción del presente capítulo de antecedentes. En él, simplemente se encuentran aquellas propuestas y experiencias relacionadas con la educación media en el escenario internacional. Se trata de un total de cuatro documentos, todos correspondientes a artículos publicados en revistas académicas.

El primer texto es un artículo publicado por Estela Arcos y Víctor Figueroa en el que buscan analizar y proponer una reflexión alrededor de la equidad de género en el marco del primer ciclo de educación media en las instituciones educativas de una región de Chile (Arcos & Figueroa, 2014). Interesante de este artículo es que señala el modo en que las inequidades de género desde la educación media generan la condición de reproducción de inequidad en el mundo social al que se enfrentarán en un futuro los jóvenes.

En otro documento, dos autores buscan demostrar la importancia del desarrollo de las competencias matemáticas en el contexto global, para así diseñar una propuesta de aprendizaje de las matemáticas para la región de Latinoamérica a partir de innovaciones y experiencias disruptivas, es decir, deteniendo y transformando radicalmente la forma

tradicional en la que se ha venido implementando su enseñanza en los sistemas educativos (Galvis & Bermúdez, 2016).

Hay un trabajo bastante interesante que tiene que ver con lo que podría denominarse “perfil docente”. Se trata de un documento en el que se realiza una comparación descriptiva de las creencias epistemológicas en relación a la producción de conocimiento entre los estudiantes de pedagogía y educación para párvulos, educación básica y educación media en la Universidad Católica de Chile (García, 2015). La autora se pregunta si existen diferencias en la formación docente dependiendo del nivel al que se dirigen profesionalmente los estudiantes; lo que podría significar un tipo de jerarquización simbólica.

Un último documento que aparece en este enfoque es un artículo en el cual se analiza la experiencia de las reformas curriculares para la educación media en Argentina. Para este artículo, la autora reflexiona sobre el contexto de dicha reforma, así como sobre las finalidades y resultados a los que responde (Tobeña, 2015). La reforma que se analiza es la de la implementación de talleres extracurriculares en los que los estudiantes hacen una exploración de su vocación. A partir de las reflexiones, la autora reconoce que, si bien esta metodología corresponde justamente a un orden de imperativos productivos, la experiencia en sí misma da cuenta de ciertos elementos que le faltan a la escuela tradicional, elementos y componentes que se han desconocido históricamente y que deben ser atendidos con urgencia por parte de las instituciones. Estos aspectos están relacionados con la formación de los estudiantes para el mundo de la vida social, política, económica y cultural; con los cuales la escuela tradicional ha acumulado una gran deuda (Tobeña, 2015).

Se llega así al final de este capítulo de estado de la cuestión o estado del arte, cuyo objetivo no era otro que el de relacionar algunos de los trabajos que hasta la fecha se han producido teniendo como objeto de análisis o reflexión el nivel de educación media. A lo largo del desarrollo del capítulo se evidenciaron varios aspectos y elementos que podrán ser retomados en el marco teórico, en el análisis de resultados y en el diseño de la propuesta.

2.2 Marco jurídico-normativo.

*Las leyes inútiles debilitan a las necesarias.
-Montesquieu.*

Para efectos de claridad, en el presente trabajo se entenderá por marco jurídico, una relación de la normatividad que de modo directo se relaciona con el tema propuesto como objeto de reflexión y análisis, esto es, la educación media. Se hace necesario aclarar que no es objetivo de este escrito el describir o resumir con detalle el contenido de las normas consultadas. Ni siquiera es función del marco jurídico establecer un análisis o una crítica dogmática de la legislación hallada. Se trata más bien de una descripción que oriente al lector en el contexto jurídico de la educación media, para comprender la posición que ocupa, en la normatividad vigente, la modalidad técnica con que funciona actualmente el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED).

Para la construcción de este capítulo se ha optado por una exposición que vaya desde lo general hacia lo específico, teniendo como criterio la posición de las normas en los escenarios nacional, distrital e institucional. Quiere decir esto que las normas consultadas se han ido clasificando según su correspondencia con la materia de educación media en el orden nacional, en el Distrito Capital y en la institución educativa propiamente dicha. Del mismo modo, simultáneamente, se atiende al criterio de la jerarquía de las leyes para comprender el modo en que la normatividad tiene una aplicación en el plano concreto de la práctica (Kelsen, 1981).

2.2.1 La educación media en Colombia: de la constitución política de 1991 a la ley general de educación (ley 115 de 1994).

Siendo la Constitución Política la norma de normas en el ordenamiento jurídico colombiano (Constitución Política de Colombia de 1991, Art. 4, 2016), esta se toma como primer referente en función del cual se desprende toda la relación de las demás normas que abordan la materia de la educación media en Colombia. En este acápite, además de la Constitución Política de Colombia de 1991, se toman en cuenta las leyes y los decretos que regulan la materia de educación media en el marco nacional.

En la Constitución Política de Colombia de 1991 propiamente dicha, en relación con la educación media en particular, no se encuentra ninguna directriz. Sin embargo, sí se alude a la educación en general. Así, el artículo 67 de la Constitución es fundamental en tanto que en él se define a la educación como un derecho y como un servicio. Esta concepción se ratifica, a la vez que se especifica para un sector determinado de la población colombiana, entendiendo a la educación como un derecho fundamental de la niñez en Colombia.

El artículo 70 de la Constitución reconoce la importancia de la Educación como un medio idóneo para acceder a la cultura. Se reconoce en este artículo la responsabilidad del Estado en la promoción de una educación permanente. Finalmente, tal vez no relacionado de un modo directo con la materia de la educación media, en la Constitución Política los artículos 45 y 69 respectivamente, establecen el deber del Estado de proteger y garantizar los derechos de la adolescencia en Colombia y la autonomía de las Universidades. Este último artículo también menciona la obligación del Estado de apoyar la investigación en las universidades.

Dando desarrollo al derecho a la educación, aparece en el ordenamiento jurídico nacional, como ley estatutaria, la Ley 115 de 1994. Es aquí donde comienza a tener una regulación jurídica propiamente dicha la educación media en Colombia. De esta ley se resaltan dos partes que se consideran de suma importancia para el desarrollo del presente trabajo. En primer lugar, se encuentra el artículo 5° que establece los fines generales que debe cumplir y perseguir la educación en Colombia.

En segundo lugar, la sección IV del capítulo I, título II, es el principio de un marco jurídico para la educación media en Colombia. En la Ley 115 de 1994 se establece que los primeros nueve grados de la educación corresponden a un nivel de formación básico (educación básica), y que los grados décimo y undécimo son considerados como educación media. En la sección citada (Sección IV del capítulo I, título II de la Ley 115 de 1994), se establece la duración, el carácter, la finalidad, los objetivos y las modalidades que debe o puede tener la educación media en el sistema educativo colombiano.

En cuanto a modalidades, según la Ley 115 de 1994, le educación media puede ser de carácter académico, con profundización en contenidos teóricos y conceptuales propios de los diferentes campos del conocimiento; o de carácter técnico, con un énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de competencias y habilidades para el mundo del trabajo. En esta parte de la Ley también se nombra la posibilidad de la articulación de la Educación Media con la Educación Superior.

Es por tal motivo que se hace referencia al artículo 70 de esta ley, en donde se reconoce, en el marco de la autonomía institucional, la posibilidad de que cada comunidad educativa decida y establezca los fines, objetivos y modalidad que debe caracterizar a su institución educativa. De igual manera, como tipo especial de instituciones educativas, se reconoce a los Institutos Técnicos y de Educación Media Diversificada (INEM).

Un referente legal importante que suele pasarse por alto en los análisis jurídicos de la educación en Colombia es la Ley 60 de 1990, pues en ella se establece la provisión y administración de los servicios de educación y salud a las entidades territoriales. Se establece así la descentralización en la administración del servicio educativo.

Otras leyes de relevancia para el análisis de la educación media en Colombia son la Ley 30 de 1992, que establece la regulación del servicio público de educación superior; la Ley 119 de 1994, por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, derogando el Decreto 2149 de 1992; la Ley 375 de 1997, Ley de la Juventud, que señala la importancia de un proceso educativo integral para la inserción de los jóvenes en el mundo productivo; la Ley 749 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica; la Ley 1064 de 2006, por la que se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, establecida como educación no formal en la Ley General de Educación; finalmente, la Ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud.

En cuanto al cuerpo de decretos que enmarcan jurídicamente la educación media en Colombia, o temas con ella relacionada están los siguientes: Decreto 3020 de 2002, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones; Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional; Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media; Decreto 4807 de 2011, por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación, y, finalmente; Decreto 0325 de 2015, en el cual se establece el día de la excelencia educativa (Día E), y que busca asumir modelos internacionales de Calidad.

En el contexto nacional, otros elementos normativos consultados fueron los Planes Nacionales de Desarrollo 2010-2014 y 2015-2018, al igual que los Planes Decenales de Educación 2006-2016 y 2016-2026. Igualmente, para finalizar lo concerniente a la normatividad de Educación Media en el orden nacional, se ha consultado el Foro Educativo Nacional 2013.

2.2.2 La educación media en el distrito capital.

En un orden deductivo, la normatividad consultada para la educación media en el Distrito Capital comienza en los Planes Distritales de Desarrollo. Específicamente, se han consultado los planes de desarrollo de las últimas tres alcaldías: Samuel Moreno Rojas (2008-2012), Gustavo Petro (2012-2016) y Enrique Peñalosa (2016-2020).

En la misma lógica se han consultado, como pilar esencial para el análisis que se desarrollará más adelante, los planes sectoriales de educación 2008-2012 y 2012-2016. Esto con el ánimo de rastrear el papel y la concepción de la educación media en las políticas públicas del Distrito. Considerando como un elemento importante la revisión del presupuesto invertido en la educación media, se introducen en el marco jurídico los planes operativos anuales de la Secretaría de Educación Distrital de los últimos tres años.

La Secretaría de Educación también ha pretendido unificar los criterios de enseñanza y aprendizaje en la educación media en Bogotá D.C. Por ello, en el año 2014 ha expedido, para la Educación Media Fortalecida, el “Currículo para la excelencia académica y la formación integral SED-2014”.

En cuanto a la articulación con el SENA, la Secretaría de Educación del Distrito ha sido realmente bondadosa. En el año 2005 un primer convenio aparece para establecer el apoyo institucional del SENA en la educación media en Bogotá. Sin embargo, este convenio tiene su antecedente en la Resolución 00812 de 2004 SENA, por medio de la cual se establecen los lineamientos para una articulación con instituciones educativas públicas o privadas.

Dos proyectos son fundamentales en el encuadramiento normativo de la Educación Media en Bogotá D.C. Se trata de los proyectos 290 y 891 de la Secretaría de Educación del Distrito, por medio de los cuales se adopta la forma de educación media fortalecida y se posibilita la articulación de las instituciones educativas con instituciones de educación superior en la ciudad de Bogotá D.C.

2.2.3 La normatividad de la educación media el Colegio Fernando Mazuera Villegas (IED).

Una vez presentada la normatividad que regula el funcionamiento de la educación media en Colombia en los contextos nacional y distrital, se expone a continuación el marco legal en función del cual se organiza la educación media en la institución educativa para la que se pretende diseñar y presentar la propuesta de este trabajo de investigación.

Tomado como primer referente aparece el manual de convivencia vigente en la institución desde el 9 de junio del 2014. En él se establece la modalidad técnica para la Educación Media en la institución y se reconoce, en virtud del proyecto 891 de la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., la articulación interinstitucional con el SENA para los programas de técnico laboral en cinco modalidades, a saber: diseño y dibujo arquitectónico, instalaciones eléctricas residenciales, elaboración artesanal de artículos en cuero, análisis de muestras química y, finalmente, asistente administrativo (Manual de Convivencia colegio Fernando Mazuera Villegas IED, art. 83).

Formalmente, el colegio para el que se presenta la propuesta de educación media cuenta con dos resoluciones que lo reconocen como institución educativa distrital (IED) y que lo autoriza a prestar el servicio de educación desde la educación pre-escolar hasta la educación media. Dichas resoluciones son la resolución 2280 de 2008 y la resolución 1740 de 2009, las dos expedidas por la Secretaría de Educación de Bogotá D.C.

Finalmente, como complemento a la normatividad consultada y presentada hasta aquí, otras disposiciones legales tenidas en cuenta son: el “Acuerdo por lo superior 2034” del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); el foro mundial: “Educación para todos”, de Dakar, 2000, especialmente lo concerniente a sus seis objetivos; la Declaración de la Educación como Derecho Fundamental de la UNESCO, 2000; el documento de la OCDE y el Banco Mundial de 2012 sobre la situación de la educación superior en Colombia y la evaluación de políticas públicas nacionales de educación; y, por último, el documento de la UNESCO sobre la Educación como bien común mundial en la búsqueda de los objetivos de Desarrollo Sostenible 2015.

Como instrumento para la comprensión de lo expuesto hasta aquí, se muestra a continuación la tabla sistemática del marco jurídico-normativo:

Cuadro No. 03
Síntesis del marco jurídico– normativo.

	CONSTITUCIÓN	LEYES	DECRETOS	PLANES DE DESARROLLO Y EDUCACIÓN	ACUERDOS, RESOLUCIONES, PROYECTOS Y CONVENIOS.
NACIONAL	<i>Constitución Política de Colombia de 1991.</i> <i>Art. 67-45-69-70</i>	<i>Ley 115 de 1994</i> <i>Ley 30 de 1992</i> <i>Ley 119 de 1994</i> <i>LEY 375 DE 1997</i> <i>Ley 749 de 2002</i> <i>Ley 1064 de 2006</i> <i>Ley 715 de 2001</i>	<i>Decreto 3020 de 2002</i> <i>Decreto 230 de 2002</i> <i>Decreto 1290 de 2009</i> <i>Decreto 4807 de 2011</i> <i>Decreto 0325 de 2015</i>	<i>Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014</i> <i>Plan Nacional de Desarrollo 2015 – 2018</i> <i>Plan Decenal de Educación 2006-2016</i> <i>Plan Decenal de Educación 2016 -2026</i>	<i>Resolución 00812 de 2004 SENA</i> <i>MEN – CESU</i> <i>Acuerdo por lo superior 2034</i>
DISTRITAL				<i>Plan Distrital de Desarrollo 2008-2012</i> <i>Plan Distrital de Desarrollo 2012-2106</i> <i>Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020</i> <i>Plan Sectorial de Educación 2008-2012</i> <i>Plan Sectorial de Educación 2012-2016</i> <i>Plan Operativo Anual 2012-13-14-15-16 SED</i>	<i>Currículo para la excelencia académica y la formación integral SED 2014 Educación Media Fortalecida.</i> <i>Convenio 001 de 2005 SED – SENA</i> <i>Proyecto 891</i> <i>Proyecto 290</i>
INSTITUCIONAL					<i>- PEI colegio Fernando Mazuera Villegas (IED)</i> <i>- Convenio SENA.</i> <i>- Resolución 2280 de 2008</i> <i>- Resolución 1740 de 2009</i> <i>- Manual de Convivencia</i>
LINEAMIENTOS NORMATIVOS INTERNACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> - ONU. <i>Foro Mundial por la Educación. DAKAR. 2000.</i> - OCDE/BANCO MUNDIAL 2012 <i>La situación de la educación superior en Colombia. Evaluación de Políticas Públicas nacionales de Educación.</i> - UNESCO. <i>Educación para todos. 2015.</i> - UNESCO. 2000. <i>Educación como Derecho Fundamental.</i> - CESU. <i>Acuerdo por lo superior 2034.</i> - UNESCO. <i>Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial? 2015</i> 				

2.3 Marco teórico y conceptual.

*La práctica debe ser siempre edificada sobre la buena teoría.
-Leonardo da Vinci.*

Más que un marco teórico, en el presente capítulo se ofrece una propuesta de interpretación teórica y conceptual que tiene un doble propósito: en primer lugar, desarrollar las categorías conceptuales que se han establecido como centrales en la propuesta de investigación para que a partir de ellas pueda realizarse el análisis de los resultados y el diseño de la propuesta; en segundo lugar, dar cumplimiento a uno de los objetivos específicos que es el de evidenciar, teóricamente, la relación existente entre la educación técnica y la división social del trabajo propia de la sociedad industrial en la civilización occidental.

Así, tratando de cumplir lo mejor posible con esta doble finalidad, más que en ninguna otra parte del trabajo, en este capítulo se procederá desde una perspectiva completamente deductiva, partiendo de análisis y categorías generales que permitan llegar al análisis de esos conceptos centrales que constituyen la propuesta. Lo que se pretende entonces es construir un hilo argumentativo que permita al lector comprender la propuesta en el contexto de una globalidad histórica, social, económica, política y cultural.

En un primer momento, se intentará ofrecer un panorama general de la configuración del proceso histórico de la Modernidad como época. Es necesario aclarar que aquí se presenta una interpretación particular en donde esta época tiene un inicio cronológico más temprano que aquel que se le suele asignar en la Historia. Se busca evidenciar cómo en el proceso de constitución, la Modernidad da lugar a cuatro grandes meta-relatos o paradigmas, uno para cada una de las grandes dimensiones de la existencia: social, política, económica y cultural.

Después de haber abordado el proceso histórico de la Modernidad, se espera que en una segunda parte del desarrollo teórico sea posible mostrar el modo en el cual el Estado se configura como meta-acontecimiento transversal de toda esta época histórica en la mentalidad occidental. Así, en la explicación del funcionamiento del Estado racional occidental, se podrá llegar a la descripción de la Educación como Institución Política, que

es quizá el auténtico punto de partida teórico y conceptual de la presente propuesta. En un tercer momento del presente capítulo, y cumpliendo así el objetivo específico mencionado al principio, se busca evidenciar que la Educación técnica efectivamente responde a las lógicas de la reproducción de un orden socioeconómico propio del siglo XIX y principios del siglo XX en Europa, y a intentos de modernización tardía en Colombia en las décadas de los años 80 y 90; y que dicha educación tan solo estimula condiciones de dominación.

Finalmente, en un cuarto momento, se ofrecen elementos teóricos y conceptuales de aproximación a lo que se espera poder proponer para la educación media en el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED). En esta parte se verán dos instantes: uno, destinado a explicar la importancia y vigencia de la propuesta de la educación filosófica como elemento fundamental de la responsabilidad y compromiso que la educación tiene frente a la complejidad y carácter multidimensional de la realidad y de la existencia del ser humano; otro, dirigido a evidenciar que la investigación es una posibilidad auténtica y real de formación para que en la educación media los estudiantes puedan desarrollar sus potencialidades humanas, acercándose a sus expectativas, deseos y temas de su interés. Se da lugar entonces al desarrollo de la propuesta teórica.

2.3.1 La modernidad como proceso histórico: configuración de los grandes meta-relatos.

*La sociedad establecida ha demostrado ya su verdadero valor como proyecto histórico.
-Herbert Marcuse.*

Ante todo, es necesario partir del entendimiento de la Modernidad como una época concreta en la trayectoria histórica de la civilización occidental (Berman, 1999). Lo que se presenta como asunto de posible discusión en este análisis, es la definición del inicio de esta época. En esta propuesta de interpretación teórica, se asumirán como acertadas las posturas de tres trabajos diferentes en los cuales se coincide respecto de lo que se podría denominar una Modernidad temprana. Se trata de los análisis de José Luis Romero, Alfred Crosby y Daniel Feierstein, quienes establecen que la Modernidad, en tanto periodo histórico, tiene su origen en el contexto del renacimiento durante el siglo XV.

Antes de continuar, se hace necesario suspender un momento el desarrollo argumentativo para introducir una pertinente apreciación de Feierstein. Para este autor, al igual que para muchos otros, la Modernidad siempre debe ser entendida, además de como época, como un acontecimiento exclusivamente occidental, esto es, europeo, propio de su civilización y representación de mundo. Todos los demás procesos en el resto del mundo no son otra cosa que intentos -más o menos fallidos, más o menos exitosos-, de modernización (Feierstein, 2007). La Modernidad es entonces una época concreta de la trayectoria histórica de la civilización europea occidental.

Ahora bien, para el autor que se viene trabajando, existen dos grandes acontecimientos que consolidan de un modo decisivo el inicio de la Modernidad, a saber: el “Descubrimiento”⁵ de América y el surgimiento del Estado Nacional. Vale aclarar que cuando se empela el término acontecimiento, se hace en todo el sentido histórico que se le puede asignar a esta palabra. Para George Dumézil, la Historia se consolida y cristaliza en los acontecimientos, esto es, en los hechos que poseen una dimensión conmemorativa (síntesis de un pasado en sí), denotativa (crisis radical de un presente), y proyectiva (potencia para producir y crear). El entendimiento y la hermenéutica de la Historia se halla, según este autor, en la correcta comprensión de los acontecimientos (Dumézil, 1996).

Tomando en primer lugar el “Descubrimiento” de América como objeto de interpretación, en tanto que acontecimiento fundador de la Modernidad, se toma como referente teórico los análisis propuestos por Alfred Crosby, quien establece que este suceso histórico significó para Europa la posibilidad de concebir por primera vez una imagen del mundo como totalidad cognoscible, esto es, como realidad susceptible de racionalización, de representación cuantificable y calculable (Crosby, 1998). Para el autor, el hecho de que Europa haya logrado producir una representación o imagen del mundo implicó que, desde entonces, la mentalidad racional occidental se dio a la empresa de la conquista ideológica y

⁵ El uso de las comillas implica un completo desacuerdo por parte del autor de las presentes líneas con el uso semántico que tradicionalmente se le ha asignado al término para dar cuenta de lo ocurrido el 12 de octubre del año 1492. El uso de la palabra Descubrimiento, efectivamente, posee una carga ideológica que justamente hace parte de ese gran proyecto occidental llamado Modernidad. Al respecto, puede consultarse la obra del profesor Francisco Theodosiadis “Alteridad ¿La (des)construcción del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto”, quien describe de un modo loable por qué motivos el uso de tal palabra para este acontecimiento es, además de incorrecta e inapropiada, un dispositivo ideológico.

fáctica del mundo. El mundo, desde 1492, se convirtió para Europa en una realidad total que puede ser calculada y explotada (Crosby, 1998).

Incluso, afirma el autor que Europa se dio a una tarea emprendida por ninguna otra civilización en la Historia de la humanidad, a saber: conquistar ecológicamente el mundo. Es decir, la civilización europea occidental, desde el “Descubrimiento” de América implementó todo un sistema de *Imperialismo ecológico* sobre el resto del mundo, fundando pequeñas Europas, cultural, social, política, económica y sobre todo ecológicamente similares a las condiciones del continente (Crosby, 1999). Obviamente, esas pequeñas Europas, esas colonias, eran para beneficio exclusivo de los colonizadores.

En cuanto al segundo gran acontecimiento fundador de la Modernidad, el surgimiento del Estado Nacional, debe aclararse que lo que se toma como tal, es el surgimiento teórico, especialmente en la figura de Nicolás Maquiavelo, quien formuló la posibilidad de consolidar un principado, un Estado, a partir de una identidad nacional (Maquiavelo, 2007). Otros teóricos como Jean Bodin, Ferdinand Lassalle, Hobbes, entre otros, aportarían más adelante en el tiempo a la teoría del Estado. Sin embargo, el origen moderno de su formulación se haya en el trabajo de Maquiavelo, durante el periodo del Renacimiento. El motivo por el cuál este surgimiento teórico y posterior consolidación fáctica del Estado-nación se toma como acontecimiento se debe a que con él se cristaliza (de un modo paradigmático hasta el día hoy) la relación de la sociedad y los individuos con una determinada representación del poder. Hannah Arendt, en correspondencia a Martín Heidegger, confiesa su tentativa de ver en la construcción teórica renacentista sobre el Estado, el génesis de la moderna representación cultural del poder, y la tendencia del Estado a su monopolio (Arendt, 1999). Por su parte, José Luis Romero asegura que el surgimiento del Estado sería el acontecimiento burgués que paulatinamente iría generando condiciones de posibilidad para la consolidación del paradigma político propio de la Modernidad.

Entonces, se tiene al Estado y al “Descubrimiento” de América como acontecimientos de la Modernidad, en tanto que época histórica. Sin embargo, con estos dos elementos sólo se tiene un posible origen, una interpretación del inicio, pero no del proceso histórico. Lo que se buscará en adelante es mostrar, en términos generales, el

proceso de consolidación de la Modernidad, hasta llegar al entendimiento de cuáles son los cuatro grandes meta-relatos que sirven de soporte a esta época. Para tal fin, se acude a la obra del profesor Romero titulada “Estudio de la Mentalidad Burguesa”, empleando de un modo auxiliar los aportes de algunos otros autores.

Para José Luis Romero, la Modernidad se consolida como época histórica a través de dos grandes periodos: el primero, entre los siglos XV y XVIII; el segundo, a partir del siglo XIX (Romero, 1987). Como historiador, Este autor realiza un análisis de tipo estructural en el cuál evalúa cada uno de los periodos mencionados en virtud de cuatro dimensiones o estructuras: política, económica, social y cultural.

En lo político, durante el primer periodo, Romero asegura que efectivamente se da lugar al surgimiento del Estado Moderno bajo la monarquía como forma de gobierno. En el segundo periodo, en lo político, se logra la constitución del modelo de Estado Democrático Liberal Burgués gracias a los procesos y reformas logradas con las grandes revoluciones políticas modernas: revolución inglesa de 1750, independencia de los Estados Unidos de Norteamérica en 1776, y revolución francesa en 1789 (Romero, 1987). En su obra más representativa, el constitucionalista colombiano, Naranjo Mesa, establece cómo cada una de estas revoluciones contribuyó de un modo sustancial al desarrollo del modelo de Estado Social y Democrático de Derecho (Naranjo Mesa, 2006).

En cuanto al aspecto económico, Romero ubica en el primer periodo de la Modernidad el desarrollo del capitalismo mercantil y comercial, mientras que en el segundo periodo se encontraría el capitalismo industrial del siglo XIX propiamente dicho (Romero, 1987). Esta interpretación coincide con la lectura de Rosa Luxemburgo, quien ve en el mercantilismo de los siglos XVI y XVII la acumulación primitiva del capital, siguiendo de un modo fiel, a su vez, la lectura que Marx realiza de los primeros estadios del Capitalismo (Luxemburgo, 1967).

Es sumamente interesante comprender que para Romero el suceso de las grandes revoluciones técnico-científicas no es un hecho económico propiamente dicho, sino que más bien se trata de un acontecimiento cultural, relacionado con la mentalidad de la civilización occidental. Así, en el plano cultural el historiador argentino ubica en el primer periodo, junto al Renacimiento, el humanismo y el racionalismo, la primera gran revolución

técnico-científica, con lo que las ciencias naturales y exactas comienzan a adquirir estatus epistemológico (Romero, 1987). En el segundo periodo se encontraría entonces la segunda revolución técnico-científica y la consolidación del positivismo decimonónico como única forma legítima de producción de conocimiento científico.

Finalmente, en el aspecto social, Romero ubica en el primer periodo del proceso de la Modernidad, el surgimiento de la burguesía naciente compuesta por los artesanos y comerciantes de las primeras ciudades modernas. En este periodo también se ve el proceso de adquisición de poder político por parte de la nobleza y la clase militar (Romero, 1987). Ya en el segundo periodo, a lo largo del siglo XIX, el autor establece que se da el desarrollo y consolidación de la alta y mediana burguesía, así como la aparición definitiva del proletariado como clase social protagonista de los procesos constitutivos de la Modernidad (Romero, 1987). Para efectos de mayor comprensión de lo expuesto hasta aquí a propósito de la obra del profesor Romero, se ha diseñado el siguiente cuadro que trata de sintetizar el proceso descrito:

Cuadro No. 04
Síntesis del proceso de constitución de la Modernidad

Dimensiones	Periodos	
	S. XV – S. XVIII	S. XIX ...
Política	Estado Nacional (Monárquico)	Estado Democrático (Liberal burgués) Revoluciones modernas: Inglesa (S.XVII) Independencia EEUU (1776) Francesa (1789)
Económica	Capitalismo Mercantil Capitalismo Comercial	Capitalismo Industrial
Cultural	Renacimiento Humanismo Racionalismo Primera Revolución Técnico-científica. (Ciencias Naturales y Exactas) Aspiraciones científicas de las ciencias del espíritu.	Segunda Revolución Técnico Científica ¡Positivismo! (Método científico)
Social	Pequeña Burguesía naciente. (Artesanos y comerciantes) Nobleza Campesinado	Alta Burguesía Mediana Burguesía Proletariado

Una vez hecha la descripción del proceso histórico de constitución de la Modernidad como época a través de los dos periodos vistos con anterioridad, José Luis Romero ofrece una conclusión que en este trabajo se considera no solo valiosa y pertinente, sino fundamental. Para el autor, todo el proceso histórico descrito conduce a la cristalización del proyecto de la Modernidad en cuatro grandes paradigma o meta-realtos que corresponden a las cuatro dimensiones desde las cuales se ha analizado el proceso. De este modo, para la dimensión política, el gran paradigma, el gran horizonte de sentido en virtud del cual se va a configurar todo proceso político es la Democracia (Romero, 1987). De hecho, se ve que esta hipótesis es completamente acertada ahora más que nunca, pues todo el discurso en el escenario de la política y las relaciones internacionales se desarrolla en virtud, justamente, de la Democracia como sistema político imperante.

En cuanto a la dimensión económica, el autor establece que el paradigma es el Capitalismo. Sin embargo, aclara que se distancia de las lecturas en las cuales el Capitalismo es el único gran acontecimiento característico de la Modernidad, y en torno al cual se vienen a configurar todos los demás posibles procesos. Asegura el autor que el Capitalismo es uno de los grandes meta-relatos, pero que no es el único y que solo puede ser entendido en su relación con otros procesos (Romero, 1987).

Por otra parte, para la dimensión cultural, Romero asegura que su paradigma no es otro que el del ideal de la Ilustración, esto es, el de sujetos capaces de razonar por cuenta propia, pero igualmente capaces de comprender, respetar y comprometerse con un orden a través de la obediencia o seguimiento de imperativos categóricos (Romero, 1987). Más adelante, se verá que este ideal del iluminismo es uno de los componentes esenciales del proyecto educativo en la Modernidad.

Finalmente, y como elemento característico en la propuesta interpretativa de Romero, se establece que la Modernidad se consolida como época gracias a que es un proceso impulsado como proyecto por y para una clase social específica, esto es, la Burguesía, que se consolida, en términos marxistas, como clase en sí y clase para sí, lo que le permite adquirir conciencia de sus posibilidades históricas (Romero, 1987). La Burguesía entonces es el paradigma o gran meta-relato en la dimensión social. De hecho, el autor afirma que los otros tres paradigmas (Democracia, Capitalismo e Ilustración) en realidad

son condiciones generadas por las misma Burguesía para establecerse como clase social hegemónica.

La afirmación de que la Modernidad es una época que se consolida a través de procesos distribuidos en dos grandes periodos (S.XV al S. XVIII y S. XIX en adelante), analizados desde cuatro grandes dimensiones (política, económica, cultural y social), dando lugar a un paradigma o meta-relato para cada dimensión (Democracia, Capitalismo, Ilustración y Burguesía); y que esta época es el resultado de la mentalidad y desarrollo de una clase social específica, la Burguesía, es la conclusión que permite dar cierre a esta primera parte, como contexto que permite la comprensión de lo que se propondrá en el siguiente apartado.

2.3.2 El Estado como meta-acontecimiento moderno.

Estado es el nombre que se le da al más frío de todos los monstruos fríos. El Estado miente con frialdad y de su boca sale esta mentira: “Yo, el Estado, soy el pueblo.”
-Nietzsche.

La apariencia del Estado como persona inmaterial oculta el hecho del dominio del hombre sobre el hombre, intolerable para el sentir democrático.
- Hans Kelsen.

En su obra titulada “Los orígenes del totalitarismo”, Hannah Arendt asegura categóricamente que el mal, la gran enfermedad política del siglo XX es el totalitarismo, y que este mal es síntoma de un malestar más profundo, de un hecho fundamental que se encuentra en la constitución ontológica de la civilización moderna occidental, a saber: el Estado como centro gravitacional de toda posible relación del y con el poder (Arendt, 1982). El Estado, asegura Arendt, es el gran acontecimiento político de la Modernidad, es el suceso fundador y la cristalización misma de nuestra cultura política (Arendt, 1999).

Por lo tanto, recordando lo visto en los planteamientos del anterior apartado, se tiene que el Estado estuvo presente, por lo menos teóricamente, desde el origen mismo de la Modernidad y que se ha estructurado como una constante histórica a lo largo de todo su proceso, lo que lo convierte, en opinión de Hannah Arendt, en un meta-acontecimiento propio de la moderna civilización occidental. Otro referente teórico, tan necesario y suficiente como inevitable en este punto, es la obra del sociólogo alemán Max Weber,

quien en el capítulo séptimo de su obra “Economía y Sociedad”, describe el proceso de conformación del moderno Estado burocrático racional, siendo este, según el autor, el modelo de Estado vigente (Weber, 2005).

Entonces, lo que se propone en esta parte del desarrollo teórico, es construir un marco conceptual que permita una plena comprensión de lo que se presenta como definición de Estado, a fin de que se logre, más adelante, un entendimiento de la aparición de la Educación como institución política. Los conceptos trabajados se irán presentado y relacionando poco a poco hasta dar lugar a una exposición definitiva de lo que se entenderá por Estado. En gran parte, se seguirá el esquema planteado por Max Weber es su propuesta de sociología comprensiva.

El punto de partida, el concepto que abre el campo de referencia es el poder. En su construcción teórica, Weber entiende al poder como la capacidad que una persona o grupo de personas posee para imponer su propia voluntad a otro, u otros, incluso contra posible resistencia (Weber, 2012). Cornelius Castoriadis, filósofo griego, y juicioso lector de la obra de Weber, propone como definición del poder la capacidad que se tiene para lograr que otros hagan, o no hagan, lo que se desea que hagan, o que no hagan (Castoriadis, 1996). El elemento común de los dos planteamientos es la definición del poder en virtud de la facultad o capacidad para ejercer una influencia sobre el obrar de los otros; sin embargo, es Weber el que desarrolla una teoría a propósito del cómo es posible lograr el ejercicio del poder.

Para el sociólogo alemán, los dos medios a través de los cuales es posible el ejercicio del poder, es decir, la imposición de la propia voluntad sobre otro u otros, son la legitimación y la coerción (Weber, 2012). A partir del esquema de Weber, se entenderá por legitimación la justificación interna de la obediencia. Se trata de una suerte de proceso psicológico en el que aquel sujeto sobre el cual se impone una voluntad ajena a él, construye o reconoce una justificación válida para su propia obediencia. Para Weber, cuatro son los criterios o razones más frecuentes en la justificación de la obediencia, a saber: la tradición, el carisma, la autoridad y la ideología.

La tradición, es aquel criterio en el cual se acude a las costumbres y a los usos establecidos como marco de justificación de la obediencia: se hace tal o cual cosa, porque

siempre se ha hecho así, aunque no exista una razón más allá de esta explicación para comprender la lógica de la obediencia. El profesor Zuleta realiza en sus obras sobre la Democracia un amplio análisis de la forma en la que la tradición como forma de justificar la obediencia y el orden establecido es susceptible de conducir a un estado de autoritarismo neurótico (Zuleta, 1985). El carisma, por su parte, es un criterio en el que la personalidad del orador o de aquel que impone su voluntad sobre los demás se constituye en el elemento esencial de la obediencia. La autoridad, en Max Weber, es entendida como la acertada y equilibrada combinación de características sociológica que dotan a un individuo de potestad para orientar la voluntad de los demás. Estas características son la edad, el conocimiento y la experiencia (Weber, 2012). El último criterio de legitimación o justificación del poder es la ideología, que se entiende como un dispositivo de representación de fines colectivos dignos de ser admirados y seguidos, justificando los medios que sean necesarios para su alcance.

La coerción, por su parte, entendida como el uso de la fuerza o la coacción física directa, es el segundo elemento que Weber expone como medio para ejercer el poder. No obstante, Este autor es muy claro y explícito en afirmar que la coerción es tan solo la última ratio en el ejercicio de la imposición de la voluntad, y que la legitimación es, por excelencia, el medio a través del cual se ha ejercido el poder desde que el ejercicio de la política en la civilización occidental se ha introducido en las lógicas racionales de la burocracia (Weber, 2005). Se tiene entonces que la imposición de la propia voluntad sobre otro u otros es lo que se entiende por poder, y que la justificación de la obediencia y el uso de la fuerza física son los dos medios para su ejercicio.

La política es el otro concepto fundamental en el camino a la comprensión de lo que se entenderá por Estado. Para Castoriadis, la política es toda aquella actividad humana que de modo directo o indirecto se relaciona con la producción, reproducción, ejercicio, mantenimiento y organización del poder (Castoriadis, 1996). Si se toma esta definición y se ubica junto a la reflexión de Foucault según la cual la existencia de los individuos está inmersa y atravesada por todo un haz de relaciones de poder (Foucault, 1984), se puede afirmar que la existencia del ser humano se encuentra en gran parte determinada por relaciones de poder, esto es, por la política. De hecho, Hannah Arendt, mencionada con

anterioridad, asegura que un componente importante de la condición humana es la forma en que los individuos establecen relaciones políticas, es decir, relaciones de y con el poder (Arendt, 2005). Una última consideración respecto de este concepto de política es pertinente antes de continuar. Para Rosa Luxemburgo (y esto fue dicho antes de la definición de Castoriadis), la política no debe definirse únicamente por el ejercicio del poder, sino que puede y tiene que entenderse también como ejercicio y práctica de resistencia al poder (Luxemburgo, 2005).

Retomando por un instante la afirmación establecida con anterioridad en la cual se aseguraba que la existencia del ser humano se encuentra atravesada, inmersa en relaciones de poder, es decir, en relaciones políticas, y tomándola por lo menos como verosímil, se hace la introducción de una última referencia antes de entrar de modo definitivo en la definición y comprensión del concepto de Estado. Como ya se mencionó, en su análisis del totalitarismo como el mal del siglo XX, Hannah Arendt asegura que éste es el síntoma de un mal que se encuentra en las raíces mismas de la civilización occidental, a saber: el Estado. Esta autora establece que, a lo largo de Modernidad, y con especial fuerza en el siglo XX, el Estado ha sido la máxima expresión posible del monopolio del ejercicio del poder y la política (Arendt, 1982). La tendencia natural del Estado, dice, es el absoluto dominio de la totalidad de formas posibles de poder, he ahí el sentido del totalitarismo.

Siendo entonces el Estado ese acontecimiento transversal del proceso de la Modernidad como época, constituyéndose como expresión máxima del ejercicio y monopolio del poder y de la política, se hace necesaria una definición del concepto a fin de comprender su lógica y su funcionamiento. La teoría de Max Weber será la que se emplee como referente para tal fin. Se entenderá por Estado, tal y como se conoce en la actualidad, un conjunto de instituciones que ejercen la coerción y la legitimación sobre una población en un territorio determinado (Weber, 2005). De esta definición se extraerán aquellos elementos que posibiliten una aproximación al entendimiento de la Educación como institución política.

En la teoría constitucional el Estado cuenta con tres elementos constitutivos, a saber: el elemento político, el poder; el elemento humano, la población; y finalmente el elemento físico, el territorio (Naranjo Mesa, 2006). El concepto de Max Weber resulta

acertado por contener estos tres elementos. Sin embargo, para lo que aquí se busca, el elemento central del análisis será el político, es decir, se trabajará a partir del desarrollo teórico del elemento político del Estado, el poder. El rasgo característico del concepto del sociólogo alemán es que establece que la legitimación y coerción (las dos caras del poder, los dos medios a través de los cuales se ejerce la imposición de la voluntad) se ejerce sobre una población, en un territorio determinado, a través de un conjunto de instituciones.

Este último elemento, las instituciones, es justamente el concepto clave, esencial en lo que se espera explicar cuando se llegue al análisis de la Educación. Para Max Weber, aquellas instituciones que pertenecen al Estado, aquellas a través de las cuales se ejerce la legitimación y coerción, reciben la denominación de instituciones políticas, y son definidas por el autor como organismos encargados de la producción, reproducción, distribución, ejercicio, mantenimiento y organización del poder, a través de la distribución de funciones (Weber, 2005). Quiere decir esto que la clave en el entendimiento del concepto del Estado es la identificación y comprensión de las instituciones políticas a través de las cuales se ejerce el poder estatal, en virtud de su función específica. Hay pues, instituciones de coerción (Fuerzas armadas, militares, policía, prisiones, etc.); y hay también instituciones de legitimación, siendo el Derecho y la Educación las principales.

Se tiene hasta este punto una explicación del proceso general de la Modernidad como época de la trayectoria histórica de la civilización occidental, y al Estado como acontecimiento transversal de todo este proceso, consolidándose como expresión máxima del ejercicio y monopolio del poder y la política. Finalmente, se ha explicado que el rasgo característico del poder del estado son las instituciones políticas las cuales mantienen y organizan el poder estatal a partir del cumplimiento de funciones específicas. Teniendo este contexto, se pasa ahora a una propuesta interpretativa de la Educación que procura mostrar al lector cómo es que esta hace aparición en el panorama hasta aquí descrito.

2.3.3 Realidad política de la educación: la educación como institución.

*La educación, la mejor solución y el mayor problema.
-Juan Delval.*

*Sobre la educación, sólo puedo decir que es el tema más importante en que nosotros,
como pueblo, debemos involucrarnos.
-Abraham Lincoln.*

*De este modo, la masa de hombres se convierte en servidores del Estado,
no como hombres, sino como máquinas.
-Henry Thoreau.*

Para Octavio Paz, la Modernidad es el paso del campo a la ciudad, de la iglesia al Estado, de la religión a la política; el nuevo dios es la razón, donde antes había fe, ahora hay certeza científica (Paz, 1981). El ensayista mexicano, de igual manera, reconoció en la institucionalidad del Estado Burocrático moderno uno de los principales elementos de alienación y enajenación política. La institución cumple una función primordial en la organización que el Estado hace de la sociedad y de los individuos en los diferentes escenarios: político, económico, social y cultural. Por lo tanto, esta parte del marco teórico tiene como objetivo explicar en qué medida, y de qué modo, la educación se presenta como lo que quizá es la principal institución política en el aparato estatal.

Max Weber propuso en su obra que la sociedad debe ser entendida como una relación social basada en el intercambio racional y recíproco de intereses compartidos por los miembros que la componen (Weber, 2005). Tomando esta afirmación como punto de partida para lo que aquí se propone, se acude ahora al sociólogo francés Emile Durkheim, quien en su análisis sociológico de la educación establece un esquema que podría explicar cuál es el modo en que esta aparece como institución. Para Durkheim, cada sociedad, en función de sus propios fines, tiene un ideal de sí misma, un horizonte de sentido que le permite guiar sus acciones hacia la realización y logro de sus fines e intereses (Durkheim, 2003); para lograr esto, para llegar a la realización de los fines e intereses que traza sobre sí misma cada sociedad, se concibe un tipo específico de individuo acorde al ideal. Es decir que los intereses determinan el tipo ideal de sociedad que se busca, y en función de tal tipo ideal, se concibe un tipo particular de individuo capaz de responder a la realización de los fines e intereses presentes en el ideal social.

Ahora bien, según Durkheim, una vez se ha trazado el ideal de sociedad que se busca, y se ha especificado el tipo ideal de individuo requerido, esto es, el ser social que se necesita para el logro de los fines e intereses, la sociedad delega a las instituciones la función de construir ese ser social en cada individuo. En su análisis sociológico, para Durkheim la institución que por excelencia tiene esta función es la educación (Durkheim, 2003). Incluso, el sociólogo francés propone entender a la educación como un hecho social, esto es, como una realidad externa al individuo que, por su carácter general y exterior, puede ejercer una coacción en los modos de sentir, pensar u obrar (Durkheim, 1999).

En realidad, a pesar de la distancia temporal de esta interpretación del sociólogo francés, lejos de ser una lectura desfasada sobre la función de la educación en el sistema social, se trata de un acertado y pertinente análisis que justo en estos tiempos mantiene plena vigencia.

De hecho, en la segunda mitad del siglo XX, el filósofo griego Cornelius Castoriadis propone un esquema similar que podría aplicarse perfectamente a la educación. Para este autor, toda sociedad tiene, en primer lugar, una dimensión imaginaria desde la cual se producen los imaginarios, ideales y representaciones sociales que constituyen, siguiendo a Durkheim, el horizonte de sentido que da dirección a las acciones. En segundo lugar, Castoriadis asegura que hay también una dimensión institucional que es la encargada de dar forma tangible a la dimensión imaginaria. En realidad, para este autor es la institucionalidad, siendo representación de los imaginarios, la que produce a la sociedad (Castoriadis, 1989). A su vez, la sociedad emplea las instituciones para configurar nuevos imaginarios e ideales, que deberán adquirir forma tangible en las acciones institucionales. Se trata entonces de un proceso de constante producción en donde la sociedad produce las instituciones que producen a los individuos que producen a la sociedad, “producimos la sociedad que nos produce” es la expresión que empleará el filósofo griego (Castoriadis, 1989, pág., 107).

De este modo, la educación es una de esas instituciones cuya función es producir el tipo de individuo necesario para los intereses, imaginarios e ideales de una sociedad. Incluso, para quien redacta estas líneas, la educación es quizá, en términos de Weber, la institución política de legitimación por excelencia. Recuérdese que en el esquema

weberiano, una institución política es todo organismo encargado de la producción, distribución, reproducción, mantenimiento, ejercicio u organización del poder mediante la distribución de funciones (Weber, 2012). No puede olvidarse además que el Estado, en términos de Weber, es un conjunto de instituciones políticas.

Entonces, la educación es una institución política de legitimación de un determinado orden mantenido y reproducido por el Estado. Dicho orden, se supone, corresponde a los intereses de la sociedad. El asunto, justamente, como se verá más adelante, consiste en qué intereses son los que generan un determinado orden, y qué tipo de orden es el que se busca construir a través de las acciones de las instituciones. Lo importante aquí es establecer teóricamente qué papel desempeña la educación en la estructura institucional de la sociedad y el Estado.

Otro autor que ofrece un importantísimo aporte es Louis Althusser para quien la educación es justamente uno de los aparatos ideológicos del Estado más poderosos y efectivos (Althusser, 1991). En una interpretación no demasiado atrevida, a partir de este autor podría afirmarse que desde la educación se produce y reproduce la ideología que soporta el orden económico, social, político y cultural que necesitan la elite para mantener su posición. El Estado emplea a la educación como uno de sus principales instrumentos en la construcción de un determinado orden. Ya en su momento, el filósofo Bertrand Russell exponía cómo la educación se convierte poco a poco en un instrumento esencial para el mantenimiento del orden estatal; incluso, afirmaba, la educación es estatal es sin duda necesaria, pero también implica riesgos contra los cuales es necesario salvaguardarse (Russell, 2010).

Así, debido a la función que desempeña la educación, esta se ha convertido en un asunto de gasto público de vital importancia. De hecho, la educación se configura como una parte fundamental (un sistema en sí mismo) que se articula a otros sistemas para impulsar y mantener un determinado orden. De este hecho se extrae la importancia que tienen las acciones del Estado en torno a la educación como institución, e incluso como sistema. Para algunos teóricos, en este aspecto es importante contemplar el concepto de políticas públicas, entendidas estas como las acciones ejecutadas por parte del Estado (Roth, 2002). Para Roth, experto en administración pública, las políticas públicas, en tanto que acciones

estatales, poseen un sentido o significado, una finalidad que se articula siempre a un interés específico. Analizar la semántica de las políticas públicas implica acercarse a la comprensión del sentido y significado que poseen las acciones estatales, implica entender en qué dirección apuntan las medidas institucionales y cuáles pueden llegar a ser sus repercusiones sobre los individuos y la sociedad en general.

Es esta la realidad política de la educación, ser una institución política estatal cuya función es hallarse al servicio de la legitimación, mantenimiento y reproducción de un determinado orden económico, político, cultural o social. Incluso, en algunos análisis realizados por organismos multilaterales, la educación es considerada un sistema que bien podría articularse para el funcionamiento de un orden global. La educación sería un bien común mundial en el cual convergen intereses y desde el cual pueden ejecutarse estrategias para la disminución de la injusticia social (UNESCO, 2015).

2.3.4 La educación técnica: reproducción del orden socio-económico como condición para la dominación.

La elección de un sistema de educación es más importante para un pueblo que su gobierno.
-Gustave Le Bon.

Los seres humanos están obligados a vivir y comportarse según las leyes técnicas, extrañas a las leyes humanas. Y quienes no respetan las leyes de una máquina, elevadas a rango de leyes sociales, son verdaderamente castigados. El ser humano vive en una minoría, que con el tiempo se convierte en minoría proletaria. Se ve excluido de las sociedades a las que pertenece, pero en las cuales no puede integrarse jamás sin renunciar a su condición humana. El deseo de imitar a la máquina termina siendo un sentimiento de inferioridad que le obliga a abandonar sus caracteres específicamente humanos y mantenerse alejados de los centros de actividad social.

Esta lenta desintegración transforma lentamente al ser humano, haciéndole renunciar a sus sentimientos y a sus relaciones sociales hasta reducirlas a algo categórico, preciso y automático: a igual relación que la que une a unas piezas de una máquina entre sí.
-Gheorghiu Costant.

Se ha establecido que la educación, en su lógica y en sus dinámicas de funcionamiento como institución política, es susceptible de responder a intereses. En la teoría se deduce que dichos intereses podrían ser los de la clase social y económica dominante (Althusser), o ser los de la justicia social (Unesco); sin embargo, el estado actual de cosas apunta más a la primera tesis: la educación funciona como institución que responde al establecimiento y reproducción de un orden social dominante que favorece a

las clases sociales dominantes en detrimento de la posibilidad de que los individuos de las clases sociales menos favorecidas sean capaces de lograr la realización de sus expectativas, sueños y deseos.

El mismo documento de la Unesco reconoce que existe en todos los países miembros una educación para gobernar y otra educación para ser gobernado (UNESCO, 2015). ¿En qué medida la educación técnica es una educación para gobernar o para ser gobernado? y ¿cómo este análisis contribuye a interpretar la modalidad de educación técnica en el Colegio Fernando Mazuera Villegas he (IED)? Son cuestiones que se espera poder abordar en este capítulo.

En su libro 'Eros y civilización' Herbert Marcuse aclara que desde los procesos institucionales se condena a los individuos a vivir, a moverse y a existir dentro de un ámbito determinado (Marcuse, 1985). Para Marcuse, la civilización occidental, en su proceso de racionalización del mundo, ha consolidado relaciones institucionales que sacrifican el contenido erótico de la existencia. La educación, como uno de esos procesos institucionales fundamentales, es justamente una forma de enajenación en la cual la esfera de los procesos intelectuales y cognitivos ha sido alejada de los deseos y las pulsiones. En las instituciones solo se desarrollan aquellos procesos que respondan a los intereses racionales; el acento se da en aquellos procesos que guardan relación con el orden establecido. En términos de Marcuse, se ha abandonado el contenido erótico en todas las actividades no sexuales, considerando que esta dimensión (el Eros) solo corresponde a lo sexual.

Esta 'des-erotización' de la que habla el filósofo alemán en su obra, es el rasgo característico de la consolidación de una sociedad unidimensional; es decir, una sociedad soportada en un sistema institucional capaz de producir hombres con un solo modo de sentir, pensar y actuar, un único modo de ser funcional al sistema: un hombre unidimensional (Marcuse, 1985). La civilización occidental moderna, en sí misma, en su estado actual, en su estructura esencial, niega la posibilidad del desarrollo de las potencialidades humanas, el logro o la conquista de la individualidad (Marcuse, 1985).

No únicamente desde la filosofía y la teoría se anuncia este hecho, sino que, en el campo de la educación, en virtud de cifras y datos empíricos, organismos como la Unesco

han reconocido que se ha venido implementando a lo largo del siglo XXI una educación completamente descontextualizada, desvinculada de las potencialidades humanas (UNESCO, 2015). La educación busca responder a la inserción de los sujetos en un orden económico global que no siempre corresponde a las necesidades locales específicas. Nuevamente en Marcuse se ve cómo la sociedad moderna occidental produce en sus procesos de racionalización un paulatino desligamiento del individuo con su entorno. Para este autor son las relaciones de trabajo las que han logrado triunfar sobre el resto de posibles relaciones; y todo proceso, incluyendo el educativo, está encaminado a mantener el orden neurótico de producción capitalista, donde todo es susceptible de volverse mercancía y ser valorado en términos de utilidad (Marcuse, 1985).

En su obra, Annie Marie Chartier señala el modo en que la escuela se consolidó en el siglo XIX como una institución al servicio de un orden económico y político. Esto es, al servicio de la división social del trabajo propia de la sociedad industrial. La escuela se convirtió desde entonces, desde los albores del capitalismo industrial, en un centro de formación para capacitar la mano de obra útil al sistema de producción (Chartier, 2004). La educación técnica es un tipo de educación que entra en directa correspondencia con la lógica de la división del trabajo en el sistema capitalista.

No puede olvidarse que ya Marx, en su momento, describió que uno de los principales rasgos del sistema de producción del capitalismo industrial consistía en alejar al trabajador de la inteligencia del proceso, a través de la especialización; es decir, que destinando (condenando) la participación del trabajador a una parte específica del proceso productivo, se le aleja de la comprensión de la totalidad del mismo (Marx, 1981). La especialización que se da en los procesos educativos es en cierto modo, como lo reconoció Estanislao Zuleta, una predestinación a condiciones de dominación (Zuleta, 2001).

Eric Arthur Blair, escritor cuyo seudónimo era George Orwell, en lo que en opinión de quien redacta estas líneas es su mejor análisis, muestra la forma en que a cada nivel de la pirámide social corresponde un conjunto de condiciones que garantizan la reproducción del orden general y la permanencia de los individuos en el nivel al cual pertenecen. En pocas palabras, según el autor, habiendo como mínimo tres grupos o clases sociales (los altos, los bajos y los medios), a cada uno corresponden un conjunto de condiciones sociales,

económicas, culturales y políticas propicias para reproducir y garantizar su lugar y su función (Orwell, 2013). En palabras más simples, educación de altos, para altos; educación de medios, para medios; y educación de bajos, para bajos. Pero esta afirmación, lógicamente tan polémica como burda, tendrá espacio para su desarrollo en el capítulo de discusión.

Dos cuestiones que por lo menos teóricamente sí deben ser expresadas son, en primer lugar, el hecho de que la educación técnica contribuye de un modo directo a la reproducción de un orden social y económico que facilita la dominación. La educación técnica, a la luz de lo dicho por el profesor Zuleta, posee el vicio de la especialización, característica central del modo de producción del capitalismo industrial del siglo XIX y XX, en donde aquel que se especializa pierde la inteligencia de la globalidad del proceso (Zuleta, 2001).

Segundo, como lo resalta la misma Unesco, los sistemas educativos han logrado una universalización integral más o menos aceptable en la educación básica, pero existe aún un gran saldo negativo en lo que a educación media se refiere. En este nivel educativo no se evidencian avances en términos de articulación efectiva con una educación superior capaz de disminuir las brechas de la desigualdad social y económica (UNESCO, 2015). La educación técnica se encuentra inmersa en el engranaje de los intereses socioeconómicos dominantes.

2.3.5 La educación filosófica y multidimensional.

La verdadera necesidad es la que el ser siente de ser lo que es.
-José Ortega y Gasset

Soy de estirpe demasiado elevado para actuar como un esclavo, para ser un subalterno sometido al control de otros, o convertirme en un dócil utensilio de cualquier Estado soberano del mundo.
-Henry Thoreau.

Y en realidad, sin universalidad, el pensamiento sería un asunto privado, sin importancia, incapaz de comprender el menos aspecto de la existencia. El pensamiento siempre es algo más y diferente del acto individual de pensar...
-Herbert Marcuse.

Habiendo expuesto hasta aquí todo lo relacionado con el esquema conceptual que permite la interpretación de la educación como institución política al servicio de la legitimación de un determinado orden, se pasa a una reflexión sobre el margen de acción que se posee para no ser simples agentes serviles, meros funcionarios de un sistema institucional y burocrático en el que los intereses que se buscan para mantener el orden son ajenos y extraños a la existencia concreta de los individuos.

Herbert Marcuse hablaría de la aflicción que sobre el individuo produce el sistema institucional (Marcuse, 1985). Sin embargo, lo primero que debe hacerse es reconocer a la institución educativa como parte fundamental del proceso de la organización social y económica de la existencia, más que como un simple aparato de reproducción. Dewey describe a la educación como el proceso de formación de las disposiciones fundamentales en cada individuo (Dewey, 2003).

Pareciera que el sistema, por lo menos conceptualmente, funciona para aquello que ha sido diseñado: formar en cada individuo modos de sentir, pensar y actuar, coherentes con el orden que se busca mantener. Pareciera que no hay posibilidad de salir de la lógica de acción impuesta por el sistema de seguimientos, currículos, manuales de convivencia, programas de estudios, políticas públicas, modelos pedagógicos y demás dispositivos con que funciona el aparato educativo. Es inevitable, como se ha anunciado desde la justificación, el sentimiento de angustia, de opresión, de claustrofobia. Nada excepto la desesperanza, el profesor y el estudiante han sido privados del alma; el sistema ha sido privado de los individuos, la sociedad ha sido privada de la imaginación... un solo bullicio sin forma se levanta de entre la masa: algo llamado educación se está impartiendo masivamente; algo llamado educación se encuentra ausente y urge su presencia.

Lo que se propone aquí es que se reconozca que cada docente posee una sola y única responsabilidad, una sola y única oportunidad, que es al tiempo una sola y única libertad: su acción en las aulas de clase. Sartre hablaba de la mala fe, entendida como el estado en el cual el hombre nace libre, y sabe que es libre, pero no ejerce su libertad de actuar (Sartre, 2005). Lo que se sostiene entonces es que toda la responsabilidad de un docente se encuentra en la posibilidad de su acción en el desarrollo de cada clase. No posee más que ese presente, no es responsable por lo que ocurre antes ni después de que los

estudiantes abandonan su clase; tiene tan solo ese instante, ese intersticio que le concede el sistema para funcionar, pero puede decidir si funciona para el orden del sistema o para el orden de la condición humana. Tiene la libertad de elegir cuál es el sentido que seguirán sus acciones: si el de la obediencia al orden o el de la construcción perpetua e infatigable de la posibilidad del actuar. Porque se trata de eso, de buscar una nueva manera de estar en el mundo.

Se ha dicho en el anterior capítulo, a partir de Castoriadis, “producimos la sociedad que nos produce”. Pues bien, lo que se entiende de esta cita es que existe un momento del proceso, por lo menos un instante, en el cual el poder se encuentra en manos de los individuos que hacen funcionar al sistema, en manos de aquellos que mantienen y reproducen el orden. Si el ser humano no actúa, si mediante el poder de la acción no se adueña de su existencia, es entonces cuando más que nunca se halla alejado de la auténtica condición humana (Arendt, 2005). En ese instante único no existe alternativa diferente a la elección: o bien se sigue el orden y se le reproduce, o bien se ejecutan acciones educativas orientadas a un nuevo modo de formación en el cual los estudiantes sean aproximados a un acontecimiento único: el saber, el conocimiento auténtico. Es esto lo que el profesor Zuleta llama educación filosófica.

Algo llamado educación se ha definido como una institución política que legitima un orden basado en intereses hegemónicos, salvaguardados por el sistema estatal. Sin embargo, únicamente a través de la acción libre y consciente de cada individuo es posible resignificar, redefinir ese algo llamado educación. Para esto, es el profesor Zuleta quien ofrece los elementos que permiten la comprensión de lo que puede entenderse por educación filosófica.

Para Estanislao Zuleta, la educación orientada a la filosofía, la educación filosófica, es aquel proceso mediante el cual se aproxima al estudiante a las condiciones efectivas de acceso al saber, entendido este como un proceso de construcción del propio pensamiento (Zuleta, 2001). Todo consiste en un salto hermenéutico: desde una realidad sociológica y política de la educación como institución, se reconoce en la acción humana de cada individuo la posibilidad de elegir con libertad un camino de orden epistemológico con implicaciones ontológicas. En la medida en que el estudiante, como individuo inserto en el

sistema institucional, sea participe de un proceso de aproximación y, ¿por qué no?, de construcción de un conocimiento que lo involucre y lo comprometa de mutuo con las condiciones de su propia existencia, es posible que este se vaya construyendo a sí mismo como un sujeto de conocimiento; entonces, el conocimiento será un saber que toma la forma de acontecimiento ontológico, esto es, de constitución de sí y de compromiso consigo mismo.

Para Zuleta, la verdadera función de la educación consiste en combatir la ignorancia, entendida no como un estado famélico caracterizado por el desconocimiento, sino como un estado de indigestión en el cual se tiene un exceso de opinión (Zuleta, 2001). Se trata entonces de la creación de una necesidad de saber desde cualquier tema o asignatura, y se trata de un saber que es un pensar pronominal, es decir, un **pensarse** en función de aquello que se está conociendo. Hacer al conocimiento participe de la propia existencia, y hacer a la propia existencia participe del conocimiento en cada asignatura: he ahí el verdadero sentido de una acción educativa con orientación filosófica.

No se trata entonces, diría el profesor Zuleta, de impartir una clase de algo aburridísimo llamado Filosofía, y que se presenta además como una serie de anécdotas e historias de individuos que, aunque geniales, nada dicen a la propia existencia. Educación filosófica es lograr asumir el problema educativo de la formación de investigadores, pensadores y creadores. Se trata de asumir y llevar este problema hasta sus últimas consecuencias, comprometiendo cada acción en procurar que el estudiante sea capaz de incluir cualquier tema de cualquier asignatura en un sistema de pensamiento propio que le permita comprender su existencia y su condición en el mundo.

José Ortega y Gasset asegura que uno de los motivos por los cuales se ha perdido la trascendencia es que el hombre ha dejado de seguir la inclinación de su ser para entregarse a la opinión del mundo; ha abandonado su condición de individuo para constituirse como hombre-masa (Ortega y Gasset, 2014). Una educación filosófica es un compromiso de la acción con los problemas, las dudas y las incógnitas que posee en su interior cada sujeto; se trata de recuperar la trascendencia del quehacer educativo, de buscar el ideal y de despejar el aletargo del alma y del entendimiento. Se trata ¿por qué no?, de sentir el vértigo del abismo de las incertidumbres, de las incógnitas y los misterios.

La educación puede y debe significar algo más que la transmisión de información que capacite al estudiante para ser competente en un orden y actuar en coherencia con determinados intereses. La educación puede y debe estimular el acto del pensamiento propio como acontecimiento ontológico. Entonces, el primer paso para comenzar a reflexionar sobre la educación filosófica es reconocer que se posee la libertad y la responsabilidad de dar contenido y sentido a ese algo llamado educación; reconocer que esa libertad y esa responsabilidad se ejercen en cada clase.

No se trata de transformar la educación, ni de producir una revolución en el sistema educativo, se trata de resistir, una clase a la vez, a la asfixia del sistema con orientación unidimensional; una educación auténticamente filosófica es aquella que reconoce y estimula el carácter multidimensional de la existencia, del mundo y de la vida. Una educación no es filosófica si no es también una educación multidimensional.

El asunto de la posibilidad de elección es fundamental en la educación filosófica, incluso, quizás podría afirmarse que ese es su origen⁶ verdadero. Schopenhauer defendía a la filosofía como la adopción de decisiones vitales y de una determinada concepción de la vida. Se trata del componente afectivo de la elección de vida. En la institución educativa toda elección es exterior y objetiva, deviniendo entonces en una imposición. El individuo, en la mayoría de los casos, no elige, sino que se ve forzado a un proceso de adaptación. Es urgente comenzar a permitir una elección afectiva de la dirección y el rumbo de la existencia.

Una educación filosófica y multidimensional se diferencia en esencia de lo que se entiende por educación institucional, en la cual, en términos de Marcuse, se desconoce la dimensión pulsional y se desvía la libido en función del aparato estatal (Marcuse, 1985). Educación filosófica y multidimensional es aquella que, al interior del sistema, apuesta por la no enajenación, la no alienación de las vidas de los estudiantes. Aquí radica la importancia fundamental de la posibilidad de elegir. Con Sartre se diría que al ir eligiendo,

⁶ A propósito de la expresión origen, se entiende aquí por tal, siguiendo a Jaspers, “la fuente de la que mana en todo tiempo el impulso que mueve el filosofar”, lo que se diferencia del comienzo, que es cronológico, histórico (Jaspers, 1994).

nos vamos eligiendo a nosotros mismos; el sujeto, al elegir, elige su ser: **uno es lo que elige** (Sartre, 2005).

Esta propuesta de educación filosófica y multidimensional es, en opinión del autor de este documento, una posible respuesta para hacer frente a la “pobreza real” en la institución educativa a la que va dirigida. Esta “pobreza real” es entendida, según al premio nobel de economía Amartya Sen, como la privación sistemática de las capacidades de ser y de actuar (Sen A., 2000). El tipo de formación técnica ofrecida en la educación media, tal y como se maneja desde las políticas públicas actualmente, es asumida aquí como un sistema institucional desde el cual se frustra sistemáticamente los proyectos de vida y se dificulta el desarrollo de las potencialidades humanas, en el sentido de que se priva a los estudiantes de la posibilidad de elegir un espacio que esté de acuerdo con sus expectativas y deseos (con la inclinación de su ser en el sentido de Ortega y Gasset), para que exploren y estructuren en él sus capacidades de ser y de actuar.

Pensar la educación filosófica y multidimensional como instrumento para enfrentar la “pobreza real”, es quizá pensar un enfrentamiento real de la pobreza desde un micro escenario en el cual sea posible dar forma a una estrategia educativa en donde se llegue a resultados tangibles, específicos, visibles en la vida de estudiantes, asumidos como individuos y sujetos concretos capaces de comprometerse con la realización de su propia existencia a partir de la elección de aquello que les interesa aprender y conocer, con miras a la construcción de un saber. Incluso el mismo Amartya Sen reconoce que la educación es por excelencia un escenario de la reproducción de la “pobreza real” por darse allí la más significativa de las privaciones de las capacidades de ser y de hacer (Sen A., 2000).

Lo que se espera entonces, es lograr estructurar una interpretación teórica que permita comprender que el asunto de pensar la educación como se ha hecho hasta aquí, tiene implícita una lectura de la educación desde la perspectiva de la Justicia Social. No sobra aquí hacer mención la interpretación de Justicia Social que una de las autoras más destacables en el escenario de los actuales debates filosóficos y políticos realiza a propósito de los problemas de la Justicia Social. Para Martha Nussbaum, la construcción de una sociedad justa y democrática se relaciona directamente con las reflexiones y acciones que puedan ejecutarse en el funcionamiento de las instituciones (Nussbaum, 2007). Esta autora

propone una lectura de la Justicia desde el enfoque de las capacidades (para ser y para hacer) en donde la educación es ante todo un proceso de formación del carácter, un cultivo de emociones, con contenido cognitivo, que permitan la construcción de ciudadanos democráticos que contribuyan a la consolidación de una sociedad justa y democrática. En fin, una educación que no olvide su central y vital labor de cultivar la humanidad entre los individuos (Nusbbaum, 2005).

¿Qué implicaciones tiene considerar la educación filosófica como posibilidad frente al problema planteado? ¿Qué tiene que ver la cuestión de la posibilidad de elegir en la educación? ¿Cómo estas cuestiones se articulan a la educación en sí y a la investigación en la educación? Son todos interrogantes que se abordaran en el siguiente capítulo.

Le cancre

*Dice no con la cabeza
pero dice sí con el corazón
dice sí a lo que quiere
dice no al profesor
está de pie
lo interrogan
le plantean todos los problemas
de pronto estalla en carcajadas
y borra todo
los números y las palabras
los datos y los nombres
las frases y las trampas
y sin cuidarse de la furia del maestro
ni de los gritos de los niños prodigios
con tizas de todos los colores
sobre el pizarrón del infortunio
dibuja el rostro de la felicidad.*

-Jacques Prévert.

2.3.6 La educación y la investigación.

Ha de admitirse que los métodos de disquisición y enseñanza pueden ser a veces diversos, y, sin duda, por buenas razones; pero, en lo que a mí respecta, estoy convencido de que el método de enseñanza que más se aproxima al método investigador es incomparablemente el mejor. Este, no satisfecho con ofrecer unas cuantas verdades estériles, conduce al tronco del que nacieron (...)
-Edmund Burke.

En uno de sus ensayos, el profesor Juan Fernando Pérez afirma que el gran problema de la educación en Colombia quizá sea una cuestión de conocimiento; es decir, el

sistema educativo colombiano no ha sido pensado para el acto del pensar ni para la producción de conocimiento (Pérez, 1998).

Se trata de una falla recurrentemente señalada y constantemente olvidada. Una educación que se piense para la producción de conocimiento es una aquella que da a sus acciones y procesos una orientación científica. En una de sus más significativas obras, el filósofo Martin Heidegger indica que lo esencial de lo que hoy se denomina ciencia es la investigación (Heidegger, 2010). Ante la pregunta por la esencia de la investigación, el filósofo alemán sostiene que esta consiste en que el conocimiento se instale en un ámbito de lo ente, en la naturaleza o en la historia. Para Heidegger la investigación consiste en la vinculación de un proyecto del conocer con un ámbito determinado de la realidad (Heidegger, 2010).

Se ha dicho con anterioridad que uno de los rasgos fundamentales de la educación filosófica consiste en reconocer el contacto del sujeto con el conocimiento como acontecimiento ontológico fundamental. La aproximación a, y la participación en, la producción de conocimiento es un acto elemental en la construcción y constitución de los proyectos y las expectativas de vida. Por lo tanto, lo que se pretende en este capítulo es ofrecer una explicación teórica de porqué la investigación es una opción viable para estimular una realización de la educación filosófica, así como para proponer una alternativa de educación media. Se trata entonces lograr individuos capaces de enfrentar la vida con actitud científica y filosófica. Sujetos capaces de abordar la multidimensionalidad de la realidad desde el conocimiento y la realización de sus proyectos y expectativas. Tal se trate de una propuesta que apunta en la misma dirección de uno de los trabajos vistos en los antecedentes:

La educación tiene que estar atenta al desarrollo de aquellos rasgos de la personalidad humana que son indispensables para el conocimiento y potenciar así en los estudiantes la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés y el placer por conocer y aprender para elaborar saberes y compartir posibles soluciones.

(Serrano, Duque, & Madrid, 2015. p. 87)

Se trata entonces de reconocer como verdadero y posible lo expuesto por Edgar Moran en lo referente al conocimiento del conocimiento como principio educativo. Para el

autor, este principio se logra mediante una aproximación a la producción del conocimiento, es decir, mediante el fomento de la investigación en las escuelas (Morin, 1999). La investigación es, para Morin, la base de la comprensión del mundo y del hombre en el mundo. Una educación para la comprensión es aquella que tiene como objetivo formar el carácter adecuado en cada individuo para que este sea capaz de asumir toda la realidad con una visión moral y científica (Morin, 2000).

Son estas razones las que explican por qué motivo la investigación, en tanto que aproximación al y contacto con el conocimiento, es un acontecimiento ontológico. Para Marcuse, la educación autentica podría consistir en la feliz posibilidad de “jugar” con las facultades y las potencialidades humanas (Marcuse, 1985). En la investigación, la indagación y el planteamiento de problemas y soluciones posibles, se da el desarrollo de la competencia del pensamiento científico, eje fundamental de la educación del siglo XXI según los lineamientos establecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Una educación filosófica con enfoque investigativo es aquella reconoce que, como ya lo había establecido Piaget, el desarrollo de las funciones afectivas y de las funciones intelectuales son dos aspectos indisolubles (Piaget, 2014). La educación media es una educación para adolescentes, y la adolescencia, a la luz de las teorías de la psicología genética, se caracteriza por la libre actividad de la reflexión espontánea (Piaget, 2014). Lo que hay que hacer, es que a través de la investigación se estimulen las competencias investigativas que permitan a los estudiantes ser capaces de idear, construir y resolver problemas con orientación científica, es decir, con la finalidad de producir conocimientos que comprometan al joven con sus propias expectativas.

No se trata, como diría Rousseau, de enseñar ciencias, sino de que logren despertar una admiración por ellas; se trata de proporcionar métodos para que las aprenda cuando se desarrollen mejor sus aficiones. Para Rousseau este es el principio fundamental de la educación (Rousseau, 2014). Una enseñanza científica se basa en la investigación. Se trata de orientar a los estudiantes para que, mediante la problematización de la realidad, logren conectar los conceptos y las teorías con el mundo que los rodea. Un muy buen ejemplo es

Pólya, que asegura que el desarrollo del pensamiento matemático se obtiene a través de la construcción de problemas (Pólya, 1965).

Educar en ciencia es educar para cuestionar y problematizar, en fin, para pensar. Relacionar la duda con un método que oriente y moldee las aptitudes y las potencialidades humanas en cada estudiante. Es por esto que educar en ciencia es un elemento esencial de la educación filosófica. Piaget reconocía que existe una estrecha relación entre el desarrollo de las estructuras del pensamiento y la experiencia (Piaget, 2014). Entonces, deben posibilitarse experiencias académicas que estimulen la transformación, el desarrollo o la renovación de estructuras de pensamiento cada vez más complejas. Una educación que haga aparecer las necesidades, que produzca desequilibrios, a fin de estimular la acción del pensamiento (Piaget, 2014), eso sería una educación filosófica con orientación científica.

Como último elemento esencial en esta explicación, debe retomarse la cuestión de que la educación media es una educación para adolescentes; es, por lo tanto, de suma importancia realizar algunas consideraciones teóricas a propósito de esta etapa del desarrollo en relación con la propuesta de la educación filosófica. Para Piaget, la personalidad y la inserción en la sociedad adulta son los dos grandes retos y conquistas de la afectividad adolescente (Piaget, 2014), y las dos convergen en el proyecto de vida.

Lo que hay que lograr entonces es una educación que dé valor, coraje para enfrentarse a lo que José Ortega y Gasset llama el problema fundamental: la determinación de la propia vida (Ortega y Gasset, 2007). Si se toma como válida la afirmación de Piaget según la cual “La afectividad es siempre la que constituye el resorte de las acciones (...). Pero la afectividad no es nada sin la inteligencia, que le procura los medios y le ilumina los objetivos” (Piaget, 2014. Pág., 66), lo que hay que intentar es articular una fundamentación académica, científica y metodológica con un proyecto de sujeto. Se trata de proponer una reforma a través de lo que Castoriadis llamaba medios teóricos y conceptuales para que la investigación en la educación media se presente como posibilidad para la generación de experiencias mentales que proyecten al sujeto hacia sus fines, ideales y expectativas.

3. DISCUSIÓN.

3.1 Análisis de resultados.

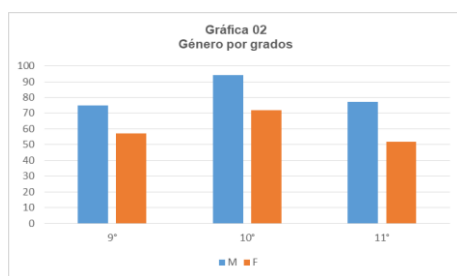
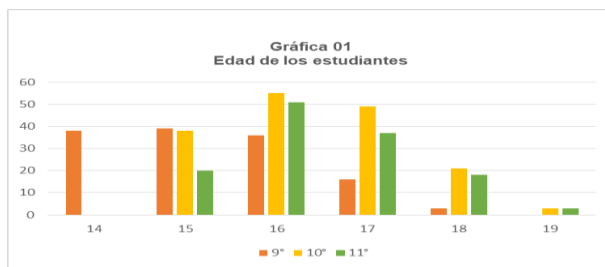
*A mitad del camino me detuve.
Le di la espalda al tiempo
Y en vez de caminar lo venidero
-nadie me espera allá-
Volví a caminar lo caminado.
-Octavio Paz.*

Se destina esta parte del trabajo a una reflexión sobre lo realizado hasta aquí. Se trata, básicamente, como lo afirma el poeta mexicano, de detenerse y volver sobre lo caminado, para indagar y cuestionar todo lo hecho; buscando el surgimiento, la aparición de una mirada que posibilite la comprensión de lo propuesto.

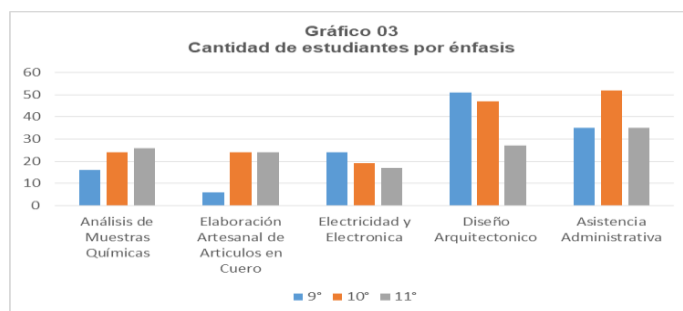
Esta reflexión que se pretende tiene como referente orientador el conjunto de objetivos específicos planteados desde el principio de la propuesta. Es en función del cumplimiento de estos objetivos que se van presentando los hallazgos logrados tras la implementación de las diferentes encuestas entre los estudiantes de grados noveno, décimo y undécimo. Recuérdese que el primer objetivo planteado consiste en “realizar un diagnóstico analítico respecto del impacto y las actitudes que en el estamento estudiantil del colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), suscita la modalidad técnica de educación media que funciona actualmente”. Así, lo que se espera es evidenciar cómo los datos cuantitativos obtenidos con la implementación de las encuestas y su respectivo análisis cualitativo, contribuye al cumplimiento del objetivo.

Como pudo verse en el capítulo destinado al diseño metodológico, se estableció que la encuesta sería uno de los más importantes instrumentos de recolección de datos. En este trabajo se diseñó un total de cinco encuestas para los estudiantes. Así, se presenta al lector una interpretación de lo hallado en los datos recolectados.

El primero de los instrumentos, es decir, la primera encuesta respondida por los estudiantes, corresponde a una caracterización de su género, edad, curso y modalidad o énfasis al cual pertenece. El número total de estudiantes que participaron en este proceso fue de 427: 132 de grado noveno, 166 de grado décimo, y 129 de undécimo grado. Las siguientes, son las gráficas correspondientes a edad y género:



En la tercera gráfica, que a continuación se muestra, aparece el registro de la cantidad de estudiantes que pertenece a cada uno de los énfasis. A los estudiantes de grado noveno se les indicó que manifestaran a qué énfasis desean pertenecer a partir de grado décimo.



De este primer instrumento, del cual se extraen tres gráficas dos son las apreciaciones que pueden realizarse. En primer lugar, con 246 estudiantes hombres y 181 estudiantes mujeres, se tiene una clara mayoría en cuanto al género se refiere. Esta diferencia es importante sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes mujeres, como puede verse en los datos recolectados en la parte de los anexos (Ver anexo 01), se encuentran inscritas en las modalidades o énfasis de “asistencia administrativa” y “análisis de muestras químicas”, mientras que la mayoría de estudiantes hombres se encuentran inscritos en “elaboración artesanal de materiales en cuero” y “electricidad”. El

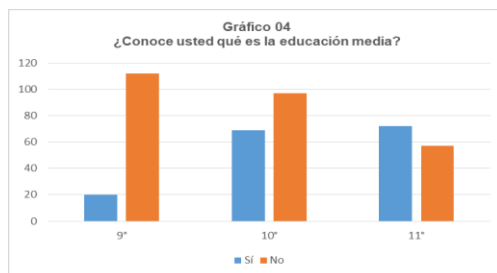
énfasis de “diseño arquitectónico” es el único énfasis que posee un equilibrio más o menos dado en cuanto a estudiantes hombre y mujeres.

El hecho más relevante de estos datos se obtiene acudiendo a la tercera gráfica. Como se aclaró, a los estudiantes de grado noveno se les preguntó a qué énfasis deseaban pertenecer una vez se encontrarán en grado décimo. La finalidad era analizar cuáles eran las expectativas de los estudiantes respecto de las posibilidades de ingresar a uno u otro énfasis. Como se puede ver en la gráfica existe una clara tendencia a desear estar en los énfasis de electricidad y electrónica, diseño arquitectónico y asistencia administrativa; en clara contraposición al poco deseo manifiesto que existe por pertenecer al énfasis de elaboración artesanal de materiales en cuero. No obstante, justamente, como se evidencia en la gráfica, la cantidad de estudiantes que efectivamente se encuentran en este énfasis es muy superior respecto de la cantidad que manifiesta la voluntad de pertenecer a él. Ocurre lo mismo, en un grado inferior, en el énfasis de análisis de muestras químicas.

Como es lógico, se puede refutar el hecho de que estas cifras pueden cambiar de un año a otro, pues en cada año escolar, los estudiantes pueden tener una inclinación diferente hacia uno u otro énfasis. No obstante, lo que debe mencionarse es que en la institución educativa realmente es muy poco lo que se tiene en cuenta el hecho de que los estudiantes elijan uno u otro énfasis, pues independientemente de los resultados académicos en el proceso educativo en general, o de los resultados que los estudiantes obtienen en grado noveno durante su rotación por los diferentes énfasis, el número de cupos para cada uno de estos ya se encuentra previamente establecido: 60 cupos para asistencia administrativa, 35 para análisis de muestras químicas, 30 para elaboración artesanal de materiales en cuero, 60 para diseño arquitectónico y, finalmente, 30 cupos para electricidad. Una vez se van ocupando cada uno de los cupos en los diferentes énfasis, el proceso consiste en que los estudiantes terminan inscritos en aquel énfasis en donde aún queden cupos disponibles, independientemente de que sea o no el énfasis por el cual se sienta inclinado.

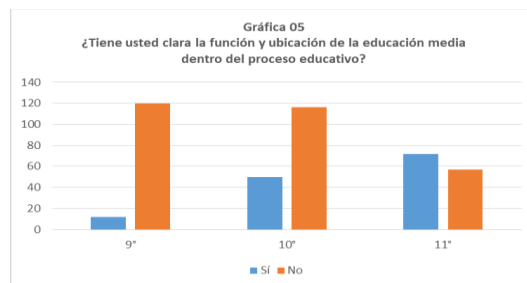
Para el año 2017, a manera de ejemplo, y solo por mencionar un elemento de relevancia, todos los estudiantes que se encontraban repitiendo el grado décimo, y la mayoría de estudiantes que ingresaban a la institución en calidad de estudiantes nuevos, terminaron inscritos en el énfasis de elaboración artesanal de materiales en cuero.

La segunda encuesta es quizá uno de los elementos esenciales en este análisis, pues con ella se buscó reunir datos relacionados con el grado de conocimiento que los estudiantes tienen respecto de lo que es la educación media, así como de su ubicación, función y diferentes modalidades posibles dentro del proceso educativo. Lo hallado se puede interpretar como un grave y preocupante escaso conocimiento respecto de lo que es la educación media.



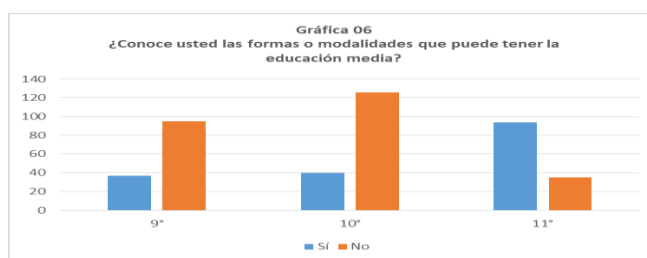
Como puede evidenciarse, estos datos son realmente desalentadores, pues implican que muchos estudiantes ingresan, atraviesan, e incluso culminan, la educación media sin que de hecho exista un conocimiento claro respecto de lo que esta es.

Preguntando por la función y ubicación de la educación media dentro del proceso educativo el panorama no es en nada diferente, pues los resultados obtenidos incluso incrementan las proporciones vistas en el anterior gráfico. A continuación, el lector puede ver los resultados de este ítem:



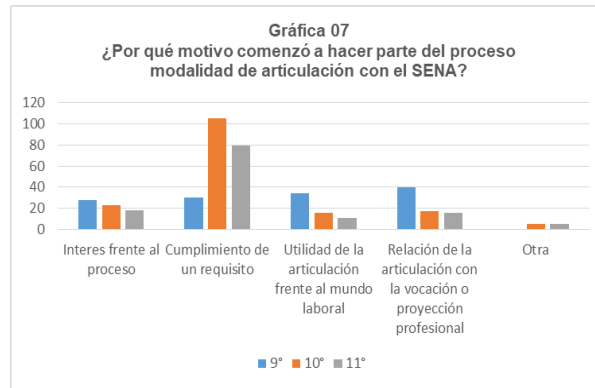
De hecho, en los comentarios de no pocos estudiantes se evidenció que muchos de ellos (más de cien estudiantes), no ven en la educación media, es decir, en grado décimo y undécimo, una diferencia significativa respecto del resto del proceso educativo. Para ellos, la educación que va desde grado sexto a grado undécimo es una sola, y corresponde al nivel de secundaria.

El tercer punto tratado en esta segunda encuesta se relaciona con el conocimiento que se tiene a propósito de las modalidades que existen en la educación media, es decir, de la forma posible que puede asumir esta etapa del proceso educativo. Recordamos al lector que en el marco normativo se explicó con suficiente claridad que existen, en el marco de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), dos modalidades para la educación media, a saber: modalidad técnica, con énfasis en formación para el trabajo; y modalidad académica, con énfasis en formación teórica y conceptual para el acceso a la educación superior. Con una leve excepción en grado undécimo, existe, como es notable en la siguiente gráfica, un generalizado desconocimiento de las posibles modalidades que la Ley contempla para la educación media:



Estos datos deben relacionarse con el hecho de que en la institución educativa no ofrecen un verdadero proceso de inducción que dé claridad sobre qué es la educación media en el proceso educativo, sobre cuál es su función y cuáles las modalidades existentes para la misma. En el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), simplemente realizan un proceso de inducción y articulación que “inicia” al estudiante de grado noveno en una rotación por los diferentes énfasis de articulación con el SENA, sin que se dé a conocer realmente a los estudiantes el contenido, la finalidad y las características de la educación media, independientemente de la articulación que la institución posee con el SENA para la formación técnica. No ofrecen al estudiante una contextualización del panorama general de lo que es y de lo que podría ser, sino que simplemente se le introduce en el sistema y en el proceso sin que haya esfuerzo por dar la posibilidad de comprensión e inteligencia del proceso.

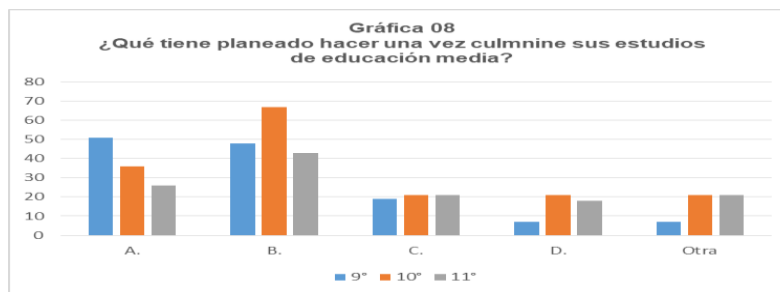
Prosiguiendo con el análisis, se tiene en el tercer instrumento la recolección de datos que buscaban evidenciar la relación entre el proyecto de vida y la articulación con el SENA.



Se registra aquí un fenómeno bastante significativo: en grado noveno, hay una cantidad considerable de estudiantes que asegura que comienzan este proceso, bien porque el énfasis de la articulación tiene relación con su vocación o con su proyecto de vida, o bien porque los estudiantes poseen interés frente al proceso. Sin embargo, en los grados décimo y undécimo la situación se transforma de un modo radical: el 63.2% de los estudiantes de grado décimo, y el 61.2% de los estudiantes de grado undécimo, aseguran que iniciaron y se encuentran en el proceso más para cumplir un requisito que por un interés frente al mismo o por una relación con su proyecto de vida.

Se puede inferir entonces que hay un significativo cambio de percepción del proceso entre el momento en que los estudiantes poseen ciertas expectativas en grado noveno, y el momento en que propiamente comienzan a hacer parte del proceso de articulación con el SENA. Recuérdese que en esta institución la articulación comienza formalmente en grado décimo, siendo grado noveno un tiempo de preparación y reconocimiento, en que los estudiantes cumplen una rotación de dos meses por cada uno de los diferentes énfasis.

Procurando analizar qué buscan los estudiantes una vez culminen sus estudios de educación media, en términos de proyecto de vida, se diseñó un ítem que permitiera la recolección de datos al respecto, teniendo como opciones: A. continuar estudiando en la misma línea de articulación con el SENA; B. Continuar estudiando en una línea diferente a la articulación con el SENA; C. Trabajar en el mismo campo de lo aprendido en la articulación con el SENA; D. Trabajar en un campo diferente a lo aprendido en la articulación con el SENA; finalmente, E. Otra.



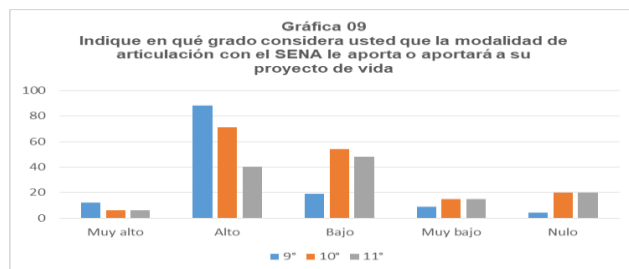
La cantidad de estudiantes que desean continuar estudiando en la misma línea de la articulación con el SENA va disminuyendo significativamente desde grado noveno hacia grado undécimo. Se ve también que el interés por continuar los estudios está presente, pero en una línea diferente a la articulación con el SENA. Con esto, se tiene que únicamente el 21.6% de los estudiantes tiene como proyecto de vida buscar la profesionalización a partir de su formación técnica en el proceso de la educación media.

Entre los estudiantes que desean desempeñarse laboralmente, solamente un 7% (aproximadamente) de la totalidad de los jóvenes, tiene como propósito trabajar en la misma línea de su formación técnica en la articulación con el SENA.

Todo esto quiere decir que, en promedio, cerca de un 70% de los estudiantes que cursan la educación media en el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED) no contempla para su proyecto de vida la utilización de su formación técnica en la articulación con el SENA. De este hecho puede inferirse que la formación técnica, es decir, la articulación con el SENA, no representa un aporte significativo a las expectativas y proyecciones de vida de los estudiantes de la educación media.

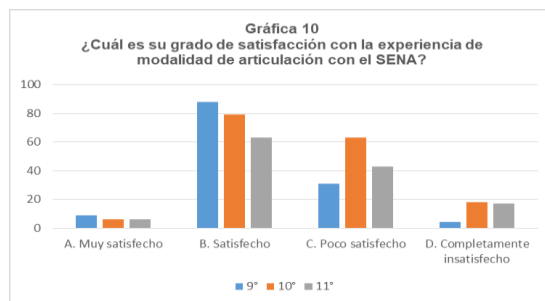
Un elemento de suma importancia es que de los estudiantes que desean seguir estudiando, en todos los grados, se evidenció que la inmensa mayoría (registrando una cifra superior al 80% en los tres grados) desea hacerlo en el nivel profesional.

Por último, para este tercer instrumento, se solicitó a los estudiantes que indicaran en qué grado consideraban que la modalidad de articulación con el SENA le aporta o le aportará a su proyecto de vida.



Se hace evidente así un decrecimiento en la consideración de la importancia o el grado en que la articulación con el SENA puede aportar al proyecto de vida de los estudiantes. En grado noveno se tiene una cifra superior al 60%, en décimo una cifra cercana al 40%, mientras que en grado undécimo ya es tan solo un 31% de los estudiantes el que considera que dicho aporte es alto. En segundo lugar, y evidentemente relacionado con lo mencionado, respecto del grado noveno, en los grados décimo y undécimo aumenta significativamente el porcentaje de estudiantes que considera que el aporte de la modalidad técnica es bajo, muy bajo, o incluso nulo respecto de su proyecto de vida. ¡Los estudiantes de grado undécimo culminan su proceso de educación media en la modalidad técnica de articulación con el SENA, y como mínimo un 60% de ellos lo hace considerando que el aporte de este proceso de articulación es bajo, muy bajo o incluso nulo para su proyecto de vida!

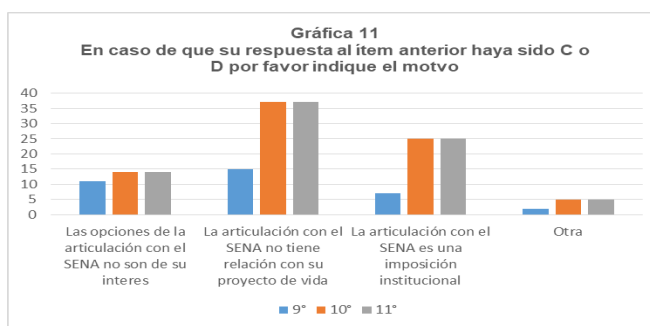
Como cuarto instrumento se propuso una encuesta cuyo objetivo fue medir la satisfacción y las actitudes hacia el proceso de la educación media en modalidad técnica de articulación con el SENA.



En los grados décimo y undécimo es significativo el porcentaje de estudiantes que declaran estar poco satisfechos e incluso completamente insatisfechos con la experiencia de articulación con el SENA ¿Qué es lo que ocurre durante el proceso para que las percepciones cambian tan drásticamente entre grado noveno, antes de iniciar formalmente

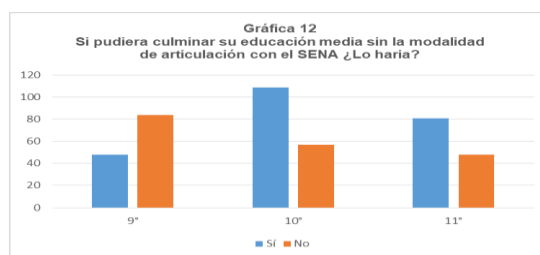
la articulación, y grado undécimo, finalizando la formación? Esa es una de las preguntas que debería producir u orientar la reflexión en la institución educativa por parte de docentes, directivos y acudientes.

Se ha pedido a los estudiantes que se encuentran poco satisfechos o completamente insatisfechos con el proceso, que indicaran cuál podría ser el motivo.

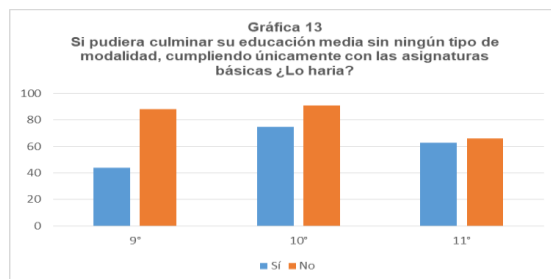


Es de resaltar que existe una cantidad considerable de estudiantes que ven en este proceso una imposición institucional. Este hecho, puede representar un malestar o indisposición anímica y emocional respecto del proceso de formación; sobre todo si además existen estudiantes que no ven en los énfasis una relación con su proyecto de vida.

Otro ítem cuestionó a los estudiantes sobre la posibilidad de culminar su educación media sin la modalidad de articulación con el SENA.

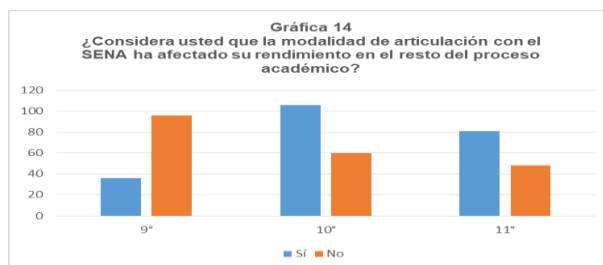


De igual modo, se preguntó entonces si estarían dispuestos a culminar su educación básica secundaria y media, sin ningún tipo de modalidad (ni técnica ni académica), cumpliendo únicamente con las asignaturas básicas

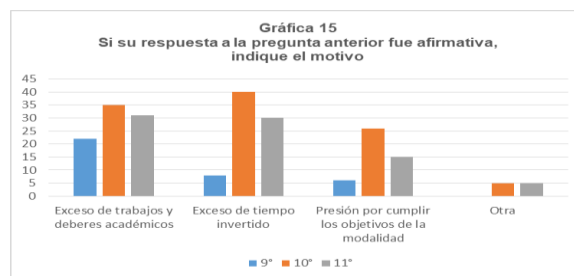


Es interesante (podría decirse preocupante) el hecho de que en ambos casos los estudiantes muestran, en porcentajes elevados, una actitud orientada a desear culminar su educación media sin cursar un tipo de modalidad. Puede interpretarse esto incluso como un signo de apatía o desinterés hacia el proceso.

Uno de los ítems más relevantes fue el que cuestionaba si consideraban que el proceso de modalidad técnica de articulación con el SENA afectaba o no su rendimiento académico en el resto del proceso educativo.



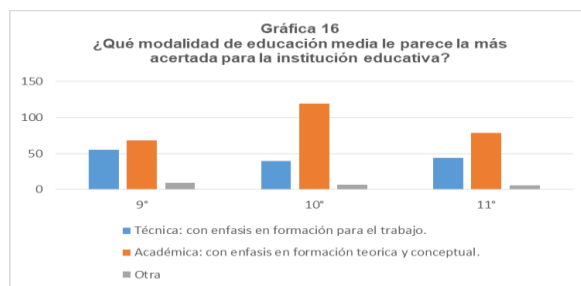
Nuevamente, existe una significativa variación entre la percepción de los estudiantes de grado noveno, respecto de los estudiantes de grado décimo y undécimo; es en estos grados donde, por encima del 50%, de los estudiantes sostienen verse afectados en su rendimiento académico por causa de la modalidad de articulación con el SENA. Indagando sobre el porqué de estas cifras se obtuvieron los siguientes datos:



Se evidencia así que la percepción de los estudiantes hacia el proceso de articulación con el SENA en la modalidad técnica no solo no es óptima en términos de articulación con el proyecto de vida, esto es, con sus deseos, proyecciones y expectativas; sino que también dificulta u obstaculiza el resto del proceso educativo. Además, se reconocen algunas razones de peso para que esto sea así, como el exceso de trabajos o de tiempo invertido, que son los principales motivos.

Se aclara al lector que los estudiantes de grado décimo y undécimo deben asistir a este proceso en contra jornada, dos días a la semana, y que, en algunos casos, deben realizar prácticas empresariales en el sector productivo; lo que implica que algunos estudiantes deben cumplir con una jornada de 6:20 am. a 6:20 pm., durante tres días a la semana. Eso sin mencionar que para muchos el trayecto hacia el colegio y de regreso a la casa es de 40 minutos en promedio.

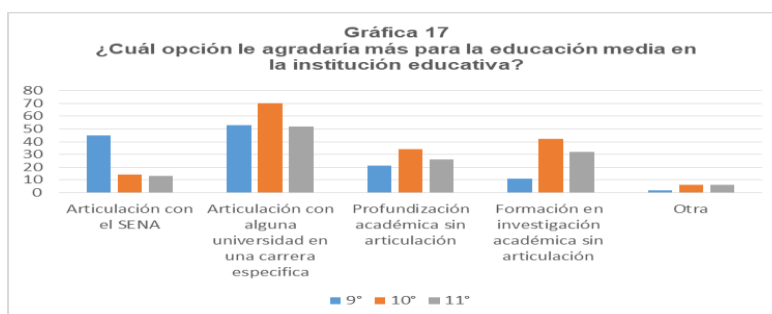
Preguntando a los estudiantes cuál de las diferentes opciones de modalidad para la educación media sería la que más les agrada para la institución educativa, se obtuvieron los siguientes resultados:



Como se puede ver, en los tres grados los estudiantes consideran que la modalidad académica sería la más adecuada para la institución. Si se relacionan los datos de esta gráfica con lo visto anteriormente, puede tenerse una especie de confirmación de que la actitud de la mayoría de los estudiantes hacia la modalidad técnica no es la mejor, y que de hecho existen importantes elementos para considerar como viable una alternativa de modalidad académica para la educación media en la institución.

Entonces, teniendo como precedente lo hasta aquí expuesto, empieza el análisis relacionado con las percepciones de los estudiantes frente a la posibilidad de la implementación de una modalidad académica con énfasis en investigación académica, que

es la apuesta central de la presente propuesta de trabajo. Al respecto, se preguntó cuál sería la opción más adecuada para la educación media en la institución. Teniendo como resultado la siguiente gráfica:

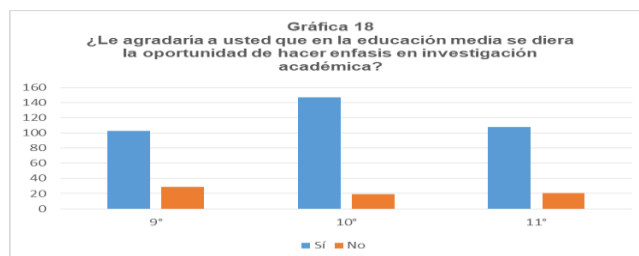


Como es evidente, la mayoría de los estudiantes consideran que la mejor opción es la articulación con una universidad en alguna carrera específica. No obstante, se recuerda al lector lo visto en la parte de los antecedentes, en donde se resalta la desventaja de este tipo de proceso, pues no hay en todo el distrito un solo colegio oficial que ofrezca una educación media en articulación con instituciones de educación superior universitaria con más de una opción. Más bien, este tipo de articulaciones se da en términos de especialización en alguna carrera específica, sin que ello garantice, ni siquiera, un verdadero paso de la educación media a la educación superior. Tal es el caso, por ejemplo, del colegio Bravo Páez (IED) de la localidad Rafael Uribe, en donde se tiene actualmente un proceso de articulación con la Universidad Pedagógica Nacional, en la carrera de Licenciatura en Educación Física en donde los estudiantes de grados décimo y undécimo ven asignaturas propedéuticas, homologables con créditos de la carrera en caso de que el estudiante ingrese a la universidad, después de haber aprobado el proceso de admisión como cualquier otra persona sin ningún tipo de beneficio o prioridad.

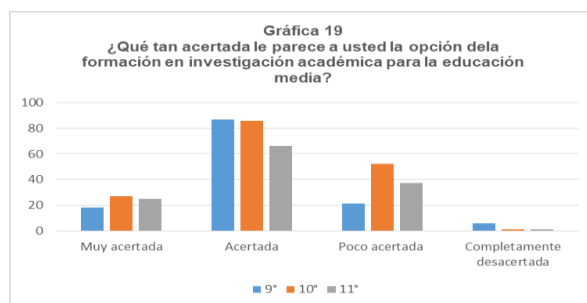
Ya que el objetivo de este ítem era identificar la percepción de los estudiantes frente a la modalidad con énfasis en investigación académica, se ve que las opciones c y d son preferidas de un modo significativo por sobre la opción a, que es la de articulación con el SENA. Incluso en esta opción, el lector notará que son los estudiantes de grado noveno los que prefieren este tipo de articulación y que, nuevamente, los estudiantes de grado décimo y undécimo son los que no se encuentran de acuerdo con que esta sea la mejor opción para la institución.

Entonces, la opción de modalidad académica, bien sea en forma de una profundización teórica y conceptual, o de un énfasis en investigación, tiene un importante nivel de aprobación entre los estudiantes. Este hecho será fundamental para dar legitimidad a la propuesta que será presentada a la institución educativa.

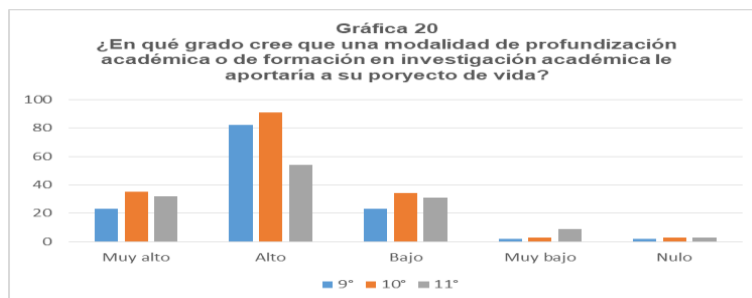
De hecho, preguntando a los estudiantes específicamente si les gustaría que fuera implementada una modalidad académica con énfasis en investigación se obtuvieron los siguientes resultados:



Se ve aquí que más del 80% de los estudiantes asegura que sería bien recibida esta propuesta. Significa esto que en lo que al estamento estudiantil respecta, existe una amplia favorabilidad respecto de la posibilidad de esta alternativa para la educación media en la institución. Esta idea se confirma acudiendo al siguiente ítem:



Se ve aquí que en su mayoría los estudiantes consideran como acertada la formación en investigación académica para la institución educativa. Además, procurando confirmar que esta modalidad no solamente sea tomada como acertada para la institución, sino que también lo sea en relación con la proyección de vida de los estudiantes, se aplicó un ítem del cual se obtuvieron los siguientes resultados:



Aquí, se evidencia que es considerable la cantidad de estudiantes que ven un aporte alto o muy alto en la posible implementación de una modalidad de profundización académica o de formación en investigación académica, en relación con su proyecto de vida.

Lo que se ve hasta aquí, en los instrumentos aplicados, es que la propuesta de una alternativa de modalidad académica, no solamente es viable, sino que además cuenta con un grado de legitimidad significativo por parte de los estudiantes.

En función de esta circunstancia, lo que se hizo fue procurar una exploración de las actitudes de los estudiantes hacia la formación en investigación. Un primer instrumento fue un ítem en el que se preguntaba a los estudiantes su concepción de lo que entienden por investigación, teniendo como opciones de respuesta: A. una actividad propia de la ciencia; B. la aplicación sistemática de métodos científicos; C. experimentación y comprobación de teorías científicas; D. Un procedimiento que permite la construcción de conocimiento científico; E. Una forma de abordar, construir y comprender problemas del entorno; F. Un elemento importante de la formación académica. Como resultado de la aplicación de este ítem entre los estudiantes se obtuvo la siguiente gráfica:



Lo que se hace evidente es que entre la mayoría de los estudiantes existe la concepción de la investigación como un procedimiento que permite la construcción de conocimiento científico, hecho que se encaja perfectamente en las intenciones del presente trabajo, toda vez que (como se recordará acudiendo al marco teórico), la gran apuesta es

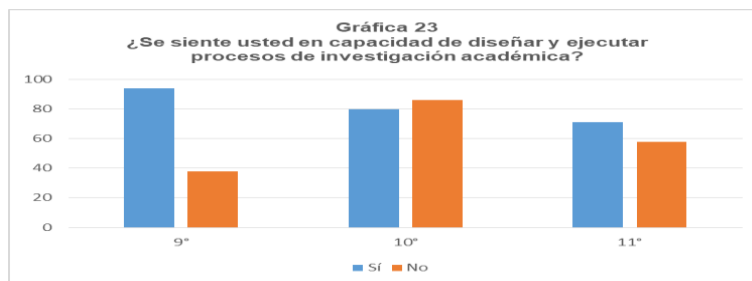
plantear una propuesta alternativa para la educación media en la que a través de la investigación académica los estudiantes logren una aproximación a la producción de conocimiento como elemento fundamental para hacer frente a la realidad política de la educación como institución, esto es, como organismo para la reproducción del poder y de un orden social conveniente a las elites políticas, sociales, económicas y culturales.

Lo importante, por ahora, es que se ha logrado identificar entre los estudiantes una acertada actitud hacia la concepción de lo que se entiende por investigación; y que este hecho representa un elemento de suma importancia que debe ser considerado en la elaboración de la propuesta.

Procurando seguir en la identificación de actitudes y representaciones de los estudiantes sobre lo que ha de entenderse por investigación, se les ha preguntado quiénes deben y pueden practicarla, teniendo como resultado la siguiente gráfica:



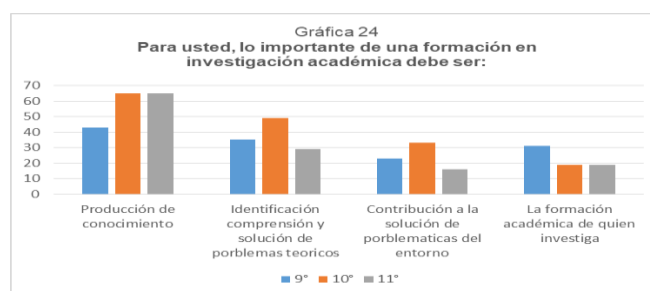
Aparentemente, teniendo en cuenta que las dos opciones que más seleccionaron los estudiantes son aquellas en las que ellos y cualquier otra persona podrían realizar prácticas de investigación, se podría llegar a establecer que existe una muy alta probabilidad de que una propuesta en la que se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de realizar ejercicios de investigación académica sea muy bien recibida por parte de este estamento. Sin embargo, antes de dar por cierta esta idea, existe otro ítem que contribuye al análisis. Se les preguntó a los estudiantes si se sentían en capacidad de diseñar y ejecutar procesos de investigación académica, obteniendo los siguientes resultados:



Como se puede ver, existe una disonancia entre los resultados de las dos gráficas, pues, por una parte, los estudiantes aseguran en su mayoría que la investigación es algo que pueden y deben ejercer, bien los estudiantes de cualquier nivel académico, o bien cualquier persona; mientras que, por otra parte, un porcentaje significativo de ellos no se siente en capacidad de diseñar y ejecutar procesos de investigación académica.

El reto consiste entonces en lograr una propuesta capaz de mostrar a los estudiantes que es posible en ellos una aproximación a la investigación académica que contribuya de modo efectivo a su proyecto de vida. Punto esté que será explicado detalladamente en la propuesta.

Por ahora, es pertinente mostrar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de otros ítems. Por ejemplo, se preguntó a los estudiantes qué sería, según ellos, lo importante de una formación en investigación académica. La gráfica que se logra es la siguiente:



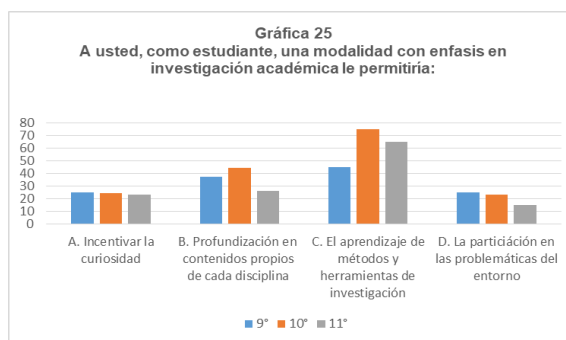
De los resultados obtenidos aquí se resalta el hecho de que, al igual que lo visto en la gráfica 21 de este capítulo, los estudiantes coinciden en ver en la investigación académica un elemento de producción de conocimiento. Este hecho, manifiesto en dos ítems, debe ser tomado como un elemento fundamental en la formulación del proyecto alternativo para la educación media. El planteamiento teórico de esta propuesta y la percepción de los estudiantes parecen compatibles, pues, por una parte, se considera que el conocimiento (la aproximación a él y su producción) es un elemento de suma importancia

para hacer frente desde el interior del sistema educativo a la reproducción de condiciones de dominación; el conocimiento es una circunstancia en la cual los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar sus potencialidades humanas, sus capacidades de ser y de hacer, sin entrar en contradicción con sus expectativas y sus deseos respecto del mundo profesional y laboral.

No es una apuesta exagerada pensar la posibilidad de implementar una modalidad alternativa de educación media académica, cuyo énfasis sea la formación para la investigación académica, atendiendo a líneas de pensamiento que se encuentren relacionadas con el proyecto de vida de los estudiantes en términos profesionales.

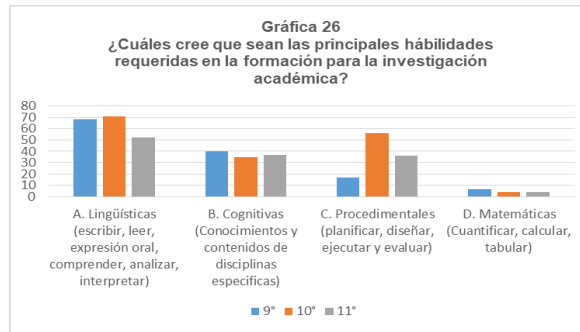
Crear un espacio para que los estudiantes desarrollen en su formación académica habilidades y competencias que serán de utilidad a lo largo de su formación en la educación superior es, no solo una apuesta, sino una necesidad frente a la lógica de competencia y evaluación en que se encuentra inmersa la globalidad de los procesos educativos.

Véase lo que piensan los estudiantes respecto de los posibles aportes que tendría una modalidad como la que aquí se propone:



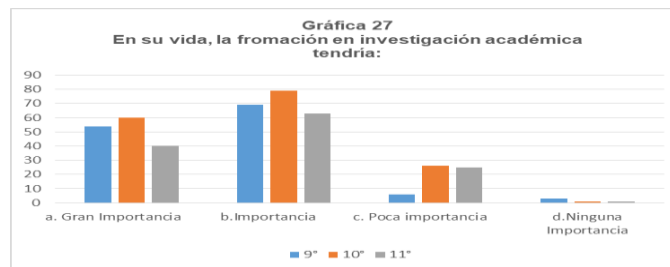
Se ve así que el interés de los estudiantes en esta modalidad no solamente es el de obtener conocimientos teóricos y conceptuales en relación con su proyección profesional, sino que reconocen en un grado significativo el alcance de una propuesta de educación media académica con énfasis en investigación.

Tratando de explorar un poco más las diferentes actitudes e ideas que los estudiantes poseen respecto de la posibilidad de esta propuesta, se les ha preguntado cuáles serían las habilidades necesarias para la investigación académica, obteniendo los siguientes datos:

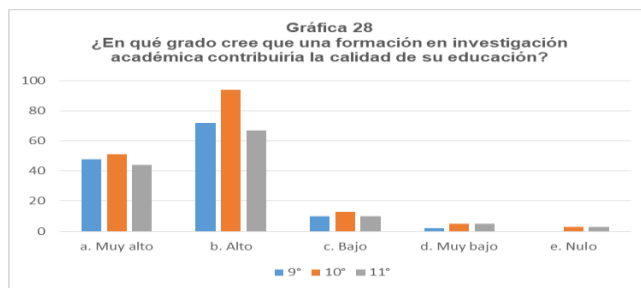


Lograr comprobar la importancia que tiene para la investigación académica el desarrollo de habilidades matemáticas, es uno de los principales retos para la formulación de la propuesta; como se puede ver en la gráfica, los estudiantes no consideran que estas sean importantes. En cambio, sí reconocen la relevancia que tienen las competencias lingüísticas, igualmente esenciales para diseñar y ejecutar propuesta de investigación. Así, lo que debe caracterizar a la propuesta es un diseño que sea capaz de involucrar el desarrollo de estos cuatro tipos de habilidades.

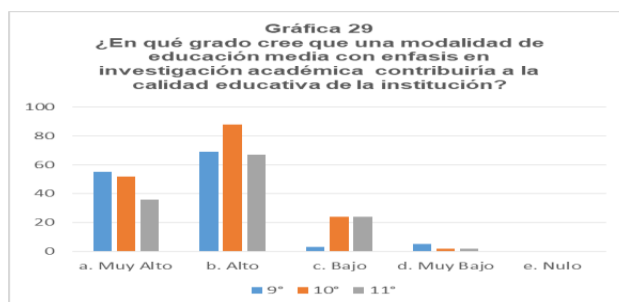
Finalmente, hubo tres ítems relacionados con la importancia o el impacto que una modalidad académica con énfasis en investigación tendría en la vida de los estudiantes, en su formación académica y en la calidad educativa de la institución. Todo esto, obviamente, según la percepción de los estudiantes. En primer lugar se preguntó qué grado de importancia podría tener esta propuesta:



Se preguntó a continuación en qué grado este tipo de modalidad podría contribuir a la calidad de la educación de los estudiantes, obteniendo los siguientes datos:



Finalmente, se preguntó en qué grado consideraban que esta modalidad podría contribuir a la calidad de la educación en la institución:



Se evidencia así una clara diferencia entre la representación que de esta propuesta tienen los estudiantes, y la percepción que se registró en torno a la articulación con el SENA. En las gráficas 09 y 10 expuestas con anterioridad, se mostró cómo los estudiantes no ven en la modalidad técnica un aporte significativo frente al proyecto de vida, e incluso un muy bajo nivel de satisfacción con el proceso. Por el contrario, se evidencia entre los estudiantes una actitud receptiva y optimista hacia las posibilidades de la modalidad de educación media académica con énfasis en investigación. En este caso se cuenta, como mínimo, con un 70% de aceptación de la propuesta por parte del estamento estudiantil.

Con lo expuesto hasta aquí, se posee un panorama suficientemente amplio para considerar que se ha dado cumplimiento, de un modo satisfactorio, al primero de los objetivos específicos, a saber: realizar un diagnóstico analítico respecto del impacto y las actitudes que en el estamento estudiantil del colegio Fernando Mazuera Villegas (IED), suscita la modalidad técnica de educación media que funciona actualmente.

Obviamente, como el lector habrá notado, se mostraron también otros elementos relacionados con la representación y percepción que los estudiantes tienen a propósito de la posibilidad de una modalidad académica de educación media con énfasis en investigación. Esto se ha hecho con el fin de crear un marco de referencia para continuar con el análisis y

justificar algunos de los elementos de la propuesta que será presentada en el siguiente apartado.

El segundo objetivo específico del trabajo de investigación consistía en evidenciar, teóricamente, la relación existente entre la educación técnica y la división social del trabajo propia de la sociedad industrial en la civilización occidental. Para dar cumplimiento a este objetivo se desarrolló el marco teórico y conceptual en el segundo capítulo del trabajo, correspondiente al marco de referencia. De este modo, siguiendo una lógica deductiva, se mostró cómo el proceso histórico de configuración de la Modernidad dio lugar al surgimiento del Estado como meta-acontecimiento a partir del cual terminarían regulándose y configurándose las diferentes dimensiones de la existencia del ser humano y la sociedad.

Esto permitió llegar a una comprensión weberiana del Estado, entendiéndolo como un conjunto de instituciones que legitiman el poder. En este desarrollo conceptual se demostró que la Educación es la principal institución de legitimación del poder y, por lo tanto, del orden que conviene a quienes ostentan el poder. Se tiene entonces que la Educación posee una compleja y multidimensional realidad política en la que a su alrededor luchan y se estructuran diversos intereses sociales, políticos, económicos y culturales. Esta situación se configura en función de contextos históricos concretos.

Es así que se evidenció cómo la institución educativa se puso al servicio de la reproducción de un orden social y económico basado en la industrialización de la sociedad en los siglos XIX y XX. Siguiendo el análisis estructural de Durkheim, se explicó que la educación tiene como finalidad la formación del ser social necesario para el orden en cada uno de los individuos. La educación técnica es la forma específica de educación que requiere el orden de la sociedad industrial de la civilización occidental, y su finalidad es la de cultivar en cada individuo las capacidades o habilidades necesarias para hacer de él un ser productivo, funcional al orden establecido o que se busca construir. Este hecho trae serias implicaciones en la vida de los estudiantes. Al estar siendo formados para un orden o un sistema exterior a ellos, y muchas veces ajeno a sus intereses, no se tiene en cuenta la posibilidad de que ellos lleven a cabo una plena realización de sus potencialidades humanas, ni el desarrollo de sus capacidades de ser y de hacer.

Este hecho tiene serias implicaciones políticas y sociales, pues el proceso educativo somete a los estudiantes a una suerte de renuncia a sí, a lo que son en virtud de sus

expectativas, sueños e ideales de sí mismos en el mundo. Cuando el estudiante no tiene alternativa diferente a formarse en el campo técnico, está viéndose obligado a ser un parte de un sistema de reproducción de dominación económica y política, toda vez que no se le permite aproximarse al conocimiento de lo que desearía ser, sino que se le introduce (casi que arbitrariamente) en un conjunto de conocimientos procedimentales que lo capacitan para lo que no desea ser. Esto lo convierte en un sujeto insatisfecho con su proceso educativo, y lo pone en el lugar de un individuo más manipulable, pues la formación que recibe lo enajena respecto de su propia vida y de sus proyectos, para someterlo a un mundo productivo en donde lo que aprende se da en función de la demanda del sistema productivo.

El sistema se ha puesto en funcionamiento de tal modo, que cada sujeto, de manera inconsciente, es conducido a convertirse en un agente reproductor de un orden social basado en la pobreza y la ignorancia. El sistema produce una miseria sistemática y racionalizada. Además, la educación técnica se caracteriza por una visión meramente instrumental del conocimiento; na educación al servicio, justamente, de la producción, no de los sujetos ni de las realidades particulares a las que este pertenece. De hecho, como se pudo ver en la aplicación de las encuestas, muchos estudiantes sienten que esta modalidad de educación técnica no representa un aporte significativo para sus vidas. En muchos casos incluso no ven en ella la posibilidad de seguir un camino hacia la educación superior en el campo profesional.

En el marco teórico y conceptual también se dio lugar al cumplimiento del tercer objetivo específico, que era demostrar la importancia que la aproximación a la investigación y a la construcción del conocimiento tiene para la educación filosófica. Lo que se propone teóricamente es que el sentido, la orientación, el para qué de la educación media en particular, y de la educación en general, debe transformarse significativa y radicalmente. No se puede seguir reproduciendo un conjunto de prácticas educativas que conduzcan al mantenimiento de un orden que sacrifica la posibilidad de que los estudiantes desarrollen sus capacidades de ser y de hacer, es decir, que imposibilite que los estudiantes se conciban a sí mismos como individuos con proyectos de vida propios y dignos de ser ejecutados a partir del desarrollo de sus potencialidades humanas. De este modo, aparece como posibilidad hipotética la fundamentación de un proyecto o una propuesta a partir de los postulados de la educación filosófica expuesta por el profesor Estanislao Zuleta.

Desde la perspectiva en que se interpreta y se propone en este trabajo la educación filosófica, el componente central de la educación radica en reconocer el carácter multidimensional de la existencia ser humano, y de la importancia que la aproximación al conocimiento tiene para que los seres humanos se apropien de su proyecto de vida en función de un compromiso con la realidad a la que pertenecen. El conocimiento vendría a ser en esta propuesta una condición ontológica que permite el compromiso de cada estudiante con sus capacidades para la realización de sus proyectos.

Lo que se planteó es que este hecho de aproximar al estudiante al conocimiento y, (¿por qué no?) a la producción de conocimiento, debe darse a través de la investigación. La investigación es la acción (Arendt, 2005) que permite a los estudiantes acercarse a la condición de sujetos de conocimiento, a través del cual podrían llegar a un mejor estado en relación el desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Retomando una de gráficas obtenidas en la aplicación de las encuestas, se encuentra que, justamente, los estudiantes ven en la investigación una posibilidad para la construcción de conocimiento; por lo menos es esta la representación que se puede inferir tras analizar los datos del instrumento.

Ante la cuestión “Para usted la investigación es:” teniendo como opciones de respuesta: A. Una actividad propia de la ciencia, B. La aplicación sistemática de métodos científicos, C. Experimentación y comprobación de teorías científicas, D. Un procedimiento que permite la construcción de conocimiento científico, E. Una forma de construir, abordar y comprender problemas del entorno, y F. Un elemento importante de la formación académica; la gráfica que se obtiene es la siguiente:



Como se evidencia, los estudiantes tienen, en los tres niveles (9°, 10° y 11°), una representación de lo que es la investigación orientada a la producción de conocimiento.

Este elemento se vincula en el presente análisis al hecho de que existe de igual manera, por parte de los estudiantes, un elevado grado de aceptación hacia la posibilidad de una modalidad con énfasis en la investigación.

Teóricamente, ya se ha trabajado con anterioridad el componente investigativo como rasgo característico de la producción de conocimiento en la civilización occidental en general, y en la Modernidad en particular. Lo esencial de la ciencia moderna, según Heidegger, es la investigación. Para este filósofo, a través de la investigación, el conocimiento se instala en un ámbito de lo ente, en la naturaleza o en la historia (Heidegger, 2010). Lo que se busca en la propuesta es que el estudiante, a través de prácticas y ejercicios de investigación académica, logre orientar su producción de conocimiento justamente en un ámbito que sea de su interés, ya sea de la naturaleza, de lo ente, o de la historia. A través de la investigación el estudiante puede lograr una auténtica aproximación a la realización de sus expectativas, sus intereses, sus inclinaciones, en fin, a la realización de sí mismo en el sentido de acercarse a aquello que quiere para sí en términos profesionales. No debe olvidarse que la investigación consiste en la vinculación de un proyecto del conocer con un ámbito determinado de la realidad (Heidegger, 2010); lo que se busca es que dicho proyecto del conocer sea expresión de los proyectos de los sujetos.

Ahora bien, como se ha visto en la construcción de los antecedentes, existe un fuerte bloque discursivo que se caracteriza por realizar una “crítica al academicismo”. Lo que se quiere aclarar es que, si bien se busca construir una propuesta alternativa de educación media académica, con énfasis en la investigación, no implica que la perspectiva académica sea academicista. Lo que se sostiene es que justamente el componente investigativo de la propuesta, es decir, la formulación, tratamiento y resolución de problemáticas relacionadas con la proyección de vida de los sujetos y con sus entornos particulares, es lo que impide que esta propuesta sea desarrollada en términos estrictamente teóricos. Los estudiantes, a través de sus ejercicios de investigación, darán una realidad concreta y práctica al conjunto de conocimientos que puedan llegar a adquirir. De hecho, es el enfoque de la educación filosófica lo que impide que, teóricamente hablando, se piense una educación media inscrita en la tradición del desarrollo de temas y contenidos abstractos. Por ello, la orientación filosófica y el carácter investigativo de la propuesta.

Entonces, el componente investigativo se relaciona con la propuesta de la educación filosófica, por ser la investigación el escenario a través del cual estudiante tiene la posibilidad de pasar de ser un simple individuo inserto en un orden o un sistema determinado, a ser un sujeto de conocimiento en relación con su proyecto de vida y su entorno particular. De aquí, se esperaría que el estudiante, al ser parte participe de las practicas investigativas por él mismo formuladas y desarrolladas, pueda aproximarse a la realización de sí, es decir, de sus expectativas, proyecciones e intereses; al desarrollo de sus potencialidades y capacidades. Como se evidenció en el marco teórico, lo que permitiría la investigación es partir de una realidad sociológica y política de la educación como institución (el estudiante como individuo inserto en un orden y un sistema) pasar dar lugar a un proceso epistemológico (el estudiante como sujeto de conocimiento) y, ¿por qué no?, posibilitar un salto ontológico (el estudiante en su capacidad de lograr una aproximación a la realización de sí, en su proyección profesional y desarrollo de capacidades y potencialidades).

Además, no debe olvidarse que en la construcción de los antecedentes también se hizo énfasis en la importancia de la implementación de la investigación en educación media y básica para desarrollar la competencia científica, ¡clave en las pruebas estandarizadas! (Rico, 2015). Recuérdese también que en la misma parte del trabajo se indicó que la metodología indagatoria podría llegar a producir un aumento significativo en los procesos de enseñanza, sobre todo en los campos de saber de las ciencias naturales y las matemáticas (Uzcátegui & Betancourt, 2013). De hecho, en uno de los documentos relacionados en los antecedentes se menciona:

La educación tiene que estar atenta al desarrollo de aquellos rasgos de la personalidad humana que son indispensables para el conocimiento y potenciar así en los estudiantes la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés y el placer por conocer y aprender para elaborar saberes y compartir posibles soluciones. (Serrano, Duque, & Madrid, 2015, pág., 75).

Educar y formar en ciencia, esto es, en el conocimiento de los procedimientos a través de los cuales la ciencia produce conocimiento, es un elemento fundamental en la filosofía, si lo que se espera es que efectivamente los estudiantes sean sujetos de conocimiento.

Un último aspecto que debe mencionarse antes de dar fin al presente apartado, es la cuestión de la dimensión afectiva y emocional en el análisis y diseño de la propuesta. En el desarrollo del marco teórico se acudió José Ortega y Gasset para mostrar el modo en que todas y cada una de las decisiones, en cualquier momento o circunstancias de la vida, se vinculan y determinan el destino de los sujetos (Ortega y Gasset, 2014). Lo que se afirma es que debe reconocerse la suma importancia que tiene la educación media, no solamente en la totalidad del proceso educativo, sino en la totalidad del destino de los estudiantes. Debe reconocerse que, efectivamente, en un grado significativo, la modalidad técnica resulta insuficiente frente a los deseos y a las expectativas de los estudiantes respecto de su proyección académica y socio-ocupacional.

Uno de los grandes problemas de esta modalidad técnica consiste precisamente en que promueve la especialización, con miran a una ocupación laboral. En la opinión de quien redacta estas líneas, el funcionamiento de la educación media ha perdido de vista el carácter complejo y multidimensional de la realidad, del contexto y de la vida de los estudiantes. Se está implementando una educación unidimensional, basada en una formación técnica especializada para desarrollar competencias en función de una sola de las dimensiones de la existencia, a saber: la vinculación al mundo productivo. Este tipo de especialización, ya ha sido señalada como una de las principales condiciones de posibilidad para fomentar la mediocridad (Ortega y Gasset, 2014). Parafraseando y alterando un poco las palabras de Rousseau: el estudiante debería ser educado de acuerdo con su naturaleza, y no como un material a moldear según los deseos y las necesidades del adulto y la sociedad.

Incluso, aun suponiendo que se tenga como objetivo que los estudiantes continúen su formación académica en el nivel profesional, la formación técnica recibida en la educación media no está ofreciendo los elementos teóricos y conceptuales para que tengan un auténtico desempeño competitivo en su aspiración de ingresar a las universidades públicas o para ser beneficiarios de los programas de becas ofrecidos por el MEN a partir del puntaje obtenido en las pruebas saber⁷. Las cifras sobre la cantidad de estudiantes que han logrado ser beneficiarios de esta política pública sería un buen indicador al respecto.

⁷ No se desconocen al respecto las múltiples críticas que ha recibido la política pública del MEN llamada “ser pilo paga”. Incluso, podría haber coincidencia y acuerdo en muchas de esas críticas y cuestionamientos. Lo que se reconoce aquí, en virtud de la realidad particular de los estudiantes, es que para la inmensa mayoría de los estudiantes, ser beneficiarios de dichas becas es quizá la única oportunidad que podrían tener para acceder

Una formación integral implica entonces el reconocimiento de esos deseos y expectativas que poseen los estudiantes respecto de su futuro. Una formación integral tiene en cuenta el destino de los estudiantes y debe ser capaz de encontrar lo que algunos grandes exponentes de la psicología han mostrado con anterioridad: una relación entre el desarrollo del ser y la educación, con base en la organización lógica y racional del conocimiento (Piaget, 2014). Esto, simultáneamente incitando a cada estudiante hacia su particular vocación.

Este es justamente el sentido particular que toma la educación filosófica en esta propuesta: la educación media académica, con énfasis en formación para la investigación, estimula el movimiento vital, esto es, el paso de la potencia al acto (Aristóteles, 2007); de aquellos que los estudiantes desean (y por lo tanto son en potencia) a aquello que los estudiantes buscan llegar a ser en acto. Existe una estrecha relación entre el estado afectivo del estudiante como sujeto y las decisiones y acciones por este ejecutadas; por lo tanto hay que posibilitar, desde las circunstancias exteriores (institucionales), que el sujeto pueda desarrollar acciones que estimulen o contribuyan a un estado afectivo mínimamente satisfactorio. Se necesita entonces de una propuesta capaz de reconciliar lo particular con lo universal, capaz de conectar las expectativas y deseos de los estudiantes con las lógicas del funcionamiento de los sistemas social, político, cultural y económico al que pertenecen. Camus muestra cómo este tipo de educación fue posible en la experiencia del Renacimiento, en donde el sujeto podía desarrollar su particular vocación, contribuyendo al desarrollo y progreso cultural de su sociedad (Camus, 1982). Justamente por esto mismo es importante entender que la filosofía puede ser entendida como la adopción de decisiones vitales y de una determinada concepción de la vida (Schopenhauer, 2015).

De este modo, ante la insensatez de una sola opción (Ortega y Gasset, 2007), debe poder lograr proponerse una educación media que permita elecciones auténticas, con una verdadera repercusión en la profundidad de la vida afectiva de los estudiantes. Es por ello que se considera que la investigación puede contribuir a lograr experiencias mentales que los comprometa con su elección y su propia proyección de vida. Como diría Piaget “Si el

a una formación profesional universitaria. Entonces ¿por qué motivo no ampliar los esfuerzos para diseñar estrategias que permitan a los estudiantes obtener un puntaje que no simplemente contribuya a la clasificación de la institución educativa, sino que implique resultados para los estudiantes mismos?

interés es la prolongación de la necesidad, hay que mostrar la importancia del acto de pensar, hasta el punto de convertirlo en una necesidad. Las realidades adquieren valor a medida que aparecen las necesidades” (Piaget, 2014, pág. 35).

Lo que debe proponerse entonces, es hacer real la posibilidad de esa gran ausencia que tiene enferma a la educación: el goce pleno de una espiritualidad vital, gracias a la cual se pueda cultivar la auténtica vocación. Se trata de responder al llamado, de seguir la inclinación del ser. Debe poder articularse una fundamentación académica, científica y metodológica con un proyecto de sujeto.

Así, con el ánimo de cumplir el objetivo específico de demostrar la importancia que la aproximación a la investigación y a la construcción del conocimiento tienen en la educación media, debe considerarse el hecho de que la propuesta debe ser alternativa, esto es, de algún modo paralela a la modalidad técnica ya existente, para evitar incurrir en el error señalado ya por algunos autores de consolidar una oferta homogénea frente a una pluralidad de intereses (Gómez V. y otros, 2006). Si es cierto que la principal preocupación de la educación media debe ser la de contribuir a la orientación socio-ocupacional de los estudiantes, entonces la propuesta debe ser diseñada de tal modo que efectivamente se articule con la proyección de vida de los mismos, al tiempo que, en un contexto teórico-práctico, compromete al estudiante con las realidades particulares y concretas de su propio entorno. Esto es, pues, lo que se espera lograr evidenciar en el siguiente apartado destinado a la presentación de la propuesta.

3.2 Propuesta.

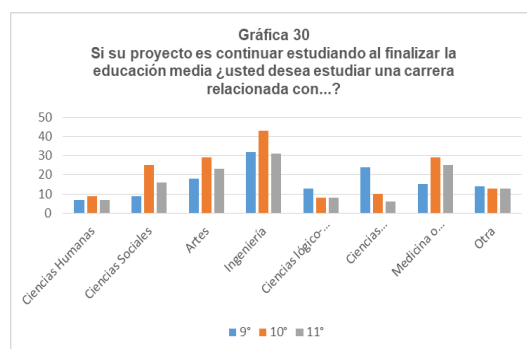
La afectividad es siempre la que constituye el resorte de las acciones (...). Pero la afectividad no es nada sin la inteligencia, que le procura los medios y le ilumina los objetivos.
-Piaget.

Hay que pensar todo de nuevo. Y hay que pensarlo entre todos.
-Octavio Paz.

La presente propuesta, es el resultado de un arduo trabajo práctico y teórico en el cual se han ponderado diferentes elementos relacionados con la educación media, en función del contexto particular del colegio Fernando Mazuera Villegas (IED). Con ella, se espera dar cumplimiento al objetivo general del trabajo de investigación, consistente en diseñar una propuesta de educación media alternativa para el colegio Fernando Mazuera

Villegas (IED), que contribuya al desarrollo de las potencialidades humanas de los estudiantes frente a la complejidad multidimensional de la realidad institucional de la educación.

Como se ha visto anteriormente en el análisis de los resultados, una parte significativa de los estudiantes de educación media en la institución tienen como idea relacionada con su proyecto de vida el lograr continuar su proceso educativo en el nivel profesional. Además, se ha tenido en cuenta un ítem aplicado a los estudiantes que no se había presentado aún, en el cual se les preguntó qué tipo de carrera desearían estudiar, en caso de que su proyecto de vida consistiera en continuar estudiando una vez culminada la educación media. Siendo las opciones: Ciencias humanas, ciencias sociales, artes, ingeniería, ciencias lógico formales o bióticas, ciencias administrativas, medicina o ciencias de la salud, otra; la gráfica obtenida fue la siguiente:



Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, el componente esencial de la propuesta será la perspectiva de la educación filosófica, con un especial énfasis en la actividad investigativa. Esto, por considerarse que la investigación es un escenario a través del cual se puede fortalecer el desarrollo de las competencias científicas contempladas por la OCDE como fundamentales (OCDE, 2012), y claves en las pruebas de Estado, además de las competencias básicas universitarias.

De este modo, la presente propuesta ha sido diseñada para dar una respuesta real, por un lado, a las expectativas de aproximación a los proyectos de vida de los estudiantes en términos académicos, y por otro lado, a la necesidad apremiante de fortalecer el trabajo académico propiamente dicho en las diferentes áreas del conocimiento a través del desarrollo de las competencias investigativas (Serrano, Duque, & Madrid, 2015).

Justamente, la propuesta que se diseña y aquí se presenta, tiene como característica pretender una interrelación entre líneas de investigación y habilidades del pensamiento requeridas para el desarrollo de competencias científicas. Así, a través de la elección de una línea de investigación cada estudiante tendrá la posibilidad acercarse, de modo general, a un campo de pensamiento relacionado con la disciplina específica en la cual desea continuar su formación académica. Por su parte, todas las líneas de investigación, en esta propuesta, deberán ser abordadas a partir del desarrollo de las habilidades del pensamiento. Se trata de un cruce que posibilita una formación teórica y conceptual por un lado, al tiempo que estimula la adquisición de habilidades investigativas, prácticas y procedimentales.

Cinco, son las líneas de investigación establecidas en esta propuesta. Lo que se espera es que cada una pueda responder, como se ha dicho, al campo disciplinar de las diferentes carreras en las cuales se interesan los estudiantes de educación media. La línea crítico-social, está pensada para aquellos estudiantes que se interesan por disciplinas o campos del conocimiento y del saber relacionados con las ciencias sociales y humanas propiamente dichas (antropología, sociología, ciencia política, derecho, trabajo social, psicología, lingüística, etc.) e incluso con la filosofía. La línea económico-administrativa, tiene relación con aquellas carreras propiamente administrativas y económicas (administración de empresas, negocios internacionales, economía, contaduría, administración pública, etc.). La línea lógico-matemática, es propuesta para aquellos estudiantes que desean continuar su formación académica en el campo de ciencias como la matemática o la estadística. La línea artística es aquella destinada a los estudiantes cuyos intereses se orienten hacia los estudios artísticos (música, cine, fotografía, pintura, escultura, literatura, arquitectura, etc.). La línea científico-natural, será aquella a la que pertenezcan los estudiantes que se interesen por carreras o disciplinas relacionadas con la física, la química o la biología (medicina, física, química, bacteriología, zoología, veterinaria, enfermería, etc.). Finalmente, la línea científico-tecnológica, está pensada para aquellos estudiantes que tengan por proyecto de vida continuar en carreras relacionadas con la ingeniería especialmente, pero también con el desarrollo de la tecnología como la mecánica, entre otras.

Como puede verse, la propuesta se caracteriza por una heterogeneidad que busca abarcar la multiplicidad de las expectativas e intereses de los estudiantes. Además, puesto que es una propuesta alternativa, los estudiantes también podrían inclinarse por la formación técnica en la modalidad de articulación con el SENA, lo que ampliaría significativamente el espectro de posibilidades para la elección.

En relación con las habilidades de pensamiento, como se ha dicho, se espera que éstas sean abordadas al interior de cada una de las líneas de investigación. Se trata de un total de seis habilidades que han sido pensadas en función de un proceso integral de formación de los estudiantes. Con las habilidades lingüísticas se busca el desarrollo de las capacidades para comprender y producir textos académicos (una de las principales habilidades básicas en el estudio universitario). Además, se propone una fundamentación en retórica y aptitudes discursivas. Esta habilidad es propuesta a partir de la tesis de Jorge Larrosa según la cual, la escritura y la lectura constituyen una experiencia fundamental del lenguaje y del pensamiento (Larrosa, s.f.). Una invitación a la escritura). Además, no debe olvidarse que en los antecedentes se indicó precisamente que la lectura la escritura son dos habilidades en las que los estudiantes de educación media presentan mayores dificultades. (Toloza, Barletta y Moreno. 2013).

Las habilidades teórico-disciplinares tienen por objetivo lograr una profundización en teorías y conceptos que contribuyan a la aproximación de los estudiantes al campo del saber disciplinar por el cual se interesan. La idea es lograr que se ofrezca una especie de formación propedéutica a los estudiantes, en función de cada uno de los campos del conocimiento que caracterizan a las diferentes líneas de investigación propuestas.

Se propone también una formación en habilidades o competencias tecnológicas. La idea es que a través de estas, los estudiantes logren simultáneamente una plena comprensión de la importancia que tienen los avances tecnológicos en la sociedad y un acercamiento a la innovación, la creatividad y la producción a través de los diferentes recursos tecnológicos disponibles en la actualidad. Como nativos digitales, los estudiantes pueden aprovechar las orientaciones pedagógicas para explotar el increíble potencial que poseen, y poner la tecnología al servicio de su formación académica.

Junto a estas habilidades se ha pensado en la posibilidad de ofrecer una formación en habilidades matemáticas, con un especial énfasis en fundamentación en estadística y en metodologías cuantitativas de la investigación. La parte estadística respondería a una de las principales características de los ítems presentes en las pruebas estandarizadas de Estado (Pruebas Saber 11), y de las pruebas de admisión a universidades públicas como la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional o la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. De igual manera, de poderse desarrollar con éxito la presente propuesta, las habilidades matemáticas podrían llegar a significar una especie de refuerzo o complemento del proceso académico de los estudiantes.

Se ha pensado también en la importancia de las habilidades ciudadanas, a través de las cuales se espera lograr dos objetivos concretos, a saber: una comprensión de la función social del conocimiento, y el desarrollo de la conciencia del compromiso del rol que se desempeña como sujeto de conocimiento en la construcción de una Justicia Social es decir, una comprensión de la relación entre la academia y la política.

Por último, se proponen también las habilidades metodológicas, centrales en la propuesta. El objetivo es que los estudiantes logren un entendimiento crítico del papel de la ciencia, la investigación y el conocimiento en la sociedad. Un rasgo característico es que estas habilidades metodológicas se piensan en estrecha relación con la propuesta que el Ministerio de Educación ha hecho desde los estándares en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en los cuales se espera que al finalizar su proceso educativo, el estudiante sea capaz de aproximarse al conocimiento como científico.

Resulta pertinente aclarar que en esta propuesta, las habilidades de pensamiento han sido diseñadas en función de la normatividad que el MEN el ICFES y la OCDE⁸ establecen para la educación media. De este modo, se han tenido como referentes los estándares en educación, los lineamientos, los componentes y las competencias establecidas para las pruebas saber, además de los derechos básicos de aprendizaje (DBA).

⁸ De la OCDE, se toma tan solo el concepto de “competencia científica”. Recuérdese que, desde el comienzo, este trabajo se presenta como una apuesta, que tiene en cuenta las reglas del juego para dar origen a acciones que combatan al sistema desde el interior mismo; utilizando estratégicamente las posibilidades existentes.

Es necesario aclarar que en esta propuesta un propósito es que, a lo largo de los grados décimo y undécimo, se diseñe un proyecto de investigación (teórico o práctico), que aborde escenarios o problemáticas concretas del entorno o contexto, desde referentes teóricos y conceptuales propios de la línea de investigación a la cual pertenezcan los estudiantes. En este sentido, todas las habilidades se articularan unas a otras, en función de dicho propósito: la formulación de un proyecto de investigación. Es por ello que, por ejemplo, las habilidades metodológicas son sumamente necesarias, en tanto que se espera que sea posible que los estudiantes puedan acceder a un conocimiento de las metodologías, técnicas e instrumentos de investigación. En las habilidades teórico-disciplinares, también se espera una fundamentación de los anteproyectos en cada una de las líneas de investigación. En conclusión, cada habilidad aportaría al diseño de un proyecto de investigación de las diferentes líneas.

Para dar una idea clara de la estructura general de la propuesta, se presenta al lector a continuación un cuadro de síntesis de la propuesta:

Cuadro No. 05
Síntesis de la propuesta

	Líneas de investigación					
	crítico-social	económico-administrativa	lógico-matemática	artística	científico-natural	científico-tecnológica
Habilidades del pensamiento	Estándares en Educación y Derechos Básicos de Aprendizaje.					
Lingüísticas	Ante todo, se busca el desarrollo de las capacidades para comprender y producir textos académicos. Además, se propone una fundamentación en retórica y aptitudes discursivas.					
Teórico-disciplinares	Profundización en teorías y conceptos que contribuyan a la fundamentación de los anteproyectos en cada una de las líneas de investigación.					
Tecnológicas	Importancia de los avances tecnológicos en la sociedad. Acercamiento a la innovación, la creatividad y el diseño.					
Ciudadanas	Comprensión de la función social del conocimiento. Compromiso del rol que se desempeña como sujeto de conocimiento en la construcción de una Justicia Social (Comprensión de la relación entre la academia y la política).					
Matemáticas	Se propone una fundamentación en estadística y en metodologías cuantitativas de la investigación.					
Metodológicas	Conocimiento de las metodologías, técnicas e instrumentos de investigación. También se propone una aproximación a la reflexión sobre el papel de la Ciencia, la Investigación y el Conocimiento en la Sociedad. En el desarrollo de esta habilidad se solicita el diseño de un ante-proyecto de investigación.					

En términos logísticos, esta propuesta podría desarrollarse en las mismas condiciones en que se desarrolla actualmente la modalidad técnica en la institución. En contra-jornada, los estudiantes asistirían a la institución educativa para recibir la formación en cada una de las diferentes habilidades.

3.3 Conclusiones.

Recordando que este documento ha sido construido sobre el cimiento de un conjunto de convicciones políticas y filosóficas, se presenta en esta parte el conjunto de conclusiones que se han podido establecer tras el desarrollo de la investigación.

Una primera gran conclusión es que, efectivamente, existe una seria y profunda falencia en la conceptualización de lo que es la educación media. Esto implica una falta de claridad en la función que está desempeña dentro de la totalidad del proceso educativo.

Esta ausencia de conceptualización no solamente es una falla normativa, sino que además se refleja, justamente, en la representación que los estudiantes de la institución educativa tienen al respecto; en su gran mayoría, los estudiantes no tienen claridad sobre la función y la finalidad de la educación media. Se vio cómo, por ejemplo, para ellos, la educación secundaria es un solo proceso que va desde grado sexto hasta grado undécimo. Esta falencia tiene todo un conjunto de implicaciones en relación con el estado anímico y emocional de los jóvenes, además de tener un serio impacto en lo que tiene que ver con su proyección de vida y su orientación socio-ocupacional.

Por su parte, en la institución educativa, lamentablemente, se ha consolidado como única opción posible la modalidad técnica de educación media, en articulación con el SENA. Como se ha visto, sin que ello implique que esa sea la intencionalidad institucional, sino que es más bien el resultado de un proceso histórico, político, social y económico, la educación técnica es un tipo de educación que se encuentra al servicio de la reproducción de un orden socio-económico determinado, cuyos orígenes están en la sociedad industrial occidental del siglo XIX. Quiere decir esto que no se han explotado las posibilidades que ofrece la normatividad vigente respecto de la oportunidad que se tiene para diseñar una

propuesta de educación media verdaderamente autónoma y pertinente, acorde con la compleja realidad de las expectativas e intereses de los estudiantes.

Las ventajas de la modalidad técnica respecto de la modalidad académica se dan únicamente en términos de incursión al mercado laboral, como se pudo ver en el capítulo del marco de referencia, lo cual solamente refuerza la tesis de que la educación técnica es un instrumento al servicio de la reproducción de orden social basado en la división social del trabajo. A la luz de esta perspectiva, se cree que una positiva inserción en la sociedad es entrar, en términos productivos, al sector laboral.

Una conclusión de suma importancia que se pudo obtener tras la aplicación de los instrumentos con los estudiantes, es que entre ellos existe un alto grado de insatisfacción hacia el proceso de modalidad técnica en articulación con el SENA. Esto es uno de los elementos que han permitido pensar la realización de una propuesta alternativa de educación media para la institución.

Debe aclararse que lo que se ha establecido es que realizar una propuesta desde una perspectiva académica no es academicismo. De hecho, es el enfoque de la educación filosófica lo que impide que, teóricamente hablando, se piense una educación media inscrita en la tradición en el desarrollo de temas y contenidos abstractos. Por ello la orientación filosófica y el carácter de investigación.

Puesto que en la educación media los adolescentes se encuentran atravesando una etapa clave en la decisión de su personalidad y de su proyección social, laboral y profesional; se considera que la propuesta aquí presentada ha cumplido con el requisito de responder de un modo satisfactorio a los intereses y las expectativas de los estudiantes. Definitivamente, la hiper-especialización por la precaria organización logística y de recursos, es una de las grandes dificultades de la educación media en términos generales, y justamente la propuesta busca lograr ampliar la oferta a los estudiantes para que ampliar el margen de elección, lo que significa una mayor posibilidad de aproximación a la realización de sí.

Esta propuesta se presenta como una posibilidad real de que el colegio Fernando Mazuera Villegas (IED) pueda ofrecer una educación media que, dentro de las condiciones legales y legítimas que ofrece la Ley, contribuya de manera efectiva a la construcción de una justicia social en función de la formación integral, guiada por la premisa de orientar a

sus estudiantes hacia la educación superior profesional, en el campo del saber con el que ellos se identifiquen según sus intereses y expectativas; y no en el que tengan que estar por razones ajenas a su voluntad.

La educación media es una etapa del proceso educativo en la cual hay que incitar a cada estudiante para que siga su particular vocación; en lugar de obligarlo a hacer parte de un proceso de formación en la cual puede encontrarse completamente insatisfecho, como se ha evidenciado en el análisis de los resultados. Esta propuesta, la de forma a los estudiantes según su propia inclinación o vocación, además de implicar una serie de cuestiones filosóficas, epistemológicas y emocionales para los estudiantes, posee una clara apuesta política. Desde el enfoque de la educación filosófica, el autoconocimiento, la aproximación a lo que se es a través del conocimiento y del saber, permite que los individuos sean menos manipulables (Zuleta, 2001). Y esto no es algo nuevo, ya Sócrates había convertido el conocerse a sí mismo como el pilar mismo de la filosofía.

Así, en virtud del carácter complejo y multidimensional de la realidad, del contexto y de la propia vida de los estudiantes de educación media, esta propuesta logra la unidad dinámica de la que habla Ortega y Gasset, esto es, una buena homogeneidad basada en la pluralidad. Una pluralidad compleja en donde el desarrollo de las funciones afectivas pueda vincularse al desarrollo de las funciones intelectuales, entendiendo que estos no son dos aspectos indisociables (Piaget, 2014).

Es por esto que la presente propuesta permite hacer frente a la realidad política de la educación técnica, a través de una compleja y multidimensional conexión de emociones, conocimiento e investigación, sobre la base de una educación filosófica cuyo objetivo es educar de forma integral para aproximar al estudiante a aquello que desea ser en el mundo. Contribuyendo a una mejor relación consigo mismo y con los demás. He ahí el escenario donde se encuentra uno de los gérmenes de la justicia social.

No hay conclusión definitiva. No puede haberla. La historia es el dominio de lo relativo y de las verdades relativas. La historia está hecha por los hombres, y los hombres están hechos de tiempo; criaturas mortales e incompletas. Las verdades absolutas, en caso de que existan, no son de orden histórico.
-Octavio Paz.

Bibliografía.

Buscad leyendo y hallaréis meditando.
San Juan de la Cruz

La carne está triste, ¡ay! y ya leí todos los libros.
-Stéphane Mallarmé

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (s.f.). *"Bogotá Humana". Plan Distrital de Desarrollo (2012-2016)*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (s.f.). *"Bogotá mejor para todos". Plan Distrital de Desarrollo (2016-2020)*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (s.f.). *"Bogotá Positiva". Plan Distrital de Desarrollo (2008-2012)*.
- Althusser, L. (1991). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín: Ediciones Universidad de Antioquia.
- Arcos, E., & Figueroa, V. (2014). Equidad de género en estudiantes de primer ciclo de Educación Media. *Revisita de Orientación Educativa*. Vol. 24, 29-42.
- Arendt, H. (1982). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (1999). *Correspondencias 1925-1975 y otros documentos de los legados*. Barcelona: Herder.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias, M., & Ávila, C. (2014). Influencias de los padres en el rendimiento académico de los hijos: una aproximación econométrica en el contexto de la educación media. *Revisita Educación y Desarrollo*, 180-188.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2016). *Constitución Política de Colombia DE 1991*. Bogotá D.C.: Temis.
- Barahona, R. (2014). *Análisis de los planes sectoriales de educación en el periodo 2004-2012. Inicio y actualidad de la política de articulación de la educación media con la educación superior*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para aspirar al título de Maestría en Educación. Facultad de Educación.
- Barajas Meneses, F., & Álvarez Morán, C. (2013). Uso de Facebook como herramienta en la enseñanza en el área de ciencias naturales en el grado undécimo de educación media vocacional. *Revisita de Medios y Educación*. No 42, 143-156.
- Bateson, G. (1993). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berman, M. (1999). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá : Grupo Editorial Norma.

- Calao, L., & Arteaga, J. (2016). Comprensión de lectura y producción de discurso escrito mediados por TIC. *3C TIC*, 244-254.
- Campenhoudt, R. Q. (1992). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México D.F.: Editorial Limusa.
- Camus, A. (1982). *El hombre rebelde*. Madrid: Alianza editorial.
- Canales, F., Alvarado, E., & Pineda, E. (1986). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Limusa.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1996). Poder, Política y Autonomía. *Ensayo y Error*, 6-21.
- Celis, J., & Díaz, C. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 371-380.
- Cepeda, E., & Sanchez, E. (2014). ¿Los estudiantes de educación básica y media son víctimas de maltrato por parte de sus profesores? *Psicología desde el Caribe*, Vol. 31. No. 2.
- Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir : una aproximación histórica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colegio Fernando Mazuera Villgas (IED). (2014). *Manual de Convivencia*.
- Congreso de la República . (2005). *Ley 375 de 1997*. Bogotá D.C. : Temis.
- Congreso de la república . (s.f.). *Ley 715 de 2001*.
- Congreso de la República. (2005). *Ley 60 de 1990*. Bogotá D.C. : Temis.
- Congreso de la República. (2010). *Ley 30 de 1992*. Bogotá D.C. : Temis.
- Congreso de la República. (2016). *Ley 119 de 1994*. Bogotá D.C. : Leyer.
- Congreso de la República. (s.f.). *Acto Legislativo 01 de 2001*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115*. . Bogotá D.C. : Temis.
- Congreso de la República. (s.f.). *Ley 749 de 2002*.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2005). *Manual de Metodología*. Buenos Aires: CLASCO.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (s.f.). *Acuerdo por lo Superior 2034*.
- Corral, Y. (2012). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Ciencias de la Educación No. 33*, 228-247.
- Correa, M. (2015). *Estudio Exploratorio sobre la articulación de la Educación Media y Superior desde las políticas públicas en cuatro instituciones educativas de Bogotá*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para aspirar al título de Maestría en Educación. Facultad de Educación. .

- Crosby, A. (1998). *La medida de la realidad : la cuantificación y la sociedad occidental*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Delgado, M. (2014). *La Educación Básica y Media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá D.C.: Centro de Investigación Económica y Social (FEDESARROLLO).
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y Educación*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, C. (2012). La política de articulación entre la Educación Media y la Superior. El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá. *Revista Investigación y Desarrollo*. Vol. 20, 230-254.
- Dumézil, G. (1996). *Escitas y osetas : mitología y sociedad* . México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1999). *Las reglas del método sociológico*. Navarra: Ediciones Folio.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Dworkin, R. (1986.). *Freedom's law: the moral reading of the American Constitutions*. Cambridge.: Harvard University Press.
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feyerabend, P. (1974). *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. . Barcelona: Ed. Ariel.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Concordia*, 96-116.
- Foucault, M. (2013). *La arqueología del saber*. México: Siglo veintiuno.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galvis, Á., & Bermudez, M. (2016). Estrategia alternativa en el contexto latinoamericano para reforzar el aprendizaje de matemáticas en la educación media: una innovación disruptiva. *Revista de Educación a Distancia*. No. 48.
- García, M. (2015). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación y pedagogía en educación parvularia, básica y media. ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Revista Psike*. Vol. 11, 29-43.
- Gómez, E., & Hernández, H. (Septiembre de 2015). Dificultades en el aprendizaje y el trabajo inicial con funciones en estudiantes de Educación Media. *Revista Ciencia y Técnica. Universidad Tecnológica de Pereira*. Vol. 20.
- Gómez, V. y. (2006). *La Cultura para el Trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá D.C.: Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional. .
- Gómez, V., Díaz, C., & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la Educación Media en Colombia*. . Bogotá D.C.: Editorial Univesridad Nacional de Colombia.

- Guerrero, A., Marínez, J., & Guazmayá, C. (2014). Arculación entre la Educación Media y Superior: Universidad de Nariño. *Magis Vol. 4*, 741 - 753.
- Habermas, J. (1975). Conocimiento e Interés. *Ideas y Valores. Vol. 42*, 61-76.
- Heidegger, M. (2010). *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jaspers, K. (1994). *La Filosofía desde el punto de vista de la exsitencia*. Fondo de Cultura Económica: Mexico D.F.
- Jerez, A. (2013). *Educación media articulada, una propuesta de equidad a media. Estudio evaluativo de la política publica de articulación de la educación media con educación superior en Bogotá: estrategia IES-IED 2008-2012*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para optar al titulo de maestría en Política Pública. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. .
- Kelsen, H. (1981). *La teoría pura del derecho : introducción a la problemática científica del derecho*. México: Editora Nacional.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. . Bogotá D.C.: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (s.f.). *Una invitación a la escritura* . Obtenido de PDF: goo.gl/Z2m4b3
- Londoño, S. (1997). *Débora Arango: vida de pintora*. Bogotá: Editorial Ministerio de Cultura.
- López, L., & Velasco, M. (2015). *Calidad de la educación y los proyectos de formación en la educación media*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para optar al titulo de maestría en política social. .
- López, Z. (2015). La enseñanza de las Ciencias Naturales desde el enfoque de la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación ASCTI en la Educación Media. *Revista Científica de Estudios Pedagogicos*, 79-97.
- Luxemburgo, R. (1967). *La acumulación del capital*. México D.F.: Grijalbo.
- Luxemburgo, R. (2005). *Crítica de la Revolución Rusa*. Buenos Aires: Quadrata.
- Maquiavelo, N. (2007). *El Príncipe*. Madrid: Espasa. Colección Austral. Ciencias y Humanidades. .
- Marcano, A., & Quintero, A. (2013). Plan de formación de tecnologías de información y comunicación para el profesorado de educación media del instituto escuela. *Revsita de Medios y Comunicación. No. 42*, 143-156.
- Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-Agustini.
- Marcuse, H. (1985). *Eros y civilizcaión*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Marx, K. (1981). *El Capital. Critica de la Economía Política*. Bogotá D.C.: Fondo de Cultura Económica.

- Mendez, Y. (2015). *El papel de las tecnologías digitales en la construcción de la subjetividad política de jóvenes que terminan su educación media*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javerana. Trabajo de grado de Maestría en Educación. Facultad de Educación. .
- Mesa, S., & Orozco, M. (2010). *Desigualdades sociales en educación: Políticas sociales frente a la equidad en la educación pública básica y media en Colombia 2002-2009*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para aspirar al título de Mestría en Política Social. Facultad de Ciencias Jurídicas y Relaciones Internacionales. .
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 230*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3020*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290* .
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Decreto 4807*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Modernización de la educación media y transito a la educación terciaria. (Memorias del Foro Educativo Nacional)*. Bogotá D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 0325*.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*.
- Monroy, G. (2015). *Articulación entre la Educación Media y Superior colombiana. Una mirada desde las humanidades*. . Bogotá D.C.: Universidad Militar Nueva Granada. Trabajo de grado de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Educación Y humanidades.
- Mora, A. I. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación, Vol. 29, núm. 2, 67-97*.
- Moreno, R., Martínez, R., & Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de items de elección múltiple. *Psicothema, 490-497*.
- Morin, E. (1996). *El paradigma perdido : ensayo de bioantropología*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá D.C.: Magisterio. Colección mesa redonda.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada : repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Naranjo Mesa, V. (2006). *Teoría constitucional e instituciones políticas*. Bogotá D.C.: Temis.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la Justicia*. Barcelona: Paidós.

- OCDE, / J. M. (2012). *La situación de la educación superior en Colombia. Evaluación de políticas públicas nacionales de educación.*
- ONU. (2000). *Foro Mundial por la Educación.* Dakar.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *¿Qué es filosofía?* Madrid: Espasa. Colección Austral.
- Ortega y Gasset, J. (2014). *La rebelión de las masas.* Barcelona: Espasa.
- Orwell, G. (2013). *1984.* Bogotá D.C.: Grupo Editorial Penguin Random House.
- Ovalle, A., & Mariño, H. (2012). *Consecuencias jurídicas y sociológicas frente a una excesiva protección constitucional del derecho al libre desarrollo de la personalidad en las instituciones de Educación Media.* Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado. Programa de Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas. .
- Parra, N. (1972). *Antipoemas: Antología (1944-1969).* Barcelona: Seix Barrial.
- Parra, W., & Rodríguez, S. (2015). *La Educación Media. Experiencias significativas desde dos instituciones educativas oficiales en Bogotá.* Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para acceder al título de Maestría en Educación. Facultad de Educación. .
- Paz, O. (1981). *El ogro filantropico: historia y política.* Barcelona: Seix Barrial.
- Pérez, J. F. (1998). Elementos para una teoría de la lectura. *Revista colombiana de psicología.* Vol. 7. No. 1, 239-244.
- Piaget, J. (2014). *Seis estudios de psicología.* Bogotá: Ediciones Akerena.
- Pólya, G. (1965). *Cómo resolver problemas.* México D.F. : Trillas.
- Presidencia de la República. (s.f.). *"Porperidad para Todos" (Plan nacional de desarrollo 2010-2014).*
- Presidencia de la República. (s.f.). *"Todos por un nuevo país" (Plan nacional de desarrollo 2015-2018).*
- Quiroz, L. (2010). *Desigualdad socioeconómica en la Educación Media en Bogotá. Lo que escapa a la política educativa.* . Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para aspirar al título de Maestría en Política Social. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. .
- Ramírez-Cardona, C. A., Calderón-Hernández, G., & Castaño-Duque. (2015). Enfoques Administrativos presentes en establecimientos educativos. Un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 66, 911-940.*
- Rico, J. (2015). *La perspectiva de formación en investigación en las propuestas educativas de los colegios de educación básica y media.* Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado de Maestría en Educación. Facultad de Educación. .

- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Universidad Federal de Santa Maria. Vol. 31*, 11-22.
- Romero, J. L. (1987). *Estudio de la mentalidad burguesa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Roth, A.-N. (2002). *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá D.C.: Ediciones Aurora.
- Rousseau, J.-J. (2014). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Russell, B. (2010). La función de un maestro. En S. B. D.C., *Ensayos Educativos* (págs. 69-80). Bogotá D.C.: Lecturas Pedagógicas SED.
- Sánchez, G., & Torres, O. (2015). *Incidencia del proyecto de educación media fortalecida (EMF) en la formación académica y campo laboral de los egresados de la promoción 2013 del Colegio República de China IED*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para optar al título de Maestría en Educación. Facultad de Educación.
- Sánchez, J., Gómez, V., Cadavid, G., & Urrego, M. (2004). *Educación Media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la Educación Superior y el mundo del trabajo*. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Sartre, J. P. (2005). *El ser y la Nada*. Buenos Aires: Losada.
- Schopenhauer, A. (2015). *El arte de conocerse a sí mismo*. Madrid: Alianza.
- Secretaría de Educación del Distrito. (s.f.). *Resolución 1740 de 2009*.
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Situación de la Educación Media Oficial en Bogotá*. Bogotá D.C.: Secretaría Distrital de Educación de Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral*.
- Secretaría de Educación Distrital. (s.f.). *Proyecto 290*.
- Secretaría de Educación Distrital. (s.f.). *Proyecto 891*.
- Secretaría de Educación Distrital. (s.f.). *Resolución 2280 de 2008*.
- Secretaría Distrital de Educación . (s.f.). *Plan Sectorial de Educación 2012-2016*.
- Secretaría Distrital de Educación. (s.f.). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012*.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. En A. Sen, *Desarrollo y Libertad* (págs. 114-141). Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Serrano, E., Duque, Y., & Madrid, A. (2015). La actividad educativa en la educación media. Representaciones de los profesores sobre las competencias científicas. *Revisita de Pedagogía. Vol. 35*, 71-91.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2004). *Resolución 00812*.

- Silesius, A. (2005). *Peregrino querúbico*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Theodosiadis, F. (1996). *Alteridad ¿La (des)construcción del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda. .
- Tobeña, V. (2015). Repensando la educación media y el formato escolar moderno. La experiencia de los talleres extracurriculares en una escuela argentina. *revsiat Mexicana de Investigación*. Vol. 20, 167-190.
- Tolosa, H., Barletta, N., & Moreno, F. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Media. *Revsita Zona Próxima No. 19*.
- UNESCO. (2000). *La educación como derecho fundamental*.
- UNESCO. (2015). *Educación para todos*.
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO.
- Uzcátegui, Y., & Betancourt, C. (2013). Le metodología investigativa en la enseñanza de las ciencias: una revisión de su creciente implementación a nivel de educación básica y media. *Revsita de Investigación*. Vol. 37.
- Vasco, C. E. (1990). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales*. Bogotá : CINEP.
- Villarreal, C. (2014). *Seguimiento al Proyecto 981 "Educación Media Fortalecida y mayor acceso a la Educación Superior" y su presupuesto en el marco del Plan de Desarrollo "Bogotá Humana 2012-2016"*. Bogotá: Ensayo académico para optar al título de Especialista en Finanzas y Administración Pública. Universidad Militar Nueva Granada. Facultad de Ciencias Económicas.
- Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2012). *Sociología del Poder*. Madrid: Alianza editorial.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva: y otros ensayos*. Bogotá D.C.: Procultura.
- Zuleta, E. (1996). *Lecciones de filosofía: lógica y crítica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Zuleta, E. (2001). *Educación y Democracia: Un campo de combate*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Anexos.

Anexo 01:

Se presentan a continuación cada una de las tablas que se obtuvieron como resultado de la aplicación de las encuestas a los estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°. Estas tablas se relacionan según la gráfica a la que pertenecen, con el ánimo de que el lector pueda identificar claramente con qué datos se analizaron los resultados.

Tabla de la gráfica 01: Edad de los estudiantes.

	Edad						
	14	15	16	17	18	19	
9°	38	39	36	16	3	0	132
10°	0	38	55	49	21	3	166
11°	0	20	51	37	18	3	129
	38	97	142	102	42	6	427

Tabla de la gráfica 02: Género por grados.

	M	F	
9°	75	57	132
10°	94	72	166
11°	77	52	129
	246	181	427

Tabla de la gráfica 03: Cantidad de estudiantes por énfasis.

	9°	10°	11°	
Análisis de Muestras Químicas	16	24	26	66
Elaboración Artesanal de Artículos en Cuero	6	24	24	54
Electricidad y Electrónica	24	19	17	60
Diseño Arquitectónico	51	47	27	125
Asistencia Administrativa	35	52	35	122
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 04: ¿Cono usted qué es la educación media?

	Sí	No	
9°	20	112	132
10°	69	97	166
11°	72	57	129
	161	266	427

Tabla de la gráfica 05: ¿Tiene usted clara la función de la educación media dentro de la totalidad del proceso educativo?

	Sí	No	
9°	12	120	132
10°	50	116	166
11°	72	57	129
	134	293	427

Tabla de la gráfica 06: ¿Conoce usted las formas o modalidades que puede tener la educación media?

	Sí	No	
9°	37	95	132
10°	40	126	166
11°	94	35	129
	171	256	427

Tabla de la gráfica 07: ¿Por qué motivo comenzó a hacer parte del proceso de modalidad de articulación con el SENA?

	9°	10°	11°	
Interés frente al proceso	28	23	18	69
Cumplimiento de un requisito	30	105	79	214
Utilidad de la articulación frente al mundo laboral	34	16	11	61
Relación de la articulación con la vocación o proyección profesional	40	17	16	73
Otra	0	5	5	10
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 08: ¿Qué tiene planeado hacer una vez culmine sus estudios de educación media?

	9°	10°	11°	
A. Continuar estudiando en la misma línea de articulación con el SENA	51	36	26	113
B. Continuar estudiando en una línea diferente a la articulación con el SENA	48	67	43	158
C. Trabajar en el mismo campo de lo aprendido en la articulación con el SENA	19	21	21	61
D. Trabajar en un campo diferente a lo aprendido en la articulación con el SENA	7	21	18	46
E. Otra	7	21	21	49
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 09: Indique en qué grado considera que la modalidad de articulación con el SENA le aporta o aportará a su proyecto de vida.

	9°	10°	11°	
Muy alto	12	6	6	24
Alto	88	71	40	199
Bajo	19	54	48	121
Muy bajo	9	15	15	39
Nulo	4	20	20	44
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 10: ¿Cuál es su grado de satisfacción con la modalidad de articulación con el SENA?

	9°	10°	11°	
A. Muy satisfecho	9	6	6	21
B. Satisfecho	88	79	63	230
C. Poco satisfecho	31	63	43	137
D. Completamente insatisfecho	4	18	17	39
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 11: En caso de que su respuesta haya sido la opción D, por favor indique el motivo

	9°	10°	11°	
Las opciones de la articulación con el SENA no son de su interés	11	14	14	39
La articulación con el SENA no tiene relación con su proyecto de vida	15	37	37	89
La articulación con el SENA es una imposición institucional	7	25	25	57
Otra	2	5	5	12
	35	81	81	197

Tabla de la gráfica 12: Su pudiera culminar su educación media sin articulación con el SENA ¿Lo haría?

	9°	10°	11°	
Sí	48	109	81	238
No	84	57	48	189
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 13: Si pudiera culminar su educación media sin ningún tipo de modalidad, cumpliendo únicamente con las asignaturas básicas ¿Lo haría?

	9°	10°	11°	
Sí	44	75	63	182
No	88	91	66	245
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 14: ¿Considera usted que la modalidad técnica de articulación con el SENA ha afectado su rendimiento en el resto del proceso académico?

	9°	10°	11°	
Sí	36	106	81	223
No	96	60	48	204
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 15: Si su respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, por favor indique el motivo:

	9°	10°	11°	
Exceso de trabajos y deberes académicos	22	35	31	88
Exceso de tiempo invertido	8	40	30	78
Presión por cumplir los objetivos de la modalidad	6	26	15	47
Otra	0	5	5	10
	36	106	81	223

Tabla de la gráfica 16: ¿Qué modalidad de educación media le parece más acertada para la institución educativa?

	9°	10°	11°	
Técnica: con énfasis en formación para el trabajo.	55	40	44	139
Académica: con énfasis en formación teórica y conceptual.	68	119	79	266
Otra	9	7	6	22
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 17: ¿Cuál opción le agradaría más para la educación media en la institución educativa?

	9°	10°	11°	
Articulación con el SENA	45	14	13	72
Articulación con alguna universidad en una carrera específica	53	70	52	175
Profundización académica sin articulación	21	34	26	81
Formación en investigación académica sin articulación	11	42	32	85
Otra	2	6	6	14
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 18: ¿Le agradaría a usted que en la educación media se diera la oportunidad de hacer énfasis en investigación académica?

	9°	10°	11°	
Sí	103	147	108	358
No	29	19	21	69
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 19: ¿Qué tan acertada le parece a usted la opción de la formación en la investigación académica para la educación media?

	9°	10°	11°	
Muy acertada	18	27	25	70
Acertada	87	86	66	239
Poco acertada	21	52	37	110
Completamente desacertada	6	1	1	8
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 20: ¿En qué grado cree usted que una modalidad de educación media con profundización académica o de formación en investigación académica le aportaría a su proyecto de vida?

	9°	10°	11°	
Muy alto	23	35	32	90
Alto	82	91	54	227
Bajo	23	34	31	88
Muy bajo	2	3	9	14
Nulo	2	3	3	8
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 21: Para usted la investigación es:

	9°	10°	11°	
A. Un actividad propia de la ciencia	9	9	9	27
B. La aplicación sistemática de métodos científicos.	1	3	8	12
C. Experimentación y comprobación de teorías científicas.	28	26	24	78
D. Un procedimiento que permite la construcción de conocimiento.	58	79	53	190
E. Una forma de construir, abordar y comprender problemas del entorno.	21	34	27	82
F. Un elemento importante de la formación académica.	15	15	8	38
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 22: Para usted, la investigación es algo que pueden y deben practicar:

	9°	10°	11°	
A. Exclusivamente los científicos.	7	0	0	7
B. Los profesionales universitarios.	1	2	2	5
C. Los docentes.	0	14	16	30
D. Los estudiantes de todos los niveles académicos.	39	22	25	86
E. Cualquier persona.	85	128	86	299
	132	166	129	427

Tala de la gráfica 23: ¿Se siente usted en capacidad de diseñar y desarrollar proceso de investigación académica?

	9°	10°	11°	
Sí	94	80	71	245
No	38	86	58	182
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 24: Para usted, lo importante de una formación en investigación académica debe ser:

	9°	10°	11°	
Producción de conocimiento	43	65	65	173
Identificación comprensión y solución de problemas teóricos	35	49	29	113
Contribución a la solución de problemáticas del entorno	23	33	16	72
La formación académica de quien investiga	31	19	19	69
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 25: A usted, como estudiante, una modalidad de educación media con énfasis en formación para la investigación académica le permitiría:

	9°	10°	11°	
A. Incentivar la curiosidad	25	24	23	72
B. Profundización en contenidos propios de cada disciplina	37	44	26	107
C. El aprendizaje de métodos y herramientas de investigación	45	75	65	185
D. La participación en las problemáticas del entorno	25	23	15	63
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 26: ¿Cuáles cree que sean las principales habilidades requeridas para la formación en la investigación académica?

	9°	10°	11°	
A. Lingüísticas (escribir, leer, expresión oral, comprender, analizar, interpretar)	68	71	52	191
B. Cognitivas (Conocimientos y contenidos de disciplinas específicas)	40	35	37	112
C. Procedimentales (planificar, diseñar, ejecutar y evaluar)	17	56	36	109
D. Matemáticas (Cuantificar, calcular, tabular)	7	4	4	15
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 27: En su vida ¿Una formación en investigación académica tendría?

	9°	10°	11°	
a. Gran Importancia	54	60	40	154
b. Importancia	69	79	63	211
c. Poca importancia	6	26	25	57
d. Ninguna Importancia	3	1	1	5
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 28: ¿En qué grado cree que una formación en investigación académica contribuiría a la calidad de su educación?

	9°	10°	11°	
a. Muy alto	48	51	44	143
b. Alto	72	94	67	233
c. Bajo	10	13	10	33
d. Muy bajo	2	5	5	12
e. Nulo	0	3	3	6
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 29: ¿En qué grado cree que una modalidad de educación media con énfasis en investigación académica contribuiría a la calidad de la educación en la institución?

	9°	10°	11°	
a. Muy Alto	55	52	36	143
b. Alto	69	88	67	224
c. Bajo	3	24	24	51
d. Muy Bajo	5	2	2	9
e. Nulo	0	0	0	0
	132	166	129	427

Tabla de la gráfica 30: Si su proyecto es continuar estudiando una vez haya finalizado la educación media ¿usted desearía estudiar una carrera relacionada con...?

	9°	10°	11°	
Ciencias Humanas	7	9	7	23
Ciencias Sociales	9	25	16	50
Artes	18	29	23	70
Ingeniería	32	43	31	106
Ciencias lógico-formales o bióticas	13	8	8	29
Ciencias Administrativas	24	10	6	40
Medicina o Ciencias de la Salud	15	29	25	69
Otra	14	13	13	40
	132	166	129	427

Anexo 02:

Se presenta a continuación el modelo de las encuestas que fueron aplicadas a los estudiantes de los grados 9°, 10° y 11° de la jornada de la tarde en la institución:

ENCUESTA 01. Caracterización del estudiante

1. Grado: 9° ___ 10° ___

2. Si es de grado décimo, indique a qué modalidad pertenece:
 - a. ___ Análisis de muestras químicas.
 - b. ___ Elaboración artesanal de artículos en cuero.
 - c. ___ Diseño arquitectónico.
 - d. ___ Electricidad y electrónica.
 - e. ___ Asistente administrativo.

3. Si es de grado noveno, por favor indique a qué modalidad le gustaría pertenecer en la articulación con el SENA:
 - a. ___ Análisis de muestras químicas.
 - b. ___ Elaboración artesanal de artículos en cuero.
 - c. ___ Diseño arquitectónico.
 - d. ___ Electricidad y electrónica.
 - e. ___ Asistente administrativo.

4. Edad: 14 ___ 15 ___ 16 ___ 17 ___ 18 ___ 19 ___ 20 ___ 21 ___

5. Sexo: M ___ F ___

ENCUESTA 02. Caracterización del conocimiento sobre Educación Media.

1. ¿Conoce usted qué es la educación media?
Sí ___ No ___

2. ¿Tiene usted clara la función y ubicación de la educación media en el proceso educativo?
Sí ___ No ___

3. ¿Conoce usted las diferentes formas o modalidades que puede tener la educación media?
Sí ___ No ___

4. Escriba brevemente qué es para usted la Educación Media:

ENCUESTA 03
Relación entre la proyección de vida y la articulación con el SENA

1. ¿Por qué motivo comenzó usted a hacer parte de la modalidad de articulación con el SENA?
 - a. Interés o expectativas frente al proceso.
 - b. Cumplimiento de un requisito.
 - c. Utilidad de la articulación frente al mundo laboral.
 - d. Relación de la articulación con la vocación o proyección profesional (Proyecto de vida).
 - e. Otra.
¿Cuál? _____

2. Una vez culmine sus estudios de secundaria ¿qué tiene planeado hacer?
 - a. Continuar estudiando en la misma línea de la articulación con el SENA.
 - b. Continuar estudiando en una línea diferente a la articulación con el SENA.
 - c. Trabajar en un campo relacionado con lo aprendido en la articulación con el SENA.
 - d. Trabajar en un campo diferente a lo aprendido en la articulación con el SENA.
 - e. Otra.
¿Cuál? _____

3. Si su proyecto es continuar estudiando después de terminar la secundaria ¿qué tipo de carrera desea cursar?
 - a. técnica.
 - b. tecnológica.
 - c. profesional.

4. Si su proyecto es continuar estudiando, ¿a usted le interesa estudiar una carrera relacionada con...?
 - a. Ciencias Humanas (Idiomas, Lingüística, Literatura, etc.)
 - b. Ciencias Sociales (Sociología, Política, Derecho, Antropología, Rel. Inter., etc.)
 - c. Artes.
 - d. Ingeniería.
 - e. Ciencias lógico-formales o bióticas (Matemáticas, Estadística, Química, Física, Biología, etc.)
 - f. Ciencias Económicas y Administrativas.
 - g. Ciencias de la salud (Medicina, enfermería, psicología, etc.)
 - h. Otra
¿Cuál? _____

5. Teniendo en cuenta las respuestas a las preguntas 2, 3 y 4 indique en qué grado considera usted que la articulación con el SENA le aporta o aportará a su proyección de vida después de la secundaria:
a. Muy alto b. Alto c. Bajo d. Muy bajo e. Nulo

ENCUESTA 04
Satisfacción y actitudes hacia el proceso de Educación Media.

1. ¿Cuál es su grado de satisfacción con la experiencia de modalidad de articulación con el SENA?
a. ___Muy satisfecho b. ___Satisfecho c. ___Poco satisfecho d. ___Completamente insatisfecho

2. En caso de que la respuesta a la pregunta anterior haya sido c. ó d. por favor indique el motivo:
a. ___Las opciones de articulación con el SENA no son de su interés.
b. ___La articulación con el SENA no tiene relación con su proyecto de vida.
c. ___La articulación con el SENA es una imposición institucional.
d. ___Otra.
¿Cuál? _____

3. Si pudiera culminar su educación media estudiando sin la modalidad articulación con el SENA ¿Lo haría?
a. ___Sí
b. ___No.
¿Por qué?

4. Si pudiera culminar su educación media, estudiando sin ningún tipo de modalidad o profundización, cumpliendo únicamente con el programa de asignaturas básicas ¿Lo haría?
a. ___Sí.
b. ___No.
¿Por qué?

5. ¿Considera usted que la modalidad de articulación con el SENA ha afectado su rendimiento en el resto del proceso académico en el colegio? Sí___ No___

6. Si su respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, indique el motivo por el cual considera que la modalidad de articulación con el SENA ha afectado su desempeño en el resto del proceso educativo:
a. ___ Exceso de trabajos y deberes académicos.
b. ___ Exceso de tiempo invertido.
c. ___ Presión por alcanzar y lograr metas u objetivos establecidos en la modalidad.
d. ___ Otra
¿Cuál? _____

7. ¿Qué modalidad le agradaría más para que fuera implementada en la educación media en el colegio Fernando Mazuera Villegas?
a. ___Técnica: con énfasis en formación para el trabajo.
b. ___Académica: con énfasis en formación teórica y conceptual.
c. ___Otra
¿Cuál? _____

8. ¿Cuál de las siguientes opciones le parece más adecuada para la Educación Media en el Colegio Fernando Mazuera Villegas?

- a. Articulación con el SENA.
 - b. Articulación con Universidades en alguna carrera específica.
 - c. Profundización académica sin articulación con otras instituciones.
 - d. Formación en investigación académica sin articulación con otras instituciones.
 - e. Otra
¿Cuál? _____
9. ¿Le agradecería a usted que en la Educación Media se ofreciera la oportunidad de hacer énfasis en investigación académica? a. Sí. b. No
10. ¿Qué tan acertada le parece a usted la opción de formación en investigación académica para la Educación Media en el colegio Fernando Mazuera Villegas?
a. Muy acertada. b. Acertada. c. Poco acertada. d. Completamente desacertada.
11. ¿En qué grado cree usted que una modalidad de profundización académica o de formación en investigación en la Educación Media le aportaría a su proyecto de vida?
a. Muy alto b. Alto c. Bajo d. Muy bajo e. Nulo

ENCUESTA 05.
Exploración de actitudes hacia la formación en investigación.

1. Para usted la investigación es:
- a. Una actividad propia de la ciencia.
 - b. La aplicación sistemática de métodos científicos.
 - c. Experimentación y comprobación de teorías científicas.
 - d. Un procedimiento que permite la construcción de conocimiento.
 - e. Una forma de construir, abordar y comprender problemas del entorno.
 - f. Un elemento importante de la formación académica.
2. Para usted, la investigación es algo que pueden y deben practicar:
- a. Exclusivamente los científicos.
 - b. Los profesionales universitarios.
 - c. Los docentes.
 - d. Los estudiantes de todos los niveles académicos.
 - e. Cualquier persona
3. Como estudiante ¿se siente usted en capacidad de diseñar y ejecutar procesos de investigación?
Sí No
¿Por qué?

4. Para usted, lo importante de una formación en investigación académica debe ser:
- a. La producción de conocimiento.
 - b. La identificación, comprensión y solución problemas teóricos y científicos.
 - c. La contribución a la solución de problemáticas del entorno.
 - d. La contribución a la formación académica de quien investiga.
5. Para usted, como estudiante, una formación en investigación académica permitiría:
- a. Incentivar la curiosidad.

- b. ___La profundización en contenidos propios de cada disciplina.
 - c. ___El aprendizaje de métodos y herramientas de investigación.
 - d. ___La participación en las problemáticas del entorno.
6. ¿Cuáles cree que sean las principales habilidades requeridas en la formación en investigación académica?
- a. ___Lingüísticas (escribir, leer, expresión oral, comprender, analizar, interpretar)
 - b. ___Cognitivas (Conocimientos y contenidos de disciplinas específicas)
 - c. ___Procedimentales (planificar, diseñar, ejecutar y evaluar)
 - d. ___Matemáticas (Cuantificar, calcular, tabular)
7. En su vida, la formación en investigación académica tendría:
- a. ___Importancia b. ___Gran importancia c. ___Poca importancia d. ___Ninguna
Importancia
8. ¿En qué grado cree que una formación en investigación académica contribuiría a la calidad educativa de la institución?
- a. ___Muy alto b. ___Alto c. ___Bajo d. ___Muy bajo e. ___Nulo
9. ¿En qué grado cree que una formación en investigación académica contribuiría a la calidad de su educación?
- a. ___Muy alto b. ___Alto c. ___Bajo d. ___Muy bajo e. ___Nulo

Anexo 03:

Se presenta a continuación un modelo de cada uno de los diferentes instrumentos empleados para desarrollar el trabajo de investigación en la parte correspondiente al trabajo de archivo:

**Resumen Analítico Especializado
(RAE)**

RAE Número:	
Autor del RAE:	
Proyecto:	Institución:
	Facultad:
TITULO:	Año:
	Ciudad:
	Editorial:
	No. Páginas:
Autor (es):	
Palabras clave:	
Tipo de Documento:	
Resumen:	
Objetivo:	
Referentes conceptuales y teóricos:	
Metodología:	
Comentarios y prospectiva:	
Conclusiones:	
Referentes bibliográficos:	

Estructura de la Reseña Académica.

1. Encabezado (Autor, Título, editorial, ciudad, año.)
2. Hipótesis. (Se rescatan las tesis del autor)
3. Hilo Argumentativo. (Se procura reconstruir la argumentación del autor).
4. Enfoqué (Se busca establecer la posición epistemológica del autor).
5. Metodología (Se establece la metodología y las técnicas que emplea el autor)
6. Aportes. (Se busca la relación del texto con el tema de investigación)
7. Conclusiones. (Apreciaciones personales)

**Ficha Hemerográfica.
(Para Artículos de Prensa y Revista)**

Autor:	
Título del Artículo:	
Nombre de Periódico o Revista:	
País:	
País:	
Fecha de Aparición:	
Número de Páginas:	
Año y Número de publicación:	
Resumen.	
Conclusiones (Pertinencia de la información)	

**Ficha de Material Audiovisual.
(Para Documentales, Grabaciones, Programas, Películas, Entrevistas y Producciones
Audiovisuales en general)**

Autor, Locutor, Productor, Director o Conductor:	
Título: (Del material o del programa)	
Lugar y/o canal de transmisión:	
Duración	
Hora de transmisión (En caso de que aplique)	
Fecha (Día, mes y año)	
Descripción general:	
Resumen:	
Conclusiones (Pertinencia de la información)	