

# Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa\*

Janeth Saker García\*\*

Universidad de la Costa CUC, Barranquilla

Recibido: 22 de agosto de 2013

Aceptado: 28 de octubre de 2013

## Research-based teaching practices at (schools specialized in training students to be teachers) Escuelas Normales Superiores: context and relevance of quality and educational standards

### Palabras clave:

Práctica pedagógica investigativa, Pertinencia, Calidad educativa.

### Resumen

El presente artículo presenta los desarrollos de la tesis doctoral Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores-ENS: Contexto y Pertinencia de la Calidad Educativa. La investigación centra su objeto de estudio en la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), como experiencia que fundamenta el ejercicio docente en cuatro centros educativos del Caribe colombiano, referenciando postulados epistemológicos, teóricos y conceptuales, procedimientos, métodos, estrategias y acciones que regulan la interacción, el pensamiento, los imaginarios, las posiciones, oposiciones y discursos del objeto de formación de los estudiantes-maestros, que adelantan estudios pedagógicos en los programas de formación complementaria de las ENS.

### Key words:

Research-based teaching practice, Relevance, Quality and Educational Standards.

### Abstract

This paper outlines the development of a doctoral thesis entitled Research-based teaching practices at (schools specialized in training students to be teachers) Escuelas Normales superiores: context and Relevance of Quality and Educational Standards. This research study focuses on the research-based teaching practices as an experience that supports teaching performance in four schools in the Caribbean region of Colombia. It refers to epistemological theoretical and conceptual assumptions, procedures, methods, strategies and actions that regulate interactions, thoughts, concepts, points of view, oppositions and discourses on object training of student-teachers who carry out educational studies to further train at this type of schools "Escuelas Normales Superiores".

**Referencia de este artículo (APA):** Saker García, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. En Revista *Educación y Humanismo*, 16(26), 83-103.

\* El presente informe compila los resultados del proyecto de investigación Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores: Contexto y Pertinencia de la Calidad Educativa. Investigadora: Janeth Saker García.

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico -RUDECOLOMBIA; Magíster en Administración y Supervisión Educativa - Directora académica Maestría en Educación CUC - Par Académico del MEN 2007-2011, Docente de Posgrado en instituciones de educación superior, Colombia. zacker@hotmail.com



*Y como una gran masa de nieve que aumenta, se transforma y luego se desvanece porque ha cumplido su cometido, hoy... se devela la pertinencia de la Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores, experiencia que es, en pequeño, el reflejo extendido de la realidad de la calidad educativa en la región, el país y la sociedad.*

La autora

### **Introducción**

La globalización, la educación, los desafíos, cambios y retos sociales en diferentes contextos inciden en la vida humana de manera fundamental. La concepción de la educación actual se acreditará por las explicaciones que sobre estos temas se ofrezcan al mundo y a la sociedad, como también sobre luchas de resistencia a otras maneras de la crítica y de la teoría crítica. En el acto educativo, este proceso debe ser visto desde la forma como acontecen los aprendizajes en el mundo local, regional, nacional e internacional, con el propósito de superar el desafío de internacionalización que requiere la educación hoy día. En este sentido, Mejía (2007, p. 14) retoma los planteamientos de Morin cuando afirma: “Estamos ante un nuevo desembarco del capitalismo en el mundo”.

Por eso, la comprensión de la globalización exige salir un poco de la interpretación anterior del mundo, ya que este concepto se ancla en ese viejo capitalismo, que es restaurado, y en el dispositivo de Occidente por hacerse universal

y hegemónico, pero que, para entenderlo, demanda un aprendizaje para reconocer paradojas. La aproximación al objeto de estudio requiere, así, de un esfuerzo por cambiar la realidad de la práctica pedagógica, por cuanto sus acciones ya no pueden ser vistas en términos aislados: estas se presentan de forma articulada en varios aspectos, posibilitando otras lecturas que reestructuran y organizan las concepciones actuales frente al ser y estar en el mundo. En palabras de Mejía (2007, p. 15):

Capacidad de organizar el fenómeno y entenderlo a la manera de caleidoscopio, es decir, comprendiendo que aquello que miro y detallo tiene otros elementos que lo componen, que le brindan configuraciones, valoraciones y afirmaciones diferentes y en ocasiones contrarias a lo observado, exigiendo salir de la razón dualista (causa-efecto, antecedente-consecuente).

### **Consideraciones generales de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI)**

Un detenido análisis de los diagnósticos realizados en el país, en torno inicialmente al rol de la práctica pedagógica de base a la formación de maestros, así como de la PPI evidencia la necesidad de un estudio detallado sobre su objeto, con el fin de identificar y caracterizar sus procesos, sus acciones, y establecer relaciones entre ellas para reflexionar sobre su pertinencia<sup>1</sup> respecto

<sup>1</sup> El concepto de Pertinencia se relaciona como categoría de base en la presente investigación, hace referencia al contexto y establece relaciones y conexiones entre el objeto investigado y el campo de acción.

a la calidad educativa de la región. Desde esta perspectiva, el presente trabajo reconoce como objeto fundamental en la PPI a la formación de maestros para el logro de propósitos, y asume la práctica pedagógica como un conjunto de competencias, didácticas, procedimientos y estrategias ligadas al proceso educativo, que, mediadas por la interacción docente-estudiante, ameritan la permanente indagación, interacción y recontextualización de experiencias y saberes necesarios para el rescate de la condición humana. El reto es hacer visible lo cotidiano, como lo afirman Carr y Kemmis (1986, p. 151):

Examen crítico de la práctica por los propios prácticos, con intencionalidad emancipadora, con voluntad cooperativa, con propósitos dialógicos, debemos detenernos en las voces, los relatos, las actas, los gestos y los documentos que se encuentren a menudo en las rigurosidades más ocultas del mapa de la escuela.

Así, como plantea Stenhouse (1996, p. 167): “Serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola”, ya que la educación debe contribuir al desarrollo integral del ser humano, ayudando a que cada individuo comprenda las emergencias de la mundialización, para favorecer apuestas de desarrollo social, como lo expresa la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. En este marco, la UNESCO (1999, p. 48), hace suyos los planteamientos de Delors al entender “la importancia de la calidad de la enseñanza, y

por ende, del profesorado indicando que nunca se insistirá demasiado en el papel protagónico de ambos elementos”.

Con base en el proceso planteado, se consideran los lineamientos que orientan la formación de maestros desde los programas de formación complementaria y para los niveles de Educación Preescolar y Básica Primaria en las Escuelas Normales Superiores. Todo ello con el propósito de analizar nuevas miradas, escenarios y actores que permitan identificar emergencias (deseos, saberes, realidades, relaciones y temores) no manifiestos y expresados en la cotidianidad del acto educativo, dado que sus acciones reflejan realidades institucionalizadas que encauzan su propósito; al respecto, Pontual (1995, p. 33) expresa:

El gran desafío de la acción político-educativa es lo que Paulo Freire viene llamando “Pedagogizar el conflicto”: Hacer el conflicto de tal manera pedagógico a través de la explicitación de los intereses en juego y en el estímulo a las formas de organización para enfrentarlos, que pase a significar un factor de crecimiento político educativo para los actores implicados. Pedagogizar el conflicto requiere también admitir la posibilidad de que se tomen las decisiones equivocadas en primer momento, pero que pueden representar lecciones de cara a un importante salto de calidad.

Una calidad asumida como proceso integra-

dor, en el que sus actores claves fundamenten su interacción y desarrollo en el reconocimiento de sí mismo y del otro como ser humano que se cualifica, piensa, toma decisiones y actúa en procura de un propósito general: la mejora continua de los procesos educativos liderados desde la PPI y, por ende, de su calidad profesional.

En los actuales momentos, las Escuelas Normales Superiores asumen la PPI como proceso y como fundamento de la estructura educativa, visionando nuevos sentidos: diálogos, participación, investigación, concertación, animación y autogestión, y teniendo presente que la educación, a diferencia de otros ámbitos, se caracteriza por su dimensión práctica.

Precisamente, en palabras de Carr y Kemmis (1983, p. 106), una consecuencia muy importante que se deriva de la naturaleza práctica de la educación es que:

La investigación educativa no puede ser definida en relación al tipo de propósitos apropiados para todas aquellas actividades investigadoras preocupadas por resolver problemas teóricos, sino que debe operar dentro del marco de los fines prácticos en relación con los cuales son conducidas las actividades educativas.

Es claro, entonces, que los problemas de la cotidianidad son realidades cuya solución se evidencia en el contexto de la práctica, y que los problemas educativos no son exclusivamente

teóricos. Las acciones pueden o no apuntar a su solución, y en estas circunstancias la investigación educativa cualitativa es una vía expedita para la mejora continua de la calidad educativa. Lo anterior, asumiendo el concepto de calidad desde la connotación anglosajona, que busca responder a la complejidad con gran amplitud del tema, articular acciones e identificar líneas conductoras mediante la determinación de los sentires, relaciones y conexiones en el ámbito institucional. Morin (1990, p. 22) expresa al respecto:

La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución. La necesidad del pensamiento complejo no puede más que imponerse progresivamente a lo largo de un camino en el cual aparecerán ante todo, los límites, las influencias y las carencias del pensamiento simplificante es decir, las condiciones en las cuales no podemos eludir el desafío de lo complejo.

Esta afirmación evidencia nuevas formas de concebir la educación, orientadas a la potenciación de las capacidades y competencias del estudiante en formación pedagógica. Así lo confirma Correa (2005, p. 23) no para aprender de manera repetitiva las teorías de base, de forma tal que adquiera e implemente nuevas acciones que dinamicen su proceso mediante la apropiación y desarrollo de múltiples sentires y saberes con una marcada participación de los individuos, sino para enfrentar autónoma y responsablemente los desafíos que la sociedad le presenta.

Lo anterior permite involucrarse en la realidad socioeducativa para analizarla, entenderla y propiciar conjuntamente el direccionamiento de los procesos en los casos y situaciones que lo ameriten, a través de la fundamentación epistemológica del enfoque emergente y la investigación-acción. De una manera concreta se puede incentivar la revisión social de la cultura y las transformaciones de la región Caribe colombiana en la educación, a partir del análisis de las cuatro gestiones fundamentales que las escuelas deben asumir:

1. La *gestión directiva*, con la que se evidencia el liderazgo representado por el estamento directivo que impulsa los desarrollos académicos y pedagógicos de las propuestas educativas claramente representadas en su horizonte teleológico. Así mismo, con esta gestión se identifica la implementación de variados procesos institucionales que develan la cultura de la organización, la comunicación y la gestión estratégica en cada una de ellas, que en algunos casos son muy pertinentes, pero en otros, reflejan verticalismo, resistencia, monotonía y temor al cambio.
2. La *gestión académica*, en la que se vislumbran propuestas curriculares que reivindican la investigación en forma transversal, pero que en la realidad distan del verdadero sentido de la acción investigativa que devela la cotidianidad del acto pedagógico: Currículos de formación pedagógica orientados a acciones varias de inclusión y atención a poblaciones especiales, horas de estudio teórico-pedagógico para la formación integral de los futuros maestros; currículos orientados hacia propuestas novedosas que buscan dar respuesta a necesidades del contexto; presencia de experiencias prácticas desde diferentes acciones; en lugar de escaso número de estudiantes egresados de las ENS interesados en hacer de la educación una propuesta pedagógica que dirija su proyecto de vida personal y laboral; limitada planta docente con destino a la formación integral de maestros, escasa formación investigativa de docentes que lideran este proceso, resistencias de directivos y docentes a nuevas experiencias.
3. La *gestión administrativa y financiera*. En esta se evidencia ausencia de asignaciones presupuestales para impulsar procesos investigativos articulados a la práctica; deficiente infraestructura y recursos didácticos para la formación del maestro, lo cual lleva a que el docente-estudiante recurra al escaso material disponible; carencia de laboratorios, recursos bibliográficos y salas o espacios adecuados dedicados a fortalecer los currículos pedagógicos que deberían mediar su vida, escaso personal asistente para habilitar las condiciones mínimas necesarias para el desempeño del acto educativo.
4. La *gestión comunicatoria*. En estas instituciones, se presenta un leve desarrollo de proyectos de interacción social que articulados a la PPI ofrezcan nuevos escenarios de formación y desarrollo humano integral en la experiencia de práctica de los maestros en formación. De igual forma, se relacionan experiencias de práctica de atención a diversas poblaciones

y la implementación de proyectos colaborativos que convocan a mayor acción y más compromiso por parte de sus protagonistas.

Las prácticas pedagógicas ameritan especial sentido al articularse con la investigación que debería permear la cotidianidad, pues en esta todo individuo está inmerso en un tipo de relaciones de manera consciente o inconsciente<sup>2</sup>. Acorde con ello, Stenhouse (1996) relaciona la investigación con la enseñanza y enfatiza en el papel de los educadores en ella: “es importante que los maestros y estudiantes generen conocimiento, reinventen su escuela, innoven, propongan y sobre todo escriban; el ejercicio escritural del maestro es fuente inagotable del conocimiento”.

Así, la cultura de la práctica pedagógica en las instituciones debe centrar su acción en procesos interdisciplinarios de apoyo a la multiculturalidad para una permanente acción crítica (analizar, interpretar, valorar y transformar) con relación a la formación y transmisión de una cultura reproductiva; por lo que deberá considerar posibilidades de abrir espacios para la formación y construcción de nuevas identidades personales, profesionales y sociales necesarias, de cara a los desafíos que la calidad educativa plantea en la región Caribe. Lo expresado se representa en

el gráfico fractal que integra los elementos específicos que intervienen en la PPI de las organizaciones, los cuales, analizados detenidamente, se constituyen en fractales<sup>3</sup> representativos de un mundo escondido en los detalles, elementos de significativa importancia en el objeto indagado.

### Método

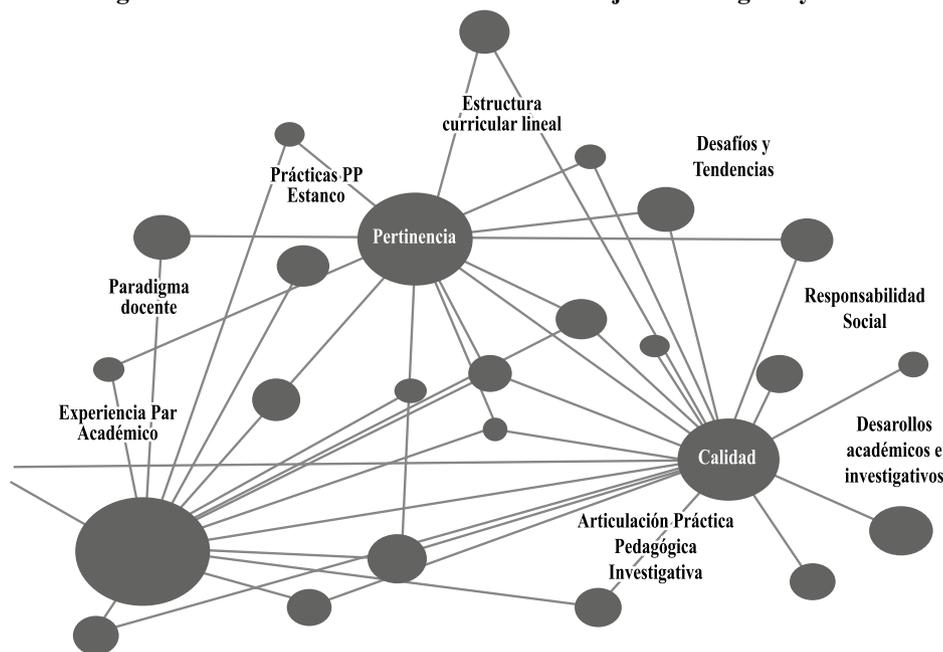
La indagación, permeada de una valiosa experiencia de duda, incertidumbre, encuentro y divergencias propias de la dinámica compleja que avanza en la sociedad moderna, centra sus desarrollos en los aportes y participaciones de la comunidad, a fin de cruzar su sentido con los documentos legales que soportan la memoria escrita de las organizaciones, los sentires de actores claves con tendencias y emergencias del objeto indagado desde las categorías de pertinencia y calidad educativa en la región. Así, este último concepto es asumido desde el reconocimiento y rescate del ser humano que piensa, reflexiona, actúa e interviene en la configuración de una educación de calidad pensada en el ser humano, por el ser humano y para seres humanos.

La pesquisa se desarrolló desde la metodología de *investigación-acción*, para permitir a investigadores y lectores del acto educativo ana-

2 Cada ser humano particular queda, de hecho, atado; queda atado por cuanto vive en constante interdependencia funcional con otras personas; es un eslabón de la cadena que ata a otras personas y cada una de estas personas es –directa o indirectamente– un eslabón de la cadena que lo ata a él. Estas cadenas no son tan visibles y palpables como las cadenas de hierro; son elásticas, variables y alterables, pero son menos reales y, con toda certeza, tampoco menos firmes (Eliás, 1990, p. 31).

3 En 1975 el matemático Benoît Mandelbrot desarrolló el concepto de fractal, que proviene del vocablo latino *fractus* (“quebrado”). El término acuñado por el francés pronto fue aceptado por la comunidad científica e incluso ya forma parte del diccionario de la Real Academia Española (RAE). Un fractal es una figura que puede ser espacial o plana, formada por componentes infinitos. Su principal característica es que su apariencia y la manera en que se distribuye estadísticamente no varía aun cuando se modifique la escala empleada en la observación.

### Gráfico integrador de los elementos constitutivos del objeto investigado y sus relaciones



Fuente: Proceso de estructuración y organización del proyecto investigativo. La autora. 2008-2012

lizar realidades y acciones directamente relacionadas con el objeto de los centros educativos de estudiantes que adelantan estudios de formación complementaria. “El desafío es integrar teoría y práctica como clave para comprender el futuro. Nunca debemos perder la capacidad de asombro: el mundo no es, el mundo está”.

Una constante fundamental de esta discusión la constituye la concepción de PPI y la relación existente entre esta y la ejecución de la acción académica como tal. Por otro lado, la investigación no es una acción esquematizada y rutinizada en la cotidianidad del acto educativo, sino viva, inherente y eficaz, que debidamente implementada forma al estudiante-maestro, haciéndole lector permanente y protagonista del acto educativo, mediante estrategias pertinentes que tributen a la formación de profesionales sólidos,

comprometidos con su proyecto de vida, su profesión, sus acciones laborales, el mejoramiento de condiciones de vida y el desarrollo social de la educación en la región. De esta forma, hablaremos en verdad de calidad en educación.

### Resultados

El análisis de la documentación de orientación académica realizado en las instituciones formadoras de maestros en diferentes momentos y lugares, permite a investigadores y lectores identificar su horizonte filosófico, académico y administrativo:

De este modo, los resultados de la presente investigación articulan la coherencia metodológica de la PPI que se desarrolla en las Escuelas Normales Superiores (ENS) con los requerimientos de pertinencia y calidad educativa

de la región Caribe. De manera concreta, para develar la naturaleza de las relaciones y conexiones como factor asociado a la pertinencia de la calidad educativa, se considera la directriz desarrollada desde la racionalidad planteada por Habermas (1988, p. 196) en su perspectiva más amplia, para superar los límites impuestos por el mundo objetivo, remitiendo la acción de la práctica pedagógica investigativa a indeterminadas posibilidades argumentativas que potencian la continuidad de la acción comunicativa característica de la práctica como propicia para su reflexión sociocultural, así como abrir el espectro de la razón a otros posibles mundos más allá del objetivo (mundo subjetivo y social).

De este modo, el espíritu crítico que media la razón de ser de la PPI en la formación de los maestros, potencia la posibilidad de ubicar los desarrollos de la investigación en el momento histórico indagado, con la intención de disponer el conocimiento hacia lo inédito, para apropiarse la realidad y visualizar la construcción de nuevos horizontes. Así también la racionalidad se constituye en ejercicio liberatorio de la PPI, que identifica pensamiento y acción existencial para trascender hacia la instalación del sujeto que aprende a instalarse en el mundo desde la práctica para pensarlo, explicarlo y comprenderlo como experiencia ilimitada de la formación docente en el espacio, la sociedad y la cultura.

Martí (1975, p. 372), asignando especial sentido al discurso que acompaña los desarrollos de la PPI, expresó:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida.

En el proceso educativo del ser humano que se forma en las ENS, la PPI se constituye en un aporte fundamental para la formación pedagógica integral de los profesionales de la educación; pues, mediante una adecuada orientación y aplicación de la didáctica, cuyo objeto de estudio es “el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que las personas, trabajando en grupo o personalmente, alcanzan con eficiencia las metas seleccionadas” (Zayas, 2004, p. 56), se evita instrumentalizar su aplicación, y se le asigna el espacio que amerita en su relación con los componentes de dicho proceso.

Encauzados desde la formación paradigmática de los docentes, los desarrollos se asocian directamente a la formación de base, teorías, costumbres, mitos y realidades que confirman y reclaman la responsabilidad social de las ENS en la región.

Asumir la escuela como espacio sociocultural desde las perspectivas de las PPI, implica el replanteamiento de rupturas y el análisis de las fragmentaciones entre las relaciones escuela-sociedad, su función en contexto, y su pertinencia y el alcance.

Durkheim (1993) afirmaba “que la sociedad era algo que está fuera y dentro del individuo al mismo tiempo, gracias a que este adopta e interioriza sus valores y su moral”. En este sentido, el compromiso de la escuela se afianza como hecho social, capaz de establecer serias coerciones entre el individuo y el medio social en el cual está inmerso; razón válida para no reducir sus acciones e implicaciones psicológicas a simple información cuantitativa, dado que la conciencia colectiva impera sobre la acción y el pensamiento individual. Así, la premisa fundamental de esta disciplina es la sociedad y no el individuo.

Estamos enfrentados a una doble temporalidad; no es una flecha del tiempo lo que ha aparecido, sino dos, y van en sentido contrario. Estamos pues en medio de ese doble tiempo que no solamente tiene dos flechas, sino que puede ser, a la vez, irreversible y reiterativo. La emergencia del pensamiento cibernético así lo ha demostrado. No es solamente el hecho de que, a partir de un flujo irreversible, pueda crearse un estado estacionario. Todo se reencuentra en todas las organizaciones vivientes, y las ENS no son la excepción: *Irreversibilidad de un flujo energético y posibilidad de organización por regulación, y sobre todo por recursión, es decir, autoproducción de sí*. Con esto se ratifica la necesidad de las lecturas reales del sistema: de abordar otras miradas y emergencias necesarias en la consideración de un nuevo paradigma, lo cual induce a hacer parte del sistema complejo-social, y motiva la conformación de redes que buscan estabilizar la realidad de la PPI, desconociendo que esta

experiencia se desarrolla bajo realidades de duda e incertidumbre que convocan a la reflexión permanente de su sentido y significado.

Una vez expuesto lo anterior, es consecuente considerar las voces involucradas en el problema: el Ministerio de Educación Nacional, la institución, los docentes y los estudiantes.

### **Voz nacional: Ministerio de Educación Nacional-MEN**

#### *Generar espacio de reflexión*

Es necesario generar espacios de reflexión y posicionamiento nacional del tema en la agenda pública educativa, además de compartir experiencias significativas y analizar algunos retos que permitan la construcción de agendas conjuntas que propendan a la disminución de las exclusiones, las desigualdades y las inequidades en la educación colombiana.

La integración de estos planteamientos, a la luz de la realidad de las organizaciones seleccionadas, muestra la insuficiente superación del dualismo entre la teoría-práctica, que distancia el conocer en una dimensión, y el ser reflejo de la acción. Esto amerita plantear la eventual articulación política-cultura, con la intención de ofrecer a la región Caribe una posibilidad de racionalidad crítica para la transformación. Motiva esta transcripción el reconocimiento por parte de la comunidad directiva de la incoherencia entre el deber ser y el ser de la PPI. Es claro que en

estas organizaciones se tiene alguna claridad de los retos y desafíos de la educación, de su incidencia en el entorno, de una educación centrada en la persona. Sin embargo, la permanente lucha por el desarrollo de contenidos, la transcripción interminable de experiencias a través de fichas, diarios o portafolios, la limitación de recursos y el marcado cumplimiento de tiempos delimitados por entes gubernamentales devela la necesidad de un trabajo estructurado y organizado desde la perspectiva del reconocimiento de fractales que conforman el entretejido de esta experiencia.

Al respecto, son pertinentes los aportes de Freire (2004), *para que docentes y estudiantes en formación empiecen a reinventar su legado desde perspectivas identificadas en la cotidianidad de la PPI rutinizada que hacen parte de la realidad*, para empezar a reconocer el papel crítico de la experiencia de práctica en el desarrollo educativo. Así se supera el carácter domesticador impuesto por la academia hegemónica, y el maestro, que a su vez es estudiante, hace de su experiencia un acto más que de transmisión de hechos, un acto de conocimiento permanente que dialoga con otros saberes a través del establecimiento de relaciones y conexiones, pues, en palabras de Freire (2006), “la perseverancia hay que colocarla antes de una actitud, en la paciente impaciencia de transformar el mundo”.

El registro de la información institucional a través de diversos medios tiene una significativa importancia en la sociedad contemporánea. Se trata de contenidos que immortalizan los desarro-

llos y visibilizan las políticas, mediante producciones o compilaciones escritas, traducidas en manuales o memorias que trascienden, y constituyen indicadores que evidencian la proyección y los quehaceres institucionales, convirtiéndose en objeto de la observación documental.

Para el caso de las ENS, esta intención toma especial sentido a raíz de los requerimientos normativos nacionales antes relacionados, en los cuales se observa claramente el imperativo de visibilizar los desarrollos institucionales a través de documentos físicos o páginas y sitios web, cuestión de gran utilidad, ya que identifica los desarrollos epistemológicos, teológicos y cronológicos de la propuesta, como también a los actores claves y puntos de transición en el proceso (Pettigrew, 1997). Precisamente, en nuestro caso, todo esto fue posible a través del ejercicio de revisión documental.

El ejercicio centró su atención en tres temas articulados a la PPI (identidad institucional, PEI, Manual de Convivencia-PPI). Y se utilizaron tres instrumentos, entre matrices, entrevistas y registro documental, incluida la consulta de archivos del MEN de las instituciones. Estas consideraciones han posibilitado recabar datos para validar, triangular, verificar y obtener la información inicial necesaria, que facilitara y completara el análisis e interpretación de la evidencia.

Aparte de lo antes mencionado, se accedió a artículos, revistas, informes técnicos y monografías. El análisis de documentos se constituyó en

pilar fundamental para avanzar en la reflexión, y para comprender las convergencias y divergencias sobre el objeto investigado.

Su elemento común son las consideraciones, orientadas a la formación integral, la participación democrática, la formación investigativa, el mejoramiento de los procesos expresados en términos de calidad y el compromiso con la responsabilidad social. Al respecto, el paradigma emergente pretende unir, en un mismo escenario y tiempo, las lógicas que se excluyen y al mismo tiempo se complementan, integrando lo local, lo nacional y lo global, el pasado y el presente, lo humano y la cultura ecológica, lo objetivo y lo subjetivo.

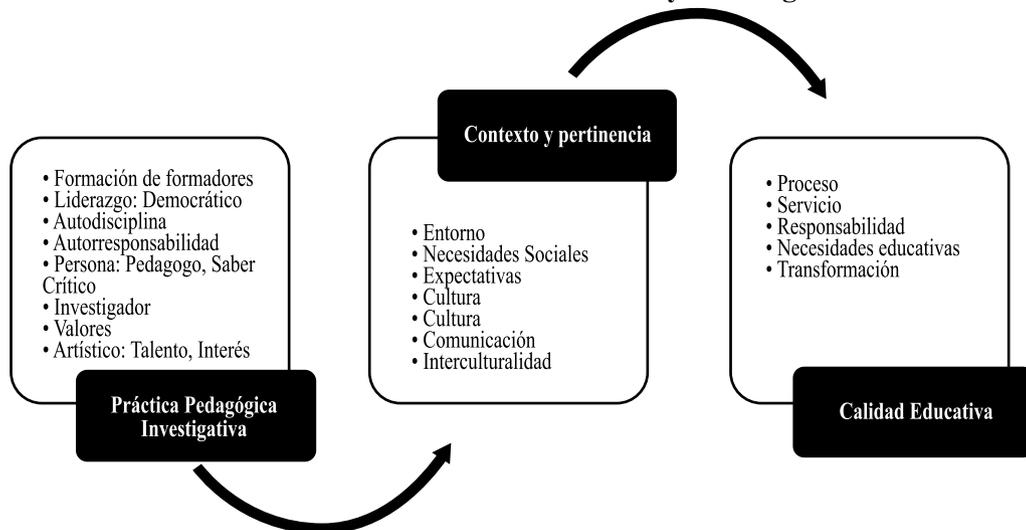
De esta forma, la racionalidad dialógica se ejercita. Y esto significa ir al encuentro de la comunicación entre fractales que se revelan como contradictorios pero que confluyen bidireccionalmente y representan una uni-dualidad, bus-

cando e integrando la complementariedad en los antagonismos para el reconocimiento del pluralismo, la igualdad, la diversidad y la relatividad propia de la tolerancia crítica. La relación establecida como elemento común e integrador se sintetiza en el siguiente diagrama, integrando su conexión con las unidades de análisis.

El análisis detenido de las misiones de las ENS evidencia el reconocimiento de un proceso pedagógico mediado por el liderazgo, la participación, la formación en valores y la autodisciplina desde la práctica, valores fundamentales para la formación en competencias genéricas de los estudiantes en formación pedagógica.

Por otra parte, la visión de contexto y pertinencia se refleja en la conexión de la práctica con las necesidades del medio en el cual están inmersas las instituciones. De esta forma, la revisión convoca a ejercicios colectivos de análisis, reflexión y confrontación de lo trazado inicialmen-

### Relación entre la misión institucional de las ENS y las categorías de estudio



te con las necesidades actuales del contexto; así, un ejercicio consciente de este aspecto identifica en el diagrama anterior aspectos convergentes y divergentes en los que las instituciones confluyen de cara a la pertinencia de la misión en cada una de las organizaciones.

Esta realidad es analizada desde las voces de los docentes del programa de formación complementaria.

### **Voz institucional docente**

#### *El dilema de la pertinencia y la complejidad*

Tenemos todo lo requerido desde la norma, es lamentable, nos falta lo más importante, la mirada a las prácticas educativas verdaderas, que rompan el esquema de lo tradicional, que no se congelen en el tiempo, que eduquen a la necesidad... (Piensa y expresa)... pero tenemos un problema, no fuimos educados para ello y estamos reclamando al estado los recursos necesarios.

Para algunos docentes, lo pertinente hace parte de una ambición poética, teórica y compleja inalcanzable. Ello los convoca a evitar posturas reduccionistas para abordar prácticas específicas e interdisciplinarias que incentiven la mejora, la crítica y la reinención de una PPI verdadera en las ENS, en la región y el país. Como plantea Tunnermann (2008, p. 23), “la Pertinencia de la educación, tiene que ver con el lugar que ocupa la misma en la calidad de vida de la sociedad”.

Un factor determinante en este sentido es la concepción de calidad expresada en ellas, a través de respuestas a procesos, servicios, necesidades educativas y transformaciones pertinentes.

Los elementos divergentes en el horizonte misional se expresan en términos de: autoformación, formación académica, artística y del talento, desarrollo intercultural, inclusión, reconceptualización de valores sociales, servicio y ejercicio ciudadano. Al respecto, Valencia (2009, p. 135) manifiesta:

Desde que venimos al mundo nacemos con derechos fundamentales, llegamos a ocupar un espacio y a ser parte de un colectivo. Por ello la noción de ciudadanía que promueve el Programa de Competencias Ciudadanas es aquella que no solo responde a la capacidad y las condiciones en las que los individuos ejercen sus derechos, sino también a la idea de la construcción colectiva y participativa de la sociedad. La formación ciudadana no resulta de un aprendizaje aislado en el que cada individuo desarrolla capacidades que le permiten incorporar normas, valores y actitudes. Por el contrario, el sujeto se forma ciudadano en medio de procesos donde se vincula e interactúa con otros.

La formación en competencias ciudadanas está contemplada en la Constitución colombiana de 1991. Allí se reconocen los derechos y deberes que convocan a la formación de ciudadanos

humanitarios. Y tal formación tiene su nicho en los procesos que lidera el maestro en la escuela. Para el caso particular de estudiantes y maestros en las ENS, ella se orienta, además, hacia la protección y preservación de los recursos políticos, sociales, culturales y del medioambiente. De esta manera, se aporta a la construcción de una ciudadanía democrática y pacífica, en procura de relaciones y conexiones socialmente armónicas. Cepeda (2004) afirma: “El ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social”.

### **La PPI como bucle educativo: sentires y pensares de la comunidad**

Esta perspectiva, se vislumbra intención de formación pedagógica e investigativa, acción inherente a los retos y desafíos que convocan a la innovación educativa necesaria para el cambio y el mejoramiento de la calidad educativa de la PPI en las ENS. Se trata de un compromiso muy escaso y poco conocido por algunos docentes, como también la necesidad de redireccionar la experiencia de PPI en las ENS. De la dimensión participativa, identificada a través del ejercicio de revisión documental, surge una nueva consideración: la participación en educación, la que inicia con el análisis de la relación sujeto-objeto, fundamental en la producción de los conocimientos y en los diversos momentos de la acción educativa de la PPI, tales como planeación, implementación de procesos, aplicación de metodologías, recursos y sistemas de valoración de la experiencia teórico-práctica, sistematización y todas las acciones inherentes al proceso.

### **Voz docente<sup>4</sup>**

*Desarrollo de las facultades del ser humano a través de la PPI*

El verdadero centro de la educación no es el contenido si no el desarrollo de las facultades, es decir, el desarrollo de la imaginación, de la sensibilidad, la intuición y no a través de la razón, es más importante leer, disfrutar y apropiarse de lo que leemos que dar contenidos porque uno busca lo que le gusta: las cuatro facultades de imaginación (imaginación, intuición, razón, sensibilidad). La felicidad es encontrarse con uno mismo y querer hacer lo que uno quiere, es decir, el espejo del alma.

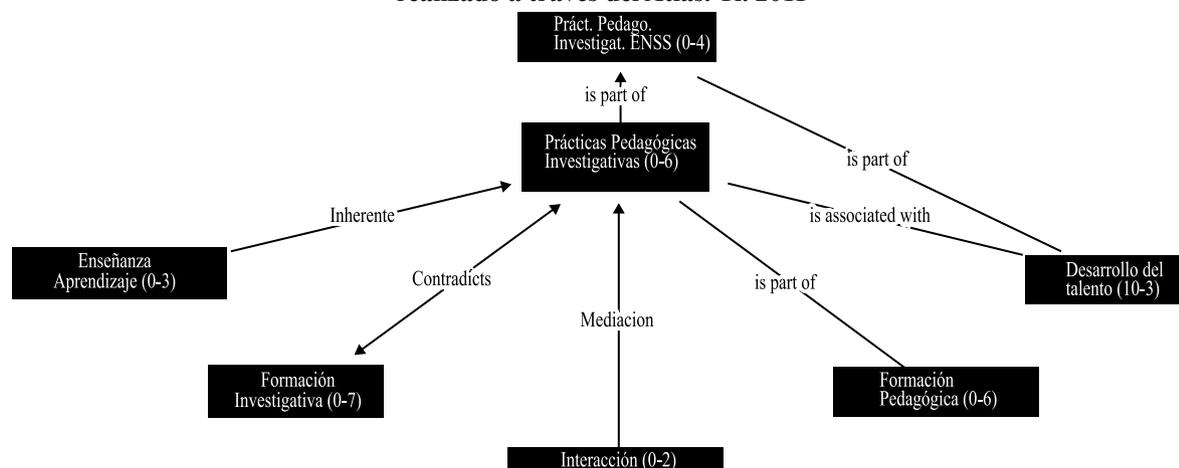
Si bien la revisión permitió identificar que la participación ha sido internalizada en las instituciones de forma muy rápida en documentos y un tanto lenta en la acción, sus desarrollos siguen adheridos a la pedagogía de las respuestas, considerando en bajos niveles la indagación, la duda y la investigación como compromiso de todos, lo cual fue objeto de reflexión por parte de la comunidad. Precizando este propósito, se procede a develar en esquemas integrados, surgi-

4 En el término “docente” se incluye a maestros/profesores, directores y supervisores/inspectores escolares, según las distintas denominaciones adoptadas en los países. En algunos países, el término docentes –y/o el colectivo magisterio– se reserva para quienes enseñan en el aula, excluyéndose a los niveles directivos (directores y supervisores). La terminología utilizada no varía únicamente entre países, sino entre especialistas en el tema educativo. Homogeneizarla y darle consistencia a la empleada es una necesidad, no solo para la comparabilidad de estudios, sino para la comunicación y el diálogo.

dos del proceso realizado en las ENS, el cual fue posible gracias al procesamiento de los sentires, voces, imaginarios y temores de la comunidad, a través de la sistematización de la información en el software Atlas. Ti.

dades y anhelos; un modelo basado en la participación y la concertación de la comunidad en respuesta a una realidad específica, visualizada para la formación del ser humano y el desarro-

**Diagrama 01. Proceso de sistematización de la información colectiva realizado a través del Atlas. Ti. 2011**



Fuente: Información producto del proceso de investigación mediante la participación de los actores, clase y la comunidad.

Una mirada a los primeras representaciones gráficas evidencia que estas centran su atención en el objeto investigado: las PPI. Desde allí, se identifican las relaciones establecidas por la comunidad en sus contradicciones respecto a la formación investigativa y es parte de los referentes pedagógicos asociados al desarrollo humano de los estudiantes y a su proyecto de vida. De igual forma, se relacionan conexiones que develan la enseñanza-aprendizaje inherente a la PPI, y en ella los procesos de interacción desempeñan un rol fundamental (ver gráfico de relaciones y conexiones del PPI).

Se propone un tipo de PPI centrada en el desarrollo armónico de la educación en la región Caribe, que respete sus características, posibili-

llo integral, hacia el cambio social, mediante un despertar de la conciencia social y la del medio, con derecho a disfrutarlo sanamente.

Desde esta perspectiva, la PPI en las ENS ha de considerar elementos que convocan a reconsiderar nuevas teorías pedagógicas, en las que la innovación, la creatividad y los talentos del estudiante en formación pedagógica sean garante de nuevas experiencias, con otras palabras, que encaucen el proceso de enseñanza-investigación con otra conciencia y para la transformación.

### Voces editadas de estudiantes

#### *Expectativas de la PPI*

Mayor actualización en los procedimientos aplicados por los maestros orientado-

res, quienes no aceptan nuestros procesos creativos e innovadores.

mejores maestros creativos y ejemplos de paz.

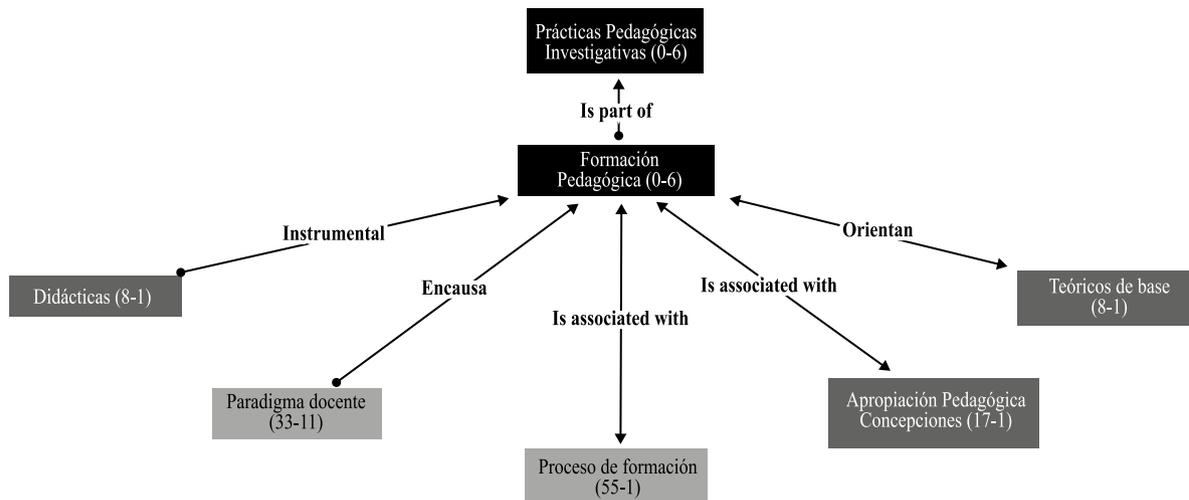
Según De la Torre (2003, p. 37), *educar en la creatividad es construir el futuro*. Así, la creatividad necesaria en la PPI va más allá de lo operativo, trasciende de lo personal a bien social; se refuerza en el uso adecuado de la información y recursos disponibles necesarios en la toma de decisiones, pero, sobre todo, en el aprovechamiento de los estímulos que el medio le presenta al estudiante en formación pedagógica para la implementación de alternativas en la solución de problemas, en la búsqueda constante del mejoramiento de la calidad de la práctica y de la vida.

Los cambios que la PPI amerita hoy deben ser liderados por un maestro creativo. La formación de la creatividad es una necesidad que integra conocimientos, habilidades y actitudes conscientes, las cuales se traducen, además, en el ámbito curricular. Contempla teorías, procesos, metodologías y sistemas de evaluación necesarias en la formación del maestro a nivel local, regional, nacional e internacional.

Que los docentes que trabajan en las ENS se actualicen permanentemente y sean capaces de realizar clases creativas, innovadoras y que con esto motiven a los estudiantes y nos motiven a nosotros a ser

Así, en el desarrollo de una PPI social concreta, se hace necesario actuar de forma competente. Para ello, es necesario demostrar la capacidad de los compromisos, valores, derechos y responsabilidades intrínsecas en el ejercicio de la práctica, y en este propósito es preciso, a su vez, ir más allá de lo meramente instrumental. Supone aplicar la capacidad de discernir el senti-

**Diagrama 02: Representativo de las conexiones existentes entre la Práctica Pedagógica Investigativa y los procesos de formación pedagógica. Proceso de sistematización de la información colectiva realizado a través del Atlas. Ti. 2011**



Fuente: Información producto del proceso de investigación mediante la participación de los actores clase y la comunidad.

do y significado de los acontecimientos, evaluar su incidencia para identificar su propósito emancipador planteado por la teoría crítica.

En esta reflexión centrada en las PPI y su relación con el proceso de formación de maestros, se identifican conexiones y rupturas con elementos fundamentales de la experiencia de práctica, tales como la concepción y debida aplicación de una didáctica pertinente, la cual es asumida desde el paradigma en el que está incerto el docente orientador, lo que en ocasiones dista de la realidad social de la escuela; de igual forma, se analizan las posturas y apropiaciones teóricas de los docentes y estudiantes, todas relacionadas con sus experiencias. Esto ha de ser considerado desde el ámbito planetario, dando respuestas emergentes a nuevas estructuras, capaces de advertir deficiencias imperantes en la cosmovisión mecanicista del objeto investigado.

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, Martínez (2008, p. 7) afirma:

En la última década se ha ido desarrollando una revolución silenciosa en la metodología de las Ciencias Humanas y Sociales: un renovado interés y una sentida necesidad por la investigación cualitativa ha ido apareciendo entre los distintos profesionales de estas disciplinas.

Dicha afirmación resalta la importancia del contexto, el significado y la función de los seres humanos en las organizaciones educativas. En

tal sentido, los aportes de la comunidad participante identifican unidades de análisis que dan sentido y existencia a la PPI y permiten integrar elementos que resaltan los contextos, creencias y actividades de los participantes, para elaborar una síntesis estructural teórica (fotografía verbal) de dicha realidad con el fin de fundamentar la toma de decisiones en torno a su sentido, esto es, para la formación integral de los maestros, especialmente en las Ciencias Humanas, que llevan en sus entrañas la necesidad de una continua autorreferencialidad por cuanto en ellas el ser humano es objeto y sujeto de investigación.

Asimismo, esta dimensión, que asume el verdadero sentido de las PPI en las ENS, fundamenta de significativa manera el soporte teórico-práctico en el cual descansa la organización educativa en la sociedad; tales percepciones permiten pensar en la relativa indeterminación de la institución y su relación con las significaciones sociales; así se explican las diferencias existentes en las acciones de práctica implementadas en las ENS. El imaginario social es fundamental para entender la posibilidad y el modo del conocimiento de la realidad (Cabrera, 2006).

A mí no me aporta un profesor cansado a la espera de una pensión.

Las escuelas y colegios deben implementar la tecnología en las clases para incentivar a los estudiantes sobre el uso adecuado de las Tics en el ambiente escolar.

Ante la pregunta, ¿qué le mejoraría usted a

la práctica pedagógica investigativa en las ENS? Los docentes asumieron variadas posturas, entre las que se destaca: “La propia formación del docente y el tiempo”. Esta respuesta tiene un especial sentido, dado que la realidad de las ENS devela perfiles profesionales en varios casos muy limitados, paradigmas psico-rígidos y acciones detenidas en el tiempo, lo cual no es pertinente para afrontar los desafíos actuales.

Lo anterior se articula con otra afirmación que expresa: “Los parámetros de medición que no llevan a nada, los formatos que cumplen con un mero formalismo y que no aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje”, afirmación que ubica al maestro y su rol en condición de desventaja, y convoca a replanteamientos y nuevas miradas necesarias desde la complejidad. Al respecto Morin (1990, p. 239) afirma:

La educación, pensada desde la complejidad, es imposible sin una reforma del pensamiento, que haga de ella un verdadero proceso de aprehensión del hombre como sujeto complejo que piensa, siente, conoce, valora, actúa y se comunica.

De igual forma, los docentes expresan que, para avanzar hacia este nuevo paradigma, es necesario “el reconocimiento institucional de la práctica como disciplina fundante en la formación de maestros”. Lo cual convoca a la revisión de “planes de estudios, para que ellos sean pertinentes, de calidad y emancipadores”, a lo que antecede la verdadera reforma del pensamiento,

para empezar a considerar la noción de sujeto integrador, capaz de relacionar conceptos que se rechazan entre sí y que, en la escuela actual, muchas veces son desglosados y catalogados en “compartimentos cerrados” por el pensamiento no complejo. No se trata de rechazar, claro, lo simple o lo cotidiano, sino de articularlo con otros elementos; por tanto, es necesario separar y enlazar al tiempo esa relación tan clamada de integrar planes de estudio, pertinencia y calidad. Se trata, en últimas, “de analizar y comprender un pensamiento que distancia, separa y que reduce, con un pensamiento que distingue y que enlaza”.

Al relacionar lo expresado en el párrafo anterior con las manifestaciones del grupo docente, emerge la necesidad de desarrollar procesos integrados por organizaciones académicas que visionen en la educación procesos integrales de reconocimiento y homologación de saberes y experiencias. En este sentido, es necesario el diálogo concertado entre Facultades de Educación y ESN, planteamiento analizado desde las voces de quienes son actores claves en el desarrollo de la experiencia de PPI: “Muy a pesar de que la práctica pedagógica en las ENS son las mejores que se dan en Colombia, pienso que se podría mejorar en el momento en que las Facultades de Educación apoyasen más este proceso”. Se requiere, en consecuencia, la educación al mundo simbólico integrado por un variado componente de identidad personal y social que responda a realidades educativas, que forme adecuadamente a docentes para el cambio social y para el desa-

rollo integral, capaz de fortalecer la identidad sociocultural de los sujetos.

Los docentes también manifiestan que:

es necesario afianzar en los maestros en formación el compromiso que deben asumir frente a los procesos de su práctica, especialmente en la importancia de la didáctica, del uso de recursos y dominio de saberes. En síntesis, fortalecer el quehacer en el aula.

De esta manera, al interior de estas organizaciones educativas, se hace necesario un programa de mejoramiento educativo para analizar y promover el rol de maestro y su relación con los aprendizajes, las didácticas utilizadas al interior de los procesos y el acertado manejo de estrategias propias de la complejidad pedagógica.

### **Nuevos horizontes pedagógicos de la PPI: Relaciones y conexiones**

La gestión prospectiva para el reconocimiento de las relaciones y conexiones de la PPI en las ENS, manifiesta la potencialidad de los sujetos en formación –estudiantes y activos docentes– para identificarse como seres humanos, poseedores de necesidades y realidades específicas en cuanto a su formación pedagógica e integral, condición que les hace capaces de liderar procesos educativos mediante la apropiación de posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas, que encauzan su compromiso con la educación. Los resultados de la investigación reconocen en el ejercicio de reflexión y concertación el signi-

ficativo aporte posible, mediante la sistematización de la experiencia de práctica, y nuevas formas de concepción e implementación del objeto indagado. Todas centradas en el rescate de la condición humana, permitiendo la comprensión ética y estética de otras concepciones de carácter teleológico que se aproximan a nuevos senderos. Freire (2004, 2006) expresa:

En tanto, la tarea docente es pensada como una práctica política, no mera práctica instrumental, la participación en la propuesta educativa institucional, la intervención activa en procesos que promuevan la integración, el desarrollo de los sujetos a nivel institucional pero también social, forma parte del trabajo docente para estos maestros.

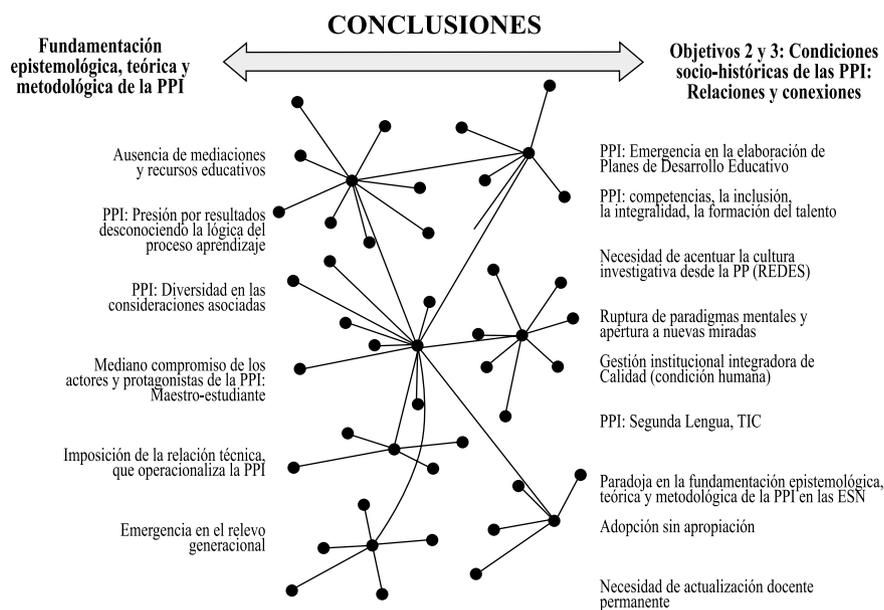
Por tanto, para los propósitos de mejoramiento de la PPI, no es conveniente desde la perspectiva de la pertinencia y la calidad, la formación de educadores sin una sólida fundamentación epistemológica, teórica y conceptual capaz de integrar la teoría con la praxis. En este sentido, la presente investigación comparte conclusiones parciales y concretas que se constituyen en fractales que validan los planteamientos del enfoque emergente para considerar nuevos paisajes de PPI. Se identifica la necesidad de vislumbrar la formación pedagógica desde procesos y acciones coherentes con teorías, procedimientos y didácticas pertinentes e innovadoras, que acentúen la formación en competencias para responder a emergencias sociales desde el enfoque de la complejidad. Con todo ello, se intenta dar una

respuesta alternativa a “la crisis del paradigma de la ciencia en cuanto al modo de aprender y conocer” Martínez (2001, p. 2).

Acorde con todo lo planteado, enseguida se relacionan las conclusiones de la investigación organizadas desde fractales asociados a la PPI que fueron identificados en los procesos de fundamentación epistemológica, teórica y metodológica y desde la realidad sociocultural de las ENS:

- Paradoja en la fundamentación epistemológica, teórica y metodológica de los PEI: La reflexión sobre el objeto de estudio identificó senderos variados de pensamiento y acción desde la perspectiva del objeto indagado, para lo cual es necesario organizar el conocimiento.
- Emergencia en la elaboración de planes de desarrollo educativo: Se identificaron propuestas curriculares, orientadas hacia la educación inclusiva, la formación del talento

### Más allá de la discusión y conclusiones



### Objetivo específico 1

*Desde la fundamentación teórica, epistemológica y metodológica*

- Gestión institucional integradora e incluyente: Identificación de gestiones institucionales, en el desarrollo de procesos de calidad, la formación en valores y aporte a la cultura del contexto.

artístico, la interculturalidad y la promoción social en las diferentes ENS.

- Normatización de la cultura investigativa en las ENS: La imposición de la cultura de la investigación en la organización educativa, como producto de un ejercicio operativo sin previa formación al capital humano, es notoria falencia en el desarrollo de PPI en las ENS.

### Objetivos específicos 2 y 3

*Desde las condiciones socio-históricas de las PPI en las ENS*

- PPI y mediaciones: No se evidencia relación permanente entre el objeto de PPI indagado y los fractales que lo integran, tales como conceptos, procedimientos, recursos, sistemas de articulación. Las apropiaciones se presentan de forma dispersa y un tanto repetida.
- Consideraciones asociadas a la PPI: La relación entre PPI y las categorías de pertinencia y calidad educativa son parte de un proceso inherente al desequilibrio cognitivo que las organizaciones empiezan a apropiarse para desarrollar propuestas que respondan a realidades sociales.
- Participación responsable de los actores: Las ENS deberán gestionar responsablemente su participación en la comunidad, desde un accionar que supere perspectivas socioeducativas y pedagógicas, y se centren en la interacción y la interactividad de los sujetos, a fin de producir un conocimiento socialmente pertinente, que aporte al desarrollo humano integral y sostenible.
- Relación entre las categorías: La relación entre las PPI y las categorías de pertinencia y calidad educativa sugiere que las ENS empiezan a responder a realidades sociales y a considerar la calidad como un proceso altamente formativo y objetivo.
- El maestro, factor de calidad: La concepción de la educación como factor de desarrollo económico y social es de gran importancia en el reconocimiento y valoración de los maestros en ejercicio sobre aspectos fundamenta-

les de la educación y articulados a los desarrollos.

- Formación de competencias genéricas: No cabe duda que el vertiginoso desarrollo de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación acentúan a diario la necesidad de profundizar en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual se constituye en herramientas fundamentales en la sociedad del conocimiento.
- Resignificación de las concepciones teóricas: Emerge la necesidad de resignificar la pedagogía como disciplina fundante, abierta a la implementación de trabajos de fundamentación epistemológica, teórica y metodológica, que visione los desarrollos de una PPI centrada en el estudiante, objeto y sujeto de la formación, mediante el trabajo interdisciplinario.
- Calidad y futuro de las PPI: Es menester la estructuración y conformación de un grupo de académicos críticos, capaces de avanzar hacia la consolidación de la cultura de la investigación desde las PPI. Con otras palabras, la conformación de redes de trabajo colaborativo de la región, con el propósito de impactar políticas públicas de innovación y transformación, que centren su atención en la emergencia de una educación pertinente para la región, el país y la sociedad global.

### Referencias

- Cabrera, D. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Victoria. Deakin University.
- Cepeda, M. (2004). Ponencia “Ciudadanía y Estado Social de Derecho”. Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas, Bogotá.
- Constitución Política de Colombia de 1991.
- Correa, C. (2005). *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De la Torre, S. (2003). *Sentipensar: estrategias para un aprendizaje creativo*. Barcelona: Mimeo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Durkheim, E. (1993). *De la división del trabajo social*. Vol. I. España: Planeta-Agostini.
- Eliás, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra SA.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indagación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Editorial Trotta, Ministerio de Educación Nacional.
- Ley General de Educación 115 de 1994.
- Martí, J. (1975). *Obras completas*. Vol. 23. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Martínez, M. (2001). *El desafío a la racionalidad científica clásica*. Universitas 2000.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. Colombia: Trillas.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Pettigrew, M. (1997). The Press, Public Knowledge and the Grant Maintained Schools Policy. *British Journal of Educational Studies*, 45(4), 392-405.
- Pontual, P. (1995). Construyendo una pedagogía democrática de poder. En *Revista La Piragua*, N° 11. Santiago de Chile: CEAAL.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*, segunda edición. Madrid: Morata.
- Tünnerman, C. (2008). Nuevas perspectivas de la Pertinencia y Calidad Educativa en Educación Superior. Conferencia Regional sobre Educación Superior. Boletín *Iesalc* informe de Educación Superior.
- Unesco (1999). Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías: En Informe Mundial sobre la Educación 1998. Madrid: Santillana/Unesco.
- Valencia, H. (2009). *Cartas de Batalla*. Bogotá: Panamericana.
- Zayas, C. (2004). *Hacia una didáctica general*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.