

Los retos de la pedagogía en la contemporaneidad en relación con nuevos enfoques o paradigmas

Aura Graciela González Arjona, Esteban Mayorga Muñoz y José Jesús Ruiz López - Estudiantes de la Especialización en Docencia de la UNAC

Introducción

El presente trabajo es un informe sobre los retos de la pedagogía en la contemporaneidad, en relación con nuevos enfoques o paradigmas que han surgido en el mundo. Se muestra en qué consiste cada uno de ellos, luego se registran sus representantes y su valor. Más adelante se presentan algunas experiencias o posibles escenarios de accionar educativo, en los cuales se pueden articular estos enfoques. Igualmente, se dan ciertas ideas sobre la manera de implementar estos ideales en el quehacer profesional magisterial, de acuerdo con el contexto de Medellín y los niveles de desempeño profesional en la actualidad, que son los de básica secundaria y media vocacional. Dados los alcances de la pedagogía del amor o de la afectividad en su relación con el cristianismo bíblico, dedicamos mayor espacio a tal enfoque contemporáneo.

Pedagogía holística

Concepto. Es la que aborda la enseñanza y el aprendizaje como un proceso en que la escuela y sus aulas se

insertan o hacen esfuerzos por unirse de manera simbiótica a la vida, a la naturaleza y al universo (Maya Betancourt, 2012). De acuerdo con Clark (citado en Gallegos Nava, 1997), la pedagogía holística procura entender los principios fundamentales del universo como un todo, y de la Tierra, como parte de él. Rechaza el aislamiento o la desconexión de los componentes, a la manera de Newton o Descartes. Toda pedagogía y educación tienen significado al vislumbrar la totalidad y la interrelación entre las cosas.

Cabestany (citada en Gil, 2013) afirma que el paradigma pedagógico para el siglo XXI es el holista. Parte de la base de que cada ser humano es único e irrepetible, pero, a la vez, está en forma intrínseca conectado con todo lo que lo rodea. En otras palabras, cada ser humano es un holón, una parte de un holograma o totalidad, cuyas partes contiene. La pedagogía holística es una visión creativa e integral de una educación para la vida, que considera al niño como un todo y no solo como un cerebro. Es una edu-

cación que va más allá del aspecto cognitivo y, sin despreciar a este, se concentra también en el físico, el emocional y el espiritual, para formar un ser más íntegro.

Importancia y defensores. La pedagogía holística es primordial al enfocar el ambiente de libertad, fundado en el respeto y la confianza mutua que deben encontrarse en el aula de clases y en la escuela, afirma Betancourt Maya (2012). El mediador en estos procesos y acciones es el currículo vital y existencial, para que tengan sentido las actividades. A este alcance se añadirá la actitud de maestros y maestras que se piensan como personas distintas, capaces de reinventarse todos los días, según los cambios de las condiciones sociales, culturales, económicas y naturales (Betancourt Maya, 2012).

La educación holística es una pedagogía humanista centrada en el alumno, e interesada, ante todo, en su formación y desarrollo como persona, “en su relación consigo mismo y también, como ser en sociedad, en su relación con los demás y con el planeta. Además, incorpora la vertiente espiritual laica, que no ha sido considerada por otras corrientes pedagógicas” (Cabestany, citada en Gil, 2013, p. 1). Se la denomina pedagogía del amor. Algunos avances científicos sustentan y dan realce a esta visión de la pedagogía.

Como propulsores tenemos a Pribram, Bohm, Globus, Gardner,

Gallegos, Naranjo, González Garza, Weil, Goleman, Shichida, Morin, Wilber, Vaello y Toro, González, Paymal, Freire, Krishnamurti, Kawashima, Sanllehi, Robinson, Tonucci, Kanamori y Emoto.

Yus Ramos (2001) examinó las bases pedagógicas de la educación holística y definió los aportes de distintos autores, partidarios de este enfoque, tales como Miller, Steiner, Eisner, Prakash y Waks, Greig, Browers y Flinders, Berlak y Berlak, Jackson, Neill y Schwab. Más adelante, analiza los principios de la pedagogía holista, y caracteriza a la escuela como una empresa holista.

Escenarios e historias. En nuestros ambientes educativos, los alumnos, directivos o profesores plantean inquietudes sobre el holismo. El advenimiento de la Nueva Era trajo consigo muchas ideas que los cristianos adoptaron como compatibles con su filosofía bíblica. Las posiciones de Carl Rogers (1972) permearon el pensamiento educativo-pedagógico y llenaron de optimismo a quienes habían visto como en una película el fin del mundo. En la obra famosa *La constelación de Acuario*, se plantea la formación extraordinaria de la familia planetaria. Este concepto ha tenido amplia acogida, ya que proviene de una de las más destacadas defensoras de la Nueva Era, la célebre actriz Shirley McLaine. Esta dama habla de una etapa placentera e incomparable en que todos los seres huma-

nos se unirán para compartirlo todo, hasta cónyuges. En varios países ya sus Parlamentos han discutido ciertas normas relativas al funcionamiento de negocios en que se comparten las parejas (bares swingers). En Medellín, estos negocios son una realidad.

Nosotros no somos holistas en un sentido estricto, pues el holismo es de origen ateo, pagano; somos defensores de la integralidad, de la educación integral. No obstante, reconocemos que en la mayoría de los planteles educativos de la IASDC no existen talleres, huertas, espacios para agricultura, etc., en vista de lo cual la educación integral es un decir. Hernández Pérez (2005) llama la atención hacia los mitos y peligros de la educación holista, con su pensamiento de la Nueva Era en la educación. Este autor rechaza la educación holista como pedagogía, con lo que se derrumba todo el edificio conceptual levantado para dar cabida a las ideas nuevoeristas.

Aplicaciones. Aunque no somos partidarios del holismo, sentimos que la educación adventista necesita una reingeniería especial, para que sea verdaderamente integral. Para este fin, la IASDC debe reubicar sus centros educativos, pues se requieren espacios amplios, puros, apropiados para un buen proceso. El Colombo dispone, en apariencia de bastante espacio; el área del predio son 18.5 ha; sin embargo, pertenece a la UNAC y las zonas en las cuales se puede sembrar son limi-

tadas, a la par que no son muy fértiles, lo que exige el uso de abonos. Hasta para subir a la montaña se debe pedir permiso. Los salones de clases son calurosos, no se pensaron para que fueran aulas, sino piezas del internado universitario. La mayoría de los planteles de la IASDC ofrecen bachillerato académico, lo que evidencia un sesgo academicista que es incompatible con los objetivos de la IFEA y de la educación adventista. Seguimos trabajando de manera tradicional. Y las incógnitas acerca de lo que pasará con el colegio cuando se venda la propiedad de UNAC son enormes.

Pedagogía por proyectos de vida

Concepto. Aborda la enseñanza y el aprendizaje de manera muy flexible, hasta el punto de que se la considera como una de las pedagogías flexibles que se han abierto paso en el mundo. La pedagogía por proyecto de vida es la que se vale de un plan predefinido, o un esquema invaluable para el alumno, que encuadra en el marco de sus preelaciones, valores, creencias y expectativas que como dueña de su destino, decide cómo quiere vivir. Este proyecto de vida está conectado de manera directa con la felicidad, porque lo que en verdad anhela el ser humano es disfrutar con el gozo de una vida plena. En síntesis, el proyecto de vida concatena los planes que de añaden bienestar a un alumno que es consciente de aquello que desea

en el futuro y se esfuerza por obtenerlo.

Arboleda (2008) estudió la pertinencia de las competencias en un sistema de enseñanza - aprendizaje por comprensión y proyectos de vida; se necesitan los aprendizajes que demandan la sociedad actual, la comprensión y la formación integral; señala algunas de las condiciones que requiere el paso del modelo dominante de la formación por competencias a un modelo basado en el desarrollo de la persona humana, en el cual se hace imperativo desarrollar, a la luz de pedagogías flexibles, aprendizajes por comprensiones y por proyectos de vida.

En virtud de las semejanzas entre algunos de estos componentes, propuso cinco categorías (Arboleda, 2007a): aprendizajes memorísticos, semántico, por competencias, por comprensiones y por proyectos de vida. Este último aspecto les da protagonismo a las posiciones interestructurantes (Not, 1983), que demandan de los sistemas educativos la generación de mayores oportunidades y capacidades para ejecutar en la acción formativa procesos autoestructurantes, como los desempeños y acciones proactivas de los alumnos, y heteroestructurantes, como las intervenciones educativas y pedagógicas adecuadas en la formación de las estructuras mentales de los alumnos (Arboleda, 2008).

Importancia y cultores. De acuerdo con el MEN (s.f.), se tiene como objetivo formar estudiantes competentes que aprendan lo que tienen que aprender como personas, como miembros activos de la sociedad y como seres útiles que emprenden con acierto sus proyectos de vida. He aquí algunas de las facetas que permiten hablar de la importancia de la pedagogía por proyectos de vida: El desarrollo de las competencias laborales generales sirve de base para la construcción del proyecto de vida de los jóvenes. En el dominio personal, se define un proyecto individual en el que se aprovechan las propias fortalezas y se superan las debilidades, se construye sentido de vida y se alcanzan metas en diversos campos. El alumno define su proyecto de vida, aprovecha sus fortalezas, supera sus debilidades y planea acciones que le permiten realizar su proyecto de vida. Se identifican las condiciones personales, familiares y del contexto que posibilitan o dificultan la ejecución del proyecto de vida. También el alumno define un plan de mejoramiento personal; constata el avance logrado; ajusta lo que sea necesario en el proyecto o en el plan de acción, o en ambos. Se realizan acciones para mejorar de modo continuo en diferentes aspectos de su vida, con fundamento en lo que aprendo de los demás.

Pero, se necesita sinergia con las empresas, pues pueden ser muy buenas aliadas al permitir a los alum-

nos que conozcan la cultura del mundo del trabajo y, por medio de experiencias de vida, ejecuten sus proyectos. El MEN (s.f.) agrega que hay diversas opciones, como las observaciones pedagógicas empresariales y las visitas pedagógicas con guías de observación. El MEN (s.f., p. 31) reconoce los alcances del PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL “MENO-RAH: HUMANISMO Y TECNOLOGÍA: UN PROYECTO DE VIDA, UN MAÑANA MEJOR”, y lo deja de modelo o piloto. Es un proyecto de aula que se encamina hacia varios objetivos del PEI, pero sin olvidar al alumno: Generación de espacios que apunten a la formación de valores, integración de los conocimientos adquiridos al proyecto de vida y logro de aprendizajes significativos incrustados en la realidad sociocultural, política y económica de la sociedad. Asimismo, el proyecto busca fortalecer, de manera expresa, las siguientes CLG: gestión y manejo de recursos, gestión de la información, orientación al servicio, referenciación competitiva, manejo de tecnologías, liderazgo, comunicación, manejo de conflictos, responsabilidad ambiental, toma de decisiones, solución de problemas, creatividad, competencia personal y competencia moral.

El MEN (s.f.) añade que esta experiencia se ejecuta desde un problema del medio: los egresados no pueden iniciar sus carreras, por falta de dinero, ni consiguen trabajo debido

a que no están formados para laborar. “Esta situación afecta su proyecto de vida e incide, de forma negativa, en las expectativas de los futuros bachilleres” (p. 36). El MEN (s.f.) presenta a los autores y entidades que enaltecen el modelo de proyectos de vida: la Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Educación, la Caja de Compensación Familiar - Departamento de Investigación e Innovación Pedagógica, el Instituto Nacional de Enseñanza Media Diversificada (INEM), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la Corporación de Educación, David P. Ausubel, Mihaly Csikszentmihalyi, Juan Ignacio Pozo y otros. El SENA (2003) impulsa la formación tecnológica en competencias laborales, con una pedagogía de proyectos. Y Pozo (1999) aborda la solución de problemas en su relación con los proyectos de vida.

Arboleda (2008) afirma que un docente o escuela que ignore la necesidad y capacidad de apropiarse pedagógica, didáctica y metodológicamente de la realidad de cada estudiante, de su entorno familiar, cultural, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus esquemas preconceptuales, entre otros aspectos de su particularidad, se halla en mayor desventaja para intervenir en forma propicia en la generación de aprendizajes semánticos por parte del alumno, y lo que es más lesivo, para la generación de comprensiones y proyectos de vida.

Al hablar de la relevancia de este tema, hallamos los aprendizajes por comprensiones y sus nexos con los proyectos de vida. El aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida constituye un reto para la escuela interesada en reivindicar la verdadera función del acto de educar: formar personas. Enfatiza la vivenciación y producción del conocimiento para fortalecer la configuración de proyectos de vida. La parte destacada en el aprendizaje por comprensión es la aplicación de conocimiento, y la reflexión ética actuante a desde la misma, el elemento medular en el aprendizaje por proyectos de vida es que el alumno comprendedor viva el saber y le descubra una utilidad real, mientras lo aplica y emplea en su propia vida, en su experiencia de mundo, con miras a enriquecerla y aportar de manera significativa al desarrollo humano y de la vida (Arboleda, 2008).

El aprendizaje por proyectos de vida le da fuerza a una comprensión significativa, constructiva del ser humano. Les permite a los alumnos establecer sentidos y producir alternativas y habilidades para el desarrollo integral de sí mismos y de sus semejantes (Arboleda, 2007b). En este aprendizaje los objetos de estudio como temas, conceptos, textos, situaciones, pueden comprenderse cognitiva, crítica, conceptual, axiológica y significativamente, o lo que es lo mismo, integralmente, mientras permite que la apropiación del saber co-

mo la virtud del comprendedor para explicar y operar los enunciados y procesos básicos, dé espacio, desde los mismos, a la ejecución de diagnósticos personales y sociales, diseño de planes de mejoramiento y contingencia que contemplen actividades y tiempos, ejecución, seguimiento y control de los mismos.

Algunas evidencias confirman ciertas modificaciones del alumno en sus proyectos de vida (Arboleda, 2002). El aprendizaje por proyectos de vida garantiza la generación de significados y comprensiones. Por todos estos y otros motivos, el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida debería reemplazar al sistema dominante basado en competencias, no solo porque la misma comprensión y la construcción escolar de proyectos de vida demandan poseer conocimientos apropiados y capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para la aplicación de estos en contextos diversos (insistencia del enfoque por competencias), sino además porque estos aprendizajes reivindican justamente la naturaleza de la comprensión y del acto de educar, en tanto constituyen, especialmente el último, una oportunidad para formar y crecer de manera verdaderamente integral (Arboleda, 2002).

Una bondad más de la pedagogía por proyectos es la flexibilidad, dejando a un lado la rigurosidad asfixiante que tanto daño les hizo a las ciencias humanas y sociales; (Arboleda, 2003)

identifica un lugar para la flexibilidad en el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida. La pedagogía flexible es una actitud para asumir la formación integral del sujeto educable, adecuando la intervención a las situaciones concretas del entorno y alumnos. La comprensión demanda una posición educativo - pedagógica flexible; y con mayor razón, la formación por proyectos de vida. En el campo del aprendizaje y crecimiento personal, los seres humanos necesitan actuar con fundamento en patrones mentales plásticos, flexibles. Es importante consolidar enfoques y programas, no para el desarrollo de competencias, sino de comprensiones y proyectos de vida.

Historias y escenarios. Es frustrante ver a muchos exalumnos de nuestros colegios, cuando nos visitan y nos cuentan que no pasaron a las IES. Sin trabajo, sin horizonte claro, sin proyectos de vida. Infortunadamente, la mayoría de IE de Colombia, que ofrecen el bachillerato completo, se centran en el bachillerato académico que, como señaló el Dr. Octavio Arizmendi Posada, no sirve para nada: “El bachiller colombiano es un océano de conocimientos con un centímetro de profundidad”. La IASDC carece de un sistema de becas, como para dar un impulso inicial a estos jóvenes. Existe un alto riesgo en el país: los sujetos que no ingresan a la educación superior, pueden alimentar a los grupos de

izquierda, de derecha o delincuenciales.

Aplicación. Tratamos de animar a estos individuos, a veces les ayudamos con dinero propio o ajeno. Sin embargo, nos desmotivamos cuando los directivos de la educación dicen que si no tienen plata, entren al mercado de trabajo. En un país donde se contrae la economía, donde encontramos a economistas, ingenieros, biólogos, maestros, administradores de empresa o arquitectos manejando taxis o vendiendo productos o servicios, para un bachiller académico es imposible conseguir una plaza laboral.

Pedagogía del ciberespacio o de ambientes virtuales de aprendizaje

El progreso rápido del mundo obligó a la adopción de las NTIC. Tal advenimiento representa un serio desafío para la educación. Las TIC, con sus transformaciones que reflejan las NTIC y las MyTIC, son una verdadera revolución de la sociedad con su ciencia y tecnología; este campo es vasto, profundo y complejo, hasta el punto de que se estructura el derecho informático, así como se va configurando el derecho educativo. Las posibilidades y realidades de las TIC se prestan para muchas acciones, actividades, procesos, procedimiento y acciones, lo que demanda, como resultado, el apego a las leyes de derecho de autor.

Concepto. En la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN)

se la denomina pedagogía de la virtualidad (2010). Esta pedagogía aborda como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje en los entornos virtuales de aprendizaje, apoyados por las MyTIC, para el logro de una mayor eficiencia y efectividad en los procesos educativos. Es una pedagogía ejemplar que involucra la utilización de las TIC para el aprendizaje de contenidos, en métodos para trabajar con estudiantes de PK - 11° [de PreKinder hasta grado 11 --N. del T.]. En programas de educación que se adelantan en las escuelas, los candidatos deben observar y participar continuamente en el trabajo de modelar el uso efectivo de las TIC tanto para su propio aprendizaje como para la enseñanza a sus estudiantes. Las TIC deben convertirse en parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje en cada escenario que auspicie la formación de docentes (EDUTEKA, s.f., p. 2).

La FUCN, como pionera y líder de la formación en entornos virtuales, afirma que la educación virtual se define en el contexto de los nuevos entornos digitales en los que la red telemática internet hace posible la comunicación mediada por el computador para que estudiantes y docentes puedan compartir, a través de la plataforma interactiva e incluso en la vasta red que también conforma el campus virtual, experiencias de aprendizaje en tiempos sincrónicos (en forma simultánea) o asincrónicos (cada uno en su

propio tiempo y en lugares geográficos distintos) durante el desarrollo de un programa académico... todo esto considerando como premisa que la tecnología es el medio y no el fin (2010, p. 3). Pero, se puede aplicar la definición con sus alcances a otros niveles educativos, pues los principios son los mismos (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2007).

Una definición de educación virtual que apuntala al concepto de pedagogía de la virtualidad es la siguiente: Es la que genera un proceso educativo, una acción comunicativa con intenciones de formación, en un sitio diferente del aula de clases, a saber, el ciberespacio; en un tiempo que puede ser sincrónico o asincrónico, sin que se necesite de que los docentes y estudiantes estén presentes (Unigarro, 2004).

Importancia y autores aportantes. La Sociedad Internacional para las TIC en Educación (ISTE) afirma lo siguiente:

Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja y más rica en información, los estudiantes y los maestros deben utilizar las tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) eficazmente. En un ambiente educativo sólido, las TIC pueden capacitar a los estudiantes para que se conviertan en: Usuarios competentes de las tecnologías de información y la comunicación (TIC). Personas capaces de indagar, analizar y evaluar infor-

mación. Personas capaces de solucionar problemas y tomar decisiones. Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad. Comunicadores, colaboradores, editores y productores. Ciudadanos informados, responsables y que aporten (s.f., p. 1).

Considerando la gran necesidad que tenemos los docentes, el ISTE (s.f., p. 1) enuncia un imperativo categórico:

Los maestros de hoy deben estar preparados para ofrecerles a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje enriquecidas por las TIC. Estar preparado para usar las TIC y saber cómo esas tecnologías pueden apoyar el aprendizaje de los estudiantes, deben convertirse en destrezas integrales del repertorio profesional de cada maestro. Los docentes deben estar listos para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC. Las escuelas y aulas, bien sean reales o virtuales, deben contar con profesores equipados tanto con recursos tecnológicos como con las destrezas del caso y, que además puedan enseñar eficazmente los contenidos de las materias necesarias a la vez que incorporan en estas conceptos y destrezas en TIC. Las conexiones con el mundo real, material de fuentes primarias y herramientas refinadas de recolección de datos y de análisis, son solo unos pocos de los recursos que capacitan a los maestros para proporcionar, de ahora en adelante, ini-

maginables oportunidades de comprensión de conceptos.

Mayer (2003) sugirió un método para crear ambientes virtuales para la administración de procesos; señaló que el compromiso de la escuela donde realizó su estudio, motivó en los estudiantes el sentido de pertenencia. Area Moreira (2004) afirma que la sociedad le exige a la universidad mayores cupos para los ciudadanos y más calidad pedagógica y tecnológica. Las NTIC pueden ser un factor de mejoramiento y transformación. Argüelles Álvarez, Blanco Cotano y Hernández Bermejo (2006) sostienen que se da la circunstancia de que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está creando las condiciones para cambiar el sistema universitario y los métodos. En vista de tal realidad, Argüelles Álvarez et al. (2006) formulan algunas acciones de cambio, como aplicar pautas comunes en el uso del entorno virtual de aprendizaje. Terminan con la afirmación de que las NTIC pueden ser uno de los elementos clave para beneficiar las transformaciones requeridas que faciliten o hagan posible proponer actividades y acciones. Waiselfiz (2007) alertó sobre las malas políticas que aumentan la brecha digital en Latinoamérica; esta zona del mundo va muy atrás en la introducción de computadores e Internet, y las políticas públicas mal orientadas en algunos países contribuyen al incremento de las distancias. El estudio tuvo el

patrocinio de la Red de Información Tecnológica latinoamericana (RITLA), con el título de Tecnología de la información en la educación en Brasil y Latinoamérica. Otra conclusión es que el proceso de inclusión digital está a nivel de discurso y no hay práctica. Waiselfiz (2007) sostuvo que la gran mayoría de los países de Latinoamérica están muy atrás, excepto Chile, Uruguay, Argentina y, en parte, Perú, porque el proceso de inclusión digital está a nivel de discurso y no de la puesta en práctica. Agregó que los gobiernos deben realizar fuertes inversiones en infraestructura y equipamientos, y garantizar la competencia de las escuelas para generar actividades por la vía de los computadores. Los entornos tecnológicos de la educación se asocian a la calidad institucional. Son un factor de innovación y mejoramiento de la calidad institucional. Deben ponerse al servicio de la formación y de la educación. Representan un desafío para los administradores educativos, pues les corresponde apoyar en la gestión del cambio, por cuanto los dispositivos tecnológicos demandan tiempo y otros recursos (Cabero Almenara, 2007).

Parra Castrillón, Londoño Giraldo y Ángel Franco (2007) estudiaron los aportes curriculares a la construcción de competencias socio - afectivas en estudiantes de educación virtual de su institución universitaria. En la categoría de las simples incluyeron la lealtad y en la categoría de las com-

plejas colocaron el sentido de pertenencia. La conclusión fue que los procesos curriculares de la Fundación Universitaria Católica del Norte potencian las competencias socio-afectivas del sentido de pertenencia y la lealtad; incrementan y potencian la pertenencia de los estudiantes y ayudan a elevar la lealtad. En los estudiantes del primer semestre de carrera y en los egresados no se observaron sentido de pertenencia ni lealtad, pero sí se encontraron las competencias de cooperación y autonomía.

Ríos Ariza y Cebrián de la Serna (2000), en su análisis de las NTIC, se refieren a la falta de formación tecnológica de los dirigentes de la educación, que es otra cara del problema. Los administradores educativos, en consecuencia, deben diseñar planes, programas y proyectos para que en las organizaciones se brinde formación tecnológica que los beneficie a ellos en su condición de líderes y a los demás miembros de la organización que requieran dicha capacitación. Dentro de las NTIC se halla la Internet. El progreso de tales tecnologías está influyendo sobre la gestión educativa de manera notable. En muchas IE se introdujeron con el objeto de ayudar en la gestión administrativa y de simplificar la burocracia. Las IE pueden utilizar la Internet y otros medios, disponiendo de redes TCP/IP, como ya tienen varios planteles progresistas. Area Moreira (2004) afirma que la gestión de

las cuestiones de los servicios educativos en ambientes virtuales o tecnológicos se denomina administración virtual. Se utilizan las redes telemáticas para prestar el servicio educativo y los administradores deben tener las competencias necesarias para que se logre la calidad. En el área de la formación virtual o a distancia, también surgen preguntas sobre la administración de lo que no se ve; por ejemplo, los procesos que adelantan las instituciones que ofrecen educación virtual, controlados por los técnicos que mediatizan el trabajo docente a la distancia, ya que no están presentes en el aula, a la manera de los profesores que dictan clases en la educación tradicional o presencial.

Estos procesos demandan recursos de variado tipo; sin embargo, se realiza el proceso de enseñanza – aprendizaje que demanda recursos que deben gestionarse para infraestructura tecnológica y física, recursos humanos, financieros, logísticos y otros. La administración académica, como elemento de la administración gerencial que les corresponde a los directivos docentes, se centra en el proceso enseñanza - aprendizaje mediatizado por ayudas comunicacionales costosas, que requieren contratación global para ahorrar dinero; es decir, se apela a empresas proveedoras de equipos, para adquirirlos en grandes volúmenes. El tema principal de la buena administración de la empresa educativa virtual es vencer la deserción estu-

diantil, aunque también preocupa en otras modalidades de educación (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2005).

Pedagogía del entorno computarizado de Carnegie y Mellon. Tiene una concepción natural del universo y del mundo, una concepción natural del hombre. Defiende los valores tecnológicos y la creatividad. Hay libertad de escoger. Impulsa la libertad de enseñanza y aprendizaje. La educación toma como objeto la tecno – cultura centrada en verdadera tecnología, para crear artefactos y resolver problemas, vivir en una tecno – cultura y con ella. La tecnología es cognitiva, se busca la auto alfabetización en sistemas. La educación definirá toda realidad en las áreas del saber.

Aspectos positivos. Ponderación de la creatividad. Énfasis en la libertad. Alfabetización informática para hacer más llevadera la vida y dinamizar procesos, pero, respetando el valor de los seres humanos. La educación llega a tener potestad sobre todos lo demás campos.

Aspectos negativos. Los valores tecnológicos desfiguran más al ser humano. La tecno – cultura puede ser factor de marginalidad. Quién garantiza qué países en vías de desarrollo pueden producir tecnología avanzada (hoy A.L. es región desarrollada en su subdesarrollo).

Pedagogía sistemática de Niklas Luhmann. Existe una explicación material del universo, con base en el po-

sitivismo; también hay una explicación natural del hombre. La categoría antropológica da paso a la de sistemas. El sujeto no es el sujeto humano, sino el sistema. Hay que vivir al margen de la ética. Los juicios son de hecho y de derecho. Existe el código binario, exclusión de la axiología. La selección social es un fin de la educación. Carreras tienen como finalidad generar la evolución del individuo. La educación sigue el modelo de sistemas funcionales y excluye al factor humano. Se debe vivir en función de los momentos o la actualidad. Desarrollo de la capacidad de autoconciencia, vivir en sociedad sin seres sociales.

Aspecto positivo. La organización sistemática que denota cuidado, juicio y estructura.

Aspectos negativos. Gravísimos riesgos: sin axiología, el sistema relega al ser humano; los valores humanos sin sentido, y esterilidad socio – afectiva.

Estos dos enfoques aparecen en Colom y Mélich (1997), Fullat (s.f.), Gadotti (1998) y Kerbs (2002). Al final del presente informe aparecen de nuevo estas fuentes.

Historias y escenarios. A finales de enero de 2015, se presentó al examen de admisión de la Licenciatura en Teología, un individuo que validó su bachillerato y nunca accionó un computador; por consiguiente, el DSI de la UNAC le asignó a un monitor para que lo guiara en su proceso.

Aplicación. Los entornos tecnológicos de la educación envuelven a maestros, directivos, empleados y alumnos, en virtud de lo cual se impulsan los procesos de perfeccionamiento institucional e individual; por tanto, nos queda el reto de transformar cada día nuestra praxis, valiéndonos de las MyTIC, con un firme fundamento de cosmovisión cristiana, para no perdernos en el bosque de las NTIC. Quienes estamos cursando la EDOC en UNAC, debemos seguir adelante en nuestro proceso de transformación, para que el quehacer se califique. No obstante, las restricciones financieras de la UNAC y del Colombo impiden la renovación de equipos o su mantenimiento adecuado. Contamos nada más con un proyector de multimedia, no hay televisores en los salones. Los perfiles de desempeño del nuevo maestro que se formará incluyen los ambientes virtuales: “I. Conceptos y operaciones con las TIC. Planear y diseñar tanto ambientes de aprendizaje como experiencias. III. Enseñar, aprender y formular el currículo. IV. Valoración y evaluación. V. Productividad y práctica profesional. VI. Temas sociales, éticos, legales y humanos” (EDUTEKA, s.f., p. 7).

Pedagogía de la diversidad

Concepto. Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) la definen como la pedagogía que tiene como objeto la diada enseñanza-aprendizaje que respeta la heterogeneidad de los

alumnos, buscando el máximo despliegue de las distinciones que existen entre ellos. Las diferencias se observan en las motivaciones, talentos y trasfondos sociales y culturales, que deben entenderse como escalones para el desarrollo de potencialidades de los alumnos y para garantizar la equidad en las oportunidades educativas de todos los estudiantes.

Cultores e importancia. Es posible que se enfrente la diversidad como una condición indeseable que debe superar por medio de una enseñanza diferenciada que conlleve a restablecer la homogeneidad entre los alumnos. Es un error. Pero, necesitamos adecuar la enseñanza a los diversos talentos, intereses, estilos de aprendizaje o motivaciones de los escolares. Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) añaden que es probable que el maestro descubra otras vías para llegar a las metas, o que cambie las metas, según las diferencias individuales. Sin embargo, las decisiones magisteriales deberán orientarse hacia la satisfacción de los alumnos en sus aprendizajes, lo que es un eslabón para su autoestima.

Para Bruner (1997), este enfoque pedagógico implica que la educación exige que la cultura se adapte a los alumnos, y que éstos y sus formas de conocer se amolden a las necesidades de la cultura. Los seres humanos diferimos de los demás semejantes en elementos sociales, individuales, psicológicos y culturales. Pero la es-

cuela olvidó la diferenciación y la individuación en sus procesos educativos. La pedagogía de la diversidad es importante porque incluye como fundamento la noción pedagógica de aula heterogénea, de acuerdo con Anijovich, Malbergier y Sigal (2004), en procura de la incorporación del alumno a la sociedad. Es rica también porque enfoca distinciones notables como origen, etnia, cultura, lengua, rasgos personales, situación socio-económica, estilos de aprendizaje, inteligencia, tendencias personales, necesidades, deseos, capacidades y dificultades. Este volumen de condiciones demanda una atención diferenciada por parte del maestro. El aula es un escenario de polifacéticos tonos.

Brikner, Rich y Ben-Ari (1994) también son defensores de esta pedagogía contemporánea y mostraron una gran variedad de factores que tornan en más compleja la tarea magisterial, aunque sea más enriquecedora. Birenbaum (1997) produjo un cuadro donde presenta las competencias y habilidades cognitivas, las competencias y habilidades metacognitivas, las competencias y habilidades sociales, las competencias y habilidades para administrar recursos, y las competencias y habilidades individuales. Gimeno Sacristán (citada en Alcludia, 2000) afirma que la educación del futuro demandará del maestro un gran talento pedagógico para reconocer las situaciones educativas diversas. Otro

desafío para alumnos y maestros son la autonomía y la cooperación, como escalones para el aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). No se trata de un mero trabajo en grupo. El maestro debe saber qué es un grupo cooperativo de aprendizaje. Como es obvio, se requieren algunas acciones por parte de los maestros, para lograr sus objetivos de autonomía de los alumnos (Monereo, 1994).

En cuanto a la cooperación en el aula heterogénea, Perkins (1999) habla de cognición distribuida para denotar las interacciones entre los alumnos y entre éstos y sus docentes, como agente potente de aprendizaje. Sarrado Soldevila y Fernández - Díaz Sararols (2010) analizan la educación ante varios temas del fenómeno de la diversidad, entre los cuales están los siguientes: interculturalidad, fronteras nacionales, inteligencias múltiples, educación emocional, creatividad y pensamiento lateral, migraciones en sus dos formas, discapacidades o capacidades distintas, y magisterio de las personas mayores. Pero, Jiménez Fernández (2000) había planteado otros aspectos, en sus estudios de la pedagogía diferenciadora, tales como educación multicultural, (¿o pluricultural?), educación bicultural y bilingüismo, y las relaciones entre emigración, bilingüismo escuela.

La misma autora consideró los movimientos contestatarios de Suecia, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá Australia, que buscaban rei-

vindicar los derechos civiles, culturales e históricos de las minorías de las minorías étnicas, relegadas al olvido (Jiménez Fernández 2000). Estas preocupaciones se extendieron en el resto del mundo, en grado alto o bajo, pero ejercieron influencia en la mentalidad de la sociedad.

Escenarios e historias. De acuerdo con las autoras Anijovich, Malbergier y Sigal (2004), necesitamos una ruptura u oposición a las tendencias conservadoras. Algunas historias y realidades de alumnos dejan un sabor agrisado en la trayectoria institucional y en la personal. Sabemos el Metro de Medellín debió invertir 3.5 millones de dólares estadounidenses en la colocación de ascensores y rampas para personas con capacidades distintas; igualmente, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia, dos alumnos que andan en sillas de ruedas, entutelaron a esta IES, porque carecía de ascensores para llegar al segundo piso del bloque 11. Ganaron la tutela y la UdeA puso los elevadores.

Un hecho singular en la UNAC e Icolven es que en 1990, el doctor Leonardo Suescún mandó construir rampas laterales para acceder al Auditorium G. W. Chapman, sin imaginarse que unos meses más tarde, él tendría que usarlas. En efecto, a causa de su enfermedad cerebral, asistió a distintos actos celebrados en dicho sitio, llevado en silla de ruedas. Dieguito era un alumno que había cursado varios grados en el Instituto; cada

día lo traía su abuelita, en el carro, y varios alumnos y docentes lo ayudaban a movilizarse dentro del campus; no volvió para cursar su 10o. grado, pues los ayudantes comenzaban a mostrar disgusto o apatía, y no se han establecido las facilidades para alumnos u otras personas con capacidades reducidas en cuanto a movilidad.

Por otro lado, el alumno Víctor Vergara, de la Licenciatura en Teología, es invidente, y en esa condición estudió y se graduó. Las aulas pedagógicas para poblaciones distintas no se tienen en el ICV. Carecemos de rampas y de ascensores. Las dos IE se pensaron para personas con capacidades normales, así como se planeó Medellín; pero, las personas con dificultades, pasan grandes angustias. En los planes de desarrollo de las dos IE nunca se han incluido las facilidades para poblaciones distintas. La inclusión es parte de las normas oficiales.

Aplicación. Como directora de grupo de Dieguito, durante varios años me esmeré por ayudarlo en sus traslados. Ahora bien, se hallan en el Colombo alumnos con dificultades cognitivas, y los tratamos de la misma manera. En varios casos he tratado de lograr el apoyo profesional de la persona encargada del Departamento de Psicología, sin embargo, no ha sido posible. Es una debilidad que observamos en el ICV.

También trataremos de llevar las inquietudes relativas a las carencias

mencionadas, para que la alta dirección cambie los mecanismos. Hasta ahora no se ha interpuesto una tutela para defender los derechos de estas minorías, pero, en cualquier momento podría pedirse que se tutelaran derechos fundamentales.

Pedagogía diferenciadora

Concepto. Jiménez Fernández (2000) define esta pedagogía como la que asume la enseñanza y el aprendizaje como un proceso que enfoca a los grupos y personas desde sus particularidades reales que deben mejorarse, pero, conservando su esencia. “La identidad cultural y personal de los grupos y personas [sic] son el punto de partida de la educación y no pueden ser anuladas por ella” (p. 22).

Importancia y propulsores. Una faceta de la valía de la pedagogía diferenciadora es que vislumbra la educación legítima como una búsqueda que preserva el pasado y su proyección en futuro creativo, autónomo, en donde no se uniforme la diversidad de la vida humana (Jiménez Fernández, 2000). Por otra parte, la diversidad está en alza; el ser humano es “ciudadano del mundo”, lo que obliga a la educación y a la pedagogía a ser cada vez más diferenciadoras y a impulsar los procesos formativos en pro de la diferenciación racional, adecuada y sana, en medios muy diversos (pueblos e individuos). Ahora bien, este enfoque impacta a la escuela en un doble sentido:

1. ¿Logra la igualdad en las oportunidades y resultados que la IE alcanza? 2. ¿Se beneficia la escuela de la diferenciación étnica y cultural, en su proceso educativo? La doble vía comporta compromisos muy fuertes: La medida de la influencia de la diversidad nacional, étnica y cultural sobre la planeación, diseño, organización y evaluación de programas y modelos educativos encauzados hacia la satisfacción de las necesidades educacionales de dichas minorías, u otras que también existen (las religiosas, por ejemplo), añade Jiménez Fernández (2000). Y la vía inversa es la adaptación de los grupos e individuos de las minorías a las exigencias de la escuela. Uniendo esfuerzos, los conjuntos de personas comprometidas con estos procesos podrán lograr los objetivos educativos.

Historias y escenarios. Al ICV y a la UNAC llegan alumnos y acudientes de diversos lugares de la ciudad y del resto de Colombia; tenemos que preguntarnos en qué medida estamos fomentando las competencias diferenciadoras, para que se cumplan las expectativas personales e institucionales de formación y de manera concomitante se mantengan las diferencias inherentes a los sujetos que se educan. Llevamos la misma dirección en los programas, planes y proyectos; entonces, se perpetúan la discriminación, la exclusión y la elitización, querámoslo o no. El negro se siente más apartado, el indígena se siente

más relegado, el alumno que tiene capacidades elevadas vive en carne propia la falta de recursos para aprovechar su estado, el alumno de estratos bajos (0 – 3) siente que no cae bien, o el alumno que profesa otra religión se da cuenta de que hay dogmatismos férreos. ¿Debe ser esta la intencionalidad educativa? Existen otros factores de discriminación (género, hijos de empleados de la obra ASDC, hijos de directivos de la IASDC, estatura física, complexión física, procedencia geográfica, etc.).

En 2013, una alumna negra de la Licenciatura en Preescolar, cuyos padres venden comida en un lugar de la Costa Caribe, llegó llorando a nuestra casa porque la habían excluido de un grupo de investigación. Y en la clase de Escuela Sabática también la marginaron. En el Colombo, el matoneo se manifiesta con frecuencia. La exclusión social va en contravía del Evangelio de Cristo. También llegan alumnos mal vestidos, con hambre, que se desmayan a media mañana, y nadie hace nada en favor de ellos. ¡Qué triste! Las ventas informales son una formalidad de la cultura del rebusque en este campus; ante los vendedores asumimos una actitud de superioridad: criticamos a estas personas. ¿Es una actitud cristiana?

Aplicación. Cuando vemos a ciertos alumnos necesitados, los escuchamos y tratamos de buscar solución a sus males. También les compramos a los alumnos algunos alimentos que

expenden muy a menudo; hay padres de familia y miembros de la IASDC que realizan estos negocios dentro del campus, y a veces los expulsan o regañan. Mientras podamos comprar productos alimenticios, lo haremos, para atenuar un poco la crisis de estas personas.

Pedagogía autogestionaria

Concepto. Balbona Brito, Estupiñán, Jordán Padrón, González La Nuez, Garriga Alfonso y Pachón González (2002) la definen como un proyecto de cambio social, donde caben las iniciativas de los alumnos como individuos y las grupales, en un movimiento económico, político, ideológico y social hacia el desarrollo cabal de las diversas facetas del alumno como sujeto de una sociedad en desarrollo sostenido. Y pretende cambiar la educación desde de la intervención directa de los interesados, basada en los siguientes preceptos: El docente no es el único dueño del saber, sino quien motiva el proceso de construcción del saber en el discente, posibilitando la modificación de actitudes como individuo acrítico en crítico, pasivo y conformista en un sujeto con voluntad de tomar su destino humano, a partir del predominio de tendencias individualistas para que se conviertan en valores solidarios. Y aceptando la educación como un proceso libre y abierto en el que el alumno debe lograr cada vez mayor autonomía.

Importancia y propulsores. La relevancia del enfoque se muestra en Canfux (1996), quien se refiere a los componentes autogestionarios de la pedagogía; sostiene que ninguna decisión se asume por la autoridad por fuera de los otros sujetos instituidos, ya sea en el salón o en la escuela. Se trata de que las personas sean productivas para la sociedad en la cual se desarrollan; a medida que el alumno aporte más a su medio social le será más útil al sistema educativo. Se realiza un trabajo no agradable con alumnos; se aporta una formación intelectual que tiene en cuenta la personalidad y la formación social de los estudiantes; los capacita los alumnos para examinar el sistema social en que viven, o sea, el sistema burocrático; se persigue la creación de una escuela totalmente distinta a la tradicional, novedosa y audaz, sustentada en la autogestión, promotora del desarrollo de la responsabilidad de los alumnos con su aprendizaje; procura asimismo la formación de aquellos valores sociales que se requieren para la asimilación de un alto grado de colectivismo y una participación social de todos y para todos, de forma consciente y congruente. De igual modo, este enfoque guarda relación con pedagogías libertarias, activas y de la personalización de la enseñanza (Balbona Brito et al., 2002).

Historias y escenarios. Una de las manifestaciones palpables de la pedagogía autogestionaria es la defensa de

la flexibilidad de la autoridad en la escuela. La adopción de este modelo conlleva serios riesgos; sabemos que debemos aceptar la autoridad; sin embargo, el autoritarismo sigue siendo una práctica nociva en los ambientes escolares. En una capital de departamento de la Costa Caribe, hay un colegio donde todas las mañanas se revisa la presentación personal de los alumnos; el que no cumple no puede ingresar a clase. En Bogotá, D. C., en una IES privada, los alumnos de Medicina se someten a revisión por parte de sus maestros, para saber si están bien presentados.

En el Colombo, hace varias décadas, un profesor les miraba las patillas a los varones, antes de su clase de Física; si pasaban de cierto límite, les marcaba con lapicero el punto, y los sacaba de clase; por tanto, debían ir a sus piezas, a rasurarse; o si eran externos, los internos les ayudaban. Había normas inflexibles. Otra norma era que en el auditorio, los varones se debían sentar en las dos naves de la izquierda, y las mujeres en las dos de la derecha. También en el comedor, las mujeres ocupaban unas mesas, y los hombres otras; solamente el sábado podían interrelacionarse. Los sitios de juegos eran distribuidos: unos para damas, otros para varones. El modelo de libertad con responsabilidad comenzó a implementarse en 1996.

Aplicación. Es una tendencia de difícil aplicación en nuestro medio adventista; este enfoque facilita las inno-

vaciones, lo que conlleva el desarrollo de una actitud de responsabilidad grupal y participación social, de una toma de posición consciente ante el valor del colectivo y del trabajo grupal en la dirección de un proceso, de la posibilidad del ejercicio de la democracia, de anteponer los intereses grupales a los individuales. Como concluyen Balbona Brito et al. (2002), es un serio desafío promover y lograr el cambio. Mas, exhortan a intentar las transformaciones de la escuela del sistema educativo. A impartir el área de Ciencias Sociales, en el Colombo, debemos impulsar valores democráticos, de convivencia ciudadana, con sano balance, atendiendo los preceptos bíblicos y las normas de la C. P. de Colombia; respetamos los principios divinos, pues estamos llamados a formar.

Pedagogía conceptual

Concepto. En su estudio de los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje, Ortiz Ocaña (2013, p. 109) afirma que la pedagogía conceptual es la que tiene como objeto de estudio la educación de seres humanos amorosos y talentosos, con base en una estructura formada por “definiciones, proposiciones, y específicamente por dos postulados básicos, uno psicológico y otro pedagógico, que incluyen 12 macro proposiciones”.

Impulsores e importancia. La pedagogía conceptual es una teoría original

formulada y desarrollada por Miguel de Zubiría en 1998, que se apoya en la actualidad en más de 100 investigaciones empíricas, alcances que demuestran su gran valor en la educación. Los postulados de la pedagogía conceptual son: 1. Triángulo humano: El ser humano está integrado por tres sistemas: cognitivo, afectivo y expresivo. 2. Hexágono pedagógico: Todo acto educativo incluye seis elementos: propósitos, enseñanzas, evaluación, secuencia, didáctica y recursos. Y en cada postulado, la pedagogía conceptual hace seis macro proposiciones.

De Zubiría Ragó (2007) estudió la génesis de la pedagogía conceptual; de Zubiría (2002) analizó los desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos de la pedagogía conceptual. La pedagogía conceptual es valiosa porque trasciende el plano cosmovisivo que la sustenta, pues establece una serie de instrumentos para actuar en clase. El modelo del hexágono y la aplicación de mentefactos a la luz del análisis son un buen modelo para obtener aprendizajes eficaces dentro del objetivo constructivista.

Historias y escenarios. Con frecuencia, observamos a los alumnos configurar y realizar mapas conceptuales a su manera. El maestro asimismo produce mapas conceptuales en cualesquiera áreas curriculares; no obstante, no alcanza los objetivos que se traza en su materia. También se observa en el medio que los maestros

realizan su trabajo al garete, lo que se trasluce en sus alumnos. En estos días asignamos una lectura sobre las condiciones de los refugiados en Colombia, los eventos finales que la Biblia muestra y las conversaciones de paz en La Habana, para que relacionaran de diversas formas tales fenómenos; sin embargo, los mentefactos arrojaron resultados asociados a las deficiencias en lectoescritura elemental.

Aplicación en nuestras áreas académicas y plantel. Con la lente pedagógica conceptual, la aplicación de estrategias debe articularse con la atención de las diferencias individuales de los estudiantes. Es la realidad que se observa en nuestros planteles. Entonces, podríamos usar el modelo del hexágono, pues es una estrategia fácil de usar en cualquier área del saber; más que todo, en las ciencias sociales, por cuanto le facilita al alumno trabajar por sí mismo, descubrir su capacidad de análisis y de aprender a aprender. En nuestro medio, parece que la expresividad se refrenara, y el sistema educativo podría ser un factor que potencie esta inhibición. Por tanto, una solución sería el triángulo propuesto por de Zubiría. Deseamos seguir con nuestras clases de Ciencias Sociales, Ecopolítica y Religión, dando protagonismo a los alumnos, por medio de representaciones dramáticas, en las cuales demuestran recursos, innovaciones o creatividad. Creemos que de esta manera los aprendizajes serán más

calificados, en un marco de convivencia y entendimiento.

Pedagogía de la esperanza

Concepto. Ante el desencuentro de la educación y la pedagogía con respecto a las transformaciones sociales, se descubre otra visión. Es la de Freire, Huergo y Pérez Luna. En el marco del humanismo y del desarrollo humano, esta pedagogía asume la enseñanza - aprendizaje como un proceso que apunta hacia la felicidad del ser humano, su formación para una vida cabal, su incorporación armoniosa al contexto social, desde una cosmovisión personal y creativa (Ortiz Ocaña, 2013).

En Freire (2009) se puede notar que esta pedagogía orienta la enseñanza como praxis, reflexión y acción de los seres humanos, con el objeto de transformar el mundo, de tal forma que sea mejor. El diálogo edifica y enriquece. La educación comporta una lucha continua por la esperanza, por los sueños, por los ideales del ser humano. Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras (2003) enuncian un concepto sobre las pedagogías críticas, donde se halla la pedagogía de la esperanza de Freire: es una rama política de la educación que ubica los procesos de enseñanza y aprendizaje como espacios de transformación social y de democracia activa.

Se nutre de la educación popular, la nueva escuela y la escuela activa y

moderna. Sus orígenes están en Freire. Tal rama concibe las escuelas como espacios de producción cultural y esferas públicas que se insertan y cambian las condiciones de vida del contexto socio-político. Los procesos de aprendizaje son dialógicos. La enseñanza no se impone desde el profesorado, sino que surge del diálogo. Los alumnos y las comunidades educativas objetan las estructuras de dominación, ideologías y prácticas que generan para poder para cambiarlas.

Freire (2009) hace hincapié en una práctica transformadora. Es una pedagogía para la liberación. Hace propuestas para reivindicar la educación y su papel relevante en el cambio social. Defiende una educación liberadora que lee el contexto y el entorno para procurar manera crítica comprender la realidad. Trata de generar un pensamiento libre y democrático en los seres humanos. Persigue una educación denominada popular. Esta educación llena de esperanza al alumno, sea joven o adulto.

Freire (2009) critica las diferencias, y la pobreza intelectual, social y humana de su gente. Objeta el analfabetismo, los métodos, los modelos educativos y la pobreza. Crea el método de alfabetización de las comunidades de jóvenes y adultos. Es un pensamiento liberal y crítico. Una de sus obras destacadas es *La educación como práctica de la libertad*: Sintetiza el pensamiento y la acción, desde estos nuevos paradigmas. Los indi-

viduos deben procurar un proceso de liberación y reflexión en cuanto a su entorno, problemas sociales, políticos y culturales. Es necesario cambiar y llevar en acciones concretas los pensamientos de lo aprendido. Pasar del discurso a la práctica, desde una aprehensión de los conocimientos a una dimensión crítico-social, es un desafío de la pedagogía de la esperanza.

Propone varias metas como buscar la transformación de realidades y contextos; perseguir la liberación y acciones liberadoras para el descubrimiento de sí mismos; tomar conciencia primero de sí y luego del entorno; aplicar el método de la problematización; el maestro es un ser en relación dialógica con el alumno. Se parte del saber acumulado por cada uno, para interpretar la realidad. La educación debe tener como centro al ser humano, desde una educación problematizadora y diálogo liberador. La educación debe procurar que los alumnos tengan opciones de expresarse y analizar de modo crítico, a fin de que busque aquélla cambiar la realidad. La dialogicidad: como práctica de la educación para la libertad, avala la palabra como necesidad e instrumento para la acción en la reflexión (Freire, 2004).

Otra obra destacada es *La pedagogía del oprimido*, donde sugiere un cambio en las relaciones dadas en la escuela, con respecto a lo que denominó educación “bancaria”, opuesta a la educación liberadora. La educación

tradicional y de la memorización forma personas con baja conciencia de su poder y de su criterio para ser un elemento transformador. Es un medio opresor. La escuela es un espacio abierto para la comunicación y el desarrollo social; de participación y promoción en comunidad; de construcción de aprendizajes, de conocimiento, currículo y métodos con decisión política que transforme y libere (Freire, 1983).

También analiza el papel del maestro como el educador – político, el político – educador. Debe ser progresista, pero no a la manera capitalista; tener conciencia de su trascendente labor; ser un intelectual capaz de ver en otras perspectivas y opciones de conocimiento, inclusión social; y propender por la construcción histórica de la ciudadanía (Villalobos Olascoaga, 2015).

Impulsadores e importancia. Además de los mencionados, está Pichón Rivière, quien articula la educación con la comunicación (Ortiz Ocaña, 2013). Consideramos que la educación y la pedagogía a veces matan ilusiones, cercenan talentos o capacidades que apenas se van asomando; o destruyen metas. La curiosidad del niño va tornándose opaca hasta llegar a negra; ya no pregunta, ya no se asombra ante nada ni ante nadie. La esperanza es necesaria para encarar las luchas diarias, con optimismo y fe. De la desesperanza se pasa a la desespe-

ración, y dicho estado es desastroso para la educación.

Historias y escenarios. Con frecuencia hablamos con estudiantes que provienen de medios sociales donde las carencias de todo tipo son evidentes; ellos o sus padres vislumbraron un futuro mejor; no obstante, el colegio o la Corporación no hizo nada por estas personas, en cuanto a su superación. Nuestras prácticas pueden resultar frustrantes para los alumnos o los padres, u otros familiares, o amigos, lo que desdice de la calidad de los procesos o de la calidad de la educación adventista. El mal recuerdo que llevan en sus mentes los que fueron segregados o maltratados en varias industrias educativas, dañó la esperanza de progreso o de bienestar. Varias condiciones se han superado, mas, algunos alumnos se quejan por causa de las extenuantes jornadas de trabajo o por la baja paga, aunque ahora el modelo que se aplica desde el 1 de noviembre de 2013, incluye todas las garantías de la ley laboral.

Hemos visto también a jóvenes o señoritas que llegaron cargados de ilusiones, lograron un cupo de labor educativa, trabajaron y estudiaron durante varios años, para sobresalir. Cuando el Colombo disponía de cupos para sus alumnos, en los talleres de prácticas, se podía hablar de educación integral, con razones fundadas, como escalón de esperanza para ellos y sus familias. Vimos surgir de la nada a muchachos y muchachas que apren-

dieron artes u oficios en las diversas secciones de trabajo educativo.

Aplicaciones. A los alumnos que se consideran a sí mismos como relegados por los demás compañeros, o por los directivos, o por los maestros, procuramos darles una palabra de aliento o de esperanza. Es placentero escuchar de los estimulados, palabras elocuentes y emocionantes en la noche de la fiesta de despedida; o varios años después, cuando ya son profesionales. He decidido como maestra seguir con mis prácticas en las relaciones que entable con mis alumnos.

Pedagogía de la afectividad o del amor Concepto. De Zubiría Samper (2007) define esta tendencia como un desarrollo de la pedagogía conceptual, que tiene como objeto educar a personas felices, a través de enseñanzas afectivas descollantes, con fundamento humanista que persigue una formación integral, en la cual se esclarezcan, fortalezcan y desarrollen los sentimientos de los seres humanos como individuos.

Representantes e importancia. Este autor sigue a Marina (1996), quien sostuvo que el individuo también se debe beneficiar con la educación, no sólo las empresas; el saber es importante porque favorece la autonomía del sujeto, por lo cual es el intermediario psicológico hacia la felicidad que se anhela. Marina hace eco a Savater (1991), cuando éste afirmó que las tareas primordiales de la ense-

ñanza debieran impulsar los modelos de excelencia y reconocimiento que sean el pilar de la autoestima de los individuos. De Zubiría Samper (2007) agrega que las competencias afectivas que se desarrollan influyen sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Otra cultora de la pedagogía que nos ocupa es Gordillo (1992), quien defendió la afectividad como acompañante del razonamiento y la acción. Gardner (s.f.) estudió las tendencias existentes en las escuelas japonesas; y ubica en un sitio privilegiado la afectividad, incluso por encima de la cognición. En tales escuelas se busca que los alumnos estén cómodos y se relacionen en forma productiva con los demás. Para Cooper y Ayman (1997) la riqueza que sale del cerebro emocional que explora y busca significados en los gestos, tonos de voz y posiciones, es superior a la que emana de los centros cognitivos.

De acuerdo con de Zubiría (2007), la pedagogía afectiva o del amor enseña el amor a uno mismo, el amor a los otros y el amor al mundo y los conocimientos. Pensamos que en nuestro colegio se necesita atender en mejor manera los sentimientos, pasiones y emociones de los miembros de la comunidad educativa. Los tres enfoques del amor abordados por este autor contienen lecciones para quienes decimos ser cristianos, pero en la práctica diaria borramos con los dedos lo que hicimos con el cerebro. Maya

Betancourt (2012) apunta hacia el equilibrio simbiótico en la educación, entre los conocimientos y la afectividad compuesta por sentimientos, emociones, ternura, sueños, esperanzas, creación y demás. Cuando habla de esperanzas concuerda con Freire. Además, lucha para que la pedagogía del afecto recupere su puesto de respeto en la escuela y en la cultura organizacional. Para Chase (1993), se necesita acentuar el esfuerzo pedagógico en esta dirección, pues la materia por estudiar y desarrollar es la afectividad.

La concepción y vivencia del sentido de pertenencia, de acuerdo con Robbins (2004), tienen varios elementos que se interrelacionan y se modifican; su estudio es complejo, pues las dimensiones contienen los siguientes aspectos: la consideración de que se es parte de la institución, el sentirse vinculado en lo afectivo, lo social y lo profesional a la organización, y la participación; la escuela no es la excepción. Al sentido de pertenencia se vinculan elementos del comportamiento organizacional que requieren los enfoques de varias disciplinas como la psicología, la sociología, la psicología social, la antropología y las ciencias políticas. Aparecen en varios autores los conceptos de internalización, consentimiento e identificación con la organización como aspectos importantes del sentido de pertenencia.

Existen vínculos afectivos, sociales y profesionales de los alumnos con sus organizaciones escolares, pues consideran que son parte de ellas. La acción de los distintos miembros, como son los alumnos, contribuye a su sentido de pertenencia a la organización educativa.

Betanzos Díaz, Andrade Palos y Paz Rodríguez (2006) analizaron el compromiso organizacional y se enfocaron en varias dimensiones del compromiso organizacional: identificación, implicación, compromiso afectivo, compromiso de continuidad (falta de alternativas) y compromiso normativo. Para los autores antes citados, el compromiso organizacional es un constructo que consiste más que todo en una actitud que lleva a sentir apego a la organización y a mantener una conducta consistente para evitar la pérdida de los beneficios que brinda la empresa educativa. Se observan aspectos cognitivos, afectivos, éticos y conductuales a los cuales también se les presta mucha atención. Xu y Bassham (2010) abordaron la validez de constructo de Allen y Meyer y los tres componentes del compromiso con la organización, pues aquél se volvió a evaluar con una nueva población de la educación superior. El estudio muestra que los tres componentes del compromiso (afectivo, de permanencia y normativo) tuvieron en general el apoyo de una confirmación de análisis de factores (CFA).

Gellatly, Hunter, Currie e Irving (2009) examinaron las percepciones de los empleados orientadas hacia el desarrollo, la estabilidad y el premio a la gestión de recursos humanos. Las prácticas afectan el compromiso afectivo y el perfil de los miembros en cuanto a su permanencia.

Como consecuencia, el compromiso organizacional se relaciona con los cambios en la empresa educativa, y en las actitudes de los alumnos como miembros de la misma. La dimensión de la permanencia en la organización se estudió por parte de Zamora Poblete (2009), quien enfocó la relación entre el compromiso organizacional de los profesores chilenos y su intención de permanecer en la escuela. El estudio mostró que el compromiso afectivo explicó en mejor forma la permanencia en la institución educativa. Se observó que el compromiso afectivo explica en mejor forma el deseo de continuar en la escuela que otras formas de compromiso. La carencia de información produce estrés de rol en el trabajador y deseos de dejar la empresa. La dimensión afectiva del compromiso organizacional es un predictor relevante de la rotación, del ausentismo y del desempeño laboral. Hartmann y Bambacas (2000) tomaron en cuenta a un equipo académico femenino de una organización.

Establecieron tres factores del compromiso organizacional: afectivo, normativo y permanencia. Tamayo

(2005) estudió el compromiso organizacional en su relación con los valores afectivos y trató de verificar la influencia de los valores corporativos sobre el compromiso organizacional; por tanto, estudió los ocho factores siguientes: autonomía, conformidad, bienestar, realización, tradición, preocupación por la colectividad, dominio y prestigio. Betanzos Díaz y Paz Rodríguez (2007) hicieron un análisis psicométrico del compromiso organizacional como variable de actitud. Resaltaron la actitud del compromiso organizacional; los reactivos se agruparon en tres escalas: afectiva, de continuidad e implicancia. Resultó como macrofactor el compromiso organizacional, que cumple los tres componentes de las variables de actitudes: cognitivo, afectivo y de comportamiento. Esta literatura refleja el interés y el énfasis que se pone en la afectividad de los miembros de diversas organizaciones, entre las cuales se halla la educativa.

Experiencias y escenarios. La pedagogía del afecto es de alcances insospechables, ya que la Biblia demuestra que el amor es el motor principal de los hijos de Dios. El clima organizacional del Instituto y de la UNAC deja mucho que desear; se vive una tirantez enorme entre directivos y docentes, entre docentes, entre docentes y alumnos, y entre directivos y alumnos, amén de las tensiones que se sienten en las relaciones entre la administración y los padres de familia.

La pedagogía del amor es necesaria en el ICV y en la UNAC.

Aplicaciones planteadas. Nosotros los maestros, como mediadores socio-culturales podríamos ayudar en un cambio sustancial de actitud, para que se cumpla la misión que va acompañada de valores y principios bíblicos. La tirantez de las relaciones por causa de una nota, de una voz discordante sanamente intencionada o de un reclamo justo, se torna en parte de la cultura organizacional. Debemos concordar en que se requieren las mediaciones de la familia, el colegio, los amigos y condiscípulos o colegas, los cónyuges, el trabajo y la iglesia. La pedagogía de la afectividad sería un agente de convivencia adecuada para todos nosotros. No todo en el colegio debe supeditarse a la academia; somos seres de carne, huesos, sangre, sentimientos, pasiones, emociones, voluntad, libertad e inteligencia, y debemos responder con ética y moral.

Tratamos de cerrar la brecha generacional que existe entre los alumnos y nosotros los docentes. A veces los alumnos reciben regaños o castigos aflictivos en el plantel, pero los padres no se atreven a reclamar, por temor a las represalias. Procuramos las maestras mamás ser cariñosas, tolerantes, acogedoras y cordiales con nuestros alumnos. En el caso de los alumnos internos de la UNAC, muchas veces señalan que no conviene que una persona que no es padre o madre detente el cargo de preceptor o precep-

tora. Y las que somos madres en nuestra condición de maestras tratamos de atenuar los efectos de relaciones tirantes. También se nos critica, otros colegas dicen que dejamos que los alumnos ganen las materias sin exigirles alto rendimiento. Somos conscientes de la necesidad de exigir y amar, en un sano balance.

No obstante, hemos visto que los egresados y exalumnos del Colombo, que salieron por alguna causa, si se los trató con bondad, recordarán a sus exmaestros las formas como los guiaron; pero, se nota un malestar abrumador cuando tienen que volver a ciertas diligencias, expresan que sus recuerdos son ingratos. Aron (1980) asegura que hay maestros que nacieron para ser cálidos y firmes a la vez; sin embargo, hay otros docentes que nos saben manejar a los niños y los frustran. Por ello, Betancourt Maya (2012) invita a correlacionar la afectividad y el aprendizaje frente al “asignaturismo positivizante” (p. 111); a leer el libro vivo de las personas y sus interacciones sociales; los maestros son referentes o modelos para sus alumnos. Kohl (1972) había señalado que los maestros son modelos para el aprendizaje afectivo y de la ternura. Betancourt Maya (2012) cierra su obra aludiendo a la afirmación del Premio Nobel John Nash: “Quizás es bueno encontrar una mente maravillosa, pero es mejor tener un corazón maravilloso”.

Otros enfoques o corrientes

Es normal que surjan nuevos paradigmas o enfoques, en respuesta a necesidades concretas de la sociedad; la pedagogía y la educación son áreas cambiantes. Por consiguiente, se hallan otros enfoques que en forma gradual se van posicionando. En este apartado se dan algunas generalidades de los enfoques.

Teopedagogía o teoría del aprendizaje divino

Concepto. Es una pedagogía que asume la enseñanza-aprendizaje sobre la base gnoseológica de la verdad revelada en la Biblia, y el fundamento filosófico de la visión cristiana de la educación, formulada por George R. Knight (2002). Realmente, apareció en 2008. Ortiz Ocaña (2013) planteó esta pedagogía, y propuso el Decálogo del Aprendizaje Divino, donde articula las cualidades, atributos, rasgos singulares y demás, de un tipo determinado de aprendizaje basado en la intervención de Dios. Esta forma de aprendizaje es amorosa, cristiana, redentora, reconciliadora, pacificadora, evangelizadora, además de restauradora, santificadora y sanadora. Knight (2002) aborda estos componentes relevantes.

Produce alegría saber que más allá de las fronteras de la IASD, se reconoce al doctor Knight, y se acepta su propuesta pedagógica. Entonces, queda de tarea el estudio de estos autores, en busca de mayor luz para configurar

una verdadera integración de la fe con la enseñanza y el aprendizaje. Sabemos que la Asociación General de la IASD hace ingentes esfuerzos por tal integración, pero, no es fácil, debido a causas diversas (rotación de maestros o directivos, desconocimiento, personas que no son miembros de la IASD, escasez de recursos, falta de voluntad personal o corporativa, falta de convicción acerca de sus bondades, etc.). Los aportes que vienen de inmediato, corresponden a Colom y Mélich (1997), Fullat (s.f.), Gadotti (1998) y Kerbs (2002), excepto la pedagogía de Toffler.

Pedagogía tecnocientífica

Acoge la enseñanza y el aprendizaje mediatizados por el uso de la tecnología y la ciencia. Tiene los siguientes presupuestos: Explicación natural de lo que existe. Origen evolutivo del ser humano; el hombre es dato objetivo, hecho o fenómeno. El hombre depende de lo social. No hay relación entre educación y valor. No existe nexo entre técnica y arte, técnica y amor, y técnica y religión. Peligra la libertad humana por influjos de los medios de comunicación de masas. Educar es formar con conocimientos técnicos y científicos, a fin de resolver problemas. Prepara a mayor número de personas con eficacia y a menor costo. Leyes del aprendizaje fijan técnicas para que los alumnos asimilen lo que los adultos exigen o proponen. Educación de los medios de comu-

nicación para desmasificar, impulsar espíritu crítico ante el consumismo y potenciar capacidad comunicativa. El yo es instrumento pasivo los de medios de comunicación. El hombre es cosa. Ética ecológica en la sociedad. En posmodernismo, se confunde con otros campos. Ética ecológica. No existe conciencia ni libertad. El discurso religioso carece de valor.

Aspectos positivos. Incorporación de objetos y procesos que ayudan a mejorar el desempeño docente. Colocar objetos creados por ciencia, técnica y tecnología en sitios que no les corresponden.

Aspectos negativos. Colocar objetos creados por ciencia, técnica y tecnología en sitios que no les corresponden. Relevo de la actividad y la sociabilidad. Confusión de elementos éticos con elementos sociales. Riesgo para la libertad humana. Endiosamiento de la técnica y ciencia.

Pedagogía posmodernista

Concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso humano autónomo, asociado a las potencialidades de los alumnos, tomando en cuenta una nueva visión del mundo. Acepta las siguientes premisas: La explicación natural del hombre. El hombre: ser aislado, ser singular. Ausencia de valores. El saber ya no es valor. Operatividad de contenidos. Utilidad de contenidos. Eficacia de alumnos. Valor del individuo. Creatividad, li-

bertad, hedonismo. La educación se basará en comunicación. Importancia de lenguajes informáticos y transmisión de información. Educación no asociada a formación. Saber con valor operativo, reajuste curricular. Los contenidos deberán tener sentido operativo y utilitario. Educación para inventar y dejar inventar. Necesidad del saber. Enseñanza individualizada. Educación como tecnología de la comunicación; educación con participación y experimentación. Educación en tecnologías de la comunicación prepara para acceder a la vida del trabajo; cultura para vivir. Formación permanente.

Aspectos positivos. La alfabetización informática es deber de los seres humanos, para agilizar procesos y tareas. La cultura informática será útil para todos.

Aspectos negativos. La negación de valores lleva a la humanidad a la destrucción. La educación utilitarista y operativa es cuestionable, el hombre pierde dignidad. El individualismo y la soledad son perjudiciales. Prácticas hedonistas riñen con moral cristiana. No habrá necesidad de Dios, ni del Salvador; el concepto de pecado no tiene sentido.

Pedagogía de Alvin Toffler

Considera que la enseñanza y la educación son procesos permanentes, nunca acaban. Explicación natural del mundo. Origen natural del hombre,

éste tiene sentido como individuo. La individualización es un referente axiológico. Derecho a ser uno mismo. Lógica de la necesidad personal. Valores etnocéntricos. La educación deberá adaptarse a condiciones y necesidades de la sociedad. Deberá enseñar a personas a adaptarse al cambio de situaciones; debe incorporar innovaciones tecnológicas. Laboratorios de simulación son básicos. La educación no será tarea exclusiva de maestros, entrarán otros profesionales. Interactividad. Movilidad. Conectabilidad. Convertibilidad. Omnipresencia. Mundialización. Escuela dispersa y descentralizada. Interpenetración con comunidad, desechar gestión administrativa y burocrática del conocimiento. Prepara para adaptación a los cambios, saber vivir en sociedad. Cambiante capacidad de movilidad (Toffler, 1982).

Aspectos positivos. Educar para que la persona se adapte a nuevas condiciones y al cambio. Minimizar el impacto de la burocracia en instituciones educativas tendrá positivos efectos. Gestión docente de profesionales de otras áreas.

Aspectos negativos. La valoración según el individuo es dañina. El ensalzamiento del individuo creará problemas de relación. Los valores etnográficos podrían ser germen de conflictos (veamos peticiones a

CIDH), xenofobia en Europa Occidental y EE.UU.

Pedagogía del pacifismo

Enuncia que la enseñanza-aprendizaje es un proceso que debe conducir hacia la paz universal. Explicación religiosa del universo. El ser humano con origen en deidades de las religiones orientales. El maestro debe liberarse de los valores sociales para no tener compromisos. No debe haber normas en la escuela, ni jerarquías, pero se da lugar a libertad y bondad. Religión implica tener mente indagadora. La educación es desarrollo de la mente, saber, vivir, aprender de los libros y de la vida. La escuela es lugar de ocio. Educación debe excluir comparaciones. Transformación personal y social para vivir. El hombre educado posibilita este cambio.

Aspectos positivos. El cambio de la persona permite vivir bien. Evaluar a cada uno con base en sí mismo, o sea, no se le compara (se evitan rótulos o frustraciones).

Aspecto negativo. La inexistencia de normas es lesiva.

Pedagogía ecologista

Señala que la enseñanza-aprendizaje debe orientarse hacia finalidades que permitan preservar el ambiente, por convicción, mas no por réditos económicos. Tiene los siguientes fundamentos: El universo posee génesis natural y material. El hombre es parte de mundo, expresión de la

materia. Pero, con potencialidad de desarrollo, concepción humanista. La naturaleza es un valor en sí mismo. Valores ecológicos. La educación implica preparación para conservar el ambiente. Existe una ecología de aula y de escuela. Preservar el medio. Tener comportamiento ético con el medio, incorporación al colectivo ecologista.

Aspectos positivos. Excelente plataforma para la mayordomía cristiana, que contiene toda una ética del medio. Génesis 2: 15 muestra que Dios les encargó a Eva y Adán el huerto: cuidado y labranza. Ofrece trampolín para que hablemos del extremo en la ecolatría.

Aspectos negativos. Valor intrínseco de la naturaleza no es cierto; Dios la creó para beneficio del hombre y para revelársele. La conciencia humanista es objetable a la luz de la Biblia.

Conclusiones

Como se ha visto, existe en la actualidad un conjunto amplio y complejo de pedagogías que surgieron como respuestas probables a males o problemas que las pedagogías tradicionales no pudieron resolver. Estos enfoques novedosos se desconocen en muchos países del mundo, pero, debemos estudiarlos, para sacar de ellos lo que pueda ayudarnos en nuestro quehacer. Nos quedan muchas tareas pendientes, en cuanto a la aplicación de los principios sabios que contienen estas pedagogías. Pero, se necesitan

todas las fuerzas vivas de las comunidades educativas para lograr los resultados apetecidos. Las perspectivas o enfoques de la pedagogía antes reseñados muestran elementos comunes y elementos distintos; como toda creación humana, revelan limitaciones.

Bibliografía

- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arboleda, J. C. (2008). Del enfoque de competencias al enfoque de comprensiones y proyectos de vida. *Revista Educación y Cultura*, 79. Recuperado de <http://reddepedagogiaporproyectosdevida.blogspot.com.co/>
- Arboleda, J. C. (2003). Guías formativas: planeación para el desarrollo de competencias, la investigación en el aula y el proyecto de vida. Cali: Fundación Penser.
- Arboleda, J. C. (2007a). Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida. Cali: Fundación Penser.
- Arboleda, J. C. (2002). Mi proyecto de vida. Santiago de Cali: ERFEG.
- Arboleda, J. C. (2007b). Modelos pedagógicos autónomos. Cali: FP - UAC.
- Area Moreira, M. (2004). Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid: Pirámide.
- Argüelles Álvarez, I., Blanco Cotano, J. y Hernández Bermejo, J. (2006). Adaptación del primer curso de la Escuela Universitaria de Ingenieros Técnicos de Telecomunicaciones (UPM) al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya*, 38,13.
- Aron, A. M. (1980). Educadores y niños. Santiago, Chile: Andrés Bello.

- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F. y Lleras, J. (2003). *Planteamientos de la pedagogía crítica – Comunicar y transformar*. 4 ed. Barcelona: Graó.
- Balbona Brito, R., Estopiñán, M., Jordán Padrón, M., González La Nuez, O., Garriga Alfonso, N. y Pachón González, L. (2002). Tendencia pedagógica autogestionaria. Aplicabilidad según contexto histórico y social. *Revista Médica Electrónica*, 24(2). Recuperado de [http://www.revmatanzas.sld.cu/revista medica/año2002/tema3.htm](http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/año2002/tema3.htm)
- Betanzos Díaz, N., Andrade Palos, P. y Paz Rodríguez, F. (2006). Compromiso organizacional en una muestra de trabajadores mexicanos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 25-43.
- Betanzos Díaz, N. y Paz Rodríguez, F. (2007). Análisis psicométrico del compromiso organizacional como variable actitudinal. *Anales de Psicología*, 23(2), 207-215.
- Birenbaum, M. (1997). *Alternativas en la evaluación de logros*. Tel Aviv: Mimeo.
- Brikner, R. (1994). “La enseñanza adaptativa en el aula heterogénea”. En: Rich, I. y Ben-Ari, R. (comps.). *Estrategias de enseñanza para el aula heterogénea*. Israel: Mimeo.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Cabero Almenara, J. (Coord). (2007). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La Habana: CEPES.
- Chase, L. (1993). *Educación afectiva. Desarrollo académico, social y emocional del niño*. México: Trillas.
- Clark, E. T. (1997). “Ecoeducación: la vida como currículum”. En: Gallegos Nava: *Una sola conciencia*. México: Pax México.

- Colom, A. y Mélich, J.-C. (1997). Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós.
- Cooper, R. K. y Ayman, S. (1997). La inteligencia emocional. Bogotá: Norma.
- De Zubiría, M. (2002). Pedagogía conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino-Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría Samper, M. (2007). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- EDUTEKA. (s.f.). Cómo leer los perfiles de desempeño. Recuperado de <http://www.eduteka.org/estandaresmaes.php3>
- Freire, P. (2004). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1983). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Fullat, O. (s.f.). Filosofías de la educación. Madrid: Síntesis.
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (Coord.). (2005). Educación virtual: reflexiones y experiencias. Medellín: FUCN.
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2007). Educación virtual: 10 años de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Santa Rosa de Osos, Antioquia, Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2010). Fundamentación conceptual de la línea de investigación Educación Virtual. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/sistema-investigacion/Documents/fundamentacion-linea-educacion-virtual.pdf>

Gadotti, M. (1998). Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo XXI.

Gardner, H. (s.f.). La educación de la mente. Barcelona: Paidós.

Gellatly, I. R., Hunter, K. H., Currie, L. G. e Irving, P. G. (2009). HRM practices and organizational commitment profiles. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(4). doi:10.1080/09585190902770794

Gil, H. (2013). Educación holística: una educación para los nuevos tiempos <http://www.revistaesfinge.com/entrevistas/item/899-educacion-holistica-una-educacion-para-los-nuevos-tiempos>

Gimeno Sacristán, J. (2000). “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”. En: *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.

Gordillo, M. V. (1992). Desarrollo moral y educación. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.

Hartmann, L. C. y Bambacas, M. (2000). Organizational commitment: A multi method scale analysis and test of effects. *International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 89108. doi:10.1108/eb028912

Hernández Pérez, H. (2005). Mitos y peligros de la educación holista. El New Age en la educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez Fernández, M. del C. (2000). Pedagogía diferencial. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Kerbs, R. (2002). Tópicos contemporáneos en filosofía educativa. Clase Universidad de Montemorelos, México.

Knight, G. R. (2002). Filosofía y educación. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.

- Kohl, H. (1972). *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Maya Betancourt, A. (2012). *Pedagogía de la ternura: conceptos básicos*. 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Mayer, S. V. (2003). A virtual environment for process management. A step by step implementation. *European Journal of Engineering Education*, 28(4), 465-481. doi:10.1080/0304379032000101836
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales. Serie Guías No. 21*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de www.mineduacion.gov.co
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Not, L. (1983). *Pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Parra Castrillón, E., Londoño Giraldo, E. y Ángel Franco, M. B. (2007). *Educación virtual: escenarios para la afectividad y la convivencia*. Bogotá: Teoría del Color.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J. I. (1999). *La solución de problemas*. Aula XXI. Madrid: Santillana.
- Ríos Ariza, J. M. y Cebrián de la Serna, M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.

- Robbins, S. P. (2004). Comportamiento organizacional. 10 ed. México: Pearson Educación.
- Rogers, C. (1972). Libertad y creatividad en la educación. Argentina: Paidós.
- Sarrado Soldevila, J. J. y Fernández-Díaz Sararols, E. (2010). Educación, día a día: una propuesta de debate en la radio. Madrid: Dykinson.
- Savater, F. (1991). El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2003). Estructura curricular para la formación pedagógica de instructores del SENA. Módulos de Formación Básica. Bogotá: Taller del SENA.
- Sociedad Internacional para las TIC en Educación. Estándares en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para Docentes. PROYECTO NETS - Estándares Nacionales en TIC para Maestros. Recuperado de <http://www.iste.org>
- Tamayo, Á. (2005). Valores organizacionais e comprometimiento afetivo. Revista de Administração, 3, 192-213.
- Toffler, A. (1982). La tercera ola. Barcelona: Plaza y Janés.
- Unigarro, M. (2004). Educación virtual: Encuentro Formativo en el Ciberespacio. UNAB. Bucaramanga: UNAB.
- Villalobos Olascoaga, D. C. (2015). Planteamientos pedagógicos relacionados con las ciudadanías propias en la pedagogía crítica de Paulo Freire. Ágora, 15(1), 1- 323. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c7feb109-b98d-40c5-ba33-ad6f52ed7a99%40sessionmgr110&vid=11&hid=118>
- Waiselfiz, J. (2007, 6 de julio). Tecnología de la información en la educación en Brasil y Latinoamérica. Recuperado de <http://www.fisicados.spaces.live.com>

- Xu, L. y Bassham, L. S. (2010). Reexamination of factor structure and psychometric properties of the three component model of organizational commitment. *North American Journal of Psychology*, 12(29), 297-312.
- Yus Ramos, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. t. 1.* España: Desclée de Brouwer.
- Zamora Poblete, G. (2009). Compromisos organizacionales de los profesores chilenos y su relación con la intención de permanecer en sus escuelas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 445-460.
- Aura Graciela González Arjona: gracielitaga@gmail.com
Esteban Mayorga Muñoz: mayorga.esteban@gmail.com
José Jesús Ruiz López: jotarui77@hotmail.com

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2016.
Fecha de aprobación: 31 de mayo de 2016.