



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Tesis de Maestría**

**TENSIONES ENTRE LA GESTIÓN ESCOLAR Y LA CULTURA ESCOLAR:  
UN ESTUDIO DE CASO BASADO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE  
AMAGÁ**

**Autor**

**EDGAR OCAMPO RUIZ**

**Asesor**

**ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA, Ph. D.**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SECCIONAL SUROESTE ANTIOQUEÑO**

**ANDES  
2013**

---

*“Resulta paradójico que, tras el guante de terciopelo de la cultura corporativa, esté el puño de hierro de la racionalidad instrumental. Lejos de abandonar la racionalidad instrumental la cultura corporativa la extiende al ámbito afectivo”*

**WILLMOTT. (2007. P134)**

**La fuerza es la ignorancia, la esclavitud es la libertad: Gestión de la cultura en las Organizaciones modernas.**

**Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies**

# CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1. Referentes teóricos y metodológicos</b> .....	11
<b>1.1. Referentes Conceptuales</b> .....	11
1.1.1. Organizaciones Educativas.....	20
1.1.2. Estudios micropolíticos en la escuela.....	24
1.1.3. Gestión escolar y cultura escolar .....	27
<b>1.2. Referentes metodológicos para el diseño del estudio de caso Normal superior de Amaga.</b> .....	29
1.2.1. Etnografía escolar: Procedimiento metodológico y diseño del trabajo de campo... 31	
1.2.2. Categorías de Análisis.....	37
<b>CAPÍTULO 2: Gestión escolar y cultura escolar: una introducción a través del debate sobre la reorganización escolar en Colombia</b> .....	48
<b>2.1. Antecedentes de la reorganización escolar en Colombia siglo XIX y comienzos del XX</b> 48	
2.1.1. Estados de dominación y procesos de resistencia. Políticas educativas en las décadas del 80 y el 90 .....	61
2.1.2. Las políticas neoliberales en la educación Colombiana .....	73
2.1.3. La emergencia de los discursos de gestión y su transferencia al campo educativo . 83	
2.1.4. El papel de las Organizaciones escolares en la implementación de los discursos sobre gestión escolar .....	99
2.1.5. Las Normales y la formación de docentes en el contexto de la Gestión escolar....	104
<b>CAPÍTULO 3. Implementación del trabajo de campo: Estudio de Caso Normal superior de Amaga</b> .....	111
<b>3.1. Condiciones Institucionales</b> .....	117
3.1.1. Reseña histórica de la Escuela Normal Superior de Amaga.....	117
3.1.2. Planta Física sección secundaria .....	124

3.1.3.	Planta Física sección Primaria .....	125
<b>3.2.</b>	<b>“La planta física” Lancasteriana de la Normal Superior de Amaga vs la Arquitectura escolar necesaria para el modelo de pedagogía socio – crítica. ....</b>	<b>127</b>
<b>3.3.</b>	<b>Contexto político de la reestructuración de las Normales: La reforma del sistema educativo no se da por decreto Nacional .....</b>	<b>140</b>
<b>3.4.</b>	<b>Contexto Institucional. Aspectos Socio-Económicos en Normal superior de Amaga ..</b>	<b>153</b>
<b>3.5.</b>	<b>Proyección social de la Normal Superior de Amaga vs las exigencias del MEN sobre el servicio social del estudiantado y la falta de acompañamiento financiero – técnico. ....</b>	<b>157</b>
<b>3.6.</b>	<b>Presupuesto .....</b>	<b>172</b>
<b>3.7.</b>	<b>La Autonomía administrativa y financiera: una privatización velada de la educación en la Normal superior de Amaga. ....</b>	<b>180</b>
<b>3.8.</b>	<b>Actores y Relaciones de Poder .....</b>	<b>189</b>
3.8.1.	Perfiles definidos en el PEI .....	189
3.8.1.1.	Perfil del Maestro de Maestros.....	189
3.8.1.2.	Perfil del Orientador Escolar .....	191
3.8.1.3.	Perfil del Directivo Docente .....	192
3.8.1.4.	Perfil del Empleado Administrativo .....	194
3.8.2.	Rol del director y modelo Administrativo implementado de carácter participativo en la IENSA: tensiones y aprendizajes.....	195
3.8.3.	Conflictos y tensiones del rol docente .....	202
<b>3.9.</b>	<b>La Reestructuración Curricular .....</b>	<b>208</b>
3.9.1.	Propuesta curricular de la institución en el PEI .....	208
3.9.2.	Teoría, enfoque y modelo educativo de la IENSA desde el PEI.....	210
3.9.3.	La propuesta de formación complementaria, la influencia de ACIFORMA Dispositivo formativo Comprensivo en la IENSA y los problemas de asignación temporal de los docentes. 221	
3.9.4.	Teoría, enfoque y modelo educativo de la IENSA en contraste con los resultados del grupo focal .....	228

3.9.5. Modelo pedagógico socio-critico: tensiones, conflictos y posibilidades.....	242
<b>CAPÍTULO 4. La Normal Superior de Amaga: prácticas de resistencia e influencia de las políticas neoliberales de Educación.....</b>	<b>250</b>
4.1. Tensiones entre la Normal superior de Amaga y el nivel de planeación nacional: entre la cultura escolar y la gestión.....	250
4.1.1. Tensiones entre la normal superior de amaga y el nivel de planeación local .....	262
4.1.2. Tensiones entre actores administrativos y actores académicos al interior de la normal	268
4.2. Prácticas de resistencia, construcciones de sentido y escenarios de permanencia ....	272
<b>CAPÍTULO 5. Hacia una nueva forma de gestión de las Escuelas Normales Superiores en Colombia: Críticas, posibilidades y retos.....</b>	<b>279</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>289</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

**Tabla 1.** Diseño metodológico del trabajo de campo

**Tabla 2.** Esquematización categorías y subcategorías de Análisis

**Tabla 3.** Evaluación de factores asociados en las distintas administraciones educativas

**Tabla 4.** Esquema y estado actual de la planta física

**Tabla 5.** Oficios de los padres de familia

**Tabla 6.** Proyectos de proyección a la comunidad financiados por autogestión de IENSA

**Tabla 7.** Ingresos de la IENSA en el año 2013

**Tabla 8.** Resumen Ingresos de la IENSA en el año 2013

**Tabla 9.** Aspectos básicos para la implementación del modelo en la Normal Superior de Amaga

**Tabla 10.** Modelo socio – critico en IENSA

**Tabla 11.** Caracterización docentes grupo focal

**Tabla 12.** Codificación grupo focal docentes

**Gráfica 1.** Autogestión IENSA vs Transferencias SGP 2013

**Gráfica 2.** Mapa modelo pedagógico IENSA

**Gráfica 3.** Articulación Núcleos pedagógicos y plan de estudios

## INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de investigación busca generar un aporte al debate sobre la gestión y la cultura escolar, vinculando a dicho debate el caso particular de la Escuela Normal superior de Amaga y sus continuos avatares en el marco de la implementación de políticas públicas educativas del orden nacional. Si bien el tema de la gestión escolar ha sido abordado por diversos autores (Casassus 2000, Grinberg 2006, Ibarra 2009), hasta el momento de la realización de este proyecto no se ha realizado un análisis sobre las incidencias de dichas políticas en los procesos al interior de las escuelas Normales. Un análisis que tenga en cuenta los diversos tipos de relaciones al interior de la institución (relaciones comunicativas, relaciones individuales y organizacionales, relaciones de poder, relaciones participativas entre otros).

Es así como en el primer capítulo se esbozan los principales referentes teóricos que dan lugar al análisis, partiendo de una introducción a los acontecimientos políticos que propiciaron un viraje hacia los nuevos modelos de gestión y las nuevas concepciones de la política pública neoliberal para la educación en Latinoamérica al final de la década de los ochenta. Con Grinberg (2005) se plantea como, en el marco de dichas políticas las sociedades se instalan en un modelo de autocontrol en el cual el autogerenciamiento se impone como modelo a seguir por los ciudadanos, lo cual nos lleva a mirar a la escuela, ya no como ese espacio donde se imparten un sinnúmero de conocimientos “neutrales” sino como una institución donde se agencian y confluyen estas nuevas formas de gobernar los cuerpos. Un análisis que nos lleva más allá del plano organizacional, adentrándonos en las tensiones entre los diferentes actores de la institución educativa: lo dicho, lo no dicho, los discursos, las prácticas entre otros.

Un análisis que considere, desde una perspectiva crítica y micro política, las dinámicas que se desarrollan en las instituciones escolares, específicamente en las instituciones normalistas superiores. Tal como lo plante Ball (1994) un estudio de las escuelas desde una mirada política, donde se logra avizorar la complejidad al interior de dichas instituciones.

Así mismo se hace referencia a la etnografía escolar como uno de los elementos claves en el trabajo de campo del estudio de caso único que pretende indagar acerca de cómo este tipo de prácticas influyeron en la Escuela Normal Superior de Amagá., así como las categorías de análisis que se desarrollaran a lo largo del presente trabajo.

En el segundo capítulo se realizara una reconstrucción histórica de como la Gestión y la cultura escolar han sido una constante en el proceso de reorganización escolar en Colombia, mostrando como es precisamente en la década de los 80s y los 90s donde las políticas neoliberales juegan un papel fundamental en la preparación de las condiciones necesarias para que el discursos sobre el gerenciamiento, el management y los discursos sobre la calidad, encuentren recibo en los gobiernos y las instituciones educativas, no como una posibilidad en el concierto de las políticas publicaciones sino como una verdad revelada, un camino único a seguir por los gobiernos en América Latina.

En el tercer capítulo nos adentraremos en la Escuela Normal Superior de Amagá para conocer su “ethos” institucional, condiciones físicas, organizacionales, directivas y docentes que soportan el proyecto educativo, así como la influencia del dispositivo formativo comprensivo, implementado por el equipo de investigadores de la Universidad de Antioquia, en el marco del proceso de reestructuración ordenado por el gobierno nacional, de acuerdo a las reformas educativas impulsadas desde los referentes neoliberales de gestión.



El cuarto capítulo aborda como la Normal asume dicho proceso, por medio de un sinnúmero de estrategias que tenían como objeto no dejar perder el elemento diferenciador de la institución: la formación de maestros y maestras, es así como se evidenciaran las tensiones fruto de los procesos de recontextualización y redireccionamiento de las políticas Nacionales por parte de los directivos y de los mismos docentes con los diferentes actores, tanto del ámbito local como municipal.

Por último en el quinto capítulo se pretende abrir el debate sobre la posibilidad de pensar nuevas formas de gestión escolar, que tengan en cuenta el ámbito local y donde el concepto de calidad sea un concepto que tenga en cuenta todos los factores, tanto internos como externos, de las instituciones educativas; rescatando los elementos diferenciadores de cada proyecto, en los cuales la comunidad educativa deja ver las características propias del proyecto mismo, sus necesidades, pertinencia y retos.

La presente investigación aportará elementos de juicio para concebir otras formas de entender la gestión escolar, al sugerir otros modos de comprender la organización escolar, no como un simple agregado social, al cual se le atribuyen características y se le exigen resultados medibles sino, por el contrario, como una institución que deviene en agente de cambio y transformación social derivado de las formas históricas y las representaciones que la concibieron y forjaron como tal.

El presente estudio se adentra en los estudios críticos sobre el Management para aportar elementos a la discusión sobre la forma en que se implementan las políticas educativas en el plano regional, poniendo como referente la forma en que las escuelas normales han hecho un doble ejercicio, tanto de adopción como de adaptación de las normas, en su propósito de mantener una coherencia entre sus programas al interior de la escuela normal y las políticas implementadas desde el Ministerio de educación nacional.

La reflexión desde la perspectiva de los estudios críticos de Management en educación cobra valor y se constituye en un referente que justifica dicho trabajo, más aun en el marco de un programa de maestría en regiones que justamente tiene entre sus objetivos principales el re-pensar los contextos formativos regionales y recuperar los procesos autóctonos de las poblaciones, permitiendo que estas piensen, diseñen y gestionen los modelos formativos acordes a sus necesidades contextuales y poblacionales.

Así mismo, el presente estudio pretende abrir el debate en torno a la validez en el tiempo de ciertas teorías administrativas y de gestión escolar que marcan la pauta en la administración de las instituciones educativas, poniendo como precedente la pregunta sobre la posibilidad de emergencia de otros conceptos, de otros constructos sobre calidad, gestión escolar, administración escolar. Para lo cual se propone una discusión sobre dichas políticas en el marco de los medios y fines de la educación en un contexto particular como lo es el Suroeste Antioqueño.

Por último, este proyecto pretende aportar elementos que permitan abrir el debate sobre nuevas formas de concebir las organizaciones educativas, no como instituciones anquilosadas en un sistema funcional, sino como organizaciones en continuo proceso de cambio, cambios que podrían llevar a pensar otros modelos de gestión donde no se concentre la atención simplemente en los resultados sino, por el contrario, donde se puedan abordar los procesos, fundamentos y principios de la formación como un todo (la cultura escolar).

## **CAPÍTULO 1. Referentes teóricos y metodológicos**

### **1.1. Referentes Conceptuales**

Las dinámicas propiciadas por los nuevos modelos de gestión y las nuevas concepciones de la política pública neoliberal para la educación en Latinoamérica al final de la década de los ochenta, generaron una ola de renovaciones en el contexto escolar con las que se pretendía reformular la organización escolar y el papel que podía jugar allí el Estado. De allí se desprenden, tal como lo señalan diferentes autores (Casassus 2000, Grinberg 2006, Ibarra 2009), nuevas lógicas de gubernamentalidad y producción de sujetos acordes con un ideal de nuevo orden mundial y de ciudadanía en un contexto descentralizado en el que ahora los sujetos deben estar en permanente vigilancia de sí, autocontrol, automonitoreo y evaluando sus éxitos y alcances desde su capacidad individual de Gestión.

Este proyecto tiene como referente o está inscrito en una tradición crítica, donde el problema de la comprensión y análisis de las instituciones educativas radica en proponer nueva forma de concepción en las organizaciones, donde aspectos relevantes tales como: fundamentos antropológicos, filosóficos, estéticos, entre otros, entren a formar parte de las consideraciones necesarias en la determinaciones valorativa de eficiencia y eficacia del trabajo al interior de la organización escolar.

Para ello es necesaria indagar acerca del contexto en medio del cual surge y se posiciona el discurso de la gestión escolar y como está funcionando como una actualización de las formas del poder, en un nuevo contexto de sociedad de control, como lo señala Grinberg, en el marco actual de una nueva sociedad del gerenciamiento (Grinberg: 2005). Lo anterior pone de presente las indagaciones necesarias sobre los factores y determinantes – tanto internos como externos- que llevaron a que se acogieran dichas políticas, en el marco de una orientación política que legitima unas formas de proceder ante el discurso y las políticas

educativas como una instancia positiva y progresista, de obligatorio cumplimiento y aplicación a todo contexto. Asimismo como las restricciones implícitas y las nuevas prácticas de gobierno para dirigir las relaciones sociales al interior de las instituciones educativas, bajo una lógica de reproducción cultural y normativa.

Situación que nos permite analizar como las instituciones educativas no se resuelven únicamente en el plano organizacional, ni desde los documentos oficiales que dan cuenta de los procesos al interior de dicha institución. Por el contrario se abre paso otro tipo de análisis que permiten observar otra faceta de la escuela, marcada por las tensiones entre profesores y estudiantes, profesores e instancias directivas, directivas y comunidad educativa en general. Conflictos que constituyen una línea de trabajo actual al interior de las instituciones educativas, tal como lo muestra Jares (1997) en su obra sobre las múltiples situaciones del conflicto en los centros educativos.

En esta línea de trabajo, son varios los autores que han encontrado en la escuela como lugar de concurrencia de conflictos un espacio de reflexión importante, en donde se pueden analizar las diferentes relaciones de poder, así como los diversos códigos, dispositivos de control y los discursos que agencian el poder en una determinada institución. Trabajos como el de Escudero (1992) son importantes en tanto logran indagar sobre las diversas relaciones de poder al interior de las instituciones educativas y las consecuencias de dichas relaciones en las prácticas docentes.

Bajo este enfoque el trabajo de Rodríguez (2006) se convierte en un referente teórico importante, ya que su análisis sobre la dimensión institucional y micropolítica de las organizaciones escolares, devela los diversos factores que impiden un examen más riguroso de dichas instituciones, mostrando como los análisis centrados en resultados dejan escapar un sinnúmero de aspectos claves a la hora de tomar decisiones al interior de una institución educativa.

Desde otros enfoques teóricos Ball (1994) propone estudiar las escuelas desde un aspecto político, enmarcado en la complejidad de las diversas relaciones al interior de dichas instituciones, donde no se han abordado, según el autor, los fenómenos en el marco de las acciones cotidianas que a diario se generan en las organizaciones. Dicho análisis necesita que se desarrolle otro tipo de miradas al interior de los centros educativos, miradas que vean más allá de la gestión entendida como el desarrollo de unos procesos operativos, sino que se centren en la descripción de lo cotidiano como herramienta de análisis de la problemática escolar.

Esta nueva mirada sobre las relaciones de poder, que no considera al poder como una categoría con jerarquías estáticas sino, por el contrario, como un constructo de tensiones que abarca desde los aspectos más particulares hasta los más generales, presupone un análisis de las instituciones educativas bajo un enfoque que nos permite ver las estructuras que soportan los diferentes roles y juegos de poder al interior de las instituciones educativas. Así mismo admiten la posibilidad de pensar otro tipo de relaciones que no necesariamente asuman las lógicas de poder establecidas por los miembros de determinada institución, sino que estudien ese poder como un aspecto articulador de las mismas relaciones.

Cabe anotar, que si bien son muchos los estudios que se han realizado sobre las dinámicas de la micropolítica escolar, estos estudios se han realizado en escenarios ajenos al contexto de las escuelas normales superiores, por lo cual y siguiendo a Bernal (2003), la importancia del presente análisis radica en la posibilidad de entender la micropolítica escolar considerando las dinámicas y juegos de intereses propios del contexto delimitado para la investigación: escuela normal superior de Amaga.

Para acercarnos a comprender los fines, usos y consecuencias que dichas políticas de reforma educativa, (introducidas en los 80-90) han producido en el sistema educativo colombiano actual y en el sistema nacional de formación de

docentes; es necesario realizar una contextualización histórica de los *regímenes de prácticas* que nos han conducido a ser tan transparentes ante la penetración cultural y económica de los discursos neoliberales sobre *management*; que pretenden ser transferidos al campo educativo sin mayor discusión, como la nueva fórmula que traerá el progreso.

En este sentido realizaremos un rastreo en perspectiva foucoltiana comenzando en un período previo al funcionamiento de estas políticas instauradas en los 80 – 90, para intentar comprender cuales fueron los *conjuntos de prácticas* en las *tecnologías de gobierno* del siglo XIX que produjeron como efecto la inclusión de Colombia en las políticas del neoliberalismo y como estas políticas afectaron *las prácticas discursivas y no discursivas* en la formación de docentes y en la cultura escolar de la Normal Superior de Amaga.

El abordaje de estos conjuntos de prácticas permitirá dos niveles de análisis en la investigación: en primer lugar, será posible reconocer las *racionalidades* que ya desde el siglo XIX sentaron las bases para el funcionamiento eficaz del neoliberalismo en el ámbito educativo del país - más aún, su expresión como macro políticas educativas - y en segundo lugar indagaremos por los modos de apropiación, resistencia y transformación de estos discursos desde las micro políticas que acontecen en la organización escolar. En suma la indagación estará atenta a las tensiones que surgen entre las estrategias macropolíticas externas y las estrategias micropolíticas internas, que los actores de la Normal Superior de Amaga, desarrollaron para implementar la reestructuración que prescribía la ley para lograr la certificación de calidad de las Normales en Colombia.

En este orden de ideas se hace necesario, antes de mencionar acontecimientos específicos en la historia de la educación colombiana, precisar el sentido en el que se usaran conceptos como *prácticas discursivas y no discursivas*, *tecnologías de gobierno* y *racionalidades*. Ya que estos conceptos se constituyen en la grilla de análisis para pensar el problema de nuestra tesis. La noción de práctica es

presentada por Foucault en las palabras y las cosas y la historia de la locura en la época clásica. Por práctica Foucault se refiere a los que los hombres realmente hacen cuando hablan y cuando actúan, las prácticas son acontecimientos manifiestos, no remiten a un más allá fuera de ellas que las explique, en este sentido son immanentes. Al respecto retomamos las palabras de GOMEZ (2010):

*“Las prácticas, en suma, siempre están “en acto” y nunca son engañosas. No hay nada reprimido o alienado que haya que restaurar, y nada oculto que haya que revelar. El mundo es siempre y en cada momento, lo que es y no otra cosa: aquello que se dice tal como se dice y aquello que se hace tal como se hace”* GOMEZ (2010, p. 28)

Las prácticas en este sentido producen objetivaciones discursivas que pueden rastrearse en la historia, objetivaciones como planes, informes, diagnósticos y legislaciones; a este tipo de objetivaciones se les reconocerá como prácticas discursivas en nuestra investigación y se vinculan específicamente con la expresión formal mediante acuerdos verbales y/o escritos de una cierta estructura de comportamiento. Pero al mismo tiempo las prácticas producen objetivaciones que no se vehiculan mediante el lenguaje hablado o escrito, sino que se expresan en otros tipos de objetivaciones como la arquitectura, los hábitos que se van naturalizando con el tiempo como “culturalmente aceptables”, los gestos, el vestido, los consumos entre otras expresiones que se encuentran en el ámbito de “lo no dicho”. En este sentido en nuestra investigación es importante reconocer también, como en las normales a través de la gestión escolar se transforman los espacios escolares, las exigencias de formación de docentes, las divisiones de los tiempos de estudio, los modos de uniformidad prescritos para los cuerpos tanto de estudiantes, estudiantes y directivos, los escenarios de evaluación, los fines perseguidos etc.

Ambos tipos de prácticas, tanto las discursivas como las no discursivas, pueden entenderse como *acontecimientos* que emergen en un momento específico de la historia y quedan inscritas en un entramado de relaciones de poder. Si bien durante el segundo capítulo se realizará un énfasis especial en las prácticas discursivas, esperamos que en transcurso del trabajo se gane mayor especificidad en cuanto a los efectos de estas prácticas discursivas en las prácticas no discursivas de la formación de docentes y la cultura escolar de la escuela normal superior de Amaga. Pero más allá de sólo leer los efectos se busca en la investigación con el trabajo de etnografía escolar que se realizó en la Normal Superior de Amaga; reconocer las prácticas de resistencia y los modos de apropiación de estos discursos. En suma se busca leer como la Normal ha logrado construir espacios de sentido para superar las presiones impuestas por la racionalidad neoliberal.

En este punto es preciso incluir la precisión al respecto del concepto de *racionalidad*, ya que existe una relación profunda entre este y las prácticas que hemos mencionado anteriormente. Los “conjuntos prácticos” o “régimenes de prácticas” (dos expresiones utilizadas por Foucault) tienen una *racionalidad*. Las relaciones que articulan las prácticas no son arbitrarias, sino que están sometidas a determinadas reglas que, como señalaba Veyne, no son inmediatamente “conocidas” por quienes las ejecutan. Siguiendo el sentido expresado por Gómez podemos decir que la “decibilidad” y la “factibilidad” dependen de un sistema de reglas, de una racionalidad, que no siempre es visible pero que siempre está presente en lo que se dice y lo que se hace (Gómez 2010). En nuestro caso particular el sistema de reglas del que depende la Normal, que determina sus marcos de “decibilidad” y “factibilidad” está prescrito por las políticas neoliberales que asimilan la estructura escolar con el funcionamiento de una organización empresarial.



En este trabajo de investigación exploraremos como las prácticas discursivas expresadas en las misiones de finales del siglo XIX y todo el siglo XX produjeron un sistema de reglas, una racionalidad que aumento los niveles de *aceptabilidad* frente a las políticas neoliberales de apertura económica produciendo efectos directos en el ámbito escolar. Simultáneamente reconoceremos que luchas micropolíticas se han dado desde la Normal Superior de Amaga para mantener y defenderse del cierre, haciéndole el juego a los procesos de certificación; y como en esta continua tensión han logrado crear practicas de libertad y construir sentidos para la comunidad académica, docente y administrativa que cuestionan o van mas allá de las exigencias de esta racionalidad neoliberal.

En el sentido Foucoltiano la *racionalidad* no es exclusiva de un sujeto, es un efecto de sistema que es producido por conjuntos prácticas y que a su vez produce reglas para que dichas prácticas entren en relación. La *racionalidad* opera bajo cuatro variables en Foucault, quien hace una distinción entre fines, efectos, estrategias y usos. Este sentido de la *racionalidad* que exploramos anteriormente se resume claramente en la interpretación que GOMEZ (2010) propone de estos aspectos en Foucault:

*“Tales conjuntos de prácticas son “racionales” en la medida que proponen unos objetivos hacia los cuales debe ser dirigida la acción, la utilización calculada de unos medios para alcanzar dichos objetivos y la elección de unas determinadas estrategias que permitirán la eficaz articulación entre medios y fines o, en su defecto, el uso de los efectos imprevistos para un replanteamiento de los propios fines”*  
GOMEZ (2010, p. 34)

Es evidente como los conceptos de *prácticas*, *racionalidad* y *tecnología* se implican mutuamente. Lo que Foucault denominaría *tecnología* es precisamente, la aplicación de unos medios orientados de forma consiente por la reflexión y la

experiencia para alcanzar ciertos fines. Desde su perspectiva se establece una tipología de las tecnologías; un primer tipo son las llamadas *tecnologías de producción*, estas son más cercanas a nuestra noción habitual del concepto; se refieren a aquellas que nos permiten “transformar o manipular cosas” FOUCAULT (1991., p. 48) se refiere a tecnologías antiguas como el fuego, la rueda o modernas como el motor de explosión de presa hidráulica, los computadores, los software, la red. Otro tipo son las *tecnologías de significación*, se trata de aquellos sistemas de signos que nos permiten usar símbolos, sentidos y significaciones, son tecnologías referidas a los procesos de comunicación, a procesos lingüísticos que permiten producir el ámbito de lo “enunciable” de formas explícitas, formalizadas, que gozan de cierto consenso y reconocimiento social. Estas tecnologías permiten la producción de sentidos sobre el mundo material y sobre las prácticas. Producen los regímenes de verdad en donde puede decirse algo. FOUCAULT (1970)

Un tercer grupo son las *tecnologías de poder*, que tienen como función, determinar la conducta de los sujetos de acuerdo a cierto tipo de fines. Este tercer tipo de tecnologías es un tanto compleja y solo puede ser entendida en la medida que se comprenda la triada:

*Tecnologías de dominación - tecnologías del yo – tecnologías de gobierno*

El poder en Foucault opera mediante la acción de esta triada. Las *tecnologías de dominación* se refieren a las prácticas que someten a los individuos por la violencia real o simbólica con base en cálculos racionales. Ejemplo de esto encontramos en su obra vigilar y castigar (FOUCAULT: 1998, P. 40) cuando analiza fenómenos como el suplicio, la tortura física, los campos de concentración, en nuestro caso particular el secuestro, los falsos positivos etc. El funcionamiento de estas tecnologías se da en un contexto social amplio, manifiesto y con estructuras estratégicas de cierta duración en el tiempo que en la mayoría de las ocasiones tienen el poder de solucionar los conflictos por las vías de hecho.

En el otro lado de la triada nos encontramos con las *tecnologías del yo*, son aquellas que el individuo pone en funcionamiento sobre sí mismo, su cuerpo y su cotidianidad. Estas tecnologías operan en un plano íntimo de transformación de sí. Al respecto Foucault hace referencia a la tradición griega y helenística. Un aspecto importante de estas tecnologías es que son los espacios que emergen, las fisuras posibles para construir prácticas de libertad, fugas frente a los estados de dominación. En el ámbito de estas tecnologías podríamos decir que los individuos pueden crear e inventar tácticas de resistencia frente a estados de dominación. Es precisamente en la exploración de estas tecnologías al interior de la Normal Superior de Amaga, donde mediante la etnografía escolar intentaremos reconocer como han operado estas prácticas de resistencia micropolítica.

En el medio de estos dos polos se encuentran las *tecnologías de gobierno* y toda la analítica de la Gubernamentalidad inaugurada por Foucault. Estas tecnologías funcionan como un punto medio entre las tecnologías de dominación y las tecnologías del yo; es el escenario de las luchas y las tensiones, esto se observa más claramente siguiendo al propio FOUCAULT:

“Me parece que hay que distinguir entre relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades –juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de otros, a lo que estos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquellos- y los estados de dominación, que son lo que habitualmente se llama el poder. Y entre ambos, entre los juegos de poder y los estados de dominación, se encuentran las tecnologías gubernamentales [...] El análisis de estas técnicas es necesario porque, con frecuencia, a través de este género de

técnicas es como se establecen y se manifiestan los estados de dominación” FOUCAULT (1999., pp 413 -414)

Otro eje de análisis sobre el cual se centrara nuestra investigación es este tipo de *tecnologías de gobierno*, ya que operan de un modo mucho más sutil que las tecnologías de dominación; pero en el contexto político actual reportan mucha más eficacia en el control de las conductas individuales. Este tipo de tecnologías presuponen la libertad de los que han de ser gobernados, no pretenden someterlos por la fuerza o la tortura. Por el contrario operan de un modo performativo, es decir, crean una “realidad”, producen una “verdad” en la que se mueven los sujetos y se producen las prácticas y que en su momento puede favorecer los estados de dominación o propiciar practicas de libertad.

En conclusión el trabajo investigativo se concentrará en evidenciar las tensiones producidas entre; las *tecnologías de gobierno* de racionalidad neoliberal que acontecen en el contexto macropolítico y las *tecnologías del yo*, como practicas de resistencia, creadas desde la cultura escolar de la Normal Superior de Amaga para permanecer construyendo la formación de maestros en Antioquia.

### **1.1.1. Organizaciones Educativas**

Si bien en nuestro contexto no es común hablar de organizaciones educativas sino de instituciones educativas, este concepto cobra fuerza en el análisis que Francisco Beltran Llavador hace al respecto de las mismas. Según Llavador “una organización es una agregación social a la que se le atribuyen ciertas características” (Llavador, 2010). El problema surge cuando este concepto, que en el plano organizacional adquiere ciertas características previamente definidas desde las teorías de la organización, es llevado al plano escolar donde su definición no corresponde a características preestablecidas sino, por el contrario, es fruto de las contingencias derivadas de las formas históricas de sus representaciones o de los procesos que posibilitaron su existencia.

Es así como este tipo de análisis nos permitiría desentrañar las construcciones históricas, los objetos y métodos que han marcado la existencia, en este caso de la escuela normal superior de Amaga. Dando cuenta de cómo se han configurado los principios que rigen dicha institución y el proceso por medio del cual han sido adoptados y adaptados al contexto particular.

El análisis propuesto por Llavador nos permite afrontar las instituciones educativas no como entes naturales sino, por el contrario, como instituciones cambiantes susceptibles de sufrir variaciones en el tiempo, tanto por las interacciones entre su comunidad educativa (profesores, estudiantes, directivos entre otros) como por agentes externos y otro tipo de circunstancias (leyes, decretos, contexto cultural, contexto social entre otros).

Asumir las instituciones educativas, no como construcciones previas y estáticas sino como escenarios de tensiones y luchas entre los distintos actores educativos, permite convertir a los mismos en agentes de reconstrucción de las mismas políticas y no en simples reproductores de las disposiciones nacionales y locales en materia educativa. Resaltando, tal como lo señala Llavador “las peculiares representaciones de los espacios por parte de sus moradores, señalando su actividad, su interacción con el mundo material y/o social” (Llavador, 2010).

Para lograr el objetivo investigativo descrito, se abordarán dos líneas de análisis metodológico. En primer lugar para establecer las estrategias y técnicas de la racionalidad neoliberal se realizará un estudio de las legislaciones, planes, inversiones, conceptos de calidad y estándares que se prescriben por entidades nacionales e internacionales en un período comprendido entre 1980 y 2007. En un segundo lugar para estudiar la cultura escolar de la Normal Superior de Amaga y el modo como resiste y crea espacios de sentido frente a esta racionalidad neoliberal, optaremos por realizar un estudio de la cultura escolar y las micropolíticas referidas a aspectos como la autoridad, la toma de decisiones, la

organización escolar y la profesión docente. En otras palabras en nuestra investigación realizaremos una metodología de análisis que funciona bajo el modelo político, en la tensión expresada por RUIZ (1997), en su artículo micropolítica en la escuela:

“El modelo político en las instituciones educativas recibe cada día mayor reconocimiento por parte de teóricos y prácticos. Para reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones escolares es necesario relacionar dos enfoques que generalmente se presentan disociados. Por una parte, el enfoque *interno*, que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistemas de actividad política — en cuyo caso estaríamos hablando de *micropolítica* educativa—, y, por otra, el enfoque *estructural*, que presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica. Esta visión *macropolítica* de la escuela es necesaria, a su vez, para comprender su relación con el sistema económico, la justificación del currículo «oficial», el juego de intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones. Es necesaria la superposición de ambos enfoques para lograr un conocimiento más aproximado de la realidad.”

RUIZ (1997) precisa mucho más la tensión en la que se encuentra ubicada la presente investigación. En ella se hace necesario, en el nivel *macropolítico*, ubicar las prescripciones que la racionalidad neoliberal ha impuesto en las políticas públicas educativas colombianas en las últimas décadas mediante legislación, organización, evaluación y gestión del sistema educativo. Pero simultáneamente se hace necesario, en el nivel *micropolítico*, realizar un estudio de caso en la Normal Superior de Amaga focalizado en los actores administrativos y docentes

para reconocer como se han enfrentado a esta estructura macropolítica y que tácticas han desarrollado para construir una cultura escolar más acorde a los intereses, las necesidades, representaciones y luchas internas. En resumen comprender qué papel ha jugado específicamente la administración educativa en la figura del rector, la coordinación y los docentes en el proceso de reestructuración de la normal. Más importante aún como enfrentaron durante los últimos 15 años la constante amenaza de desaparecer para convertirse en un instituto tecnológico, ya que esta era una de las principales amenazas que propiciaba la aplicación de las estrategias micropolíticas.

En nuestra investigación la Normal Superior de Amaga será comprendida en el marco de la teoría de las organizaciones, desde el enfoque particular que la comprende como un sistema débilmente articulado o *loosely coupled*. WEICK (1976); CUSICK (1981). Dicho enfoque se contrapone a las teorías clásicas de las organizaciones que comprenden la escuela como un sistema burocrático fuertemente acoplado. En suma el enfoque desde el cual abordaremos el estudio de caso de la Normal Superior de Amaga, expresa que aunque los diferentes componentes de la escuela son interdependientes, el grado de relación es relativo porque cada uno de ellos mantiene una cierta autonomía. Se reconoce que existe un equilibrio entre autonomía y control o entre burocracia y relaciones humanas.

Desde esta perspectiva es posible realizar una mirada focalizada, en nuestro caso, de las relaciones y tensiones que acontecen entre los actores administrativos y docentes de la Normal Superior de Amaga; en el contexto de la reestructuración de las Normales en Colombia en los últimos 15 años. Al realizar este tipo de acercamiento se hace posible comprender en alguna medida las racionalidades particulares que han construido los actores mediante las luchas internas que han enfrentado. Si bien no podemos hablar ya de una universalidad de la organización escolar, si es posible reconocer los diversos ordenes por los que ha pasado la Normal y los procesos de negociación que les dieron origen.

Comprendemos en la investigación, la Normal Superior de Amaga, como una organización en el sentido propuesto por GREENFIELD (1986, P.155), como un *artefacto cultural* que no puede ser medido por leyes universales, ya que sus

identidades, límites, la coordinación institucional, las practicas educativas etc; son resultado de una invención social que se realiza colectivamente como resultado de los intereses, representaciones e interacciones que se den entre los actores que hacen parte de ella. En otras palabras, siguiendo a BALL (1989, p. 42) “Los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en el que estos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan”.

Con todo lo anterior reconocemos la necesidad de plantear el estudio de la Normal Superior de Amaga como un estudio de caso único, donde rastrearemos mediante herramientas de la etnografía escolar las prácticas discursivas y no discursivas que dan forma a la organización escolar de la Normal en el contexto de la reestructuración de las normales en Colombia. Se hace necesario entonces precisar un poco más que comprenderemos en esta investigación por micropolítica en la escuela y desde que énfasis será usada la etnografía escolar.

### **1.1.2. Estudios micropolíticos en la escuela**

En la presente investigación se hace un análisis la micropolítica escolar como el entramado de relaciones (relaciones de poder, relaciones de dominación, formas carismáticas, poder institucionalizado, poder simbólico entre otros) que ocurren dentro de las escuelas y que dan cuentas de los diversos aspectos dialecticos, estratégicos, ideológicos relativos al establecimientos y gerenciamiento del poder al interior de una institución educativa.

Bajo esta perspectiva se entenderá el poder en el ámbito escolar como una forma de acción sobre los otros, que influye directamente sobre las acciones de los demás, incidiendo negativa o positivamente en la actuación de los demás sujetos, ya sea a través de formas de incitación, formas de inducción, seducción, facilitación entre otras. Formas que señala Foucault, amplían o limitan, vuelven más o menos probable, constriñen o prohíben de modo absoluto las formas de



actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar (Foucault, 1998).

Es por esto que en la presente investigación se abordara la categoría de poder como algo que circula y funciona en cadena, y que no se encuentra restringido a una sola figura dominante, sino que por el contrario, circula a través de las personas que hacen parte de determinada institución escolar, en este caso la escuela normal superior de Amaga.

Tal como lo plantea Foucault (1976), en el estudio de caso nos planteamos hacer un análisis ascendente del poder: partir de los mecanismos infinitesimales (que tienen su historia, su trayecto, su técnica y su táctica) y después ver cómo estos mecanismos de poder (que tienen su solidez y su tecnología específica) han sido y son aún investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, trasladados, extendidos por mecanismos cada vez más generales y por formas de dominación global. En este sentido compartimos la argumentación Foucaultiana en la que no se debe estudiar la dominación global como algo que se pluraliza y repercute hasta abajo, sin intermitencias, interpretaciones y negociaciones desde la base social. En otras palabras, las reformas educativas en las políticas públicas colombianas surgidas en los 80 y los 90 - y su carácter marcadamente neoliberal- que produjeron los procesos de reforma educativa en los que se ve inmersa la Normal Superior de Amaga, no tienen un efecto de dominación de arriba hacia abajo. Es precisamente en el estudio de caso de las micropolíticas donde encontraremos en un contexto real y específico estas fisuras, resistencias y recreaciones de las prescripciones de la ley.

Por otra parte en el análisis del fenómeno del poder no se debe partir del centro y descender, sino más bien realizar un análisis de abajo hacia arriba, a partir de los “mecanismos infinitesimales”, que poseen su propia historia, técnica y táctica, y observar cómo estos procedimientos han sido colonizados, utilizados,

transformados, doblegados por formas de dominación global y mecanismos más generales que pueden ser evidenciados en el contexto escolar. (Foucault, 1996).

La perspectiva de estudios micropolíticos en la escuela, se contrapone a los estudios de tipo estructuralista que intentan encontrar los principios universales del orden en la organización escolar y se enfocan en instrumentos cuantitativos y en la prescripción. Si bien podemos decir que el campo de los estudios micropolíticos aun se encuentra en un proceso de constitución y que no existe una clara distinción entre el análisis de las organizaciones, la gestión y la micropolítica; es posible reconocer un acuerdo parcial en que los estudios micropolíticos se plantean la necesidad de describir los distintos ordenes que emergen en la escuela y los procesos mediante los cuales se negocian dichos ordenes de modo permanente entre los actores.

En este sentido nos acercamos al planteamiento que sobre este enfoque hacen BACHARACH Y MUNDELL (1993); LARSON (1997: p. 315) “La perspectiva micropolítica plantea que el orden en las escuelas está siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna”.

Es precisamente a estas lógicas internas a las que se pretende acceder mediante el estudio de caso único de la Normal Superior de Amaga. Y el modo a través del cual debemos hacerlo en esta perspectiva es directamente caracterizando sus actores administrativos y docentes desde sus prácticas discursivas y no discursivas internas y desde su interacción con las micropolíticas neoliberales en el nivel externo. La perspectiva de los estudios micropolíticos exige reconocer la organización escolar como un *campo de luchas* de intereses entre actores, por el intercambio de influencias y de poderes que intentan producir un régimen de sentido o una lógica interna. En este sentido las organizaciones escolares no reciben pasivamente las directrices externas del ámbito macropolítico, por el contrario las reinterpretan, las deconstruyen y las resignifican.

Siguiendo a BALL (1994), para realizar un análisis organizativo de las escuelas que permita comprender *la micropolítica de la vida escolar* se hace necesario analizar cómo se manifiesta el poder, la diversidad de metas, la disputa ideológica, el conflicto, los intereses, entre otros fenómenos que afectan la toma de decisiones en la cultura escolar y las acciones que efectivamente se llevan a cabo.

### **1.1.3. Gestión escolar y cultura escolar**

Hablar de cultura escolar implica tener en cuenta diversos elementos y factores al interior de las instituciones educativas. Están por ejemplo las prácticas que se pueden observar de una forma regular, las normas de enseñanza y trabajo comparativo. La cultura escolar también abarca el conjunto de valores creencias concepciones dominantes aceptados o impuestos al interior de una institución educativa, ya sea por agentes internos o externos, que por una u otra razón interactúan en el espacio escolar. También son analizados, dentro de la cultura escolar, los discursos y la manera en que estos circulan al interior de las instituciones educativas. Se incluyen en dichos análisis las vivencias, los distintos rituales y las ceremonias que hacen parte de una determinada comunidad escolar.

En la presente investigación el concepto de gestión escolar, sin que por ello nos inscribamos en una concepción gerencial de la conducción educativa, puede sernos de utilidad para comprender los aspectos más dinámicos de la conducción. La gestión educativa hace referencia a los procesos: permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos, responsabilidades.

La gestión educativa implica procesos formales, planes de acción orientada a la consecución de acciones formuladas y planificadas, así como la administración de aspectos no tan lineales pero que corresponden a las dinámicas propias de las instituciones educativas.

Un análisis de las dinámicas de las instituciones escolares implica atender a una serie de elementos que constituyen la institución escolar y que no restringen la gestión escolar únicamente a los indicadores y resultados de los estudiantes. Dentro de esos elementos están:

1. **Condiciones institucionales:** un primer foco de análisis se refiere a los aspectos estructurales, financieros y materiales que configuran una institución. Un elemento importante es el entorno social y regional de la institución escolar, pensar solo la gestión escolar en términos de resultados y no atender a términos regionales marcados por la violencia puede dar una mirada altamente reduccionista. Una mirada crítica a la gestión escolar y a la concepción de calidad como eficacia y eficiencia devela que ese problema está fuertemente marcado por el contexto regional, social y cultural en el cual se encuentra la institución escolar.
2. **La propuesta pedagógica de la institución PEI:** una mirada cuidadosa a la propuesta pedagógica (PEI) nos puede mostrar, solo a partir de este elemento, las tensiones que resultan entre unos lineamientos educativos y un currículo prescrito a nivel nacional con las apuestas particulares, en este caso particular la escuela normal, en donde se establece por parte de la comunidad académica una apuesta particular basada en un modelo denominado pedagogía social.
3. **Caracterización de actores:** una mirada en este sentido cubre aspectos como la filosofía institucional, los procesos de gestión y planificación de la institución: las formas de cooperación y coordinación las políticas y propuestas de desarrollo del personal específicamente los actores administrativos y docentes que han hecho parte del proceso de gestión escolar. Una caracterización de los actores nos permitirá identificar si estas hacen parte de dinámicas participativas y no participativas, para ver como

las instituciones a través de sus prácticas se inscriben en una tendencia de resistencia propositiva ante las directrices de tipo nacional.

Los tres aspectos mencionados anteriormente serán las líneas de análisis sobre las cuales se hará el énfasis durante el trabajo de campo. La etnografía escolar que se realizará en la Normal Superior de Amaga tendrá como intención rastrear estas dimensiones de la cultura escolar. En este punto es importante aclarar que el estudio de caso se ubica en un período de tiempo donde la normal se enfrenta al proceso de reestructuración de las normales en Colombia; este aspecto en particular hace que la investigación espere producir interpretaciones del modo como dicha institución logra atravesar este proceso para evitar su desaparición.

En otras palabras el estudio de caso único que realizaremos en la Normal superior de Amaga, hará posible comprender como estas instituciones atraviesan el cambio de paradigma en las políticas educativas Colombianas; transitando del enfoque del estado de Bienestar hacia el enfoque del estado neoliberal. Y específicamente se hará énfasis en la lectura de las estrategias de la institución para negociar con las exigencias de la tecnología educativa, los discursos de la nueva gestión pública y los procesos de privatización y descentralización educativa.

## **1.2. Referentes metodológicos para el diseño del estudio de caso Normal superior de Amaga.**

El estudio de caso único que realizaremos en nuestra indagación se guía por lo que Luis Smith, uno de los primeros etnógrafos en educación consideraba la principal característica de este tipo de indagaciones cualitativas. Dicho autor consideraba que los estudios de caso se realizaban sobre un objeto de estudio que era entendido como un “sistema integrado”, en el sentido de que este tiene unos límites, objetivos y unas partes constituyentes.

En nuestro caso realizaremos un estudio intrínseco de caso instrumental, ya mediante la comprensión de los modos como la Normal Superior de Amaga, se enfrento a los procesos de reforma educativa y a las políticas neoliberales de reestructuración en el marco de la certificación de calidad; será posible comprender las tensiones que emergen y los modos de adaptación y resolución de problemas que implemento esta Normal.

Caracterizar este caso puede dar luces a otras Normales que enfrenten las mismas problemáticas y también puede permitir realizar recomendaciones al Ministerio de Educación Nacional sobre las falencias que se identificaron en el proceso de implementación. En otras palabras este estudio de caso nos permitirá comprender los efectos que los procesos de certificación de calidad y de gestión educativa tienen sobre las organizaciones escolares.

El estudio de caso se comprende como una metodología de investigación que permite un dialogo organizado sobre una situación real, un método que utiliza la experiencia para la transmisión del conocimiento. Crespo (2000) sostiene que la discusión del caso es una mezcla de retórica, diálogo, inducción, intuición y razonamiento: la recreación, en suma, de la metodología de la ciencia práctica. Por su parte Ying (1994. P. 13) conceptualiza el estudio de caso como:

*“Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones*

*teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.” Ying (1994. P. 13)*

En la investigación que presentamos el fenómeno contemporáneo que buscamos captar; es la influencia que las políticas educativas sobre gestión de la calidad y gestión escolar, generaron en la Normal superior de Amaga. La situación específica se refiere a las estrategias y tácticas como la Normal hizo frente a estos procesos de reestructuración evitando la desaparición de su énfasis en formación docente.

### **1.2.1. Etnografía escolar: Procedimiento metodológico y diseño del trabajo de campo**

En la perspectiva de realizar estudios micropolíticos de la cultura de gestión escolar en la Normal Superior de Amaga, consideramos propicio dentro del enfoque crítico que dirige la tesis hacer uso de la etnografía escolar como técnica para realizar el estudio de caso único. En este sentido el acercamiento que se realiza a la organización escolar es de carácter descriptivo y hará uso de instrumentos como entrevistas semiestructuradas con los actores administrativos, lectura de documentos producidos en el proceso de reestructuración y certificación de la calidad y la realización de un grupo focal con docentes. Para conceptualizar la etnografía escolar retomamos la perspectiva expresada por SERRA (2004, P. 165) que nos ubica claramente: *“el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión)”*.

Para realizar el diseño metodológico no apegamos a lo que GOETZ Y LE COMPTE (1988, P. 28-29) identifican como los aspectos básicos para la realización de un proceso de investigación de carácter etnográfico:

- “1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.*
- 2. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.*
- 3. Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.” GOETZ Y LE COMPTE (1988, P. 28-29)*

Desde esta perspectiva el investigador entra en contacto directo con los actores que han hecho parte de la historia institucional indaga por sus intereses, sus conflictos y prácticas, para luego contrastar esta información de las fuentes vivas, con los documentos que registran las acciones acontecidas en la institución. Ambas fuentes le permiten al investigador reconocer las lógicas internas que se han construido en la Normal Superior de Amaga para luchar con la racionalidad neoliberal en el contexto de la reestructuración de las normales en Colombia.

Como resultado de esta interacción con los actores, documentos y prácticas de la organización escolar lo que se produce es una descripción que aborda las principales estructuras de significación que resultan relevantes para el investigador y que podrían explicar dar luces sobre los distintos ordenes vividos por la Normal Superior de Amaga en su proceso de reestructuración.



La etnografía escolar es retomada en la presente investigación como una orientación metodológica que permite acercarse a la cultura escolar y a los procesos micropolíticos que se generan en su interior. Es una herramienta propicia para leer el poder como lo hemos caracterizado teóricamente hasta el momento; ya que en ella se describen las percepciones y prácticas de los actores escolares en su interacción con las micropolíticas educativas.

Este acercamiento hará uso de las dos perspectivas tradicionales de trabajo etnográfico; desde la perspectiva *emic* se realizara el acopio de los testimonios de los actores involucrados en el proceso de gestión, administración y docencia. Simultáneamente se realizara un acercamiento desde la perspectiva *etic*, como un relato construido de modo interpretativo por los investigadores haciendo trabajos comparativos entre lo dicho por los actores, lo observado en el contexto escolar y la lectura de los documentos acopiados en la investigación, tanto los producidos en el proceso por la Normal Superior de Amaga, como la legislación y los instrumentos de política nacional que han incidido en este proceso.

El trabajo de campo hará especial énfasis en la entrevista y el análisis de documentos como técnicas de investigación. Siguiendo a VELASCO Y DÍAZ DE RADA, (2006, P. 34) la entrevista adquiere especial relevancia en la etnografía escolar por dos razones:

1. Esta tejida sobre el diálogo, es decir, evitando la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal. Woods (1987: 82) plantea que “entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar”.
2. Proporciona discurso ajeno, es decir, los sujetos de estudio ofrecen su visión sobre los particulares que se comenten.

En este acercamiento con los actores y en la escucha y clasificación de sus testimonios se irán construyendo unas líneas de temáticas emergentes que apunten a las preguntas orientadoras y las líneas de análisis desde las cuales se plantea la investigación. Es necesario tener en cuenta que este proceso se realiza en dos vías, con entrevistas a profundidad con informantes clave y con la realización de un grupo focal con docentes.

Otra de las técnicas usadas será el análisis de documentos. El análisis de documentos permite apoyar la observación lograda mediante las entrevistas y los grupos y contrastar con los productos documentales del proceso los testimonios para poder realizar interpretaciones más comprensivas. Materiales como presupuestos, diarios pedagógicos, fotografías, planes, evaluaciones institucionales etc, hacen parte del compilado de documentos con los que trabajaremos en la investigación. Tratando de mantener un equilibrio entre documentos oficiales y documentos no oficiales que nos permitan rastrear las tensiones en la gestión escolar de la Normal Superior de Amaga.

Luego de estos procesos de recolección de información usados en el trabajo de campo etnográfico; se procede entonces a la fase de análisis de los datos. En esta fase se ordenan y categorizan los documentos y testimonios acopiados y producidos en la investigación. RODRÍGUEZ GÓMEZ, GIL FLORES Y GARCÍA JIMÉNEZ (1996, P. 201) plantean que:

*“El análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad.”* RODRÍGUEZ GÓMEZ, GIL FLORES Y GARCÍA JIMÉNEZ (1996, P. 201)

¿En qué consiste este proceso? STAKE (2005, P. 67) ha escrito: “El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. (...) Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros”.

Para realizar este análisis, básicamente, se dan una serie de pasos, intrínsecamente ligados: una reflexión analítica sobre los datos, una selección, reducción y organización de los datos. Estos procesos se desarrollarán ampliamente en el capítulo 3 del presente trabajo. Es allí donde se presentarán las temáticas emergentes y donde se identificarán las primeras categorías descriptivas y explicativas de los aspectos rastreados durante el trabajo de campo. Para realizar esta categorización se realizará una selección de los significados más relevantes recogidos, agrupándolos y reagrupándolos en categorías de análisis descriptivas con la intención de producir conclusiones interpretativas sobre líneas de análisis trazadas por la investigación. TAYLOR Y BOGDAN (2000, P. 159) mencionan una serie de pasos que se deben dar en este proceso:

- Desarrollar categorías de codificación.
- Codificar todos los datos.
- Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.
- Refinar el análisis.

En los párrafos anteriores hemos descrito las fases del diseño del trabajo de campo que realizaremos en el estudio de caso de la Normal Superior de Amaga. A continuación realizaremos una presentación esquemática en una tabla donde será posible identificar de modo global las distintas fases, objetivos y fuentes con las que se trabajara en cada momento.

**Tabla 1. Diseño metodológico del trabajo de campo**

<b>Fase</b>	<b>objetivo</b>	<b>Fuentes</b>
Identificación y construcción de categorías de análisis	Establecer las categorías descriptivas que se rastrearán en el trabajo de campo	Estados del arte sobre investigaciones en etnografía escolar
Observación participante	Interactuar con los actores Administrativos y docentes de la Normal Superior de Amaga para recuperar sus representaciones sobre el proceso de reestructuración	Entrevistas semiestructuradas Grupos focales
Observación no participante	Acopiar documentos internos producidos por la Normal Superior de Amaga - en el proceso de reestructuración - que permitan contrastar los datos obtenidos en la fase de Observación participante	PEI. Proyecto Educativo Institucional Registros documentales Audiovisuales Diseño curricular Documentos para obtener la certificación de calidad
Codificación de datos	Análisis y codificación de los datos producidos en las fases de observación participante y no participante de acuerdo a las categorías de análisis definidas en el diseño	Estados del arte sobre metodologías de codificación y análisis en investigaciones de etnografía escolar

### 1.2.2. Categorías de Análisis

Para realizar este proceso de análisis de datos y de escritura del informe etnográfico con las conclusiones de la investigación se hace necesario identificar unas categorías de análisis preliminar o unos focos donde el trabajo etnográfico hará énfasis. Retomamos para el diseño de estas categorías, el estado del arte sobre estudios micropolíticos en la escuela realizado por Blase (2002). En este trabajo se identifican las principales investigaciones que se han realizado en el campo y se establecen un conjunto de categorías de análisis que son pertinentes para nuestro trabajo, debido al enfoque teórico que seleccionamos para la realización del presente estudio de caso.

Dentro de las investigaciones mencionadas por Blase (2002) merecieron especial atención las realizadas por Investigadores como Ball (1987), Bacharach y Mitchell (1987), Blase (1987a, 1987,b y 1991) y Hoyle (1986) quienes realizaron importantes contribuciones para comprender la micropolítica de la escuela. En este grupo de investigaciones se pone especial énfasis en la perspectiva política de la escuela como organización y en este orden de ideas las categorías de análisis están vinculadas con el análisis a nivel de grupo, centrando dicho análisis en las relaciones y tácticas de negociación, así como en el conflicto en la toma de decisiones.

En las investigaciones anteriormente mencionadas una de las categorías centrales de análisis es la toma de decisiones desde las estructuras y procesos que intervienen en dicho proceso. Para rastrear los procesos de toma de decisiones al interior de la escuela es necesario identificar el consenso conflictivo y cooperativo tanto a nivel grupal como individual, formal e informal. En palabras de Blase (2002) “Trata el comportamiento patente como procesos sutiles y sumergidos (p. e. la socialización) y las estructuras (p. e los planes de acción y los procedimientos) como fenómenos políticos.”

Estas investigaciones son muy útiles para analizar los procesos de reestructuración escolar y esto es particularmente adecuado para el estudio de caso sobre la Normal Superior de Amaga, ya que este se ubica en el acontecimiento de la reestructuración de las Normales prescrito por La ley general de educación de 1994 que establecía entre sus artículos 112 y 113 que las escuelas normales deberían reestructurarse para poder ofrecer la educación complementaria o reconvertirse a Instituciones Educativas de carácter tecnológico. En este proceso se hace necesario reconocer las estructuras de gestión participativa que Blase (1998) ya había explorado en sus indagaciones y dentro de las cuales reconoce varios tipos de gestión. Entre estas están la compartida, la autónoma, el liderazgo en equipo y el afianzamiento o disminución de la autoridad del profesorado.

Para nuestra indagación los avances que se han realizado en el estudio de los procesos de reestructuración escolar son el principal aporte para la definición de las categorías de análisis con las que trabajaremos. Estos resultados muestran que “La reestructuración escolar es conducida por dos tipos de procesos: “conflictivo - adversarios” (*“poder sobre”*) y cooperativo-consensuados (*“poder con”*), a pesar de que la corriente retórica participativa/democrática subraya este último (Fullan, 1991; Kreisberg, 1992; Malen y Ogawa, 1988). La interacción denominada *“poder con”* se centra en el otorgamiento mutuo de poder a través de un proceso caracterizado por la reciprocidad. Dado que los procesos de *“poder con”* suelen funcionar dentro de un marco extenso de “poder sobre” competitivo y dominante, aquéllos suelen ser bastante vulnerables (Kreisberg, 1992).

En el estudio de caso de la Normal Superior de Amaga, indagaremos que tipos de relaciones de poder se ponen en funcionamiento en la interacción entre los actores administrativos y los docentes. Ya que es precisamente en estas interacciones donde se da la toma de decisiones y donde se transforma o se mantiene el *statu quo* que implican las políticas educativas neoliberales.

Otro grupo de estudios que influencia profundamente nuestro trabajo son aquellos centrados en la micropolítica de la vida cotidiana de las escuelas. Específicamente aquellos que tienen como foco de atención las relaciones entre los administradores escolares específicamente los estudios de Greenfield (1991) que examinó cómo el establecimiento de los valores comunes entre los administradores y el profesorado de una escuela elemental supuso las bases para el desarrollo de una cultura política colaborativa.

En el caso de la Normal superior de Amaga nos encontramos en un período de tiempo que comienza desde 1994 y finaliza en 2010; durante este período la interacción entre los actores administrativos, especialmente en la cabeza del rector y los actores docentes, es muy fuerte y es en estas interacciones donde recae la responsabilidad de darle viabilidad a la reestructuración de la Normal o enfrentarse a la desaparición de esta institución y su énfasis en formación de docentes. Por esta razón los estudios que caracterizan o dan luces sobre las categorías para comprender el nivel de influencia que ejercen estos actores en el contexto de las reformas escolares en las Organizaciones educativas.

Siguiendo esta perspectiva de análisis de las interacciones entre administración y docentes hay un conjunto de investigaciones que centran su análisis en categorías sobre el rol de los docentes. Como ejemplo citaremos a Hanson (1976) encontró que aunque las estructuras formales de autoridad explican algunas de las dinámicas políticas entre el profesorado y los administradores, donde cada grupo también controlaba “*esferas de influencia*” informales. Brieschke (1983) describió tres orientaciones estratégicas (consolidarse, formar parte de una minoría y permanecer al margen) que los profesores llevaban a cabo para resistir e influir a los directores de los colegios.

Siguiendo a Blase (202) “Otros estudios revelan que los profesores intercambian lealtad (así como otros valores) a cambio del apoyo de los directores cuando surgen conflictos con estudiantes y padres. Específicamente, los profesores no

manifiestan ese intercambio con los directores que no les confieren un apoyo político adecuado (Becker, 1980; Cusick, 1983; McPherson, 1972). Las sutiles estrategias que el profesorado ha empleado para resistir el control administrativo también ha sido debatida en la bibliografía (por ejemplo, Apple, 1986; Becker, 1980; McNeil, 1983).

Además de indagar por las relaciones de poder entre actores administrativos y actores docentes, nuestra investigación incluye un tercer elemento que se constituye en el contexto sobre el cual se dan estas interacciones al interior de la Normal Superior de Amaga. Dicho contexto es lo que se ha llamado en varias investigaciones reforma educativa - *que en nuestro caso particular se nombro como: reestructuración de las normales-* . El conjunto de investigaciones que engloban este tercer aspecto de análisis en nuestro estudio de caso, tienen su origen en Inglaterra y estados unidos durante las reforma de los años 80 y tenían como objeto de estudio la descripción de las micropolíticas del cambio en las escuelas. En este sentido.

*“Ball y Bowe (1991) encontraron que los cambios iniciados por la Ley de la Reforma Educativa de 1988 en Gran Bretaña precipitaron las pugnas políticas en los centros entre los que tenían una orientación directiva (administrativa) y los que tenían orientación educativa. En otro estudio acerca de la Reforma, Radnor (1990) relataba cómo las estructuras de gobierno de los centros estaban burocratizadas, que las decisiones curriculares eran centralizadas y cómo los líderes del currículum (los jefes de los departamentos) se habían transformado en administrativos del mismo (y no en innovadores). Ball y Bowe (1991) y Radnor (1990) concluyeron que las respuestas de los directores británicos al cambio externamente iniciado fueron concebidas para crear*



*la apariencia de una escuela abierta a la participación y al consenso.”* (Blase 2002 p. 6)

Estas investigaciones son el horizonte para definir las categorías de análisis referidas a los procesos de reestructuración de la Normal Superior de Amaga en el contexto de las políticas educativas neoliberales sobre certificación de la calidad. Otro grupo de estudios que señala el horizonte de indagación son aquellos estudios que describen la segunda oleada de reforma educativa en los estados unidos como una estrategia para lograr la reestructuración escolar mediante líneas democráticas. En esta línea de investigaciones emergen categorías de análisis como: Blase (2002. P. 7) “gestión basada en el centro (*site based management*), gobierno compartido (*shared governance*), la toma de decisiones participativa (*participatory decision-making*), la descentralización (*descentralization*) y la capacitación o liderazgo (*empowerment*)”.

Dichas categorías han sido utilizadas para caracterizar los ejercicios del poder que se producen de la base de la estructura social, en este caso desde las organizaciones escolares como resistencias y transformaciones de las macropolíticas educativas. Al respecto Blase (2002. P 6) argumenta que dichas categorías:

“han sido usadas para denotar una huida desde el control jerárquico hasta la devolución del poder político y la autoridad al propio centro (Glickman, 1993; Lightfoot, 1986; Maeroff, 1988). La reestructuración ha generado nuevas estructuras formales de gobierno y coaliciones informales en los centros; nuevos grupos con distintas ideologías e intereses; así como más conflicto, negociación, mediación, regateos y persuasiones públicas que nunca. Claramente, la forma y la sustancia de la interacción política han cambiado significativamente en los colegios reestructurados con éxito

(Peterson y Warren, 1994; Rollow y Bryk, 1995).” Blase  
(2002. P 6)

Nuestro estudio de caso en la Normal Superior de Amaga construirá una descripción en este sentido tratando de reconocer estas estrategias democráticas de gestión que están de la mano con los enfoques de gestión escolar explorados desde el enfoque de *Critical Management Studies* y que son búsquedas de sentido que se construyen en las instituciones, no ya para cumplir solamente con el requisito administrativo sino para redefinir los conceptos de calidad en sus propios términos y de acuerdo a los intereses y a las perspectivas críticas de los actores directamente involucrados.

Como vemos en las investigaciones anteriormente citadas las categorías de análisis de la micropolítica escolar giran en torno a la toma de decisiones, los roles de los actores escolares, la influencia, implementación y resistencia de y frente a la reforma educativa. Cada una de estas categorías permite describir las relaciones de poder que se construyen y deconstruyen al interior de las organizaciones educativas y el modo como dichas organizaciones se adaptan o transforman las prescripciones de la política nacional. Ya en el apartado sobre gestión escolar y cultura escolar hemos mencionado los tres grandes aspectos que estructuran el estudio de caso de la Normal Superior de Amaga.

Las Condiciones institucionales, La propuesta pedagógica de la institución y la caracterización de actores, estos son los campos generales de indagación, y están en total consonancia con las categorías ya delineadas por las investigaciones en el campo de la etnografía escolar y los estudios de micropolítica. Sin embargo hay unas líneas específicas de análisis que transverzalizan los tres campos y que nos servirán de guía para la fase del análisis de datos. El énfasis en estas líneas se corresponde con las preguntas orientadoras que hemos definido para este estudio de caso único, mediante la interpretación de estas líneas esperamos dar respuesta a dichas preguntas que presentamos a continuación:

Las preguntas para este proyecto de investigación son:

- ¿Cómo han sido afectados los procesos y las dinámicas de la organización escolar y de la cultura escolar, de la escuela Normal superior de Amaga, con la implementación de políticas educativas neoliberales que presionaron la reestructuración?
- ¿Que tensiones surgen entre la implementación de una política educativa del orden nacional, regional y local, y su respectiva implementación en el ámbito local, en el caso particular de la escuela Normal superior de Amaga?
- ¿Cómo se reconfigura la cultura escolar fruto de la implementación de dichas políticas?
- ¿Cómo estos discursos y prácticas inciden en el desarrollo de las culturas escolares y los procesos de subjetivación en los contextos especificados?

Con la intención de responder a estas preguntas, la investigación que hoy presentamos del estudio de caso único de la Normal superior de Amaga rastrea las categorías de análisis que hemos venido desarrollando durante este apartado. A continuación presentamos una esquematización de las categorías y subcategorías, sobre las cuales esperamos producir interpretaciones y conclusiones en los capítulos finales:

**Tabla 2: Esquematización categorías y subcategorías de Análisis**

Categoría	Subcategoría	Descripción
<b>1. Condiciones institucionales</b>  Se refiere a los aspectos estructurales, financieros,	1.1 Presupuestos	Se analizarán 3 o 4 balances presupuestales donde se pueda rastrear: los costos totales del proceso de reestructuración, los aportes del estado y los recursos gestionados por la institución.
	1.2 Planta docente	Cantidad de docentes, formación, edades, géneros y movilidad de la

espaciales y humanos que configuran una institución. También incluye el entorno social y regional de la institución escolar		planta durante los años
	1.3 Estructura administrativa	Cantidad de funcionarios administrativos, cargos, géneros, edades y funciones
	1.4 Planta Física	Infraestructura espacial y variaciones producto de la reestructuración
	1.5 Contexto político	Planes, políticas y legislaciones que afectan la Normal superior de Amaga y que prescriben el proceso de reestructuración. Actores políticos locales y nacionales que influenciaron el proceso

Categoría	Subcategoría	Descripción
<b>2. Actores y relaciones de poder</b>  Las formas de cooperación y coordinación las políticas y propuestas de desarrollo del personal específicamente los actores administrativos y docentes que han hecho parte del proceso de gestión	2.1 Rol del rector y modelo de administración implementado	Posición e influencia del rector en el modelo de administración. Estrategias de poder “con” y “poder sobre”.
	2.2 Roles docentes: Distinción entre “trabajadores” y “profesionales” de la enseñanza	La posición e influencia que asumen los docentes de la institución respecto al cambio de rol al que los obligan las reformas en políticas educativas que comienzan a ganar terreno desde los 80. ¿Cómo era el rol del maestro normalista previamente a las reformas?, ¿Qué implica la profesionalización?, ¿Qué resistencias hubo?, ¿Qué

<p>escolar. Una caracterización de los actores nos permitirá identificar si estas hacen parte de dinámicas participativas y no participativas.</p>		adaptaciones?
	2.3 Jerarquías, niveles y espacios de participación del cuerpo docente	Los espacios de participación, resistencia propositiva y construcción de sentido que han construido los docentes para afrontar las exigencias del proceso de reestructuración. Modos de interacción con la estructura administrativa. Procesos de toma de decisiones.
	2.4 Jerarquías, niveles y espacios de participación de la estructura administrativa	Modelo administrativo que se aplica en la institución. Mecanismos de evaluación y evaluación. Modos de interacción con el cuerpo docente. Procesos de toma de decisiones.
	2.5 Conflictos y tensiones de rol docente	Procesos de toma de decisiones. El posible enfrentamiento entre la valoración de las actividades “propia mente docentes” (de la enseñanza y la evaluación), en oposición a las prácticas organizativas y de socialización. Y con ello, las dificultades del profesorado en sus relaciones con la organización burocrática del proceso de enseñanza y aprendizaje: la interpretación del grado de autonomía que atribuyen

		a su tarea docente, a la programación o a los medios y materiales escolares, así como el establecimiento de sus límites.
	2.6 Conflictos y tensiones de rol administrativo	Procesos de toma de decisiones. Influencia en los procesos de implementación, resistencia y adaptación de las políticas educativas neoliberales.

Categoría	Subcategoría	Descripción
<b>3. La reestructuración curricular</b> En este aspecto haremos especial énfasis en indagar sobre la actual división de las asignaturas por niveles y en revisar como están estructurando la jornada de educación media centrada en formación docente. ¿Cómo financian este énfasis?, ¿Cómo estructuran los seminarios?, ¿Cómo han diseñado la práctica y las actividades de extensión?,	3.1 Tiempos docentes: Conflictos, tensiones y oportunidades que surgen en la aplicación de:	3.1.1. Tareas académicas
		3.1.2. Tareas investigativas
		3.1.3. Tareas Administrativas
	3.2 Modelo pedagógico:	3.2.1 Ciclo formativo antes de la reestructuración
		3.2.2 Ciclo formativo después de la reestructuración
		3.2.3 Estructura del Ciclo complementario de formación docente

¿Qué de lo diseñado se ejecuta efectivamente en la Normal?		3.2.4 procesos de certificación de la calidad
		3.2.5 Rituales de enseñanza

Las anteriores son entonces las categorías de análisis que guiarán tanto el diseño de instrumentos, de grupos focales como la interpretación posterior de los datos. En el presente capítulo hemos dibujado los contornos teóricos y metodológicos que darán el fundamento al diseño del estudio de caso y al análisis de la información contenida. En el capítulo siguiente ampliaremos el contexto social, político y económico en el que se enmarca nuestro estudio esperando aclarar las tensiones que estudiaremos en el mismo.

## **CAPÍTULO 2: Gestión escolar y cultura escolar: una introducción a través del debate sobre la reorganización escolar en Colombia**

### **2.1. Antecedentes de la reorganización escolar en Colombia siglo XIX y comienzos del XX**

La historia de la educación en Colombia ha estado marcada en sus distintos períodos por la dependencia cultural y económica de las misiones extranjeras. En el sentido explorado por HELG (2001) esta dependencia puede explicarse por un problema que cruza todas las crisis educativas Colombianas, un problema complejo y de amplia envergadura. Desde su perspectiva las élites no han buscado construir una identidad nacional fundada en una afirmación o un reconocimiento de una cultura y un modo de vida propia a los colombianos que la escuela ayudaría a formar y difundir. Al contrario, estimulan el nacionalismo negativamente al desarrollar un complejo de inferioridad hacia los modelos extranjeros. Por otra parte esta dependencia cultural del ingreso a Colombia de las organizaciones internacionales y el constante recurso a misiones extranjeras, son igualmente una manera de afirmar su existencia como nación, gracias al reconocimiento de otros y de asegurarse una cultura y una educación, lo suficientemente internacionales para no poner en cuestión la cultura de las clases dirigentes.

En palabras de HELG (2001):

*“Hasta mediados del siglo XX los debates sobre la raza colombiana y la violencia muestran que los componentes étnicos no blancos y aún la inmensa mayoría constituida por los mestizos, son percibidos por las élites intelectuales y dirigentes como inferiores, incultos y peligrosos. En cuanto a los indígenas, siguen siendo salvajes que habrá que civilizar*



*antes de pensar en integrarlos. Culturalmente la independencia no significa una rehabilitación del pasado pre colonial sino un desplazamiento de las influencias extranjeras de España hacia Inglaterra, Francia y los Estados Unidos”.*  
(HELG, 2001. P.304)

Podríamos decir que en el presente luego de la constitución de 1991 este problema está superado, pero pecaríamos de optimismo. El asunto es que en las políticas económicas Colombianas que afectan de manera decisiva las políticas educativas, ahora más que nunca continuamos dependiendo del intervencionismo extranjero para creer que nos hemos construido una identidad nacional. Se hace un revuelo por las nuevas políticas neoliberales, pero debemos recordar que este proceso comenzó a gestarse desde una multiplicidad de acontecimientos cuyo nacimiento podría ubicarse en el siglo XIX.

Después de España en el período colonial, Gran Bretaña y Alemania marcan la educación en el siglo XIX hasta la llegada de las ordenes francesas y por tanto el retorno a una educación católica. Colombia comienza su historia de copiar las estructuras escolares, en este caso Europeas, para intentar forzosamente adaptarlas a su estado de desarrollo socio – económico, que por lo regular no se adecua a estos modelos y en lugar de disminuir las brechas sociales las acentúa. En los años de 1920 los alemanes de nuevo y el belga Decroly contribuyen a la modernización de la organización educativa y de los métodos pedagógicos. Luego de la segunda guerra mundial progresivamente los norteamericanos comienzan a influenciar la educación desde las teorías de Jhon Dewey, las escuelas agrícolas, las campañas de alfabetización y desde la apertura de colegios privados bilingües que permitirían a las élites asegurar su introducción en la cultura norteamericana. HELG (2001) recupera estos acontecimientos históricos y explica como esta influencia pedagógica puede ser comprendida por la penetración financiera y política de los Estados Unidos.

Mediante organizaciones como la OEA y el BIRD en 1945 se suministran estudios que funcionan como tecnologías de Gubernamentalidad FOUCAULT (2007), en este sentido dichos estudios establecen programas en los que presuponen que la realidad colombiana es programable y diagnosticable desde estándares establecidos por expertos extranjeros, que sus males pueden ser identificados para luego ser curados por intervenciones calculadas. Especialmente estas instituciones permiten intervenir per formativamente en escenarios sociales, asuntos escolares, sanitarios y económicos del país. En los años 50 producto de estas primeras intervenciones diagnósticas, se establece como un discurso “verdadero” la necesidad de introducir el enfoque del desarrollo económico a través de la inversión en recursos humanos, en Colombia se multiplican entonces los contactos con organismos internacionales y expertos extranjeros entre ellos se cuentan la UNESCO, OIT, FAO y especialmente la Misión economía y Humanismo.

Tanto los informes del BIRD como, La misión Economía y humanismo hacían énfasis en un asunto coyuntural; y este era la necesidad de realizar un proceso de generalización de la educación básica, centrando el trabajo en la base de la pirámide económica y social del país ya que se reconocía desde ambos diagnósticos que Colombia tenía a la cabeza una pequeña élite dirigente capaz y altamente formada, pero le faltaban cuadros técnicos y administradores mientras que la mayoría de la población, la base social de dicha pirámide era miserable. La recomendación era entonces dirigir las políticas sobre estas poblaciones. Sin embargo las recomendaciones en el ámbito educativo de estas misiones implicaban el aumento de presupuestos, maestros y escuelas, además del crecimiento de la formación de maestros; aunque las misiones propusieron fuentes de financiación en la práctica gubernamental se mantuvieron como modelos ideales que servían de referencia a los dirigentes del país.

Es importante resaltar en este punto un acontecimiento señalado por HELG (2001), y es que estas misiones también abren la puerta en el ámbito económico

mediante otras recomendaciones en 1951, a la libertad de importación para casi todos los productos. (J.D Martz, p.113 y L. OSPINA VÁSQUEZ, pp 525-535). En otras palabras este acontecimiento señala un fenómeno que será reiterativo en la historia de la educación colombiana y es que en dichos informes y misiones extranjeras se negocian políticas de apertura económica a las cuales se les da vía libre, mientras que las recomendaciones de carácter social y referidas a la redistribución de riquezas y a las responsabilidades del Ministerio de Educación frente a la modificación de la estructura educativa se mantienen en el plano de modelos ideales poco aplicados en la práctica. Vemos también como ya desde estas misiones comienzan a introducirse las primeras semillas del neoliberalismo bajo la forma de diagnósticos socio – económicos.

Sólo hasta 1958 fue publicado el informe de la misión Economía y humanismo y fue allí donde el Ministerio de Educación en cabeza de Gabriel Betancur mejía acepta oficialmente la necesidad de la planeación educativa dando origen al primer plan quinquenal de educación, que se construyó nuevamente como una iniciativa de expertos que retomaron los informes del BIRD, las estadísticas del MEN, el informe de economía y humanismo y las encuestas realizadas de la Secretaria Nacional de Asistencia social.

De acuerdo con *el proyecto para el I plan quinquenal de educación:*

“Se recomienda la supresión de las desigualdades en la educación primaria entre los departamentos, los campos y las localidades, se propone la unificación de la escuela primaria urbana y rural con cinco años de escolaridad obligatoria. El bachillerato se debería dividir en dos ciclos de tres años. Un primer ciclo de orientación que conduciría a las carreras prácticas y técnicas y un segundo ciclo pre universitario o normalista. Pero antes de generalizar las reformas escolares se recomienda implementar las escuelas

pilotos que servirán para probar su validez” (M.E.N TOMO II, pp.28-31 y TOMO III, pp. 21y 117)

Como es de esperarse la aplicación sistemática de este plan, como la solución efectiva a muchos de los problemas sobre diagnosticados por los informes extranjeros no se realiza sistemáticamente. Este fenómeno también será reiterativo en la historia de la educación en Colombia, es decir, este tipo de políticas han fracasado en la aplicación, porque el recurso a dichas misiones si bien tenía algunas ventajas como atraer extranjeros hacia el sector económico para acelerar el proceso de industrialización, también presentaban en mayor medida inconvenientes. En primer lugar las élites políticas y económicas se encontraban prácticamente excluidas de los estudios, informes y debates, esto provocaba poca importancia de los proyectos educativos por parte de las mismas, quienes no los apoyaban. En segundo lugar, y más grave aún, este tipo de estudios, misiones, informes y planes respondían a la experticia de unos cuantos especialistas que no consultaban directamente con las fuentes de las bases sociales, reproduciendo especulaciones teóricas que veían en otros informes o estadísticas nacionales, pero no dando cuenta de las necesidades, deseos y propuestas de las comunidades afectadas. Por estas razones principalmente la dependencia cultural y económica de las misiones extranjeras, contrario a lo que se pretendía en las políticas educativas colombianas, en lugar de producir identidad nacional y ofrecer procesos de largo plazo para transformar el sistema de educación colombiano; solo producía y aún sigue produciendo, profundos desfases entre las fórmulas propuestas por los especialistas extranjeros, las expectativas de la población y las posibilidades reales en términos sociales y económicos de nuestro país.

Es importante reconocer como el informe BIRD, la misión “Economía y Humanismo” y el primer plan quinquenal de educación son lo que hemos descrito en la presentación del capítulo como *prácticas discursivas* que comienzan a despejar el camino para la penetración cultural y económica de las políticas

neoliberales en el ámbito educativo. Este camino se construye en el sentido Foucaultiano, porque estas misiones a través de sus informes y diagnósticos crean ciertas *condiciones de aceptabilidad*<sup>1</sup>, de que era necesario comenzar a implementar los enfoques del desarrollo y la modernización, además dichas prácticas establecían también una descripción clara de las cuestiones por las cuales nuestro país podía seguir siendo clasificado como “del tercer mundo” o “en desarrollo. En otras palabras las *condiciones de aceptabilidad* que se producían mediante estas estrategias produjeron claramente los registros de un “deber ser”, una “normalidad” económica y política que debía seguirse para entrar en las economías internacionales y simultáneamente demarcaron un campo de “anormalidad” o atraso que debía ser superado.

Como efecto de estas *prácticas discursivas* y de las *condiciones de aceptabilidad* que construyen en el país, se producen dos acontecimientos significativos para nuestro estudio, que impulsan mucho más el establecimiento de una racionalidad neoliberal en el ámbito educativo. En primer lugar la transición de las escuelas industriales al servicio nacional de aprendizaje y en segundo lugar la perpetuación de una enseñanza comercial privada.

El estado a través del Ministerio de Educación había intentado intervenir en los procesos de formación industrial esto puede verse en los hallazgos realizados por HELG (2010) en las memorias del Ministerio de Educación:

“El estado en una primera etapa, financiaba escuelas oficiales de Bogotá y entregaba subsidios importantes de 10.000 y 20.000 pesos a cada una de las siete principales escuelas departamentales. Se trataba de las escuelas de artes y oficios de Cali, Pasto, Popayan, Valledupar, el Instituto Pascual Bravo de Medellín, la Escuela Industrial de

---

<sup>1</sup> La noción de condiciones de aceptabilidad es introducida por Foucault en su conferencia. “¿qué es la crítica?” (Foucault, 2006. Pp 28-29)

Bucaramanga y la escuela profesional Obrera de Tunja. (M.E.N., Memoria de 1940., Tomo 1., Pp 109 – 110). Los aportes nacionales para la enseñanza industrial de este sector educativo totalizaban 228.900 pesos e 1941 y ascendían a 1.274.150 en 1946 (M.E.N., Memoria de 1946, p. 39 y Memoria de 1947, Tomo 2., p.78) Algunas escuelas departamentales como el Instituto Pascual Bravo de Medellín se nacionalizaron y en 1949 quince establecimientos dependían del ejecutivo central, lo cual permitía al Ministerio dictar normas de funcionamiento, fijar programas y supervisar la formación industrial. Además la legislación de 1948 definió varias categorías de establecimientos; las escuelas artesanales y las escuelas de artes y oficios” HELG (2010, p. 260)

Este esfuerzo del Ministerio fue avalado, apoyado y verificado muy específicamente por las misiones extranjeras de las que venimos hablando, en el contexto de una racionalidad que le exigía a la escuela comenzar a ponerse al servicio de las demandas industriales bajo la impronta de los procesos de modernización. Sin embargo, el funcionamiento de las escuelas industriales presentaba varios problemas que el estado por su cuenta no lograba resolver. Las escuelas industriales no tendrían un fin en sí mismas, existían necesariamente para establecer una producción de mano de obra barata y especializada en ciertas técnicas a las industrias y empresas que en este momento funcionaban en el país. En otras palabras este tipo de escuelas no tenían en su estructura fines formativos, se movían aún como *prácticas no discursivas*, desde una “factibilidad” que tenía como fin la instrumentalización de los cuerpos para actividades técnicas.

El modo como venían funcionando dichas escuelas desde la dirección del Ministerio de Educación no era efectivo, ya que las técnicas que se aprendían en los talleres escolares no correspondían con la *tecnologías de producción* que los

estudiantes encontraban en las empresas. Este desfase tecnológico no puede ser superado por el ministerio ya que la infraestructura y los equipos que podía financiar no podían estar a la par de los progresos técnicos que se imponían en las industrias. Igualmente importante era el problema referido a la formación de los maestros que impartían clases en las escuelas, ya que estos se habían formado en las escuelas profesionales y presentaban a nivel cognitivo el mismo desfase técnico y tecnológico que describimos en términos infraestructurales.

Este momento específico funciona como uno de los nacimientos de las *tecnologías de gobierno* neoliberal comenzando a establecer su influjo en el ámbito educativo. Debido a esta imposibilidad reconocida en el Ministerio por administrar adecuadamente las escuelas industriales, se considera necesario establecer una relación con las empresas privadas para “modernizar” los planes de estudio de las escuelas industriales. Entre estas alianzas vale la pena mencionar en 1948 como la Asociación Nacional de Industriales (ANDI) comienza una colaboración con el Ministerio para lograr este fin desencadenando esto en la creación del ICETEX y del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), al respecto revisemos los datos aportados por HELG (1991):

“Fue sólo en 1954 después del arranque del ICETEX y la llegada de las misiones extranjeras, cuando tomo forma la idea de la colaboración entre el Ministerio de educación y las empresas. Una vez más los Antioqueños fueron los promotores de la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. El sindicato católico de la UTC votó en su congreso en 1954 una resolución a favor de la creación de un servicio estatal de formación obrera. La proposición condujo en 1955 a la fundación del Ministerio de Trabajo del Instituto Colombiano de Calificación Obrera (ICCO). “

Las *tecnologías de gobierno neoliberal* encuentran una fisura por la cual crecer, en estas nuevas alianzas entre el Ministerio y las empresas que desembocan en la puesta en funcionamiento del SENA se manifiesta una *racionalidad* que tiene como fin la “modernización” y el progreso económico. Para lograr estos fines se ponen en juego *estrategias* diagnósticas que permiten diseñar los planes de estudio de acuerdo a la demanda de los industriales y la empresa privada; en este contexto la formación específica de docentes en enseñanza o pedagogía no ocupa un lugar importante en la estructuración del sistema educativo. Se le deja esta responsabilidad al estado que, como veremos más adelante, logra aduras penas cumplir.

Además de estos acontecimientos que reordenaron el juego de poder *estado-industria-empresa* poniendo la escuela al servicio de las demandas de la eficacia, la eficiencia y la calidad, se suma la perpetuación de una enseñanza comercial dirigida específicamente por las empresas privadas y precariamente legisladas por el estado.

La formación comercial de carácter privado adquiere auge porque cumple la función de procurar escenarios de formación que el estado no logra garantizar. Específicamente lograba presentarse como una posibilidad de tener estudios adicionales a la primaria que le permitían a la creciente clase media obtener empleos. Además la enseñanza comercial se encontraba en una situación “superior” frente a la enseñanza manual que brindaban las escuelas industriales; ya que el perfil que se formaba en ellas tenía un énfasis específico en cargos administrativos, secretariales y de gestión como lo señala HELG; el joven provisto de un título de comercio se contrataba como cajero de banco, empleado de oficina o contador y la joven, como secretaria, mecanógrafa o vendedora. HELG (1991., p. 264)

Es de vital importancia reconocer como las *tecnologías de gobierno* del neoliberalismo ya estaba presentes en estas *prácticas discursivas y no discursivas* que hemos descrito en el presente apartado. Pero más importante aún es



reconocer como afectaron definitivamente el crecimiento de una racionalidad que afecto eficazmente el sistema educativo imponiendo unos fines netamente económicos a la formación y a la enseñanza.

El otro aspecto sobre el que es importante reflexionar mediante esta puntualización que nos presenta HELG, es que dichas *tecnologías de gobierno* comienzan a afectar directamente las *tecnologías del yo*, en otras palabras, se prescriben subjetividades adecuadas para el nuevo sistema capitalista, se las forma, comenzando la superposición de subjetividades como mano de obra y subjetividades como gestores y administradores. Cada uno de estos modos de la subjetividad que se pretenden formar en estas escuelas, responde a un modelo del capitalismo (industrial o de ficción).

En el siguiente apartado veremos como la formación comercial va a adquirir mucho mas auge en las políticas de los 80 y los 90, afectando incluso las escuelas normales y superiores de las que el estado supuestamente debía ser garante. Para finalizar este análisis es importante reconocer que estas subjetividades son prescritas desde la racionalidad anteriormente mencionada, pero son aceptadas libremente por los usuarios de las mismas, es decir, en la esquemática descripción que hemos logrado hacer vemos como se ha comenzado a operar el tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. La educación en medio de esta tensión histórica será presionada por las tecnologías de gobierno hacia un estado ya no de dominación, sino de control.

En el contexto de estas tensiones el Ministerio de Educación continúa con esfuerzos por aumentar el número de escuelas normales oficiales, las que pasaron de 19 en 1938 a 94 en 1957, con el consiguiente crecimiento del número de alumnos en el mismo período de 2.455 a 11.276. Este sector de la enseñanza secundaria era el más importante después de la enseñanza clásica que contaba

alrededor de 38.000 alumnos en 1957<sup>2</sup> . Si bien estas cifras demuestran que la enseñanza en las normales seguía siendo un importante medio de movilidad social para las clases medias urbanas y rurales, los procesos de deserción no se hacen esperar producto de la nueva oferta del SENA y de la enseñanza comercial que hemos descrito. La deserción también se producía como fenómeno habitual desde comienzos del siglo porque muchos alumnos abandonaban la especialización para entrar a un colegio clásico.

La reforma de 1939 donde Germán Peña Martínez modifica los programas de enseñanza para impedir este proceso de deserción. Se redujo a cinco años la duración de los estudios, se iniciaron las clases de pedagogía desde el primer año. Esta reforma produjo los efectos contrarios de acuerdo con HELG (1991., p 272) en 1940 se disminuyó la solicitud de becas de forma drástica. El número de alumnos del sector oficial aumento poco; pasando de 4.371 en 1939 a 4.720 en 1945 M.E.N., (memoria del 1940, Tomo 1. P.103). Frente a estos resultados en la reunión de los directivos del Ministerio de Educación y los rectores de las escuelas normales para evaluar el plan de estudios de 1939, se optó nuevamente por regresar al ciclo básico y uno de los motivos fue la deserción creciente que se venía produciendo.

En el hilo argumentativo que venimos presentando, este acontecimiento en la educación pública da cuenta de que lentamente las transformaciones implementadas por la misión BRID, la misión “Economía y Humanismo, la transición de las escuelas industriales al servicio nacional de aprendizaje y la explosión de ofertas de enseñanza comercial; sumado a la lentitud con la que el Ministerio de Educación podía responder a los nuevos retos desde el sistema de formación; comienzan a favorecer unas tendencias culturales, culturales, sociales y económicas que favorecerían la formalización de las políticas neoliberales en los años 80 y 90. Respecto a esta tensión en la que se encontraba el papel de las

---

<sup>2</sup> I. Lebot, op. Cit. Pp. 183- 185

normales es pertinente citar un fragmento del Director de la sección de las escuelas Normales, Lizandro Medrano, luego de los acontecimientos del 9 de abril de 1946:

*“Engrandecer espiritualmente las Normales ha sido mi idea central. Sé que el aumento del presupuesto, la construcción de buenos edificios, el mejoramiento de sus dotaciones, y el aumento de las asignaciones de los profesores son asuntos que no pueden ser desatendidos, pero por encima de todo he querido hacer énfasis sobre la vida interior de esos planteles, llamados a ser el foco central del cual irradie sin disfraces ni desvíos una mejor concepción de la cultura nacional. Se ha venido subestimando la concepción espiritualista de la vida y esta posición no ha tenido simplemente una irradiación, sino que sus consecuencias en la conducta humana no dejan de ejercer sus nefastas consecuencias. La interpretación puramente materialista de la vida, la superestimación de los valores económicos de la historia, el determinismo histórico y geográfico y el relativismo de la doctrina moral, labran hondos surcos en la conciencia de los nuevos maestros. Y que vehículo tan prodigioso de adoctrinamiento y perversión de las mentes infantiles si se dejara prosperar la peligrosa propaganda desde los claustros normalistas” M.E.N., (Memoria de 1948-1949, p.37)*

Este testimonio da cuenta del estado en el que se encontraban las Normales que además de tener que cuidarse de ser colonizadas por discursos de conservadores o liberales para ser convertidas en plataformas de propaganda política e ideologización, debían realizar una lucha que no era tan evidente, la lucha contra lo que el director llama “la interpretación puramente materialista de la vida”, que era otra forma de expresar la racionalidad que se estaba instalando en los

conjuntos de prácticas que hemos descrito en este apartado, o en otras palabras la tecnología de gobierno neoliberal que comenzaba a instaurarse en Colombia.

En este punto la situación de la educación colombiana se encontraba en un momento inestable, desde un enfoque garantista, se podría decir que la educación apenas se encontraba luchando por establecerse como un derecho que debía ser protegido, financiado y planeado por el estado; pero simultáneamente otras fuerzas realizaban una tensión contraria. Las fuerzas del mercado como una realidad alterna al estado garantista comenzaban a intervenir con gran peso en las políticas económicas y estos movimientos que ya habían comenzado en Norteamérica y Europa harían temblar los acuerdos que posteriormente se lograrían a favor de este enfoque garantista. Como muestra de esta tensión presentamos aquí un fragmento del diagnóstico que la misión “Economía y Humanismo” en 1955 realizaba sobre las normales:

*“El balance de la enseñanza normalista es bastante paradójico; la mayor parte de los alumnos graduados que salen de las escuelas normales rurales se desplazan hacia la enseñanza primaria urbana, atraído por mejores condiciones de vida y con frecuencia por salarios menos miserables; los alumnos graduados de las escuelas normales superiores que prosiguen la carrera de enseñanza, se orientan hacia el profesorado en los colegios de enseñanza secundaria, pasando o no por una facultad pedagógica. De suerte que las diversas categorías de escuelas normales faltan en su misión propia. Pero más grave es el hecho de que la mayoría de los alumnos graduados abandonan la enseñanza (cerca de un 70%) y se orientan a profesiones en las que su cultura general les permita obtener remuneraciones mucho más ventajosas que las de la enseñanza, aún secundaria” Misión “Economía y Humanismo” p.311, igualmente, “Problemas de*

la educación, informe del comité del Desarrollo Económico”  
en revista universidad de Antioquia, 1952.

Especialmente se encontraría en pugna el papel de las escuelas normales en la estructura misma del sistema educativo como espacios de formación docente, como se hace evidente en este informe, se comienza a instaurar cierta racionalidad que identifica las Normales como un sistema que no era rentable. Desde un enfoque garantista el estado debía ser el encargado de incentivar, ampliar el acceso y posibilitar un mantenimiento de la formación específica de docentes; pero desde la perspectiva neoliberal al desplazar la educación como un *derecho* y convertirla en un *servicio*, el papel de la formación específica de docentes protegida y financiada desde el estado corría el riesgo de extinguirse; porque en este desplazamiento aparentemente semántico del plano de la educación como derecho al plano de la educación como servicio, pareciera hacerse innecesario una especialidad en el saber de la enseñanza, ya que cualquier profesional que supiera de su disciplina estaría en capacidad per se de enseñarla sin una formación específica sobre educación y pedagogía.

El modo como se produce este desplazamiento nos interesara especialmente en el siguiente apartado ya que es precisamente en esta tensión donde se concretan las principales transformaciones para incluir los discursos del *management* y la gestión en el contexto educativo.

### **2.1.1. Estados de dominación y procesos de resistencia. Políticas educativas en las décadas del 80 y el 90**

#### **Procesos de resistencia y prácticas de libertad: de FECODE al movimiento pedagógico**

Antes de iniciar directamente con el análisis de las practicas discursivas y no discursivas del neoliberalismo que ejercieron su influjo en las décadas de los 80 y los noventa, es necesario hacer una breve mención de los prácticas de libertad y

los procesos de resistencia que se llevaron a cabo simultáneamente en esta época; procesos que ejercieron su presión para que los juegos de poder que se estaban gestando no devinieran necesariamente en *tecnologías de dominación* neoliberal. Desde la perspectiva foucoltiana, se hace necesario registrar las tensiones que se le oponen a las tecnologías de dominación y que intentan construir otras vías u otras alternativas en los juegos de poder que se van configurando mediante ciertas tecnologías de gobierno. Porque si bien se habían configurado unos conjuntos de prácticas que favorecían esta penetración cultural del neoliberalismo; también se compusieron fuerzas al interior del país que funcionaron simultáneamente haciendo propuestas alternativas a esta racionalidad que parecía presentarse como el único régimen de verdad posible.

Inicialmente es necesario precisar asuntos relacionados con conjuntos de prácticas de resistencia como la fundación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el logro del estatuto docente, el decreto 2277 de 1979, que concluye una etapa de debate y movilización sindical, transformaciones de naturaleza ideológica, política y organizativa en la Federación. Los comienzos de la lucha de FECODE se plantean en términos sindicalistas como una reivindicación de derechos y mejoramiento de condiciones laborales y salariales para los docentes. Una de las ventajas de comprender la educación como un derecho que debe garantizar, proteger, financiar y administrar el estado; es que se dan procesos de largo plazo donde los individuos pueden llegar a conocerse y a reconocer necesidades que los cobijan como colectivo; esta variable temporal permitió que los sujetos se agremiaran y que formaran colectivos que no dejaron pasar tan fácilmente políticas que pretendían direccionar el sector educativo en el marco de los valores de la globalización, el libre mercado y la competitividad.

Estas fuerzas que pone en funcionamiento FECODE amenazan directamente el libre desarrollo de las políticas de privatización de la educación y por esta razón restarle poder a esta colectividad será un objetivo fundamental mediante distintas estrategias, una de ellas será por su puesto las políticas de flexibilización laboral.

Este tipo de enfoque que intenta reducir cada vez más los beneficios laborales logrados por FECODE, se alimenta nuevamente de lógicas impulsadas por personajes como el profesor Alberto Alesina consultor internacional, de la mano de asesores externos y funcionarios de los gobiernos. Estrategias como acabar en 1990 con los regímenes exceptuados igualando en materia de salarios y seguridad social a los maestros oficiales con los demás trabajadores a través de la ley 100 de 1993, son algunos de los movimientos que pretendían someter a FECODE como fuerza de resistencia.

Si bien se producen políticas y estrategias para frenar el proceso de FECODE, estas serán objeto de análisis en el siguiente apartado. En este momento es importante describir brevemente los logros y luchas que se dieron por parte de este colectivo y luego por el movimiento pedagógico. En primer lugar es importante reconocer que una de las primeras luchas que logro transformaciones es la que culmina en el acuerdo 2277 de 1979, este acuerdo obtenido con el MEN, significo entre otros, estabilidad laboral y un régimen de carrera que les garantizaría a los maestros el ascenso y la formación salarial mediante la formación académica y la actualización.

Es de especial relevancia reconocer que, si bien, las prácticas de resistencia de FECODE en las primeras décadas se concentraron en las luchas por estabilidad laboral y salarial; posteriormente y una vez logrado el acuerdo 2277 en el XII Congreso de 1982, esta colectividad comienza a reorientar los fines de sus resistencias hacia “la defensa de la educación pública”. DEL ARENAL (1994., p. 30)

Como desarrollo de esta nueva dirección en los procesos de FECODE se realiza en Bogotá en 1984, el foro Nacional por la defensa de la educación pública; en este espacio se vincularon nuevos actores además de los docentes. En la discusión tuvieron espacio padres de familia, voceros de organizaciones gremiales y políticas, facultades y centros de investigación. Entre las declaraciones finales

del evento se caracteriza para este año los principales problemas de la educación pública nacional y se plantean propuestas para avanzar en posibles estrategias de cambio. Presentamos a continuación algunos de los problemas diagnosticados por los actores que asistieron al congreso:

1. La educación pública nacional atraviesa por una profunda crisis que se manifiesta tanto en su funcionamiento como en la calidad de la enseñanza que en ella se imparte.(...)
2. La crisis financiera y el caos administrativo le han traído a la educación funestas consecuencias, entre las que podemos resaltar la disminución de la tasa de crecimiento de la cobertura del sistema, mientras que la mitad de la población en edad escolar continúa por fuera del sistema educativo y en el país todavía existen millones de analfabetos; el deterioro creciente de la infraestructura física y la supresión del suministro de materiales didácticos, instalaciones deportivas y recreacionales y otros elementos indispensables en el proceso de enseñanza aprendizaje (...).
3. La consecuencia más grave de la crisis del sistema educativo es el deterioro de la calidad de la educación, que no es como la consideran los ideólogos de la política educativa oficial un simple problema de rendimiento, sino algo más complejo y profundo que tiene que ver con la falta de una adecuada formación y capacitación de los docentes; la imposición de planes y programas trazados por organismos internacionales, cuyos contenidos y métodos de enseñanza se imponen desde las altas esferas burocráticas como simple transferencia de innovaciones tecnológicas y pedagógicas extranjeras (...).FECODE (1994., p. 2. Presentación en: Educación y Cultura: Documentos foro nacional por la defensa de la educación pública, separata especial)



Estos diagnósticos comienzan a señalar problemáticas referidas a la penetración de las políticas neoliberales que ya se venían introduciendo como pudimos describir en el apartado anterior desde la década del 50. Lo que los hace diferentes es precisamente, que van en contravía de las tendencias nacionales a resolver los problemas referidos al ámbito educativo recurriendo a misiones internacionales. En este caso FECODE y los demás gremios que se sumaron a la reflexión proponen una saludable discusión que intenta poner límites al establecimiento de las políticas de “tecnología educativa” que se intentaba imponer de modo a crítico como el modelo a seguir de acuerdo a los tecnólogos educativos de la universidad Estatal de Florida, Tallahassee, Estados Unidos.

La inclusión y diversificación de los actores nacionales que participan en la producción de pensamiento sobre la educación pública nacional, configura nuevas dimensiones para leer las dificultades de la llamada “crisis de la educación pública colombiana” que parece declararse casi unánimemente en la década del 80. Gracias a la realización de este congreso se reconfiguran y amplían los conjuntos de prácticas de resistencia que ya venía realizando FECODE. Dichos procesos de reconfiguración y ampliación que van más allá de las luchas por la estabilidad salarial y laboral se concretan en el Congreso realizado en Bucaramanga en 1982, que proclamaba la consigna: “educar y luchar por la liberación nacional”. Entre otros logros, producto de este encuentro entre actores Colombianos responsables de la educación pública, podemos encontrar:

*“El Congreso aprobó impulsar “la construcción de un movimiento pedagógico que conllevara la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda la comunidad”; se aprobó la publicación de la revista Educación y Cultura que fuese la expresión de ese movimiento; y se ordenó la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). Esta*

*decisión fue ratificada en el congreso de FECODE realizado en la ciudad de San Juan de Pasto (departamento de Nariño) en 1985.” ARCILA (1997)*

Es visible como se comienza a realizar un crecimiento y ampliación de las luchas magisteriales; el desplazamiento se da hacia una producción disciplinar, se puede decir que se comienzan a generar las condiciones para dar discusiones académicas e investigativas en aspectos referidos a la Pedagogía, se reconoce que la “crisis de la educación pública” no puede ser reducida al problema de la cobertura o los salarios docentes o a una mirada “técnica” de la calidad; sino que es necesario incluir la complejidad del campo educativo para poder producir saber disciplinar en torno a los procesos de subjetivación de los maestros, los estudiantes, los administradores educativos. Se reconoce además la necesidad de describir, historiar y problematizar las prácticas educativas y reconocer los modelos, discursos y enfoques que han operado en Colombia. En suma se amplían los conjuntos de prácticas de resistencia y se comienza a dar el paso hacia prácticas de libertad. Este espíritu crítico da lugar a la formación del *Movimiento pedagógico*, en el que se producirá el período más fructífero en lo referente a la generación de reflexiones de investigadores y docentes colombianos en torno a la educación y la pedagogía.

Se enriquece en la década de los 80 la reflexión por el problema de la “calidad de la educación” y por el papel de la educación en Colombia. En el debate pueden percibirse dos enfoques fuertes. Desde un sector de la izquierda intelectual se optaba por una perspectiva que identificaba la escuela como un aparato ideológico a través del cual la clase dominante impone su propia visión del mundo y reproduce las relaciones de dominación económica del sistema predominante. Este enfoque era un tanto nocivo, pues producía un efecto de inmovilidad y unas prácticas de agresión, ya que solo podía transformarse este sistema de educación ideologizante, derrumbando el sistema económico que lo producía y por lo tanto el cambio o la transformación solo podría ser producido por una “revolución” que

desintegrara dicho sistema. Este enfoque logra ser reevaluado y esto hace posible cierto margen de negociación con el estado que permite abrir las puertas a la elaboración de una propuesta de estatuto docente en los 70 y negociarlo en los 90; además de abrir la discusión sobre una Ley General de Educación que reglamentara la constitución de 1991.

Desde otro enfoque teórico, también proveniente de la izquierda, se defendió la tesis que plantea que la producción y el aparato productivo de una nación está determinado por su nivel de desarrollo científico y tecnológico, del cual depende principalmente de la calidad de la educación que se imparte en sus instituciones educativas y en consecuencia el desarrollo de la educación depende de la evolución de la estructura productiva y se refiere antes que nada a resolver sus problemas fundamentales. OCAMPO (1984., p. 47) Desde esta perspectiva se propone la necesidad de una educación científica, entendiendo esta dimensión, como la posibilidad de brindar conocimientos científicos avanzados en cada nivel académico que permitan una vinculación con los estudios superiores y con los ámbitos productivos. También se incluye una necesidad de la formación en tecnología avanzada y finalmente la educación científica desde este enfoque también hacía referencia a la visión de la realidad nacional en el sentido de producir investigaciones sobre sus distintos escenarios sociales y naturales.

Esta breve muestra de dos enfoques totalmente opuestos incluso dentro del sector de la izquierda da cuenta de que el tránsito y construcción de procesos de resistencia o de prácticas de libertad son en sí mismo escenarios de tensiones y de miradas encontradas en cuanto al fenómeno educativo. Las tensiones y las luchas no solo se presentan entre los actores no estatales, la empresa privada y el estado; sino que en cada uno de estos subgrupos se desarrollan durante estas décadas profundos debates sobre el campo y sobre las mejores formas de proceder y de producir políticas. Al respecto es relevante revisar la reflexión propuesta por GANTIVA (1987):

“Dentro de FECODE aparecen distintas posturas y tendencias sobre el rumbo que debería seguir el movimiento pedagógico, sus énfasis y prioridades. La relación pedagogía y política fue asumida desde diversas opciones y posibilidades. De todos modos, “no era usual que un sindicato de la trayectoria de FECODE se formulara una propuesta de tal naturaleza. Viejos prejuicios y prácticas corporativas le habían impedido asumir las tareas y los proyectos relacionados con el quehacer pedagógico y cultural del maestro. El mismo hecho de la politización, de la manera como se ha concebido la política y del grado de movilización le hacían resistente a ciertas iniciativas de carácter pedagógico-cultural. La controversia fue favorecida con la vinculación de personalidades del mundo académico universitario al Movimiento Pedagógico: Antanas Mockus y Miguel De Zubiría de la Universidad Nacional de Colombia; Alberto Martínez Boom y Rodolfo de Roux de la Universidad Pedagógica Nacional; Olga Lucia Zuluaga y Alberto Echeverry de la Universidad de Antioquia, Marco Raúl Mejía del CINEP, entre otros” GANTIVA (1987., p. 53. En: Educación y cultura. Número 12. Junio. )

En suma el Movimiento Pedagógico se caracteriza por constituirse más allá de los alcances de un proceso de resistencia, para ampliar la construcción de prácticas de libertad. Su accionar le permitió a FECODE desarrollar iniciativas que trascendieron el marco de lo gremial y se movieron en una apuesta amplia de carácter político y cultural que reconstruía la subjetividad del maestro desde la perspectiva del saber pedagógico y la necesidad de construir una propuesta para la educación nacional, basada en un enfoque de derechos y de defensa de la educación pública. Como expresión de este conjunto de prácticas FECODE de la mano del Movimiento pedagógico, declara en el congreso de 1988 realizado en

Bogotá, la necesidad de intervenir en escenarios de negociación de política pública estableciendo como una de sus tareas “el impulso de una discusión pública, encaminada a la elaboración de una propuesta de reforma democrática de la educación para el país”. Como concreción de esta tarea se produce la participación en la Asamblea Nacional Constituyente y en la promulgación de la constitución de 1991. Señala al respecto el maestro Abel Rodríguez, uno de los delegatarios provenientes del sector educativo: “la Asamblea Constituyente presentaba una oportunidad excepcional para tratar de traducir a normas constitucionales algunas de las banderas que han animado por largos años la lucha a favor de la educación” RODRIGUEZ (diciembre; 1991., p. 33).

FECODE lidera un proceso que desembocaría en la incidencia del magisterio en la configuración institucional del sector educativo y en la definición de políticas educativas en Colombia mediante la aprobación del Proyecto de la Ley General de Educación (aprobada como ley 115 de 1994). Sin embargo aunque este logro permitirá estabilizar un poco la situación del magisterio colombiano, veremos en el siguiente apartado como las políticas neoliberales emergen constantemente para disolver los logros alcanzados durante estas décadas tanto por FECODE, como por el Movimiento Pedagógico.

En el caso de Colombia estos lineamientos sobre las nuevas formas de administrar la educación fueron implementados por medio de leyes, decretos y actos legislativos que dieron un sustento legal a la nueva visión y forma de administrar la escuela. Fue así como la Ley 115 del 8 de febrero de 1994: por la cual se expidió la Ley General de la Educación, señaló las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación con el que se cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. En su Artículo 73 establece el proyecto educativo como algo obligatorio en todos los planteles, puntualizando algunos de los aspectos que lo conforman, y en su párrafo único precisa que dicho proyecto “debe responder a

situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”.

A partir de dicha ley y de todos sus decretos reglamentarios, se impone la obligación de crear un sistema regionalizado de Normales Superiores que formen maestros para la educación preescolar y básica primaria, como una manera de responder a las características e intereses propios de las regiones y sus culturas (Echeverri, 1996). El Ministerio de Educación Nacional –MEN– mediante el Decreto 2903 de 1994 y todos sus decretos reglamentarios estableció el plazo único de un año (1995) para que los Departamentos elaboraran y aprobaran un plan territorial de reestructuración de sus escuelas normales. En el mismo decreto se establecieron también los parámetros para redefinir la educación normalista como una opción de formación profesional e intelectual articulada con la educación superior.

Como era de esperarse, dicha directriz provocó toda una avalancha de reacciones por parte de los maestros y directivos de las escuelas normales; reacciones que iban desde las de aquellos que se negaron en el corto plazo de un año a trabajar en la elaboración e implementación de un plan de reestructuración, optando por tomar otros caminos como el viraje hacia los programas de formación en bachillerato clásico por modalidades, hasta los maestros y maestras que, a pesar de la improvisación estatal al respecto, trabajaron en los programas de reestructuración, tal y como lo señalaba la directriz nacional.

En su momento el profesor Jesús Alberto Echeverry hacía la siguiente radiografía que nos da una idea de la complejidad de los sucesos vividos por las normales en el marco de dichas reformas:

*“las escuelas normales han sido como un barco de papel en medio de las tormentas provocadas por la improvisación en la política educativa de toda una sociedad. Se menosprecio*

*su capacidad para vehicular la tradición pedagógica y cultural (...) ellas forjaron a principios de siglo hombres como Baldomero Sanín Cano y Martín Restrepo Mejía (Echeverry, 1996)”*

Esta paradoja, a saber: la de un Estado que, por un lado, desde una administración central adopta un esquema gerencial para administrar todas las instituciones educativas del territorio nacional, cuyo objetivo fue estandarizar los procesos, funciones, contenidos, entre otros; pero que, por el otro, a su vez exige por medio de un decreto la creación de unas escuelas normales que atendieran a las características particulares de cada región, propició un sinnúmero de luchas, movimientos y tensiones al interior de las escuelas normales que todavía están para ser investigadas.

En el caso particular de la escuela normal superior de Amagá, fruto de las improvisaciones en la política educativa, se menospreció la capacidad formativa de la normal y su capacidad de impacto para la región, lo cual condujo a que se pusiera en entredicho la misma naturaleza de la escuela normal. Fue así como la normal entró en un estado crítico que, de un lado, la ponía en el riesgo inminente de perder su naturaleza como escuela normal hasta y, del otro, le dejaba la opción de continuar su existencia al costo de su especificación como bachillerato diversificado, igualmente, con dos opciones, a saber: la modalidad pedagógica y modalidad de salud y nutrición, en donde, curiosamente, esta última fue la más escogida en su momento por las y los estudiantes. Dentro de las muchas razones que se puede aducir para ello está la alta difusión que en su momento tuvo esta modalidad en la comunidad donde se encuentra la Normal.

Vale recalcar nuevamente que esta situación puso en riesgo la continuidad misma de la modalidad pedagógica, ya que por la falta de estudiantes que escogieran dicha modalidad, la normal se vio ante la necesidad de abrir cursos con un nivel mínimo de estudiantes, haciendo un esfuerzo económico y logístico, pues el hecho mismo de no ofertar los cursos de la modalidad pedagógica significaba, a todas

luces, acabar con la “esencia” de la escuela normal: su ciclo complementario en pedagogía.

Lo anterior fue aún más matizado por una condiciones, para su momento hostiles para la normal, en las que la comunidad reclamaba otros escenarios formativos que tenían su origen en una lectura más técnica de la educación, lectura que avizoraba el desarrollo de la región solo a través de una capacitación técnica que dotara de herramientas prácticas a los y las estudiantes del municipio de Amagá.

Dicha tensión llevo incluso a que en 1998, una alcaldesa recién electa, promoviera una consulta popular, en la cual se llevó a las urnas la posibilidad de decisión, por parte de la comunidad en general, acerca de la conveniencia o no de la existencia de la escuela normal y la reorientación de esta institución hacia un politécnico que trajese, según la visión de esta funcionaria, más desarrollo al municipio. Situación a todas luces paradójica, pues bajo este imaginario la normal superior aparecía como una agente de atraso para la comunidad que debía ser transformado. Esto, en su momento, causó todo tipo de reacciones por parte de las personas que reconocían en la normal un agente de cambio histórico en la comunidad.

Investigar sobre cómo se ha llevado a cabo este proyecto de reordenar y reorientar la educación, sus contenidos y apuestas de formación, y el impacto que ha tenido la aplicación de dichas políticas en la región del suroeste Antioqueño a la hora de reformular la organización escolar, se propone como amplia línea de trabajo de investigación que ha de permitir comprender los problemas contemporáneos de gobierno, gestión y cultura escolar. Esto en la medida que se interrogue también, con un sentido crítico, el papel de la gestión escolar y, específicamente y desde una micropolítica de la escuela, por el papel que juegan las personas dentro de la institución escolar, por la manera en que son evaluadas, controladas por un sinnúmero de estándares que los redefinen como sujetos y lo encuadran en una lógica de mercado que en ocasiones desconoce su realidad territorial.



### **2.1.2. Las políticas neoliberales en la educación Colombiana**

El proyecto neoliberal frente a la educación pública en las décadas del 80 y el 90 produce efectos de control de los procesos de resistencia y las prácticas de libertad representadas por FECODE y el Movimiento pedagógico. Estos efectos de control se manifiestan como prácticas discursivas y no discursivas representadas en políticas de “cooperación internacional”. Políticas de apertura económica como el plan de apertura educativa (PAE) de Cesar Gaviria Trujillo, las iniciativas del gobierno Pastrana y la fuerte influencia de los discursos de la tecnología educativa, son algunas de las tecnologías de gobierno mediante las cuales se posicionaron los discursos de la gestión y eficacia escolar.

Las políticas neoliberales tienen un principio regulador que se mantiene como una constante; demandan la constante sujeción de todos los campos de la vida social a las lógicas de mercantiles y particularmente, este sometimiento, se concentra en las garantías logradas por luchas garantistas logradas por los gremios educativos en Colombia, afectando directamente la financiación, administración y definición de los fines de la educación, que tiende con cada nueva legislación y cada reforma a privatizarse. Sin embargo estos procesos de sujeción que produce el neoliberalismo, no son propuestos como estados de dominación, sino, que van permeando el sistema como tecnologías de gobierno en las que “incluyen” a los actores, crean condiciones de aceptabilidad de esta tendencia privatizadora y van estableciendo una cierta racionalidad dominante que genera en lugar de dominación el control. Rastreadremos entonces algunas de estas políticas y sus influencias en el contexto educativo nacional y por su puesto en la situación de las Normales.

Las transformaciones neoliberales en materia educativa -en su sentido más abstracto- deben ser apreciadas en una doble dimensión: De un lado, se trata de organizar la educación pública de acuerdo a las reglas del cálculo económico. La educación debe ser medida como cualquier otra mercancía: por su valor y por su

valor de uso. Por ello, la cuestión del costeo y de la financiación; de la cobertura y de la calidad; de la eficiencia, ocupan un lugar central en las consideraciones actuales de política educativa. De otro lado, se trata de orientar la educación pública en función de un proyecto de disciplinamiento social, en cuya base se encuentra una “cultura” y una pedagogía del (y para el) mercado, de exaltación del rendimiento individual, el productivismo y la competencia.

En ese marco neoliberal se evidencian las tensiones entre economía, gestión y educación, a pesar de que el debate parezca estar centrado simplemente en la consecución de un desarrollo sostenible que sea capaz de generar mayor equidad y democratización de los estados, para lo cual se considera necesario implementar un modelo de función administrativa que, para el caso particular de las instituciones educativas, oriente la organización escolar y los diversos proyectos de formación de sujetos en diversos ámbitos institucionales. Es precisamente en este escenario que toma fuerza la Gestión como un saber que permite reformular las relaciones con el poder, con el saber y con las prácticas. Unas relaciones de poder-saber productoras de dinámicas institucionales y subjetividades que, en el caso de la escuela, entra a marcar y redefinir la cultura escolar y, dentro de ella, los perfiles sobre los sujetos (nuevo papel del maestro, personal directivo, estudiantes entre otros) y valoraciones y concepciones de la institución escolar misma, con sus respectivas dinámicas.

Las transformaciones que produce el proyecto del neoliberalismo en el ámbito educativo deben ser leídas en el contexto de modelos homogenizadores de sujeción económica representados por organismos de regulación supranacional como el Fondo Monetario Internacional, El Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio. Desde esta perspectiva el proyecto neoliberal produce una serie de reformas que aparentan ser técnicas pero que tienen un profundo impacto en la transformación del estado garantista, es decir, en el proyecto neoliberal cada vez más el estado se contrae y deja espacios abiertos para que sea el mercado y las políticas económicas las que regulen los distintos sectores. Una de

las implicaciones de esta reducción del estado garantista, es la reformulación de las políticas de financiación estatal de asignación, distribución y aplicación de los recursos públicos. En la raíz de tales transformaciones se encuentra un propósito de dirección autoritaria de la sociedad hacia el mercado y un proyecto de redistribución del ingreso, que castiga los fondos sociales de consumo, al tiempo que favorece aquellos de la acumulación capitalista privada, en particular del acopio y la especulación financiera.

Las transformaciones de las que venimos hablando tienen su materialización en dos administraciones específicas en las que se producen los principales cambios en la política educativa tendientes a concretar el enfoque privatizador y municipalizador del proyecto neoliberal; en primer lugar es necesario hacer una breve referencia al periodo presidencial de Cesar Gaviria Trujillo y específicamente a su Plan de Apertura Educativa (PAE), que era una consecuencia directa de su nefasta política de apertura económica.

En el marco del PAE se manifestaba explícitamente por parte del Ministro de Hacienda Rudolf Homes y del Director del Departamento de Planeación (DMP), Armando Montenegro; que la tendencia del plan era avanzar en procesos de privatización y municipalización de la educación. Siguiendo a SARMIENTO (2001) podemos reconocer como el Plan de Apertura Económica presento nefastos resultados para la economía colombiana y nique decir a la política educativa:

*“En 1993 ya era evidente que la apertura económica había fracasado, se habían perdido 600 mil hectáreas en la agricultura, la industria se había transformado en simple actividad de ensamble, en donde el negocio es importar. A cambio, el país solamente añade el mínimo de trabajo, con un masivo desplazamiento de mano de obra nacional en la producción de bienes intermedios. Para la misma fecha, el déficit de la balanza de pagos ya llegaba a 3.500 millones de*

*dólares, o sea, se trataba de una apertura hacia adentro que nos había llenado de productos importados. Posteriormente, el déficit se agravaría, porque esos 3.500 millones debían financiarse con crédito externo, contratado a tasas de interés del 12%. El resultado fue claro: en 1998 el déficit de la balanza de pagos pasaba de 6.000 millones de dólares –un 6% del PIB– lo cual generó una crisis por la escasez de divisas y condujo al colapso de 1999” SARMIENTO (2001., En: Nueva Gaceta. Número 2. Pp. 33- 34)*

A pesar de los efectos nocivos para la economía colombiana, el plan logra instalar e inaugura el proceso de transición de los principales conceptos del mercado en las políticas educativas colombianas. En este sentido comienzan a ser usado el criterio de calidad para medir los avances y retrocesos en el campo educativo. Pero la *calidad* era concebida en su sentido más lato y empresarial, se media por la relación entre *eficacia* y *eficiencia*; pretendiendo trasladar estos conceptos al ámbito educativo, reduciendo el campo escolar a una analogía literal con cualquier otro contexto empresarial. Desde este enfoque no podía establecerse una diferencia muy clara entre una empresa de zapatos y una institución educativa, ambos escenarios podían ser regidos sin ningún tipo de mediación por los mismos criterios de desempeño.

El PAE quedó plasmado principalmente en el Proyecto de Ley 120 de 1992, sobre competencias y recursos, presentado por el Ministerio de Hacienda y el Departamento Nacional de Planeación. A través de esta propuesta legal se pretendía introducir un esquema de financiación y administración de la educación cuya responsabilidad recayera fundamentalmente en los municipios con la posibilidad de estos pudieran contratar con el sector privado la prestación del servicio.

Este Proyecto de Ley señalaba en los artículos iniciales del capítulo 1° de “Distribución de competencias”:

*Artículo 1°: Competencias de las entidades territoriales y la Nación.*

Para los efectos de los Artículos 356 y 357 de la Constitución política, los servicios y funciones en materia social a cargo de las entidades territoriales son las indicadas en el presente capítulo.

*Artículo 2°: Competencias de los municipios.*

Corresponde a los municipios, en su carácter de entidades ejecutoras principales de las acciones en materia social, prestar los servicios, directamente o mediante la celebración de contratos con entidades privadas o públicas, conforme a la ley, las ordenanzas, los respectivos acuerdos y las normas técnicas de carácter nacional:

1. En el sector educativo, conforme a lo dispuesto por la Ley General de Educación, administrar los servicios del respectivo departamento, en los casos de que trata el artículo 14° de esta ley; administrar el personal docente y administrativo requerido para el efecto, conforme a las reglas que señale la ley de vinculación del personal y régimen de remuneraciones y prestaciones; financiar las inversiones necesarias en infraestructura y dotación y asegurar su mantenimiento. La administración de tales servicios con cargo a los recursos del situado fiscal, se hará en forma autónoma por los municipios determinados por los departamentos conforme a lo dispuesto en el Artículo 14 de la presente ley, caso en el cual tanto los

miembros del personal docente, como el personal administrativo y los establecimientos educativos serán administrados plenamente por el respectivo municipio.

JARAMILLO, PEREZ (1993., pp. 52-53)

En este recuento realizado por PEREZ como un comentario crítico al proyecto de ley 120 del Senado, el autor extrae los artículos estratégicos en los que se realiza el desplazamiento de la educación como un derecho que debía ser garantizado por el estado nacional a la comprensión de la educación como un servicio que sería administrado y gestionado, ya no garantizado, por los entes territoriales de orden municipal en cofinanciación con la empresa privada de ser necesario. En medio de este debate estado garantista – estado mínimo Neoliberal, una de las primeras estrategias a favor del neoliberalismo tiene que ver con dichas políticas de descentralización.

Años más tarde en la administración pastrana se continuará con esta tendencia y se le darán forma institucional a las principales estrategias mediante las cuales el proyecto neoliberal concretaría el proceso de penetración que ya había comenzado ya desde la década del 50. Podemos resumir las principales tecnologías de gobierno implementadas en estos dos gobiernos, que reducen la política educativa al predominio de aspectos económicos y financieros en las siguientes estrategias:

*En primer lugar se genera una tendencia de reducción de los montos predispuestos por el estado para financiar el gasto educativo. Esta tendencia se concreta en las “metas” pactadas en el gobierno de pastrana con el Fondo Monetario Internacional en el contexto del ajuste fiscal. En la definición de estas metas se priorizan las exigencias macroeconómicas y se subsume las políticas de asignación de recursos a los lineamientos planteados por el Fondo. Se realiza una campaña legislativa para reformular los derechos logrados en términos salariales y presupuestales en la constitución de 1991, estigmatizándolos como “rigideces*

presupuestales”. Al criticar como rígidos los beneficios presupuestales que se habían logrado en el ámbito educativo, se pretendía flexibilizar como una tendencia “modernizante”, esta asignación presupuestal.

Las reformas realizadas producen entre otros efectos como: Congelación de recursos de presupuesto para transferencias en educación y reducción de la participación de esas transferencias como proporción de los ingresos corrientes de la Nación. Esto atenta directamente con la garantía de la educación como un derecho. Mediante esta tendencia se produce una “liberación” de los recursos que se encontraban afectados desde la constitución del 91 solo para destinación educativa, pudiendo asignarlos libremente a cubrir otros gastos. En el contexto colombiano estos gastos tienen nombre propio pago de la deuda externa y financiación de las luchas contrainsurgentes.

*En segundo lugar se genera una tendencia de descentralización en la perspectiva de una reformulación de los regímenes de competencias de la Nación y los entes territoriales, esta se concreta en un discurso positivo de generación de autonomía, (distrital, departamental, municipal); pero bajo este discurso se encuentra velada la cada vez mayor disminución de responsabilidades estatales con relación al sistema educativo. Con el nuevo régimen de competencias la responsabilidad nacional pareciera terminar cuando se asignan los pocos recursos que quedan a estos entes territoriales. Se vuelve aún más difuso el papel del estado frente a la educación como un derecho y se concreta una política de municipalización educativa, entendida como la organización del sector educativo en el marco de las lógicas del mercado.*

*En tercer lugar se produce una tendencia de rediseño en las relaciones laborales en el sector educativo desde la perspectiva de la flexibilización. Esta estrategia se dirige fundamentalmente a frenar el poder transformador que FECODE había logrado con sus procesos de representatividad sindical y las posibles influencias que pudiera tener el Movimiento Pedagógico como asesor intelectual de dichas*

prácticas. Desde la administración de Pastrana se inculca la creencia, de que para “racionalizar” el gasto estatal uno de los sectores que debe ser sometido a reducción es el ámbito salarial del magisterio; se instaura la creencia de que es igualmente importante asegurar la calidad y la cobertura educativa y que para lograrlo es necesario re distribuir el gasto que se estaba concentrando de un modo desproporcionado en los salarios docentes. La tesis que subyace en las consideraciones económicas de la política educativa de esta administración, es que “el recurso disponible es suficiente, solo que esta mal administrado”. Al respecto nos ilustra ALVAREZ (2002):

“se ha emprendido una verdadera transformación de las relaciones laborales del sector educativo en cuyo centro está la reducción de los costos docentes y el empobrecimiento de los maestros. El mayor gasto educativo del Estado en la década pasada, medido como proporción del Producto Interno Bruto, apenas recuperó el rezago colombiano de los años ochenta (de 2.2% a 4.5%), para colocarlo en un nivel más bien modesto si se contemplan parámetros internacionales. La relación técnica alumno-maestro (24 aproximadamente), que ha servido para argumentar la política de reducción de costos, se encuentra dentro de los estándares latinoamericanos (con excepción de países más pobres, en donde es mayor).” ALVAREZ (2002., P. 8)

Esta lectura atenta contra los principales beneficios logrados por FECODE en cuanto a estabilidad laboral, seguridad social y prestacional en la Ley General de Educación. Funciona muy eficazmente este principio de “racionalización” neoliberal pues apunta a la atomización de las luchas para poder implementar más fácilmente este reduccionismo del mercado, sin tener que negociar y entrar en tensiones con el magisterio, las agremiaciones y los grupos de investigadores; que al disolverse en funcionarios prestadores de servicios poco podrían generar



conciencia y luchas por el bienestar de la colectividad magisterial que tuvieran la fuerza para frenar políticas en el orden nacional.

Acompañando estas estrategias de “racionalización” y “distribución del gasto docente”, se han realizado también campañas de creación del imaginario de que el sector del magisterio es un sector privilegiado en términos salariales; imagen que se encarga de crear una ilusión óptica para las comunidades nacionales que comienzan a verificar la necesidad de realizar dicho reordenamiento. Pero si comparamos los niveles salariales del magisterio con la situación salarial y prestaciones de senadores, congresistas y demás funcionarios públicos, se presenta como realmente precario y en una profesión donde se acceden a niveles medianamente aceptables luego de 20 o 25 años en ejercicio.

Finalmente y para dar paso a un análisis específico de las teorías de *management* y su influencia sobre la gestión y la eficacia escolar; haremos referencia a la tendencia institucionalizada desde la administración Pastrana a construir un concepto de institución escolar donde la gestión de recursos subsume cualquier otra discusión cultural o pedagógica de los proyectos educativos. Además de ignorar las especificidades de las culturas escolares y sus singulares necesidades. Nuevamente se hace referencia al discurso ilusorio de que es necesario dar autonomía a las instituciones escolares para que puedan dirigir y planear de acuerdo a sus contextos; sin embargo esto solo aparece en el plano del discurso porque los procesos de definición de competencias, evaluación, tipologías de institución, establecimientos de parámetros y relaciones técnicas son dirigidos centralmente.

La autonomía se refiere entonces a una variable financiera realmente restringida, es decir, las instituciones escolares tendrán autonomía para administrar los ya escasos recursos que les asigna el estado y tienen toda la autonomía para buscar estrategias de cofinanciación para los gastos que no se logran cubrir con la asignación de los recursos públicos. Con esta supuesta autonomía se comienza a

crear una cultura institucional, que por una parte debe estar atenta a mantener cierta demanda estudiantil - ya que de esto comienza a depender su asignación presupuestal proveniente del estado- y por otra parte debe generar procesos de auto sostenibilidad. En el análisis propuesto por ALVAREZ (2002):

“Se trata de una vieja aspiración que encontró sus primeras concreciones en el concepto de “nuevo colegio”, incorporado en el fallido intento del Plan de Desarrollo, fue reformulado después en el proyecto de Nuevo Sistema Escolar en la forma de “colegio completo” y reaparece ahora -todavía tímidamente en el diseño- con los Fondos de Servicios Educativos. En su configuración actual, éstos dan cuenta precisamente de la intención de preparar el escenario para la futura administración directa de los recursos económicos y financieros, y de personal docente y administrativo, así como de sensibilizar a las comunidades educativas y a los ciudadanos en el sentido de que el mejoramiento de las condiciones de la institución escolar requiere la creciente vinculación de recursos propios y ser, por tanto cofinanciada, lo cual se traducirá de manera inevitable en la presión al aumento de las tarifas educativas.” ALVAREZ (2002., p. 7)

Finalmente vemos como la responsabilidad de la calidad educativa en lo referente al modelo pedagógico, las problemáticas didácticas, los procesos de innovación, la transformación crítica y prospectiva de las prácticas educativas; en suma todos los aspectos vitales y centrales de la educación quedan en la responsabilidad de las instituciones escolares, ya que el estado central delega esta responsabilidad a las entidades territoriales y estas a su vez la delegan a las Instituciones escolares; además del peso de cofinanciar los gastos alternos que necesariamente generara tal transformación y que obviamente no cubren los recursos de la educación pública.

Se impone una “racionalidad” del mercado, y en esta, se reordenan radicalmente los valores y fines de la educación y el papel del estado en el sistema mismo. Es así como las condiciones de acceso a la educación están determinadas por las relaciones de competencia que se dan en el mercado libre, en las cuales, las posibilidades están limitadas por la capacidad de compra y no por la conveniencia, el interés o el deseo de elección.

Vemos como las tecnologías de gobierno anteriormente descritas preparan el camino para que en Colombia los discursos de la gestión en el campo de la economía colonicen lenta pero eficazmente las instituciones escolares, permeando tanto las prácticas educativas, como los modos de subjetivación posibles para los maestros, los estudiantes y los rectores; además de afectar los fines educativos sometiéndolos al vaivén de las necesidades de la oferta o la demanda internacional.

### **2.1.3. La emergencia de los discursos de gestión y su transferencia al campo educativo**

En Colombia durante las décadas de los 80, 90 y 2000; y como producto de los conjuntos de prácticas que hemos descrito en los anteriores apartados se comienzan implementar eficazmente los discursos de la planificación, la administración y la gestión. Dichos discursos se comienzan a institucionalizar por el efecto de las políticas educativas orientadas desde los enfoques de la “tecnología educativa”.

Si bien, es solo en estas décadas donde se le da un nombre oficial a la orientación de estas políticas, la hipótesis que hemos desarrollado durante este capítulo es que dicha tecnología se había comenzado a fraguar en Colombia desde las misiones extranjeras de la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX. Lentamente se fueron desarrollando estrategias en las que el estado cedía funciones al

mercado, se fueron introduciendo modos de análisis del fenómeno educativo que lo reducirían a un fenómeno netamente económico y se fueron introduciendo modos de análisis del mismo, condiciones de aceptabilidad en el discurso neoliberal.

Fue en este proceso en donde comenzaron a instaurarse los modos de análisis administrativo de la educación desde conceptos como *calidad, eficacia, eficiencia*; indicadores que se medían por la relación *costo-beneficio*. Al instaurarse el análisis del fenómeno educativo en esta relación – que había sido extraída y transferida de las teorías clásicas y contemporáneas de la administración y el *management* - y al pasar a ser esta no un derecho, sino un servicio; se transforman profundamente los roles y perfiles de los actores que operan dentro de este sistema.

Desde este nuevo orden del discurso se prescriben modos de subjetivación; del maestro al prestador de servicios, del rector al administrador y gestor, de los estudiantes y padres de familia a los clientes. Estos cambios de denominación indican entonces unos nuevos roles y unos nuevos juegos de poder; que tienen por función realizar una violencia en el lenguaje que luego será transferida a los modos de funcionamiento del sistema educativo.

Como hemos desarrollado en los anteriores apartados esta prescripción de modos de subjetivación, se produce como un efecto de políticas que afectan la designación de recursos públicos para la educación, los procesos de descentralización y la creciente tendencia a la flexibilización laboral, que tiene como objetivo debilitar las fuerzas del magisterio Colombiano. En su conjunto, cada uno de estas tecnologías de gobierno - a pesar de las propuestas y resistencias lideradas por FECODE y el Movimiento pedagógico – han ido configurándose en estados de dominación y estrategias de control. En la actualidad en el discurso de la gran mayoría esta tecnología opera casi de un modo inconsciente, es casi una verdad del sentido común, la necesidad del

progreso, la modernización, la innovación. Esta racionalidad de las tecnologías de gobierno neoliberales han logrado docilizar los cuerpos, es más ahora los produce eficazmente.

Las tecnologías de gobierno que preceden y contextualizan esta transformación y que además argumentan a favor de la creación de un sistema de evaluación Nacional estandarizada de acuerdo a indicadores internacionales; se materializan en lo que FOUCAULT denomina dispositivos, estrategias y técnicas, entre las cuales podemos mencionar como las más relevantes las siguientes:

- Documento de recomendaciones de la UNESCO.
- Condicionamientos para un convenio con el Banco Mundial.
- Implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad en la educación SINECE también conocido como SABER.
- Cumbres iberoamericanas de jefes de estado y de gobierno, especialmente la realizada en Argentina en 1995 que tuvo como tema central “La educación como factor esencial del desarrollo económico y social” y creó el *Programa de evaluación de la calidad de la educación* para todos los países de Iberoamérica. (cf. Peña, 1999).
- La participación del país en procesos evaluativos internacionales como el Third International Mathematic and Science Study - Timss (cf. Díaz, 1998) que pretenden estandarizar los procesos evaluativos a escala internacional; por ejemplo, en el asunto del tiempo de estudio: considerándolo como asociado positivamente al desempeño (a más tiempo, mejores desempeños), se compara el tiempo que en los distintos países los niños permanecen en la escuela, cotejándolo a su vez con los desempeños promedio que cada país logra en las pruebas internacionales (cf. MEN, 1994 y 1996; UPN, 1999).

Teniendo esto en mente procederemos a revisar los conceptos y dispositivos mediante los cuales las teorías clásicas y contemporáneas de la administración y el *management* han realizado tan eficazmente su trabajo. En Colombia Podemos dividir la historia de esta influencia en dos grandes momentos:

En primer lugar influenciada por la teoría clásica y la administración científica, el sistema educativo se concibe en un contexto centralista de estructura piramidal, donde se piensa el estado como un especialista, la administración está concentrada en sus instituciones quienes gestionan recursos, planifican políticas y definen financiaciones para los demás entes territoriales; en este caso dichos entes solo funcionan como ejecutores de los recursos y de las políticas. Son evaluados y verificados por los organismos competentes externos a ellos. Esta preeminencia de la administración es efecto de las misiones alemanas, el informe BIRD, la misión “Economía y Humanismo”, entre otras.

En un segundo momento cuando se producen los procesos de *descentralización*, y *flexibilización*, que hemos descrito, se pasa a un enfoque donde lo que prima es la gestión de todos los actores del sistema. La responsabilidad social, sobre todo en lo referente a la gestión de recursos se distribuye de un modo *más horizontal* en todo el sistema; y la regulación del mismo pasa de estar en cabeza del estado para encontrarse en las lógicas propias del mercado, la clave es la autogestión, la competitividad y la competencia. Esta preeminencia de la gestión puede olerse ya en la Ley General de educación, las políticas de las Administraciones Gaviria y Pastrana y el “programa de mejoramiento cualitativo de la educación”.

De acuerdo con ZAMUDIO Y MONROY (2002) en el desarrollo e implementación del primer momento donde la estructura del sistema escolar era piramidal y centralista, los referentes para la planeación, administración y gestión de políticas educativas eran indicadores de gestión y eficiencia. Dichos indicadores eran producidos por el DNP en 1981 y en ellos se descomponían estos dos conceptos en subconjuntos que debían ser evaluados y monitoreados. Así la atención para

poder medir estos indicadores se concentra especialmente en la década de los 80 en asuntos como:

- Cobertura
- Escolarización
- Número de docentes
- Eficiencia interna (entendida como retención, escolaridad, tiempo promedio de duración de los estudios, alumnos por profesor y costos)

Al rastrear y monitorear estos indicadores lo que se pretendía medir como fenómeno global era la calidad de la educación en relación con el desempeño de los estudiantes; con esto en mente uno de los instrumentos privilegiados para realizar dicha medición era el examen de estado.

El concepto de calidad que funciona en la primera etapa es complejo y retoma características de varios modelos en las teorías de la administración y el management; entre ellos podemos identificar los siguientes: Los discursos clásicos de la administración, específicamente los adelantados por el precursor de la administración científica A Taylor (1856 – 1915) y por H. Fayol (1841 1925) el fundador de la teoría clásica. Desde la perspectiva de Taylor se sugiere que la administración debe ser liderada por especialistas que formulen normas técnicas y laborales y, que los trabajadores se limiten a seguir las órdenes y las normas que se les han fijado. Por su parte Fayol, proponía que era muy importante tener claramente descrita y diagnosticada la estructura de la organización, casi en un nivel anatómico era necesario controlar las funciones, los tiempos, los roles, el ocio para buscar la eficiencia de todas las partes involucradas en el sistema.

En la década de los 90, puede decirse que comienza el segundo período donde la preeminencia es la gestión y se introduce en este modo de evaluar la calidad el modelo administrativo de la llamada segunda era, donde Walter Shewhart (años

30's) propone poner especial atención en el control estadístico de los procesos. Desde este enfoque la calidad se podía controlar si se monitoreaban permanentemente las variables asociadas a su realización. Si se identificaban los defectos en las variables relativas, se podrían controlar las causas que los provocaban a tiempo.

Siguiendo a ZAMUDIO Y MONROY (2002) la política educativa, se redirige en esta década, se caracteriza por poner especial atención a los resultados de la investigación en la que se cruzan factores asociables y desempeño de los estudiantes, como puede leerse en estas declaraciones del MEN:

Mejorar la calidad de la educación exige no sólo medir los resultados del logro escolar de los estudiantes sino recopilar información en torno a los procesos y recursos que contribuyen a generar dichos resultados. El conocimiento de la relación entre estos dos tipos de aspectos facilita la planificación y ejecución de acciones tendientes a la solución de los problemas en la calidad educativa (MEN, 1992., p.10).

Tanto en la primera fase donde la preeminencia recaía sobre la administración, como en la segunda donde se realiza un desplazamiento hacia la gestión existen dos procesos que si bien sufren reformas, se mantienen como hilos conductores de la política educativa neoliberal; como puede deducirse de los párrafos anteriores uno de estos procesos es la *evaluación de la calidad*, pero no menos importante es la descripción y la definición de la estructura del *sistema*. Es en el ámbito de estos dos fenómenos donde se moverá durante estas décadas la emergencia y transferencia de los discursos de la gestión al ámbito educativo. En el siguiente apartado ampliaremos ambos conceptos y reconoceremos su relación compleja con los estándares de *eficacia* y *eficiencia* escolar.



## **La gestión escolar en la perspectiva de los estudios sobre eficacia: entre el control del sistema y la evaluación de la calidad**

*“En general son estudios de corte cuantitativo que se apoyan en instrumentos de medición matemática y estadística para encontrar correlaciones entre diferentes variables a fin de generar conocimiento sobre un determinado aspecto problemático de la gestión en las escuelas. Su objetivo central es el de producir el conocimiento necesario que le permita a los técnicos de los entes administrativos tomar decisiones específicas o servir de insumo para la construcción de política pública. Este tipo de estudios generalmente son financiados por los entes gubernamentales encargados de la educación como los ministerios y secretarías de educación o como los departamentos de planeación. También es muy común que se realicen con el auspicio de organismos no gubernamentales apoyados por grupos de interés que quieren aportar a una mejor gestión de las instituciones educativas.” ACOSTA (2000., P. 21)*

La transferencia de los discursos de la administración y el *management*; hacen uso de los estudios en eficacia escolar para propiciar la implementación de políticas educativas. Dicha transferencia al ámbito educativo ha atravesado durante las décadas del 80, el 90 por múltiples dificultades de traducción que se siguen pasando por alto en la actualidad. Las políticas educativas de Gaviria y Pastrana que han sido el objeto de nuestro análisis, en el afán de implementar la “tecnología educativa” en un proceso de modernización; se enfrentan a un problema complejo. Desde las investigaciones sobre eficacia en la gestión escolar, para desarrollar políticas educativas y estrategias de planeación- administración, es necesario comprender la institución educativa como una empresa que hace parte de un sistema de mercado.

Al realizar la analogía del sistema educativo con un modelo de mercado de prestación de servicios, se origina toda una nueva arquitectura de comprensión de los fenómenos educativos. Realizar esta traducción implica entonces describir, estructurar o transformar el sistema de prestación de servicios educativos; pero para lograr este objetivo, es de vital importancia poder evaluar la calidad de la educación. Para poder medir la calidad se hace necesario a su vez construir escenarios de investigación sobre los procesos, productos y servicios al interior del sistema y es precisamente allí, en las investigaciones que sustentan la toma de decisiones en materia de política educativa donde encontramos los primeros desfases en este proceso de implementación de las políticas educativas neoliberales.

Para comprender un poco más este fenómeno es necesario precisar un poco el contexto de surgimiento del concepto de calidad y los enfoques importados para dirigir la política educativa en Colombia en estas décadas. Ya hemos mencionado que existen dos grandes momentos en la implementación de estos discursos, el concepto de calidad pasa también por estas transformaciones; en un primer momento la calidad es referida a *“la inspección del producto”*, lo que en términos educativos se traducen en desarrollar instrumentos para medir el “desempeño” del estudiante. En un segundo momento la calidad es referida *“al control del proceso”*, lo que en términos educativos se traduce en producir estrategias de mejoramiento continuo, identificar factores asociables al desempeño que no están necesariamente en la escuela y en suma reconocer que la calidad no es un fin, sino un *continuum* que debe ser monitoreado y gestionado por cada uno de los actores del sistema.

Hasta aquí parece fácil la traducción entre un ámbito y otro, pero los problemas aparecen cuando cada administración intenta definir los criterios sobre los cuales intentara medir la calidad en el sistema educativo. Es precisamente en este punto donde siguiendo a ZAMUDIO Y MONROY (2000), es posible poner en duda que

en Colombia se pueda hablar de una perspectiva unificada sobre el sistema educativo. Este fenómeno surge entre otras cosas porque los criterios para definir la calidad deben responder por lo menos a las exigencias de los “clientes” que se dividen en grupos polares, como lo señala PEÑA:

“de un lado, habría una necesidad de unificar información a escala nacional, dada la autonomía de los establecimientos educativos; y, de otro lado, habría “nuevas demandas” de información y de rendición de cuentas que varios actores formulan: “el usuario directo, que quiere saber qué pasa con sus hijos en la escuela” (como si siempre no hubiera sido así, como si a esa demanda siempre se hubiera respondido con un Sistema de Evaluación); “el sector productivo y la sociedad en su conjunto, que necesitan información sobre lo que sucede en el sistema educativo, dados los vínculos entre la educación y el desarrollo social” (algo que tampoco parece nuevo, aunque se hace difícil saber quién puede hacer demandas a nombre de “la sociedad en su conjunto”); “y el sector de los financiadores de la educación, cuyo interés tiene que ver con sus expectativas sobre los rendimientos de los recursos que se invierten en ésta” (esta es la única demanda que sí tiene demandante con nombre propio).”

PEÑA (1999., p. 26)

Cada uno de estos actores requiere y exige rendimientos diferentes del carente sistema educativo Colombiano, y las políticas educativas necesitan urgentemente producir información el problema es que para cada administración y para cada actor los indicadores sobre los que producen dicha información son distintos. Porque esto que todos se dan en llamar *sistema*, no funciona como tal. Es más bien un conjunto de acciones disgregadas que se mueven al vaivén de las presiones económicas internacionales. Sin embargo en Colombia los intentos de

las administraciones Pastrana y Gaviria continuaran por esta senda, produciendo tantas nociones de calidad como indicadores por actor. Al respecto nos ilustra CASASSUS:

“En términos operativos, se inicia un triple desplazamiento. La escasez de recursos hace de la planificación, por una parte, un ejercicio de técnica presupuestaria; por otra, una preocupación de conducción política del proceso, en el sentido de asegurar la gestión del sistema mediante la concertación, y una tercera, una fragmentación del proceso de planificación y de la gestión en acciones que ocurren en diversos lugares del sistema, quebrándose el proceso integrador de la planificación y multiplicándose, en consecuencia, los lugares y las entidades planificadoras. Este proceso de fragmentación conduce a redefinir la unidad de gestión educativa. Es decir, el objeto de la gestión educativa, deja de ser el sistema en su conjunto, sino que se determinan otras unidades de gestión (más pequeñas que el conjunto del sistema) que pueden determinar objetivos propios y frente a los cuales se pueden asignar recursos.”  
CASASSUS (2000., p. 10)

Esta fragmentación en la producción de investigación sobre los procesos y los resultados que acontecen en el “sistema educativo”; es abordada en el país por una multiplicidad de actores. En primer lugar debemos mencionar el papel del SINECE que desde los 90 en Colombia ha venido realizando el papel de organismo encargado de la evaluación de la calidad; entendida esta como una correlación entre desempeño y factores asociables. Los resultados que produce este organismo sirven para justificar la toma de decisiones en materia de políticas educativas. Con la idea de “sistema” el MEN prescribía que las funciones del SINECE serían básicamente recopilar, documentar, clasificar y almacenar

instrumentos de evaluación que hayan sido utilizados por el propio Sistema de Evaluación o por otros sistemas nacionales o internacionales [...], además se pretendía que mantuviera un banco de ítems utilizados en diferentes pruebas y que se encargará de su clasificación y análisis” (*MEN*, 1991., p. 24). Se suponía que este organismo centralizaría la producción de saber, creación de indicadores y la medición del desempeño y factores asociables a los procesos del sistema educativo en Colombia para poder unificar la información y operar desde una planificación racional de carácter prospectivo, basada en datos estadísticos que dieran cuenta de la realidad del sistema.

No obstante esta anhelada unidad en el criterio no se produce, ya que otros actores intervienen en el diseño de instrumentos para medir el desempeño, como ejemplo tenemos el caso del ICFES. En el desarrollo de este trabajo, que se inicia antes de la expedición de la Ley General de Educación, participaron paralelamente tres entidades: el *MEN*, el Instituto ser de Investigación y el *SNP*, con la condición de llevarlo a cabo en muy corto tiempo. Esto último originó que las instituciones trabajaran separadamente y que, incluso en su interior, hubiera poca comunicación (*ICFES*, 1996., p. 5).

Desde la perspectiva de los estudios de eficacia escolar, para medir la calidad es necesario medir el *desempeño* y esta variable solo puede ser monitoreada regularmente a través del tiempo; sin embargo en Colombia el instrumento diseñado para esto resulta ser el examen de estado, que resulta ser el menos funcional para medir esto en el tiempo. En este proceso, el desempeño de los estudiantes ha tenido varias denominaciones: “logro cognitivo” o “académico” se decía en la época de Gaviria, “competencias” se dice actualmente; pese a que estas denominaciones puedan tener algún correlato conceptual y, en consecuencia, diferencias teóricas entre sí, han terminado utilizándose como sinónimos, pero con la connotación que esté de moda.

Es este otro factor clave donde puede verse la fragmentación que mencionaba CASASSUS, en otras palabras no hay una diferencia nítida en estas políticas entre: certificar la adquisición de conocimientos – lo que se supone hace el ICFES- y dar cuenta de los resultados la sociedad exige al sistema educativo – lo que se supone deberían hacer las pruebas de calidad-. Estos ámbitos se confunden y se pretende mediante la obtención de resultados de pruebas de adquisición de conocimientos planear políticas públicas sobre mejoramiento institucional; esto a todas luces es una incoherencia procedimental. Al respecto es importante traer a la reflexión los comentarios de ZAMUNDIO Y MONROY:

*“Pero si, como creemos, en los instrumentos de desempeño hay teoría —así sea implícita— sobre la educación y, por lo tanto sobre los factores que inciden en su calidad; y si, de la misma manera, en los instrumentos de factores hay teoría — así sea implícita— sobre desempeño, entonces a la hora de correlacionar las informaciones que vienen de instrumentos aislados, se pueden estar cruzando medidas realizadas sobre objetos que pertenecen a clases diferentes, es decir, incompatibles, y pueden verse asociaciones debidas más a la accidentalidad o, en el mejor de los casos, al azar. De donde las correlaciones encontradas, en cualquier magnitud y sentido, pueden ser tan azarosas como las decisiones tomadas en política educativa.” ZAMUNDIO Y MONROY (2000)*

Hasta ahora hemos reconocido los desfases referidos a la medición de la calidad en relación al *desempeño*, pero además esta toda la problemática ocasionada cuando se intentan medir los *factores asociables*. En este punto también existen multiplicidad de actores que intentan prescribir los criterios más adecuados para realizar dicha medición, y esto contribuye a la fragmentación que ya reconoce CASASSUS anteriormente. Los factores asociables entran en juego en el

contexto de la gestión escolar, si un sistema evaluativo pretende tener impacto. Este tipo de mediciones permiten reconocer que la calidad no puede ser reducida solo al desempeño como adquisición de conocimientos específicos, sino que la calidad es un fenómeno más amplio que involucra el contexto cultural, social y económico, en suma que el desempeño tiene que ver con escenarios que desbordan la escuela misma. Respecto a la preeminencia que se le comienza a dar a estos factores en la planeación de las políticas educativas neoliberales, SAMUNDIO Y MONROY realizan un rastreo interesante de las administraciones en las décadas estudiadas:

“El Plan de desarrollo en educación del gobierno del presidente Gaviria, *Plan de apertura educativa*, decía que los resultados de la evaluación de la calidad “soportarán los programas de mejoramiento de la calidad de la educación básica” [DNP, 1991:36]. Por su parte, el Plan de desarrollo en educación del gobierno del presidente Samper, *El salto educativo*, que usa los resultados de la evaluación de la calidad que comenzaron en el anterior gobierno, hablaba de conocer el rendimiento en las áreas básicas del currículo, y agregaba: “Especial énfasis se otorgará al análisis de los factores que explican el rendimiento de los estudiantes [...]” [MEN, 1994:25]; y, en consecuencia, plantea que las bases de la asignación de recursos serán este juicio sobre la calidad, y el establecimiento de la eficiencia [:27 y ss]. Y el *Plan educativo para la paz* del gobierno de Pastrana dice: “Los estudios de factores asociados constituyen un elemento fundamental en el diseño y evaluación de la política educativa” [UPN, 1999:11].” SAMUDIO Y MONROY (2000., p. 8)

Si bien la racionalidad política de la mayoría de estos planes reconoce la necesidad de hacer la medición de estos factores, esta se encuentra en un contexto complejo que se caracteriza por incluir indicadores que varían de un plan a otro sin razón aparente. En cada estudio se plantean un número variable de factores, que se hace visible por ejemplo en el cuestionario de factores asociables para estudiantes, en el primero diseñado por el SINECE se incluían 41, el segundo 71 y el que aplico el plan de Universalización tenía 11. Estos factores se presentan sin una jerarquía clara suponiendo que todos tienen el mismo peso en la afectación del desempeño, esto solo da cuenta de la falta de una teoría clara que organice las interrelaciones entre dichos factores.

Además de este problema epistemológico y metodológico, también se suelen hacer implementaciones a críticas de estudios de medición realizados en otros contextos, suponiendo que los factores asociables pueden seguir siendo los mismos. En suma en el país no se cuenta ni con una historia del proceso, ni con una línea de base, ni con una teoría clara sobre la cual definir la medición. En este contexto los diversos actores establecen listados de factores asociables que no se encuentran en ningún punto.

En la transferencia de los discursos de la administración y el *management* al contexto educativo, se prescribe la necesidad de la gestión escolar, pero esta dimensión que se juega en el nivel de las instituciones educativas esta permeada por los planes de desarrollo y las políticas educativas de cada administración. Dichas políticas solo pasan al plano de la toma de decisiones cuando logran establecer correlaciones entre las mediciones del desempeño y los factores asociables; pero lo que hemos esbozado en este apartado es que, en ambos tipos de medición hay vicios de procedimiento y de teoría que hacen dudar de los resultados de cada tipo de medición y por lo tanto de las posibles correlaciones que puedan surgir de los estudios.



En nuestro país unos expertos hacen las evaluaciones sobre el desempeño, otros distintos hacen las mediciones sobre factores asociables y otros realizan la medición de las correlaciones intentando cruzar ambas variables y producir una interpretación global. Es el caso del estudio sobre repitencia en Colombia: “la parte cuantitativa del estudio se centró en el análisis estadístico de las respuestas a las preguntas cerradas de las entrevistas y en los resultados de las pruebas de logro académico. Dicho análisis fue adelantado por el equipo de Harvard Institute for International Development” [MEN, 1993b:71.] También es el caso de la evaluación de impacto del Plan de Universalización: hubo un equipo distinto para cada una de las siguientes pruebas: matemáticas-ciencias, valores actitudes infantiles, lenguaje, gestión, costo-efectividad (incluso para el diseño de la muestra); y otro equipo, de estadísticos, hizo el análisis global. En otras palabras, es posible encontrar trabajos “multidisciplinarios”, pero no interdisciplinarios, es decir, que obedezcan a alguna articulación.

Respecto a este problema retomamos el esquema de SAMUDIOY MONROY (2000), donde se identifica en cada uno de los actores, cuales son los factores reconocidos como relevantes, mostrando su alta variabilidad y su escasa congruencia; entre los planes estudiados se encuentran: el Salto educativo, el plan educativo para la paz y las perspectivas del DNP.

**Tabla 3. Evaluación de factores asociados en las distintas administraciones educativas**

	<b>SALTO EDUCATIVO</b>	<b>PLAN EDUCATIVO PARA LA PAZ</b>	<b>DNP</b>
<b>FACTORES ASOCIADOS</b>	Docentes calificados		
	Dotación de planteles	Medios educativos pedagógicos	
	Textos	Textos	

		Bibliotecas	
	Mayor jornada	Tiempo de aprendizaje	
		Promoción de lectura	
			Desarrollo institucional
			Métodos de gestión
			Oportunidad de la Información
			Asignación Eficiente de los recursos

En este esquema se hace evidente como en cada plan se establecen factores diversos como resultados de los mismos estudios. Se establece como un común denominador entre las conclusiones que el DNP comparte sobre sus análisis de las evaluaciones adelantadas que los factores asociados al plantel educativo pueden afectar hasta en un 29% el desempeño. Desde esta mirada en las políticas públicas la presión comienza a ejercerse sobre la institución escolar y la gestión de la calidad que se haga en cada plantel.

En el cuadro vemos que en las tres perspectivas del fenómeno solo se encuentran recurrencias en lo referente a textos y tiempo de estudio, y una pequeña aproximación en lo referente a dotación de planteles y medios pedagógicos; pero en el resto de factores existe una total desconexión. Y es de especial relevancia notar como desde la perspectiva del DNP los factores asociables reconocidos como importantes para la evaluación del desempeño tienen que ver solo con una perspectiva de carácter administrativo.

Luego de estos análisis podemos concluir que durante las décadas exploradas podemos hablar de la preeminencia de un modelo de gestión que se mueve dentro de un ideal pocas veces alcanzado. En otras palabras, el modelo de gestión al que

se aspira en esta compleja implementación de la tecnología educativa, se caracteriza por:

*En el plano del conocimiento,* intentar realizar una transición del conocimiento en plano memorístico al conocimiento entendido como competencias. Sin embargo estas competencias son de carácter rígido e invariable como leer, escribir, decifrar etc. Es en parte por esta razón por las que se cree que los exámenes de conocimientos específicos miden el desempeño.

*En el plano de los estilos de gestión,* focalizarse en los resultados aunque el discurso explícito sea el monitoreo de los procesos. Prescribir indicadores con “ilusión” de objetividad y producir escenarios e instrumentos para su medición que permitan establecer estándares a la política educativa. Estándares que de acuerdo al análisis realizado en este apartado son cada vez más cuestionables por los vicios epistemológicos y metodológicos en su proceso de construcción.

#### **2.1.4. El papel de las Organizaciones escolares en la implementación de los discursos sobre gestión escolar**

Hasta ahora hemos logrado esbozar las políticas neoliberales y los conjuntos de prácticas discursivas y no discursivas que permitieron la penetración de la “tecnología educativa” al país; pero es necesario reconocer algunas características como estas macro políticas han afectado concretamente las Organizaciones escolares y como en este universo micropolítico se negocian y se reinterpretan las presiones que se producen en el contexto externo.

Frente a las presiones la medición de la calidad y los procesos de descentralización ya descritos anteriormente las instituciones escolares – en nuestro caso – las Escuelas Normales, deben traducir mediante los PEI, estas tendencias, tratando en lo posible de humanizar y contextualizar estas políticas que en la mayoría de los casos resultan incoherentes o poco funcionales para los

contextos escolares a nivel micro. Al respecto podemos citar las precisiones sobre este instrumento realizadas por ACOSTA (2005)

“Los PEIs comienzan a promocionarse como construcciones en las que se refunda la vida de las instituciones educativas, esta construcción tiene un carácter comunitario en el que participa toda la comunidad educativa logrando a partir de discusiones acuerdos consensuados que son la base para la acción. “Los proyectos de cambio, expresados en los PEI y que colocan a las instituciones en el esfuerzo de mejorar sus prácticas y procesos educativos, requieren indispensablemente encontrar o generar un ambiente organizativo y un modo de gestión que contribuya a su consolidación” ACOSTA (2005., p. 155)

Estos instrumentos se proponen en un sentido ideal como los mecanismos de planeación que la institución educativa construirá colectivamente con todos los actores de la institución para identificar su propia planeación en el corto, mediano y largo plazo. Además al pensarse como instrumentos para fortalecer la autonomía de las instituciones escolares, se esperaría que en ellos no solo se trazara una prospectiva en lo referente a aspectos administrativos; sino que además se pudiera plantear a la luz de su construcción debates sobre los modelos pedagógicos y las prácticas educativas que se desarrollaran en la misma. Sin embargo detrás del velo ideal de la autonomía escolar lo que funciona es una política de descentralización donde el estado ha optado por poner el peso de los temas críticos de la educación en las instituciones escolares. En el contexto de este discurso idealizado citamos las reflexiones de NIÑO (1995):

“El PEI demanda que las instituciones a partir de las políticas educativas vigentes, asuman un papel protagónico en la gestión educativa, de su autonomía y de su capacidad de

decisión. Si se asume este recurso dirigido a organizar, recrear, construir, potenciar la vida educativa con base en unos intereses y finalidades dentro de los cuales tiene cabida las aspiraciones de los individuos y de las comunidades, el proyecto educativo debe ser el resultado de un compromiso colectivo, de respeto, igualdad, consenso y participación, tanto en la deliberación como en la toma de decisiones.”NIÑO (1995., p. 71)

Es particularmente interesante el verbo utilizado por NIÑO, del PEI es un nuevo mecanismo que DEMANDA, impone a las instituciones la necesidad de planear de este modo para mejorar la calidad educativa; el discurso que sostiene la imposición de este nuevo instrumento mediante la reforma de la Ley, es la necesidad de “democratizar” las realidades de las instituciones escolares, sin embargo, no se tiene en cuenta un aspecto fundamental y es que el hecho de producir la legislación no produce ni competencias adecuadas para llevarla a cabo, ni mucho menos una modificación real en las practicas educativas y administrativas de las organizaciones.

Razón por la cual, en la mayoría de ellas, el PEI se instrumentaliza y en muchos casos es copiado de una a otra, sin realizar ningún tipo de diagnóstico o es construido solamente por el coordinador con la finalidad de cumplir la ley, pero sin pasar el cuerpo institucional por las transformaciones necesarias para lograr este tipo de “autonomía”. En suma es importante reconocer que en materia de legislación en las políticas públicas del país se ha obrado erróneamente creyendo que al “autonomía” puede darse por decreto y no que debe ser el resultado de un proceso de formación y transformación continua apoyada por la administración pública a las instituciones escolares.

El PEI es pues una técnica de gobierno que puede ser usada en múltiples sentidos. Como herramienta para legitimar los estados de dominación o como

táctica para propiciar - más que resistencias- *prácticas de libertad*. En el segundo caso, algunos modos de la subjetividad hacen uso de la técnica – PEI - para propiciar transformaciones en sus prácticas. Y estas transformaciones no están necesariamente orientadas a satisfacer las políticas educativas Nacionales; sino a satisfacer construcciones de sentido en pequeños grupos; disidencias, preguntas, iniciativas, creaciones.

Entre las dimensiones abordadas por el PEI que tienden a abrir los juegos de poder y no a cerrarlos, podríamos mencionar las siguientes:

- Acordar que el fin de las Instituciones escolares es el aprendizaje.
- Hacer uso del diagnóstico como herramienta para leer el contexto cultural, social y económico cercano
- Ser el resultado de un trabajo colectivo de debate y concertación comunitaria sobre los objetivos a alcanzar –reconocidos como benéficos por la comunidad- y los métodos más adecuados para alcanzarlos.
- Centrar la atención en la descripción de las prácticas educativas de la institución – no las ideales, sino las reales- e idear caminos para su transformación.
- Redefinir y apropiarse un modelo pedagógico compartido por la comunidad escolar que atraviesa y afecta asuntos como; secuenciación de contenidos, currículos, metodologías, formas de evaluación.

Vemos como los PEI se constituyen en la técnica para transformar la totalidad de la estructura de la institución escolar que es leída como empresa educativa. Estas técnicas se introducen en una necesidad sentida que ya había sido expresada por los procesos de resistencia, crítica e investigación realizado por el Movimiento Pedagógico; la necesidad de pasar de la simple administración burocrática de las Instituciones Escolares hacia procesos de gestión democrática que involucraran también una lectura del contexto en el que se ubicaba la escuela. Desde esta perspectiva se comprende la escuela como perteneciente a un sistema interrelacionado con otros sistemas sociales. Sin

embargo si bien los PEI se proponen dentro de este espíritu democrático, es necesario tener cuidado, ya que en términos macro políticos se le impone a las escuelas grandes cargas. Se les exige establecer relaciones con la comunidad adyacente y a la vez gestionar con el sector productivo mayores recursos y alianzas estratégicas para integrar el mundo de la escuela y el mundo del trabajo.

Los PEIs vistos en conjunto fueron la superficie de emergencia de los discursos sobre la gestión escolar. Este mecanismo introduce una nueva forma de gobierno escolar, que transfiere a las instituciones las responsabilidades de administración y planeación que antes eran centralizadas por el estado garantista. La ley general de educación y los planes decenales cumplieron el papel de legalizar una estrategia que desde finales de la década de los 80 se implemento en Europa y a comienzo de los noventa en los países de Latinoamérica.

“La escuela debe ser un verdadero laboratorio de “gestión de cambio” en donde los actores de la comunidad educativa (directivos, administrativos, estudiantes, padres de familia y docentes), sean protagonistas centrales de la transformación positiva, diaria de sí mismos y de su institución” MARTINEZ (2005., p. 17)

Estos discursos *management* transferidos al ámbito educativo, posicionan la gestión escolar como la nueva estrategia de gobierno y a los PEIs como la técnica para implementar dicha gestión. La escuela se introduce mediante estos acontecimientos en una necesidad de actualización constante, de formación continua de cambio y adaptación a las lógicas cambiantes del mercado que las hace estar atentas a los intereses de la demanda educativa. En lo que sigue finalizaremos el capítulo tratando de identificar el papel que el sistema nacional de formación docente y las Normales, cumplen dentro de esta implementación de las

nuevas formas de gestión escolar y sobre todo como pueden o no afectar los procesos de calidad educativa del país.

### **2.1.5. Las Normales y la formación de docentes en el contexto de la Gestión escolar**

En la mayor parte de los estudios sobre gestión escolar desde la perspectiva de la eficacia, - especialmente en la década del 80 - no se consideraba la formación de docentes como uno de los factores asociables prioritarios en las estrategias de cambio educativo. En su lugar, se priorizaban factores como el tiempo de aprendizaje, los materiales, los textos, la dotación escolar o variables exógenas como la nutrición etc.

En las políticas educativas de la actualidad se ha realizado un desplazamiento y se comienza a reconocer la necesidad de pensarse la formación docente en el proceso de la construcción de una educación con calidad. Dentro de las investigaciones de eficacia escolar, se reconoce que los docentes son un actor clave para implementar los procesos de gestión escolar referidos a transformar los resultados en el aprendizaje. En la vía de producir dicha implementación, al docente, se le exigen nuevas competencias que superan los hábitos profesionales que se reiteraban en el modelo tradicional de instrucción.

En los discursos de la gestión escolar se produce la necesidad de realizar un desplazamiento del docente como ejecutor a crítico de programas, currículos, manuales y evaluaciones; al docente como agente del cambio educativo. En la vía de realizar este desplazamiento en los modos de subjetivación de los docentes se hace especial énfasis en dos aspectos, siguiendo la reflexión de TEDESCO (2001):

*“El primero de ellos es que se ha ampliado el debate sobre los objetivos del proceso educativo. Se está pasando de una*



*concepción del proceso educativo como transmisión de conocimientos y valores, a una concepción, donde es fundamental transmitir el oficio de aprender. [...]*

La segunda fuente de transformación del papel del docente viene de las evaluaciones sobre los procesos de transformación educativa. Estas evaluaciones coinciden, en constatar, que los procesos no están avanzando a la velocidad que deberían hacerlo, precisamente porque encuentran en el cuerpo docente y en el conjunto del personal de educación, una resistencia que está retazando el avance de estos procesos” TEDESCO (2001., p. 38)

Vemos como el autor hace evidente los dos ámbitos de actuación en los que se pretende incidir mediante la gestión escolar para transformar la conducta de los docentes. En el primer caso se alude al ámbito cognitivo y a los objetivos que la educación comienza a perseguir en términos de aprendizaje. En este sentido la brújula gira hacia naturalizar la necesidad de que la enseñanza se centre más en los procesos meta cognitivos. Si el nuevo objetivo de la empresa educativa es enseñar a aprender, el docente es vital en el diseño de ambientes de aprendizaje que promuevan el pensamiento complejo, la solución de problemas y la puesta en ejercicio de “competencias”, más que la acumulación de información.

En el segundo sentido las exigencias que se hacen a los docentes, es que mediante su formación continua, deben transferir eficazmente este nuevo objetivo a las aulas. Pero en este sentido las políticas públicas y la legislación educativa caen nuevamente en su reiterativa imposición por decreto. Al maestro se le exige transformar su práctica, incluyendo nuevas metodologías, nuevos modos de planeación, nuevos modos de evaluación, diagnosticar las realidades de las aulas escolares y del contexto que circula la escuela, planear en el sentido de proyectos de aula, constituirse en un investigador; pero el sistema educativo a nivel micro

político y macro político no está preparado para afrontar ya acompañar al docente en los cambios estructurales que requiere este tipo de práctica.

Se produce entonces un fenómeno en donde la formación de docentes se concentra en desarrollar competencias de gestión, implementación de nuevos modelos de enseñanza, inclusión de innovación en las instituciones escolares pero en el momento de implementar tales transformaciones en las instituciones educativas, los recursos son escasos, los tiempos para planeación, evaluación y diagnóstico no son reconocidos en los contratos laborales y peor aún las exigencias que hace el sistema educativo en términos de evaluación y estándares nacionales están direccionadas por una política de calidad que mide el desempeño no desde la perspectiva de las competencias, sino desde la perspectiva de los resultados cognitivos.

En medio de esta tensión es justamente donde se encuentran las Normales. Son especialmente estos centros donde se hace necesario buscar alternativas micro y macro políticas para avanzar en la superación de esta incongruencia. En el contexto de esta exigencia podemos ubicar la emergencia del proyecto ACIFORMA y el dispositivo formativo comprensivo.

El proyecto Aciforma (1997) pensó el maestro:

[...] polivalente y capaz de desplazarse con la misma propiedad, en la enseñanza, la formación el aprendizaje y la educación [...]. En su proceso de formación el maestro no se reduce a sus relaciones con el niño y el aula [...]. (Proyecto ACIFORMA, 1997, p.19)

Las escuelas Normales aceptaron el reto que se producía desde estos proyectos para transformar los modos de subjetivación de los maestros y esto se concreta en el proceso de reestructuración que sufren las Normales expresado en el decreto

3012 de 1997. A través del proyecto ACIFORMA se logra convertir en decreto el postulado que definía la pedagogía como el saber fundante de los procesos de formación de maestros, sin embargo esta iniciativa perdió fuerza con el tiempo y no logro monitorear efectivamente como este enfoque fue puesto en práctica o no por las Normales.

Además de ACIFORMA en las normales tuvo una incidencia más visible en la vida cotidiana de las instituciones el llamado dispositivo formativo comprensivo. En el estudio realizado por la Universidad de Antioquia sobre los modos de funcionamiento y transformación de las prácticas educativas que produjo este dispositivo se encontró que:

*“En la creación de otros dispositivos que alteraron la rutina de profesores y alumnos-maestros, entre los núcleos de saber pedagógico o núcleos interdisciplinarios, el equipo docente, los proyectos de investigación de núcleo, el proyecto de investigación de aula y el proyecto de investigación general. Éstos operan como dispositivos pedagógicos; en tanto hacen visible lo invisible, como formadores; en la medida en que son productores de formaciones corporales, conceptuales, narrativas, virtuales, ciudadanas o dramáticas y como comprensivos; en tanto buscan reconceptualizar y hacen proliferar los anteriores. Los reconceptualizan en el sentido de que envuelven, recogen y proliferan como desenvolver en múltiples esferas de pensamiento y acción. Estos dispositivos representaron sus dramatizaciones en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Antioquia, no muy largas pero si lo suficientemente instructivas para ser recordadas por la posteridad.”* FAC EDUCACIÓN U DE A (2004)

En los resultados de la investigación es muy relevante la reflexión que se hace sobre el concepto de dispositivo como el conjunto de estrategias creadas por los actores de la escuela, estrategias que construyen un sentido colectivo sobre los objetivos, los enfoques y las prácticas. Son procesos de largo plazo mediante los cuales los docentes realizan un trabajo crítico sobre su saber y su práctica y sobre las macro políticas y las tendencias neoliberales con la intención de construir escenarios donde sean posibles prácticas de libertad y micro políticas que puedan jugar el juego de poder sin perder las singularidades y los sentidos significativos de las cotidianidades escolares.

Es importante reconocer que en estos dispositivos se desarrollan varias estrategias construidas y mantenidas en el tiempo por los mismos docentes en el contexto formativo que posibilitan las normales; entre estos se encuentran los núcleos de saber pedagógico, los núcleos interdisciplinarios; estos últimos tienen como función construir una relación entre los saberes que circulan en la escuela y las comunidades científicas de las ciencias sociales y humanas. Estos espacios hacen evidente que las Normales no pueden quedarse sólo en el campo de la reproducción del saber, sino que es necesario vincularse a la producción activa de saber científico conectándose con los procesos, tendencias y discusiones que la comunidad científica se encuentra dando en la actualidad.

Otro espacio que adquiere mucha significación como una transformación crítica y reflexiva de las prácticas educativas son los seminarios permanentes:

*“Éstos fueron espacios para compartir y debatir experiencias e innovaciones y esto a su vez se constituyó en un estímulo y en un reto para que otras ENS se dieran a la tarea de desarrollar iniciativas. Generó procesos de reflexión sobre la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la educación, y además, sobre el maestro y la escuela y sus múltiples relaciones con las ciencias y saberes, las instituciones, la*

*cultura y los sujetos e hizo posible que los maestros pudieran pensarse y asumirse como colectividad. Los maestros se reconocieron en su práctica con el ejercicio de la crítica constructiva y con el relato cotidiano (en el que no se teme reconocer qué no se ha podido hacer y cuáles son las razones que lo han impedido) de hechos y situaciones. Los seminarios contribuyeron al desarrollo del deseo y la voluntad de saber en algunos docentes”.* (Echeverri, A., Palacio, L.V., & Rodríguez, H.M. 2004, p.11)

Estos escenarios tácticos emergen como apropiaciones críticas de las tendencias de las políticas públicas, en este sentido las normales cumplen una función vital para el debate, la discusión y el control social de las tendencias privatizadoras y mercantilistas que se intentan imponer como implementación de las políticas educativas neoliberales. Sin embargo estas tácticas están inscritas en las gramáticas del poder y es en esta tensión donde se irán resolviendo las expectativas y responsabilidades en lo referido a la formación docente.

Las normales se enfrentan en la actualidad a nuevas perspectivas en la formación docente en las que han de tener en cuenta asuntos estructurales como:

- La búsqueda de conexiones entre los momentos de formación y las prácticas de los egresados en las instituciones escolares. Si bien en América latina se ha mantenido la idea de que la formación docente debe darse en las universidades, en los últimos años ha comenzado a revisarse este imaginario. La evaluación que existe sobre los programas universitarios de formación docente muestra que, por el hecho de encontrarse en las universidades esto no representa una transformación efectiva en lo referente a las prácticas de enseñanza. El cambio en este sentido no se da por el aumento en el tiempo de estudio, esta más en la vía de lo que mencionábamos inicialmente y es la producción de conexiones

eficaces entre los escenarios de formación y la práctica profesional de los docentes en los primeros años de ejercicio. Dicha práctica necesita un proceso de acompañamiento de las instituciones y de los docentes con más experiencia; además de la concertación de escenarios reales para la sistematización de estas experiencias.

- Otro aspecto a tener en cuenta por las Normales es que las prácticas de enseñanza deben ser en efecto distintas dentro de los programas de formación docente. En este sentido las Normales no pueden continuar enseñando de modo magistral y luego pretender que los docentes salgan a formar en competencias, solución de problemas etc. Esta transformación de los centros mismos implica un gran proceso micro y macro político ya que conlleva profundas inversiones económicas. En este sentido la vinculación y designación del presupuesto nacional para este tipo de modificaciones estructurales será una lucha que deberá mantenerse, pues no puede pretenderse que los costos asociados a esta transformación los asuman las normales solo por su esfuerzo en procesos de auto gestión.
- Finalmente continua el debate sobre la importancia de definir relaciones entre la enseñanza sobre la enseñanza y la vinculación de este saber con los contenidos específicos. En este sentido espacios como los seminarios permanentes podrían producir reflexiones o secuencias de acción para proceder donde pueda resolverse en cada caso singular como establecer dichas relaciones.

Hemos esbozado en este capítulo la relación entre las tecnologías de gobierno de orden macro político y sus estrategias para implementar los discursos de la gestión escolar en los niveles micro políticos de las instituciones escolares. En este contexto procederemos en el segundo capítulo, a realizar el análisis de caso de la Escuela Normal Superior de Amaga para identificar - específicamente en la cotidianidad escolar de esta institución- como se han apropiado críticamente las tendencias que hemos estudiado a lo largo de este capítulo.

### **CAPÍTULO 3. Implementación del trabajo de campo: Estudio de Caso Normal superior de Amaga**

El caso de la Normal superior de Amaga es un caso que podríamos denominar “sui generis” en el contexto regional, pues más allá de ser el referente formativo por antonomasia de los maestros en el municipio de Amaga, la institución como tal, es decir, el concepto de escuela normal, representa en nuestro país el primer esfuerzo por realizar un proyecto de impacto nacional, que propendiera por crear un imaginario de cohesión social. Ya Ingrid Müller (1989), en su escrito sobre la organización de las escuelas normales en Colombia, daba cuenta de dicho acontecimiento:

*“En 1872 llegó a Colombia la primera misión pedagógica Alemana, solicitada por el presidente de los Estados Unidos de Colombia, general Eustorgio Salgar, quien el 1 de noviembre de 1870 había expedido el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, cuyos capítulos V, VI y VII (artículos 114 a 137) y IX (artículos 194 a 209) están dedicados a la escuela central y a las escuelas Normales. La escuela central se creaba en la capital de la Unión, “con el objeto de formar maestros que regenten las escuelas normales, las escuelas normales se establecerían en la capital de cada estado y su objeto sería formar maestros idóneos que regenten las escuelas elementales y superiores” (Müller: 1989).*

Como vemos el proyecto normalista surge en nuestro país no como una mera forma de nombrar una institución sino, por el contrario, como todo un proyecto que tenía como objeto formar maestros que impulsaran un proyecto nacional, lo cual pone a las escuelas normales superiores, no como simples agentes pasivos de la historia de la educación en Colombia sino como escenarios de reformas y cambios en el proceso de consolidación de un modelo de educación para el país.

Es precisamente este aspecto el que nos permite tomar el estudio de caso de la escuela Normal Superior de Amaga como un referente de problematización de la política educativa en Colombia, más aun en el marco de una maestría en regiones que busca abrir nuevas formas de entender lo regional, nuevas formas que van más allá del análisis económico, el cual solo considera pertinente aquella formación que potencialice los recursos y condiciones propios de cada subregión, propuesta que, en su inmensa mayoría, reposan en una lectura técnica de los

programas, desconociendo realidades que ameritan abrir debates acerca de la importancia de una formación cultural que se pregunte por las finalidades de las diversas poblaciones y a partir de allí, ayude a construir modelos educativos propios, los cuales, sin desconocer las políticas de orden nacional, sean capaz de pensar la especificidad de cada sujeto en contexto y como cada subregión puede aportar desde su realidad al proyecto educativo nacional.

Es precisamente en este aspecto donde la Escuela Normal superior de Amaga nos brinda elementos que nos llevan a tomar la decisión de llevar a cabo allí nuestro estudio de caso, pues si bien es amplia la oferta educativa publica en el municipio de Amaga, es en la escuela normal donde se concreta la problemática de la reforma nacional, en la cual se pone contra la pared un modelo de formación normalista, que es referente de formación de maestros para la región, haciéndolo ver como un modelo caduco y en contravía del desarrollo regional, desarrollo que es presentado por el establecimiento – autoridades locales- a partir de un viraje necesario hacia la educación técnica y tecnológica.

Como vemos el estudio de caso escuela Normal Superior de Amaga, se nos presenta como un estudio de caso único el cual refleja todos los elementos necesarios para constituir un análisis a partir de la voz de los protagonistas de la reforma, en la cual el proyecto escuela Normal Superior, se ve abocado a defender un proyecto humanista de formación de maestros, el cual, a partir de su concepción de modelo pedagógico social hace frente a las necesidades formativas de una región, defendiendo la pertinencia de su legado formativo no desde la evidencia instrumental sino desde la articulación de un perfil de egresado que constituye otra mirada no instrumental de dichos sujetos.

Pero cabe aclarar que este no es un caso exclusivo de dicha escuela normal, el proyecto normalista desde sus inicios ha tenido que enfrentar diversos avatares entorno a la defensa de la formación de maestros en Colombia, avatares que incluso han llevado el proyecto al borde de su desaparición. Tal como lo señala la profesora Zuluaga (1989) *“Al abordar la historia de las escuelas normales en Colombia nos encontramos también frente a la historia del oficio de maestro ya que el estatus de estas instituciones durante los primeros veinte años de su existencia (1821-1840) es más bien una entidad al servicio de la difusión de conocimientos rudimentarios sobre lectura, escritura, religión y política republicana, necesaria para la consolidación de la República de Colombia”*; vemos como las escuelas normales han sido consideradas como espacios de formación rudimentaria en técnicas de enseñanza, más allá de instituciones



formadoras de maestros con una clara intención de cohesión social.

El surgimiento de las Escuelas Normales, se dio en medio de los debates y decisiones políticas (que tuvieron lugar en el Congreso de Cúcuta, en 1821) acerca del papel de la instrucción pública en la formación del ciudadano; difícil tarea en una República que al promulgar su constitución, aún estaba haciendo frente a la guerra y sufría escasez de fondos económicos (Zuluaga: 1989) y desde sus inicios el debate sobre la viabilidad o no de un proyecto normalista estuvo marcado por aspectos de índole económico, fue así como uno de los principales problemas en la concreción del proyecto fue su financiación, la cual incluso logro poner en jaque el proyecto en varios localidades donde a falta de recursos públicos, se vio incluso abocado el estado a proponer la financiación, por parte de cada uno de los ciudadanos, de la manutención de los maestros.

Al comenzar la educación republicana, la escuela y el maestro fueron pensados como instrumento para cohesionar a la sociedad con la sociedad política, con el fin de consolidar la construcción de la nacionalidad y de hacer girar a los ciudadanos entorno a una nueva ética.

Ha pasado el tiempo y estos problemas tan propios de la génesis de las escuelas Normales Superiores en Colombia, hoy aún son motivo de reflexión y disputa en nuestras distintas regiones, al punto de estar ante un trabajo de investigación que parte de una reforma del orden nacional que pone en vilo el futuro de dichas instituciones, vía reformas que propenden por nuevos modelos de financiación y autogestión del modelo normalista, lo cual hace del estudio de caso escuela Normal Superior de Amaga, un estudio necesario, en aras de develar las nuevas formas de concreción de las realidades y tensiones al interior de dichas instituciones.

Las políticas educativas que contextualizamos en el capítulo anterior, se expresan en la Normal Superior de Amaga en sus diferentes estructuras académico administrativas. El trabajo de campo se desarrolló inicialmente reconociendo la estructura organizacional y curricular de la normal planteada en los documentos

oficiales producidos por la institución, especialmente el PEI. En segundo lugar para contrastar la imagen “oficial” producida por este documento se desarrollan procesos de observación participante que constaron básicamente de visitas a la normal, entrevistas a profundidad con el rector, las coordinadoras y el grupo focal con los docentes de la institución. Estos procedimientos realizados en el trabajo de campo, están ampliados y contextualizados por documentos que ha producido la institución en el transcurso de su proceso de certificación y que se encuentran en la página institucional <https://www.box.com/shared/lbhn1v994k>.

Este sistema de clasificación y ordenamiento de la información institucional fue vital para contrastar y completar los análisis logrados mediante las entrevistas y el PEI. En el desarrollo del presente capítulo se abordarán en profundidad los análisis del PEI, las entrevistas y el grupo focal. En este orden de ideas el capítulo se divide en tres grandes segmentos de análisis de los cuales se producen las temáticas emergentes que serán objeto de análisis en el cuarto capítulo.

Prestaremos especial atención a las *condiciones institucionales*, esta es la categoría de análisis uno. Recordemos que en esta categoría de análisis hacemos referencia a los aspectos referidos al contexto institucional, la planta física, la planta docente, las asignaciones temporales de carga laboral y los presupuestos. Entre otras variables esto nos permitirá caracterizar la Normal superior de Amaga en su estado actual como organización escolar. Esta categoría la definimos en el capítulo 1 como aquella que se refiere a los aspectos estructurales, financieros, espaciales y humanos que configuran una institución. También incluye el entorno social y regional de la institución escolar.

Por el diseño mismo del trabajo de campo presentaremos en primer lugar el análisis del PEI, que nos dejara ver los resultados a los que llega la Normal luego de un largo proceso de reestructuración, para luego analizar las fuentes testimoniales de los actores involucrados en su diseño y comenzar a caracterizar las temáticas emergentes a propósito de este proceso de contrastación, entre

documentos “oficiales” y percepciones del proceso por parte de los actores administrativos y académicos. Alternaremos entonces citas de fragmentos relevantes del PEI de acuerdo a las categorías descriptivas y análisis reflexivos sobre dichos fragmentos presentados a su lectura. En este proceso se irán visibilizando las primeras temáticas emergentes en el estudio de caso único.

En el primer momento el análisis que realizamos del PEI, nos da una perspectiva de la estructura actual de la normal superior de Amaga, sin embargo en nuestra tesis especialmente en el capítulo 4 caracterizaremos las tensiones, conflictos y oportunidades que surgen el proceso de reestructuración de la Normal que da origen a este documento. Esto significa que los fragmentos que citamos del PEI, son vistos no como realidades institucionales, sino como una de las últimas y más refinadas interpretaciones que sobre si misma construyó la comunidad administrativa y académica de la Normal superior de Amaga. Este documento, si bien fue construido por la comunidad durante varios procesos de participación y auto evaluación también tiene el carácter y los problemas de un documento oficial que fue diseñado para obtener la certificación de calidad y que intentaba encajar dentro de los estándares nacionales en ocasiones de un modo muy artificial, esto quiere decir que es necesario mirarlo críticamente para descubrir en “lo enunciable” de este discurso los juegos de poder y las prácticas educativas específicas. En el PEI se expresa “la voluntad de verdad” de la comunidad de la Normal en el sentido expresado por FOUCAULT (1970. P. 11 - 13) :

*“voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional: está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es acompañada también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es*

*valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido... esta voluntad de verdad basada en un soporte y una distribución institucional, tiende a ejercer sobre los otros discursos —hablo siempre de nuestra sociedad— una especie de presión y como un poder de coacción.”*  
FOUCAULT (1970. P. 11 - 13)

A pesar de los riesgos que ofrecen este tipo de documentos institucionales de carácter “oficial” el PEI de la Normal se ofrece como un documento de interés porque en su estructura narrativa podemos entrar a la dimensión de “lo enunciable” de cual nos hablaba FOUCAULT, donde se expresan los deseos y el poder; las confusiones, claridades y tensiones de la comunidad de la Normal y finalmente los acuerdos temporales sobre la verdad a construir en la organización escolar, de acuerdo a las gramáticas del poder establecidas en la relación entre la Globalización, los discursos de calidad, las exigencias del MEN y los deseos de la comunidad Normalista. Pero tenemos presente siguiendo a FOUCAULT que en esta voluntad de verdad hay un desfase entre lo que se dice y lo que se hace y es precisamente en nuestro análisis del PEI donde intentaremos rastrear los momentos donde este desfase acontece.

El documento que analizamos en esta primera parte es el resultado de un período de transición y transformación de la Normal Superior de Amaga que comienza en 1998, con el nombramiento del rector actual Carlos Ariel Henao Pulgarín. Este acontecimiento coincide con la exigencia del Ministerio de Educación nacional de la reestructuración de las normales en Colombia. Dicha exigencia se da en el marco del decreto 2903 de 1994, en el cual se establecen los lineamientos para la reestructuración de las normales. Teniendo en cuenta que Las normales que no fueran reestructuradas, como escuela Normal superior se transformarían en Instituciones educativas que ofrecerían la Media técnica. Por esta razón nuestro análisis toma la forma de un comentario que se ubica en el desfase entre estos dos modos del discurso institucional expresado en el PEI.

Entre las exigencias que impone la reestructuración las más relevantes son las siguientes:

1. Abrir un ciclo complementario de un énfasis en formación docente de 2 años
2. Incorporar un modelo educativo basado en los enfoques críticos y el aprendizaje significativo
3. Realizar procesos de capacitación docente que permitan incorporar en los maestros de las normales las competencias en formación investigativa
4. Vincular a la Normal el ciclo de básica primaria y media
5. Desarrollar un sistema de autoevaluación y de gestión de la información institucional que permita monitorear los procesos
6. Establecer proyectos y procesos - con sostenibilidad en el tiempo - en los que se estableciera una relación formativa con las comunidades donde la normal tenía influencia

Cada una de estas transformaciones debían ser desarrolladas en el PEI, a continuación realizaremos una mirada a la Normal durante todos los procesos vividos en las fases de reestructuración, para luego reconocer las temáticas emergentes en las entrevistas y el grupo focal, siguiendo las categorías de análisis que definimos en el capítulo uno. Comenzaremos entonces con el análisis de las condiciones institucionales en el PEI.

### **3.1. Condiciones Institucionales**

#### **3.1.1. Reseña histórica de la Escuela Normal Superior de Amaga**

La institución fue creada con carácter de Normal Rural mediante ordenanza No. 19 del 26 de noviembre de 1958, gracias a la influencia del doctor Jaime Betancur

Cuartas, hijo de la localidad y en ese entonces Presidente de la Asamblea Departamental.

La institución inició labores el 18 de febrero de 1959, bajo la dirección de la hermana Felisa Calle Herrera. En 1962 y 1963 sacó sendas promociones de Normalistas Rurales, bajo la orientación de la Monja Gloria Fajardo Avendaño. En 1964 su orientación cambió por la de “Liceo de Bachillerato Básico”, según resolución No. 2116 de 1964. En 1965 el gobierno departamental, creó el grado 5o. con carácter de ciclo profesional normalista y en 1966, se creó el grado 6o. con la misma orientación; en tal año la institución sacó la primera promoción de Normalistas Superiores, estando como Rectora la Monja Estela Calle Viveros. Hasta 1967 la institución fue netamente femenina, en 1968 la Normal abrió sus puertas al sexo masculino, por lo que toma el nombre de Normal Mixta de Amagá. (PEI Normal superior de Amaga. 2009. P. 65)<sup>3</sup>

Este período de la normal se caracteriza por una estructura tradicional heredera de las misiones pedagógicas alemanas que habrían fundado las normales ya en la segunda mitad del siglo XIX. La educación de este período en las normales se encontraba entre las tensiones de establecerse como la educación católica o laica. Aún se manifestaba el poder de la iglesia católica y de hecho como podemos ver en el fragmento del PEI anterior la dirección de la normal estuvo en cabeza de dos religiosas. Sin embargo la tendencia laicizante se mantendrá durante la segunda mitad del siglo XIX, presionando a las Normales para que formaran desde una instrucción en lo posible neutral respecto de las creencias religiosas. Al fundarse la Normal Superior de Amaga aun se mantenía la tensión de la que hablamos anteriormente.

Otro aspecto característico de este período descrito en el PEI de la Normal superior de Amaga tiene que ver con su comienzo como una Normal femenina. La

---

<sup>3</sup> PEI Normal superior de Amaga. 2009. P. 65

educación femenina, así como los procesos de laicización en educación fue otra de las preocupaciones de los gobiernos radicales en Colombia. También estuvo influenciada esta tendencia por las discusiones posicionadas en Alemania. Específicamente en 1870 se realiza un congreso de maestros en la ciudad de Viena dejando claro que era necesario desarrollar múltiples estrategias para ampliar y cualificar la educación femenina. Fue por esta misma época y debido a la influencia de países como Alemania en el modelo educativo de las normales, donde el tema de la educación femenina también ganó fuerza en Colombia. Parte de este interés queda captado en uno de los testimonios de un inspector que realiza una visita al colegio femenino de Bogotá y su informe al secretario de gobierno del estado le decía:

“la mujer es el encanto de la vida i el alma de la sociedad, debe su prestigio en nuestra época, no a su belleza, sino a su corazón y a su inteligencia; i en consecuencia, formar este i elevar la mente debe ser el objeto de la educación de las jóvenes que el gobierno toma bajo su amparo. (RIVAS, 1870, P.279)”

Este inspector también hace múltiples observaciones sobre la posibilidad de que las mujeres tuvieran un trabajo distinto a las tradicionales labores del hogar como maestras. Estos informes unidos a otros de los demás inspectores de instrucción pública, instando al estado a incrementar el número de escuelas femeninas hacen posible que en el gobierno del presidente Santiago Pérez, se firme el decreto n. 356 del 27 de agosto de 1874, el cual reglamenta lo pertinente al funcionamiento de las escuelas normales femeninas. El fin establecido para estos centros educativos sería formar instructoras principalmente que pudieran enseñar en colegios de niñas y en básica primaria.

Después de este énfasis específico en formación femenina. En 1971 por resolución 0766 de la Secretaría de Educación la institución recibió el nombre de

Normal Departamental Mixta Victoriano Toro E. en honor a este ilustre médico Amagaseño, fue Senador de la República, Secretario de Agricultura en dos ocasiones, Gobernador encargado, Primer Gerente del Banco Cafetero de Medellín, Miembro de la Junta Directiva de la Caja Agraria, Presidente por varios Años del Comité Departamental de Cafeteros. En 1986 la Normal inicia programas de Diversificación: Pedagogía y Salud y Nutrición. En 1990 por decreto 0977 del 09 de abril, la Secretaría de Educación y Cultura determina a la institución IDEM Diversificado Victoriano Toro Echeverri. (PEI Normal superior de Amaga. 2009. P. 70)<sup>4</sup>.

Durante este período la Normal Superior de Amaga funcionaba de un modo muy distinto al que veremos descrito luego de los procesos de reestructuración. Como vemos en la reseña histórica extraída del PEI, en esta época la primaria funcionaba en una escuela anexa y el bachillerato no tenía un énfasis fundamentalmente pedagógico, se hacía más énfasis en salud y nutrición; la propuesta formativa en relación a la pedagogía no se encontraba realmente estructurada. Además la institución aún no tenía claramente desarrollados procesos formativos de extensión que establecieran proyectos y que los vincularan claramente con las necesidades del municipio. Es justo en este momento donde se produce en el contexto nacional de las políticas públicas educativas la necesidad de una reestructuración de las normales, para convertirlas en Normales Superiores.

En 1996 mediante Resolución Nacional N° 3086 del 15 de Julio se aprueba, por parte del Ministerio de Educación Nacional, la Reestructuración de la Institución junto con otras 22 del Departamento de Antioquia. En 1999 se concede la Acreditación Previa a la Escuela Normal Superior por un término de 4 años a partir

---

<sup>4</sup> PEI Normal superior de Amaga. 2009. P. 65



del 24 de Diciembre (Resolución Nacional N° 3480 del 24 de Diciembre de 1999). (PEI Normal superior de Amaga. 2009. P. 80)<sup>5</sup>.

Es justamente en este período de re acreditación donde se centraran nuestras reflexiones y donde encontraremos las principales tensiones internas, locales y nacionales que la Normal debió enfrentar para poder permanecer desarrollando su proyecto formativo en el municipio de Amaga. El proceso de re acreditación - del cual extraemos aquí solo los referentes temporales que aparecen en la reseña histórica de la Normal – estuvo poblado de problemáticas y estrategias alternativas que la Normal desarrollo para implementar desde un enfoque crítico las exigencias del nuevo paradigma de gestión escolar.

Es precisamente en este período que va desde 1996 hasta el 2012, donde rastreamos como se aplican las tendencias educativas neoliberales y como se les hace el juego para construir escenarios de sentido desde los actores administrativos y académicos en la institución. Es muy importante mencionar que este período de reestructuración de la normal coincide con el cambio de rector. Cada uno de los procesos que hicieron parte de la re acreditación tuvieron el toque administrativo que impregno en ellos el actual rector Carlos Adiel Henao Pulgarín. En nuestra investigación será muy relevante poder describir cual fue el modelo de gestión implementado desde el rol del director y qué papel jugaron los docentes en estos procesos de transformación y toma de decisiones propios de la reestructuración. En cada uno de los acontecimientos que mencionaremos esquemáticamente en esta primera presentación comienzan a dibujarse algunas de las categorías de análisis que definimos en el diseño del trabajo de campo.

A continuación enumeramos una serie de eventos relevantes en el proceso de re acreditación que serán objeto de nuestro análisis:

---

<sup>5</sup> PEI Normal superior de Amaga. 2009. P. 65

- ***Exigencias del proceso de acreditación de calidad:*** Entre el 2000 y el 2003 se adelantó el proceso de autoevaluación con miras a la primera acreditación de calidad y desarrollo, como resultado de este proceso se resaltan los siguientes cambios Institucionales: Reconstrucción y apropiación del PEI, Consecución de dos plazas de Coordinador, un notorio mejoramiento en los recursos didácticos, equipos de comunicación, organización de la sala de tecnología, escritorios para el profesor en cada salón de clase, instalación de una red de sonidos con salida a todas las dependencias y aulas, instalación de una red de video con 16 televisores dando cubrimiento la totalidad de las aulas, entre otros proyectos ejecutados. En agosto 11 al 14 de 2003, se tuvo la visita de Pares Académicos para la acreditación de calidad y desarrollo de la Institución. En la presentación de informe a la comunidad educativa, a la Institución se le dio una nota de *SOBRESALIENTE*.
- ***Implementación del sistema de autoevaluación institucional:*** Entre el 2004 y el 2010 se continuó con la autoevaluación con miras a la acreditación, en el cual se verificaría las condiciones básicas de calidad de la formación complementaria; para ello nos apoyamos en la Ley General de Educación y en los Decretos reglamentarios, además de tener presente el Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997, la Resolución Nacional 198 de 2006 que reglamenta la modalidad del ciclo complementario ofrecido por las escuelas normales superiores y el Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008.
- ***Implementación de procesos de dignificación de la profesión docente y de capacitación en competencias investigativas:*** En el 2006, septiembre, se les ofreció capacitación para ascenso en el escalafón a docentes de primaria y secundaria, con la aprobación de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, según Resolución No. 11014 del 31 de enero de 2006. Continuando con la misión institucional de dignificar la

profesión docente, Se participó en la exaltación de la misión docente, evento organizado por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia y el departamento de Antioquia. El 22 de mayo de 2007, se otorgó el premio Gestión integral por una vida digna en el grado oro, al rector Carlos Adiel Henao Pulgarín de la Escuela Normal Superior de Amagá.

- **Transformaciones en la planta física:** El 9 de junio del 2008, se inaugura en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá, las ocho aulas y el coliseo cubierto. Acto presidido por la señora Alcaldesa Popular Licenciada Auxilio Zapata Zapata y el presidente del honorable Concejo Municipal, además el señor Rector Carlos Adiel Henao Pulgarín, docentes y la Asociación de Padres de Familia de la Escuela Normal Superior. Del 11 al 13 de febrero de 2009, el Ministerio de Educación Nacional instala el Aula Móvil en la Institución compuesta por 20 computadores portátiles para estudiantes y cinco para docentes con conexión a Internet banda ancha de 1 mega, y el 25 de febrero de 2009, se implementó el voto electrónico para las elecciones del personero escolar, posteriormente el 10 de marzo de 2009, el Departamento de Antioquia dona a la institución dos aulas móviles de cinco portátiles cada una y un carro para su seguridad y movilidad. Desde el 2007 a la fecha se han obtenidos otros recursos didácticos: en la sección primaria se organizó una (1) aula móvil con 10 portátiles con servicio de Internet y en secundaria se instalaron dos (2) tableros electrónicos. Se adecuaron cuatro (4) aulas talleres, para el Núcleo Conocimiento Social, Núcleo Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología, Núcleo Pedagogía y Práctica, Núcleo de Pedagogía del Cuerpo; un mini auditorio, una sala de juntas, una capilla oratoria, un consultorio psicológico, un salón donde funciona actualmente la UAI y una sala para radio y televisión. Se hizo restauración de la pintura de la Institución y remodelación de algunas áreas como el patio de entrada, la portada y la puerta principal.

- **Convenios de formación, cooperación e investigación para desarrollar el PEI:** En el 2008, junio 12, se celebró convenios con la Universidad San Buenaventura con el fin de establecer y regular relaciones de carácter interinstitucional entre la Escuela Normal y la Universidad, con propósitos de mutua cooperación para la realización de actividades académicas, docentes, investigativas, de difusión de la cultura y extensión de servicios, en todas aquellas áreas de interés recíproco propios de sus objetivos y funciones, con miras al logro de sus fines y el aprovechamiento racional de sus recursos, entre otros propósitos.
- **Transformación de la jornada:** Se adoptó una Jornada única completa para los alumnos de 7.00 a 13.45 pm. y la jornada de 8 horas para los docentes y directivos docentes. Se implementaron todos los niveles de educación, desde el preescolar hasta la Formación Complementaria.
- **Creación de espacios de construcción de sentido de la propuesta formativa:** Las jornadas pedagógicas programadas semanalmente para la discusión, reflexión y análisis de saberes y temas pedagógicos, que nos llevan a consensos y acuerdos institucionales. Se logro la cualificación docente a través de la participación en los diferentes eventos académicos programados por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, las Universidades con convenio, la Administración Municipal, la Institución y otras instituciones que la apoyan directa e indirectamente.

### 3.1.2. Planta Física sección secundaria

La planta física de la Normal Superior se encuentra distribuida de la siguiente manera: el bloque antiguo que cuenta con siete aulas de clases, tres salas

talleres, una sala de juntas, un mini auditorio, una emisora, un consultorio psicológico, un oratorio, la coordinación de calidad, una rectoría, un almacén, la secretaria, una sala de espera, un cuarto de archivo, dos unidades sanitarias una de damas y otra para caballeros, una cafetería, una biblioteca, tres patios, un coliseo, una sala de profesores y una aula donde funciona actualmente la UAI.

En la parte superior del establecimiento están los bloques más nuevos de excelente construcción moderna en hormigón; un bloque construido para el aula máxima con su respectiva unidad sanitaria para damas y caballeros, con un patio amplio se condiciona para la recreación o parqueadero, según el caso, este escenario cultural es donde se realizan los diferentes eventos de envergadura a nivel municipal, regional o departamental; aldaño a este se encuentra otro bloque de dos plantas: la planta inferior construida y acondicionada para los laboratorios de Química y Física, una aula especial para la preparación de alimentos, una sala para la coordinación, tres aulas de clase y una aula taller de pedagogía y una unidad sanitaria higiénica y muy moderna, además un patio, una enfermería y una papelería; en la planta superior construida en el 2008 e inaugurada el 12 de septiembre del mismo año por el gobernador de Antioquia Luis Alfredo Ramos y la alcaldesa municipal, contiene siete aulas de clases, una sala de profesores, una unidad sanitaria y una serie de escalas que comunica la inferior con la superior.

### **3.1.3. Planta Física sección Primaria**

La sección primaria María Auxiliadora es una construcción antigua de dos plantas en tapia pisada y otros espacios en ladrillo, está acondicionada y distribuida en los siguientes espacios: en el segundo piso encontramos un pasadizo en la entrada principal, una oficina de coordinación, una sala de profesores, una sala de sistemas, seis aulas de clase, una unidad sanitarias para niñas y otra niños, una mixta y otra para profesores; en el primer piso se encuentra una placa deportiva, un aula taller de matemáticas, un aula taller de lengua castellana, un aula taller

para deportes, una aula de apoyo, cuatro aulas de clase, un restaurante escolar, un bloque construido en ladrillo para el aula máxima, otro bloque construido para dos aulas y dos unidades sanitarias, una para niños y otra para las niñas, También cuenta con un parque infantil con arenero.

En el cuadro siguiente se sintetiza y a la vez se explicita el estado actual de la planta física:

**Tabla 4: Esquema y estado actual de la planta física**

ESPACIOS FÍSICOS	ESTADO			TOTAL	NECESIDADES			
	B	R	M		CONSTRUCCIÓN	MANTENIMIENTO	AMPLIACIÓN	TOTAL
Aulas de clase	24	4		28		4		4
Aula de Sistemas	2			2				
Laboratorios	1			1	2			2
Aula Múltiple (auditorio)	2			2				
Mini auditorio	1							
Sala de profesores	2	1		3				
Depósito de Deportes			2	2				
Restaurante Escolar	2			2				
Biblioteca		1		1			1	1
Cruz Roja	1	1		2		1		1
Almacén	1			1				
Depósito de herramientas y materiales	1			1				
Unidades Sanitarias	4	3		7		3	2	5
Patios de Recreo	3	3		6		3		3
Patio de Entrada	1			1				
Patio de San Francisco	1			1				
Zonas Verdes		1		1		1		1
Placa Polideportiva		1		1		1		1

Placa polideportiva cubierta	1			1				
Secretaría	1			1				
Orientación Escolar	1			1				
Coordinación de Calidad	1			1				
Coordinación de Niveles	2			2				
Rectoría	1			1				
Cafetería			2	2	1		1	2
Enmallado		1		1		1		1
Archivo Institucional	1				1			1
Aulas Taller	4			4				
Sala de Reuniones	1			1				

Es de anotar que en la planta física de la Normal funcionó anteriormente un hospital por lo cual muchas de las aulas de clase han sido acondicionadas pero no construidas con las normas técnicas para el servicio pedagógico. Esto explica por qué la capacidad de las mismas varía desde 25 hasta 55 alumnos, algunas no tienen la ventilación suficiente, presentan deficiencia en la acústica o no tienen el diseño para un adecuado ingreso de la luz solar.

### **3.2. “La planta física” Lancasteriana de la Normal Superior de Amaga vs la Arquitectura escolar necesaria para el modelo de pedagogía socio – crítica.**

En la descripción que se presenta en el PEI de la normal sobre la planta física de primaria y bachillerato, salta a la vista un aspecto interesante. Ya en el modo de nombrar los espacios escolares como “planta física”, nos muestra el proceso de comprensión del espacio escolar que se ha construido en la normal durante estos años, caracterizado por reducirlo específicamente a una descripción o enumeración de los aspectos físicos de la institución. En el PEI reconocemos como se hace una enumeración del número de aulas, baños, talleres, laboratorios,

canchas, patios y demás y el comentario que se realiza de ellos es fundamentalmente referido a su buen o mal estado. Rara vez se menciona en el PEI la función educativa destinada a estos espacios o a los materiales que hay en ellos. Es más, tampoco se menciona que relación específica hay entre esta “planta física” y el *modelo pedagógico crítico* que intenta implementar la institución. También queda en el silencio la relación entre esta enumeración de “planta física” y los objetivos perseguidos en el currículo.

Un asunto más interesante es que la institución con esta descripción escueta en el PEI de la planta física fue merecedora de un concepto sobresaliente en el proceso de certificación de calidad. Es decir que se consideró por parte de los pares del Ministerio de educación que en esta condición de calidad específica, referida a la “planta física” la Normal Superior de Amaga cumplía los estándares más que suficientemente.

Este silencio y esta falta de relación aparente entre la propuesta pedagógica, el currículo y la arquitectura escolar; son herederos de un desfase encontrado en la historia de la educación colombiana. Si entendemos un patio, una biblioteca, una aula etc. como un “currículo silencioso” (Toranzo,2007), en el sentido que estos espacios expresan o deberían incorporar la pedagogía en al menos tres aspectos con relación a los problemas de forma y contenido, a la población o sociedad, y al espacio cultural. Si les entendemos así como manifestaciones de la política educativa, es posible reconocer como en la Normal Superior de Amaga, a pesar de que pueda decirse que cuentan con los espacios suficientes y en buen estado esta conexión aun no es construida como una práctica educativa eficaz. Al respecto de la herencia que se expresa en al Normal superior de Amaga en este sentido POTES (2009.p. 84. Revista educación y pedagogía) nos dice lo siguiente:

*“En la arquitectura escolar colombiana es fácilmente identificable la solución arquitectónica en relación con políticas educativas, pero es casi imposible encontrar formas*



*que respondan a concepciones pedagógicas en el sentido pleno del término, como parece mostrar una primera aproximación a este tema: ausencia o falta de conciencia de un proyecto pedagógico propio en el proyecto arquitectónico.”*

Además de la tradición nacional de desconexión entre arquitectura escolar y currículo. La Normal Superior de Amaga cuenta con una característica propia de los procesos de construcción de planta física de las Normales en el país y que se acentúa mucho más frente a la exigencia de comenzar el proceso de reestructuración para la certificación de calidad. En los testimonios recuperados en las entrevistas con el rector y en las alusiones que sobre esta condición institucional se hace en la reseña histórica, podemos ver que las ampliaciones y el acondicionamiento de los espacios se hace de modo fragmentario a través del tiempo y en la mayoría de los casos son productos de donaciones que realiza un gobernador, una empresa privada, una campaña de actualización tecnológica del MEN o de las intervenciones de buena fe de padres de familia que ayudan a adecuar, pintar o mejorar dichos espacios. Podemos ver como sucede esto en momentos específicos de la historia de la normal en la descripción que nos ofrece la entrevista con el rector:

“84(ENTREVISTA CON EL RECTOR –CATEGORIA 1) El siguiente alcalde, en la parte afectiva era muy cercano a la normal, pues muy amigo. En lo económico no se desarrolló ningún proyecto con la normal, es decir, era una buena persona pero eso no se concretó en el sentido económico hacia la normal, posterior a eso nosotros teníamos un proyecto bueno de ampliación por ejemplo el coliseo que era una plaquita en mal estado y sin el techo. Teníamos el proyecto del coliseo y la construcción del segundo piso en el bloque de arriba, entonces llegó la administración siguiente de Carlos Adolfo Taborda, ese proyecto lo teníamos desde el

2001 y esta administración fue en el 2006, entonces ellos tuvieron la posibilidad de presentar gobiernos a la gobernación, mandamos ese y en esa administración se llevó a feliz término eso, en una cofinanciación entre la normal y la administración porque a la normal le tocaba poner todos los estudios, diseños y bueno el municipio puso también su parte y la administración departamental puso su parte. Bueno, en esta administración también era un alcalde egresado del San Fernando, pero como tal esa administración apoyó más a la normal y en esa administración tenía una tensión muy fuerte con la rectora de San Fernando”

Esta condición social, cultural y política hace que la institución en momentos de certificación de calidad deba tomar las ofertas arquitectónicas y de adecuación espacial que le ofrece el contexto, entre otras razones porque este tipo de transformaciones son muy costosas y el MEN dentro de sus procesos de reestructuración no considera el incremento presupuestal para que las instituciones en proceso de certificación puedan direccionar una propuesta arquitectónica coherente con el modelo pedagógico descrito en su PEI. Ante la imposibilidad de gestionar de modo privado dichas transformaciones la institución opta por mantener una arquitectura tradicional como podemos ver en estas fotografías de la fachada, las aulas y los patios:

### **Fotografía 1. La fachada**



La sede de la Normal superior de Amaga de la educación básica y media puede caracterizarse dentro de una tendencia monumentalista. Como podemos ver en las fotografías estos edificios se organizan en torno a un patio central al estilo de conventos, cuarteles militares y cárceles. Su tendencia arquitectónica es más a cerrarse que a abrirse al exterior de la escuela o en el caso de las aulas al patio interno. Es decir este tipo de construcción se piensa más como espacio de enclaustramiento y contención, que de relación e interacción. En parte la excesiva división de los espacios internos y externos marca una división entre saber e ignorancia, civilización y barbarie.

La función que cumplen este tipo de construcciones cuando son diseñadas es la de contener la mayor cantidad posible de estudiantes y pone en segundo plano factores cualitativos referidos a la pertinencia del medio, al respecto a la singularidad de las personas y los grupos, la cultura escolar se centraba en este tipo de construcciones en la clase frontal y la flexibilidad no era un imperativo, de esto dan cuenta los materiales y los espacios cerrados generalmente no comunicados unos con otros.

**Foto 2: Las Aulas**



Como podemos ver esta es un aula tradicional, un espacio cuadrado con sillas universitarias, un tablero pintado y un televisor. En general las aulas de la institución se caracterizan por esta estructura. Las instalaciones son heredadas en su mayor parte del modelo de la enseñanza mutua, especialmente el implementado por Lancaster en Inglaterra (1798), en palabras de Olga Lucia Zuluaga:

*“José Lancaster se dedicó a ensayar y perfeccionar planes de enseñanza para la educación de los niños de las clases más desfavorecidas.*

*Impulsado por la convicción de que muchos niños se privaban de la educación a causa de los gastos causados en los métodos usuales de enseñanza, llegó a establecer un sistema con un mínimo de gastos y un máximo de utilidad, ya que un solo maestro podía alcanzar a dirigir una escuela de mil niños” ZULUAGA (revista educación y pedagogía. Nro 13-13 p. 272)*

Desde la disposición arquitectónica, los enceres y materiales de trabajo con que cuenta la normal en la actualidad. Y teniendo en cuenta que opera en una edificación que es tradicional del pueblo; podemos afirmar que este modelo de enseñanza implementado por Lancaster sigue profundamente vivo en la institución en sus formas arquitectónicas. A pesar de que como veremos en la reestructuración del modelo pedagógico y el currículo se defiende la formación desde la perspectiva de una pedagogía crítica. Una de las preguntas que emerge es: ¿Qué tipo de modificaciones espaciales requiere la aplicación de dicho modelo y la puesta en práctica de este tipo de formación?, ¿puede un modelo de enseñanza crítica implementarse en una arquitectura diseñada para la puesta en marcha del modelo lancasteriano de enseñanza mutua?

Recordemos que la apuesta Lancasteriana tenía unos roles muy específicos para los docentes, los estudiantes y unas características sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que eran posibles en las Normales, fundamentalmente basados en el uso de los reconocidos manuales de las Normales, como lo describe ZULUAGA:

*“El Manual del sistema de enseñanza mutua que se empezó a utilizar en 1826, por orden del gobierno, contenía los conocimientos impartidos en la escuela con excepción del catecismo político constitucional. Todos los estudios usados en la escuela están impresos sobre pliegos de papel con grandes tipos”, y repartidos en cuadros. La relación del maestro con el saber que habría de ser enseñado, se establecía mediante los textos y mediante el método de enseñanza mutua.*

*El mecanismo soporte del sistema de enseñanza mutua para enseñar y aprender es la repetición. Los niños divididos en clases de acuerdo a su "capacidad o aprovechamiento", bajo*

*las órdenes de los monitores y los progresivos ejercicios de imitación de los cuadros, logran el conocimiento; mirando al modelo y repitiendo. El Manual, indicaba que si se mantenía la estricta aplicación del método "bastaría aún un grado moderado de saber", por parte del maestro, para dar la instrucción a los niños." ZULUAGA (revista educación y pedagogía. Nro 13-13 p. 272)*

Se supone uno de los principales fines de los procesos de reestructuración de las normales es transformar efectivamente las prácticas educativas para que pasen del método Lancasteriano de enseñanza mutua a – en el caso de la Normal superior de Amaga- el modelo de pedagogía crítica fundamentado en autores como Dewey, Giroux, Vigotsky, freire y algunos otros que retomaremos cuando analicemos la propuesta curricular presentada en el PEI. Sin embargo, a pesar de haber recibido la certificación de calidad, que supondría esta transformación efectiva; lo que podemos observar efectivamente en su arquitectura escolar es la permanencia del modelo que se pretendía reestructurar.

Como aclaramos en párrafos anteriores, esta imposibilidad de transformar efectivamente la arquitectura escolar para adecuarla efectivamente al modelo pedagógico que pretende implementar la institución; no es una responsabilidad que pueda imputársele exclusivamente a la Normal Superior de Amaga, podríamos afirmar que estos ecos de la propuesta lancasteriana están vivos y se implementan en las actuales políticas de cobertura – solo por dar un ejemplo- donde se amarran los recursos de educación superior al incremento en la cobertura (reforma de la ley 30). En este tipo de políticas públicas educativas se sigue el mismo principio, es decir, que un docente atienda al mismo tiempo y en el mismo espacio la mayor cantidad de estudiantes posibles. Además que los apruebe sin mucho problema porque la eficiencia de este tipo de sistema radica en la posibilidad de que los estudiantes endeudados puedan pagar los créditos educativos.

Es un principio económico efectivo, pero no tanto a la hora de formar en un modelo pedagógico crítico, que exige la formación de competencias en resolución de problemas, aprendizaje colaborativo, competencias investigativas etc. Para este tipo de modelo pedagógico se hace necesario rediseñar la arquitectura escolar basándose en las competencias comportamentales, cognitivas, sociales, culturales e investigativas que se desean formar. En el intento de responder a las preguntas que emergen al realizar una observación de la “planta física” de la Normal recurrimos a un análisis comparativo que nos permitirá reconocer el desfase en el que se encuentra la arquitectura escolar de la Norma Superior de Amaga con relación a el modelo pedagógico que se pretende implementar.

En el proceso de reforma de las instituciones escolares chilenas el Ministerio de Educación realiza un convenio con la UNESCO para realizar procesos de acompañamiento, (vale la pena hacer énfasis en que este convenio no era sólo de visitas de pares para verificar condiciones de calidad). En el marco de implementación de este convenio se realiza una investigación con las instituciones que serian sometidas al proceso de reestructuración y conjuntamente un equipo de arquitectos, pedagogos y gestores escolares desarrollan para cada modelo pedagógico unas alternativas de arquitectura espacial acordes. En nuestro caso nos centraremos especialmente en analizar las características que deberían tener dos espacios esenciales para el énfasis en formación docente desde el modelo pedagógico crítico que pretende implementar la normal superior de Amaga; las aulas generales, las aulas especializadas y los talleres polivalentes. Estos diagramas y diseños fueron construidos en el marco de este acompañamiento liderado por el Ministerio de Educación Chileno, La Sociedad de Construcciones escolares de Chile y la Unesco y podemos resumir el espíritu de la intervención en las palabras del Ministro:

“Los cambios pedagógicos de la reforma educacional chilena, el gran paso a la Jornada Escolar Completa, así

como las fuertes inversiones asociadas, constituyen una oportunidad única para replantear los espacios de modo tal que se transformen éstos en un elemento facilitador del proceso educativo. Para ello se requieren respuestas arquitectónicas que consideren entre sus determinantes, el proyecto pedagógico institucional de los establecimientos educacionales y las necesidades de la comunidad.

En este contexto y en función de su experiencia acumulada, se solicitó a la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas el desarrollo de estas guías de diseño, de carácter referencial, como un elemento ordenador y de apoyo, especialmente dirigido a educadores y arquitectos, cuyo trabajo conjunto es determinante para que el espacio y el equipamiento contribuyan a mejorar en calidad y equidad, el proceso educativo.

Las guías de diseño de espacios educativos forman parte del proyecto conjunto del Ministerio de Educación con UNESCO, relacionado con la optimización de la inversión en infraestructura educativa.

La creación de arquitecturas nuevas, que creen un medioambiente educativo de mejor calidad acorde con las innovaciones pedagógicas y curriculares de la reforma y de las variables sociales, económicas y culturales de su localización, contribuye a la búsqueda de nuevos y mejores espacios para la educación. MARÍN (2000. P. 1).

Transcribimos estas palabras para hacer énfasis y aclarar porque seleccionamos este modelo de reestructuración como referente para nuestra comparación. Es fundamentalmente porque en este proceso chileno el ministerio de educación



nacional forma parte activa en la reestructuración y reconoce que uno de los pilares objetivos para transformar las prácticas educativas es el espacio escolar, mirado mucho más allá de la escueta denominación de “planta física”. Mirado como un dispositivo incorporal en el sentido usado por FOUCAULT, cuando reconoce que el espacio en sí mismo y sus disposiciones son formadores eficaces de las subjetividades; prescriben incluso inconscientemente roles, conductas, comportamientos. Es decir, el espacio escolar es una fuerza abrumadora que está presente de modo cotidiano en la vida de docentes, estudiantes y administradores y que dicta silenciosamente los roles que se han de asumir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido el espacio conduce y forma de un modo eficaz y es por esto que debe ser diseñado con especial cuidado. Pero la responsabilidad de lograr esta adecuación no recae en el caso chileno en los escasos fondos que la Organización escolar logra arañar o cobrar directamente a los estudiantes. Por el contrario el proceso de reestructuración de las organizaciones escolares implementa un fondo especial en 1994, dirigido a la transformación de la infraestructura escolar y es un fondo financiado, administrado y destinado a los procesos de acompañamiento de reestructuración escolar.

Esto quiere decir que las exigencias que requiere esta reestructuración entre las cuales podemos enumerar las siguientes:

- La atención prestada a la diversidad y al contexto actual de los procesos educativos.
- El énfasis en la calidad para una pedagogía centrada en el aprendizaje activo y cooperativo
- La apertura de la institución escolar a la comunidad y la tendencia a ampliar
- la participación de los diversos actores en la planificación y en las decisiones educacionales.

- Los nuevos requerimientos de flexibilidad en el espacio y el tiempo.

Son asumidas (en el caso de Chile) fundamentalmente desde políticas públicas educativas, en las cuales se crean marcos legales que permitan, no solo, la creación de fondos de financiación del cambio; si no la transformación normativa para que las empresas constructoras puedan adaptarse a este modo tan peculiar de diseñar un espacio escolar.

Vemos entonces como el desfase que se manifiesta en el PEI de la Escuela Normal Superior de Amaga es solo un síntoma, un efecto de la errada visión que las políticas públicas de carácter neoliberal que describimos en el primer capítulo tiene de los procesos de certificación de calidad, referidos a las condiciones institucionales como la “planta física”. Durante todo el proceso vivido en la Escuela Normal lo que se hace evidente es la necesidad de que el estado asuma como mínimo las siguientes medidas en la vía de realizar una transformación efectiva de las arquitecturas escolares en las organizaciones que están obligadas por ley a realizar la reestructuración:

- Incluir un componente de infraestructura en todos los programas ministeriales, a fin de asegurar mínimas condiciones para la renovación pedagógica que ellos introducen.
- Construir un sistema que permita la determinación de las necesidades y la priorización de ellas desde un diálogo entre el propio establecimiento educacional con la asesoría técnica necesaria.
- Realizar con la colaboración de entidades internacionales seminarios sobre los espacios educativos en Colombia para analizar los distintos escenarios y roles que asumen los Ministerios de Educación en la década.

- Propiciar el diálogo entre educadores y arquitectos de modo que las construcciones escolares respondan, entre otros, a los requerimientos educativos y de la comunidad escolar.
- Iniciar un proceso de revisión y actualización de la normativa vigente, sobre infraestructura física y mobiliario escolar, flexibilizando y distinguiendo lo normativo de lo referencial y de apoyo.
- Crear una subvención de apoyo al mantenimiento a fin de prever anticipadamente el deterioro, producto del uso y agotamiento de la vida útil del edificio, permitiendo su recuperación, restauración, renovación y operación continua, confiable, segura.
- Elaborar un proyecto a fin de apoyar a los equipos técnicos en el marco del proceso de descentralización respecto a la inversión en infraestructura físico educativa, dotando a las regiones, municipalidades, sostenedores y establecimientos con técnicas e instrumentos que les faciliten la aplicación de la reforma en sus aspectos espaciales y de equipamiento.

Se hace evidente entonces como los escenarios de continuidad y de imposibilidad de transformación tienen profundas raíces en la poca funcionalidad de las políticas públicas educativas para acompañar los procesos de reestructuración. Ahora demos una breve mirada que nos permita reconocer que aspecto tendrían y que funciones cumpliría una arquitectura escolar que fuera adecuada al modelo que se pretende implementar en la Normal Superior de Amaga.

### **3.3. Contexto político de la reestructuración de las Normales: La reforma del sistema educativo no se da por decreto Nacional**

El proceso de reestructuración de las Normal Superior de amaga se encuentra enmarcado por un momento en el cual hacía tres años había salido la ley general de educación de 1994 y las normales estaban frente a la decisión de reestructurarse o desaparecer como escuela normal para convertirse en colegio. Antioquia no quería que ninguna de las escuelas normales que hasta ese momento el ministerio había habilitado para reestructurarse se quedara, entonces consideró que en la normal de Amagá que tenía un proceso lento, que no había despegado en el proceso de reestructuración, necesitaba hacer algunos ajustes.

En este contexto contratan al rector Carlos Adiel Henao en 1997 para que desde su formación como administrador educativo ayude a jalonar este proceso. La reestructuración la estableció la ley general de educación en los artículos 111, 112, 113 de y en el decreto reglamentario 3012 de 1997. Éste establece el marco para el establecimiento de las escuelas normales, en el se define qué es la acreditación previa y las condiciones para ésta, igualmente este decreto establece la acreditación de calidad. En la vía de implementar dicho proceso de acreditación de calidad, se produjo a partir del CAENS (Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores) el decreto 3012, dicho decreto se constituyó como el documento marco de acreditación de las escuelas normales ya que en él se establecían los factores portadores de calidad, los criterios de la misma y los referentes de calidad.

En el nivel de política nacional este proceso de reestructuración se concreta especialmente en las administraciones de Pastrana y Uribe que cubren en total el período de 1998 a 2006, con sus respectivos planes de desarrollo: “Un cambio para la paz” y “la revolución educativa”. Es en el transcurso de estas dos administraciones donde se diseñan y se producen los marcos legales para este proceso de reestructuración y donde se diseñan e implementan de un modo más

concreto las políticas neoliberales que tienden a producir como efecto de conjunto la privatización de la educación pública superior. Políticas que describiremos a lo largo de este capítulo y que producen las mayores tensiones en el proceso de reestructuración como: la descentralización, la flexibilización laboral, la autonomía administrativa y financiera, políticas de ajuste fiscal y recorte del gasto en educación por parte de la nación etc.

En el PEI se realiza una identificación de las leyes que afectan conjuntamente este proceso de reestructuración:

- La Constitución Política de Colombia: Resaltándose los siguientes artículos: 1, 5, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 42, 43, 44, 45, 52, 67, 68, 71, 74, 79 y 95.
- Ley 80 de 1993, Establece el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública
- Ley 115 del 8 de febrero de 1994: por la cual se expide la Ley General de la Educación, la cual señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad y en su Artículo 73 establece el proyecto educativo como algo obligatorio en todos los planteles, puntualiza algunos de los aspectos que lo conforman y en su parágrafo único precisa que dicho proyecto “debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”.
- Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994: Por medio del cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. En su capítulo III reglamenta todo lo relacionado a los componentes, adopción y obligatoriedad del PEI.
- Decreto 1743 de Agosto 3 de 1994: Por medio del cual se instituye y se reglamenta el proyecto de Educación Ambiental.

- Decreto 1423 del 6 de Mayo de 1993: Por medio del cual se determinan pautas para orientar y regular el ejercicio de las libertades y derechos de los alumnos, así como el cumplimiento de sus deberes en el interior de los Institutos Docentes Públicos y privados.
- Decreto 1108 de 1994: Por el cual se sistematizan, coordinan y reglamentan algunas disposiciones en relación con el porte y consumo de estupefacientes y sustancias psicotrópicas.
- La Circular N° 77 de octubre 19 de 1994: Sobre orientaciones pedagógicas y Administrativas para el desarrollo del currículo.
- El Decreto N° 2903 del 31 de Diciembre de 1.994: por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.
- Decreto N° 111 de 1996 Actual estatuto orgánico de presupuesto. Compiló las (leyes 38 de 1989, Ley 179 de 1994 y Ley 225 de 1995).
- El Decreto N° 000709 del 17 de Abril de 1.996: por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.
- La Resolución Nacional N° 2343 de Junio 5 de 1.996: por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.
- El Plan Decenal de Educación 2006 - 2.015: el cual establece propósitos, objetivos, metas, políticas y programas educativos a nivel nacional que conlleven al mejoramiento de la calidad de la educación y al desarrollo del proyecto de nación.
- La Resolución Nacional 3480 de 1999, por la cual se acredita previamente el programa de formación de maestros ofrecido por la Escuela Normal Superior.
- El Plan Decenal de Educación y Cultura para Antioquia 2000 – 2010: el cual establece los escenarios y procesos de participación y validación social, los

temas fundamentales de la educación para Antioquia y los objetivos, metas y estrategias de la educación en Antioquia.

- La Ley 715 del 21 de Diciembre de 2001: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.
- Ley 749 de 2002. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones.
- El Decreto 0230 del 11 de Febrero de 2002: Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.
- El Decreto 1850 del 13 de Agosto de 2002: Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.
- El Decreto 1283 del 19 de Junio de 2002: Por el cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar, básica y media.
- El Decreto 1278 del 19 de Junio de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.
- El Decreto 3020 del 10 de Diciembre de 2002, Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.
- Ley 819 del 2003 Dicta normas orgánicas en materia de presupuesto, responsabilidades y transparencia fiscal y se dictan otras disposiciones.

- Ley 863 del 2003 del Estatuto Tributario. Establece que los excedentes financieros de las cooperativas, el 20% los destinen para educación formal. En caso que asuma lo descrito, la DIAN los exime del pago del impuesto del 34%, quedando la entidad con el 14% restante
- La Resolución 0415 del 21 de Enero de 2003, por la cual se concede reconocimiento de carácter oficial a la Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá.
- Decreto 2582 de 2003. Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales.
- Resolución Nacional 1515 de 2003. Por la cual se establecen las directrices, criterios, procedimientos y cronograma para la organización del proceso de asignación de cupos y matrícula para los niveles de Preescolar, Básica y Media de las instituciones de educación formal de carácter oficial en las entidades territoriales.
- Resolución Nacional 2655 del 4 de Noviembre de 2003, por la cual se otorga acreditación de calidad y desarrollo al programa de formación de docentes ofrecido por la Escuela Normal.
- Resolución nacional 2345 del 4 de noviembre de 2003. Por la cual se otorga acreditación de calidad y desarrollo a la escuela Normal superior Amagá.
- Resolución 0703 de 2004 de la Contraloría General de Antioquia. Por medio de la cual se reglamenta la rendición de la cuenta y su revisión y se unifica información que se presenta a la Contraloría General de Antioquia.
- Decreto 2789 del 2004. Reglamenta el Sistema Integrado de Información Financiera – SIIF - de la Nación.
- Decreto 1286 de 2005. Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos



educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones.

- Resolución No.222 de 2006 Por el cual se adopta el Régimen de Contabilidad Pública y se define su ámbito de aplicación
- Resolución 555 de 2006. Por la cual se expide el Catálogo de Cuentas del Manual De Procedimientos del Régimen de Contabilidad Pública.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia.
- Resolución Nacional 198 de 2006. Por medio de la cual se reglamenta la modalidad del Ciclo Complementario ofrecido por las escuelas normales superiores.
- Resolución de la Contraloría de Antioquia N° 0736 del 27 de Junio de 2007, Por medio de la cual se establece la rendición de cuentas para las Instituciones Educativas y Centros Educativos.
- Ley 1150 del 16 de Julio de 2007 por medio de la cual se introducen medidas para la eficiencia y la transparencia en la ley 80 de 1993 y se dictan otras disposiciones generales sobre la contratación con recursos públicos.
- Decreto 4790 del 19 de Diciembre de 2008, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 4791 del 19 de Diciembre de 2008, por el cual se reglamentan los fondos de servicios educativos.
  
- Decreto 366 del 9 de Febrero de 2009 por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

- Decreto 1290 de 16 de abril de 2009 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Este marco legal en su conjunto va a producir a lo largo de los últimos 30 años las principales tensiones de tipo administrativo, curricular, docente y financiero que deben ser superadas por la normal en la perspectiva de garantizar su supervivencia. Contrario a lo que debería pasar en un estado de bienestar que concibe la educación como un derecho y al estado como el garante del mismo. El conjunto de legislaciones que se describen esquemáticamente en el PEI no producen una transformación del sistema educativo hacia mejores procesos y prácticas educativas – lo que se presenta como su discurso explícito-, por el contrario lo que produce son efectos de ahogamiento en las instituciones de educación superior, como la Normal Superior de Amaga; ya que todo el peso de la reforma educativa queda sobre la gestión, la buena voluntad y las estrategias de resistencia y autogestión que puedan desarrollar las Instituciones de educación superior.

Las políticas públicas educativas que se materializan en estos procesos legislativos asumen que la transformación del sistema se da por decreto, haciendo caso omiso de las inversiones presupuestales, administrativas, técnicas y de los procesos de acompañamiento que la nación en cabeza del MEN está en obligación de realizar para acompañar a las instituciones educativas en dicho proceso de reestructuración. Al respecto es relevante presentar aquí las reflexiones que sobre este problema realiza el rector de la institución:

“100 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 1)

Cuando uno lee la ley general, dice que las escuelas normales deberán reestructurarse y dicho proceso, deberán tener convenio con una facultad de educación, entonces la pregunta que yo me he hecho frente a eso es: en ningún momento la ley general dijo que el ministerio de educación

deberá asesorar las normales, entonces yo hipotéticamente digo que esto se dio porque:

1. El ministerio no estaba organizado y no tenía la capacidad, entonces sabían que no la tenían, por lo cual la ley tampoco lo contempló.
2. Existe la idea de que la Universidad es la única productora de saber, la maga en el asunto y que las normales éramos unos subsidiarios, como sus hijitos menores.

En el mejor de los casos, todo lo anteriormente dicho es cierto, que el ministerio no tenía con qué, con quién y lo único que tenía era las facultades de educación, entonces en la ley general dice eso y lo ratifica el 3012, pero la responsabilidad no dice: “en adelante cada universidad para poder funcionar con su facultad tendrá como requisito o como parte de la extensión, tener adoptada una normal”, yo como presidente, mínimo habría puesto eso.”

El peso real de las transformaciones curriculares, de las prácticas y las mentalidades docentes y por supuesto de la financiación de dichas modificaciones deben asumirlo las instituciones educativas en soledad. Por suerte en el momento coyuntural de la exigencia de la reestructuración de las normales, la Universidad de Antioquia ya venía adelantando un proceso amplio de investigación y mediante la asesoría que realiza a la normal desde el dispositivo Formativo comprensivo, le ayuda a construir herramientas de análisis para tomar las decisiones de transformación institucional, de planta docente, de evaluación y de currículo que deben ser implementadas con la intención que la reestructuración no sea solo un cumplimiento vacío de exigencias externas de orden nacional; sino que responda a una modificación real de las prácticas educativas en la Normal Superior de Amaga.

Sin embargo en esta situación quienes asumen la tarea vital de acompañar a las Normales son también Universidades públicas que a su vez tienen exactamente los mismos problemas producto de las políticas de corte neoliberal. Entonces continúa quedando la pregunta. ¿Cuál es el papel y la responsabilidad del estado? ¿Acaso el estado solo debe limitarse a producir leyes?; desde estos procesos históricos es fácilmente perceptible como el estado se constituye en un policía, que solo crea estructuras de evaluación, pero no de evaluación formativa, sino de verificación de estándares. Produce entonces una evaluación punitiva en la cual no asume mayor responsabilidad.

Finalmente respecto al contexto político en el que se desenvuelve la reestructuración de las normales en Colombia es necesario aclarar que debido a los procesos de descentralización producidos por las políticas anteriormente mencionadas. La Normal se ve envuelta en tensiones con la administración local, pues sus procesos muchas veces quedan al vaivén de las voluntades políticas de los alcaldes de turno. Al respecto el rector señala algunas de los acontecimientos que enmarcaron este proceso.

“80(ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 1) Hay dos fuerzas políticas en el municipio que están representadas en el alcalde por así decirlo y sus funcionarios y en el concejo municipal como representación del pueblo. En el concejo municipal, yo he encontrado que la mayoría siempre han estado de acuerdo con la normal, teniendo máximo 4 concejales de 13 en contra. Con la administración municipal en el periodo de dona Elvia que comenzó pues en contra, cuando ya ella se metió en el proceso administrativo como tal del municipio y le tocaba administrar la educación, en el camino al año o año y medio se dio cuenta que la normal no eran tan conflictiva como las situaciones que le tocaba resolver en otras instituciones o sea que como la

normal estaba pensando en una acreditación, uno tiene que ser muy cuidadoso en resolver los asuntos porque si no una normal no se reestructura. “

“81 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 1)  
Entonces ella percibió que la normal era la institución menos problemática y terminó queriendo y valorando el trabajo de la normal porque llegó un momento en el que ella dijo: “me ha tocado intervenir todos los colegios ,menos la normal” eso ya era una gran paso porque en los inicios ella fue la que creó varias de las tensiones .En eso incidió también de que, como al fin y al cabo nuestra visión no estaba en un cuento político, de entrar en choque con la administración municipal, si no en reestructurar la normal, simplemente la normal no entró a pelear si no que estuvimos en la contienda hasta que se dijo sí a la normal, después de esa bendición nosotros sabíamos que no teníamos apoyo de la administración pero que la cuestión no era una pelea y la alcaldesa no encontró con quien pelear , entonces con el tiempo terminó resolviéndose eso favorablemente. Después yo reflexiono eso en un diario pedagógico, creo que lo haya escrito en mi diario, diciendo pues como de todas maneras es una manera también, no voy a decir que fue la mejor pero para ese momento fue efectiva, que es bueno reflexionar qué peleas siguen y claro, qué peleas no ha y que dar. Bueno con doña Elvia terminamos así y siguió una administración de un alcalde egresado del San Fernando, pero que realmente se acopló fácil a la normal, nos visitaba constantemente, o sea desde las relaciones, muy buenas.”

Vemos como paradójicamente el estado se convierte en muchas ocasiones mas en un enemigo de los procesos de las normales y estas instituciones deben realizar largo procesos de negociación para encontrar voluntades políticas que, si bien no proporcionan acompañamiento financiero, pedagógico, curricular o técnico, por lo menos no entorpezcan el trabajo realizado por las comunidades administrativas y académicas al interior de la institución.

Respecto a esta tensión de la que habla el rector también es relevante traer a colación los testimonios recuperados del material de archivo audiovisual con el cual contaba la Normal del momento de debate político en donde se presenta a la comunidad de Amaga la decisión de participar sobre la decisión de apoyar o no apoyar la reestructuración de las normales a continuación presentamos a modo de cierre de esta temática emergente, cuatro posturas presentadas en el debate que dan cuenta del clima político local respecto de la Normal: (para ver la codificación completa de este archivo audiovisual revisar anexo 9).

#### **“6. (ARCHIVO FILMICO NORMAL SUPERIOR)**

**Intervención del Rector de la Normal de Amaga.** Si no reestructuramos la normal de todas maneras al municipio, deberá seguir sosteniendo un liceo, que le costara igual y quizás más que la normal porque la normal tiene apoyo departamental y nacional a nivel económico. En este momento ya hay miembros de la asamblea que han prometido dar el coliseo para la normal y la sala de cómputo para la normal que es uno de los grandes gastos. Y por lo tanto si estamos en condiciones de brindar un tecnológico o una universidad en la comunidad, la normal no quita esta posibilidad. Porque el presupuesto que gastara la normal inicialmente será superior a un liceo pero la normal tiende a ser autosuficiente, y ese el fin que la normal llegue algún día a vender sus servicios de forma autosuficiente.”

**“8. (ARCHIVO FILMICO NORMAL SUPERIOR)**

**Intervención del Concejal Jorge Monsalve gallego.** La normal para reestructurarse necesita 300 millones de pesos, no para sacarlos de una del presupuesto municipal. Sin diferidos a tres años, pero también les quiero comentar algo a mis compañeros concejales.... En este momento tengo una oferta concreta para la señora alcaldesa, tengo un diputado que se compromete –siempre y cuando le pasemos el proyecto de reestructuración de la normal- a que nos construye el coliseo que vale 100 millones de pesos. En la misma forma como estos señores vinieron por los votos de amaga es obligación de nosotros de los concejales llamarlos para que nos ayuden a financiar la reestructuración de la normal y así no generar un vacío en nuestro presupuesto municipal.”

**“10. (ARCHIVO FILMICO NORMAL SUPERIOR)**

**Intervención de la Alcaldesa María Elvira.** Nunca he dicho que cualquier otra institución riña con la normal, no nos vayamos por las ramas, lo que ocurre es que el municipio debe informar a la comunidad... la administración puede decir que si atiende la reestructuración de la normal, no puede atender un tecnológico, ni mucho menos la universidad, le estoy diciendo a la universidad sin presión ninguna que acatando en este momento la reestructuración de la normal queda en un segundo plano la universidad y el tecnológico.... Porque el municipio no está en condiciones. En cuanto a los millones de pesos de los que habla el director de la escuela son ciertos pero son cofinanciados pero el municipio no tienen la posibilidad e un peso en

préstamos, de manera que el municipio tenga que renunciar a esa posibilidad porque no tiene forma de pagar, porque eso es un préstamo. El municipio debe a los bancos en este momento 1750 millones de pesos más a proveedores 620 millones de pesos y tiene un presupuesto de 3200 millones de pesos entonces no tiene la capacidad, las ilusiones son muchas pero la realidad es muy dura y muy cruel, por eso yo a mi comunidad les tengo que hablar con cifras reales no con ilusiones.”

**“10. (ARCHIVO FILMICO NORMAL SUPERIOR) Intervención del Concejal Alberto Echeverry.** Yo también voy a hacer una aclaración respecto a la deuda pública de amaga. Ustedes tienen que saber que de los ingresos corrientes de la nación la educación tiene un 30% y la deuda pública de amaga el rubro que menos ha afectado es el de la educación. Tenemos plata para la normal, además porque la plata se va a sacar anualmente para subsidiar esta normal superior. hay que explicarle a la gente que ese 30% que se destina para educación de los recursos corrientes de la nación es mínimo el esfuerzo presupuestal que tenemos que hacer para apoyar la normal, nosotros la apoyamos porque tenemos el conocimiento de que si hay plata. Y me acaba de decir el recto que con 30 040 millones de pesos anuales podemos sostener este proyecto porque el resto se va a conseguir por otra parte, entonces lo que necesitamos es voluntad política para comenzar la restructuración”

**“11. (ARCHIVO FILMICO NORMAL SUPERIOR) Intervención de Alcaldesa María Elvira.** Una aclaración sobre eso de que el porcentaje de los recursos corrientes de



la nación el menos afectado es el de la educación. Pero deben saber que la normal no es la única que debemos atender con ese presupuesto. Están los establecimientos educativos que hay que atender, esta la nomina de los educadores, de manera que no es solamente el rubro de educación para dedicarlo solamente a la normal.”

En esta muestra del debate adelantado entre los representantes de la administración de turno, el rector de la normal y los concejales a favor y en contra de la reestructuración de las normales se hacen evidente la necesidad de sopesar el papel y las tensiones propias que sufren las administraciones locales en el momento de establecer los criterios de redistribución de los pocos recursos estatales que son captados del SGP.

#### **3.4. Contexto Institucional. Aspectos Socio-Económicos en Normal superior de Amaga**

Continuando con la caracterización de las condiciones Institucionales de la normal abordaremos la descripción socioeconómica de la población que atiende la normal. En este aspecto el PEI de la normal ofrece una caracterización muy completa sobre su población estudiantil. Sin embargo no hay una información tan actualizada sobre su planta docente y como este no era el objeto de la investigación. Procederemos a referenciar los estudios realizados en el PEI y la información disponible; esto nos permitirá construir una mirada del contexto externo que pretende ser transformado e impactado en la formación de docentes que pretende la Normal.

En lo referente a la población estudiantil, el nivel económico de la gran mayoría de las familias de los jóvenes de la Institución es bajo. Se ha encontrado que un 8.9%% de los padres son campesinos que se dedican a las labores agrícolas que no son propietarios de tierras, viven de un jornal mínimo y muchos casos laboran

dos o tres días a la semana que les permite una muy escasa alimentación, de estos ingresos poco o nada lo destinan para el vestuario y la recreación; la salud es subsidiada por el Sisben de lo contrario no tendrían este derecho fundamental, del presupuesto familiar no destinan para el estudio, algunas familias manejan otras prioridades como por ejemplo el mercantilismo, alcoholismo, drogadicción. En las mismas condiciones se encuentran el 12.3% de las familias cuyos padres se dedican a la minería.

En una situación un poco mejor, se encuentran las familias cuyos padres están trabajando como conductores 4.3%, mecánicos 1.8%, constructores 2.8% y vigilantes 2.0% que representan el 10.9%. Encontramos alumnos con un poco más de solvencia económica; son los hijos de maestros 5.8%, empleados 11.8%, comerciantes 8.1%, agentes de policía 0.6%, independientes 4.1%, otros se dedican a oficios varios, empleo sin estabilidad 15.5%. (PEI. 2012. P, 82)

Es de resaltar que 211 alumnos de los encuestados que corresponde a un 19.6%, en el cual se les pregunta por el oficio de su acudiente, no responden porque les da pena decir en que laboran sus padres por ser éstos considerados humildes representando para ellos desprestigio y de poca figuración antes los demás compañeros o porque es un subempleo o están desempleados. Si son motivados a responder, expresan que son independientes o mencionan cualquier oficio.

A pesar de las dificultades económicas en que se encuentran las familias, las madres, ya sea por falta de preparación, por falta de oportunidades de trabajo o por tradición, no aportan económicamente a la familia; se dedican a las labores de la casa 231 acudientes que equivale a un 21.5%; en muy bajo porcentaje están las mujeres que se han capacitado y que se enfrentan a un mundo laboral competitivo, siendo reconocidas por su papel como educadoras un 0.5 %, empeladas 1.8% y comerciantes 0.5%; un poco más desapercibidas están las que realizan el trabajo de servicio doméstico 1.8%, oficios varios 3.0%. (PEI. 2012. P, 89).

**Tabla 5: Oficios de los padres de familia**

<b>OFICIO</b>	<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PORCEN-TAJE</b>
<b>Minero</b>	59	73	132	12.3%
<b>Construcción</b>	7	24	31	2.8%
<b>Agricultor</b>	5	91	96	8.9%
<b>Empleado</b>	26	101	127	11.8%
<b>Comerciante</b>	36	51	87	8.1%
<b>Vigilante</b>	14	8	22	2.0%
<b>Conductor</b>	32	15	47	4.3%
<b>Mecánica</b>	6	5	11	1.8%
<b>Maestro/profes.</b>	21	42	63	5.8%
<b>Agentes Policía</b>	2	5	7	0.6%
<b>Ama de Casa</b>	226	5	231	21.5%
<b>Independiente</b>	5	39	44	4.1%
<b>Otros oficios</b>	51	116	167	15.5%
<b>TOTAL ESTUDIANTE</b>	490	582	1.072	100.0%

Vemos que en lo referente a la conformación, oficios y estratos de la población estudiantil que atiende la Normal, esta continua cumpliendo una función social vital en las comunidades rurales. La normal se presenta como una alternativa de formación accesible para niños y jóvenes que proceden de estratos bajos y cuya formación en el hogar es muy básica debido a las características de formación de sus padres y madres. Esta característica socio – económica es relevante para nuestro estudio porque hace evidente que una de las exigencias que enfrenta la normal respecto de su contexto circundante está directamente relacionada con incluir a los padres de familia en procesos de formación paralelos para ayuda a elevar en este aspecto formativo los niveles de calidad de vida de sus estudiantes.

La procedencia económica y el nivel de formación académica de los núcleos familiares a los que pertenecen los futuros normalistas, influyen fuertemente en sus procesos de aprendizaje porque están ligados a fenómenos como la desnutrición y la necesidad de asumir trabajos a temprana edad para poder proveer recursos a las familias que se encuentran en altos grados de pobreza. Al respecto podemos ver la caracterización que hace el PEI, respecto a estos fenómenos y respecto las características de la conformación familiar.

En cuanto la conformación de la familia hemos encontrado que la familia nuclear, el modelo de familia más habitual en la sociedad actual, ha ido dando paso a la familia monoparental conformada por un padre o madre con hijo/s menor/es de 18 años, a través de la historia de la institución observamos que está en aumento el número de este tipo de familias, por ellos es común oír hablar de madres solteras, separadas o viudas. También hay hombres pero el fenómeno de la monoparentalidad es prácticamente femenino, convirtiéndose ésta en cabeza de familia. (PEI. 2012. P, 90)

Tratando de colaborar con sus familias y para atender los gastos personales y de estudio, 58 alumnos que representan un 5.4% del total de la matrícula normalista, ya han ingresado al mercado laboral así sea por horas o fines de semana. Se encuentran ubicados más que todo como mesero, labores agrícolas, mineras, ayudantes en las tiendas, en carros de servicio público, en construcción y otros subempleos como prestar el servicio de llamadas telefónicas “minuteros”. (PEI. 2012. P, 95)

De lo anterior podemos concluir que las condiciones nutricionales de los alumnos rurales no son las mejores, hay un alto porcentaje de hijos de mineros y campesinos que viven en constante zozobra por la escasez de oportunidades laborales y el establecimiento no tiene recursos para proporcionarles una mínima alimentación balanceada. Los bajos ingresos de las familias, no permiten que sus hijos consigan alojamiento en la zona urbana ni que puedan pagar pasajes, ni

siquiera que puedan traer un almuerzo o refrigerio medianamente nutritivo con el cual puedan afrontar una jornada escolar y presentar buenos desempeños. Esto ha desmotivado a algunos alumnos y hace más difícil el proceso de aprendizaje.

Respecto a la localización geográfica de los alumnos que atiende la normal en la caracterización que realiza el PEI se reconoce que De los 1.072 alumnos (as) matriculados en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá (dato suministrado por la Secretaria del Plantel, mayo 2013), un alto porcentaje reside en la zona rural y municipios cercanos (Titiribí, Angelópolis, Caldas). La gran mayoría de estos alumnos viajan a pie de su casa al colegio, y por carencia de recursos no pueden pagar pasajes, en los últimos años la administración municipal colabora subsidiando parte del costo del transporte. La mayoría de los estudiantes de la Normal residen en el sector urbano, un total de 736 alumnos, equivalente a un 68.6% y en el sector rural vive 336 que corresponde a un porcentaje 31.3%, aproximadamente, de los 1.072 de total de alumnos matriculados en el 2010. De ellos 453 son hombres y 619 son mujeres. (PEI. 2012. P, 83)

### **3.5. Proyección social de la Normal Superior de Amaga vs las exigencias del MEN sobre el servicio social del estudiantado y la falta de acompañamiento financiero – técnico.**

En la caracterización que puede apreciarse en el PEI se reconoce la necesidad de intervenir desde procesos de proyección a la comunidad en por lo menos tres problemáticas. En primer lugar se hace necesario realizar proyectos de integración y formación de los padres de familia que van más allá de la escuela de padres y demandan procesos de alfabetización. Además se hace necesario que los proyectos de formación complementaria que se implementan en las veredas y comunidad cercana demandan a la institución líneas estratégicas de intervención como emprendimiento, soberanía alimentaria, formación básica de adultos entre otras.

Otro aspecto sobre el que sería relevante e importante intervenir sería en construir con los maestros en el ciclo de formación complementaria - que es el que más posibilidades tiene de realizar procesos de proyección a la comunidad - proyectos comunitarios en los que se incluya a la población estudiantil identificada en la caracterización socio-económica como población que tiene que trabajar. Esta población y su contexto inmediato deberían ser el foco de la mayor parte de los proyectos de proyección comunitaria, construyendo con ellos proyectos de práctica remunerada o realizando convenios para vincularlos laboralmente en escenarios propios de la enseñanza.

Todas estas son exigencias propias del proceso de reestructuración, y sin embargo aunque la institución fue acreditada; realmente en su propuesta de proyección a la comunidad no se tienen líneas claras de intervención en las anteriores problemáticas, que pueden inferirse de la caracterización socio-económica. Desarrollar intervenciones serias y sostenidas en el tiempo en este tipo de problemáticas requiere una inyección de recursos importantes; por lo menos en lo que implica comenzar los proyectos. La proyección a la comunidad es una de las exigencias de la reestructuración de la normal; el estado no se hace responsable ni del acompañamiento para montar este tipo de proyectos, ni de ningún tipo de financiación de los mismos.

Ante este problema la normal logra realizar algunos convenios; entre ellos con La Corporación Hogar Juvenil Campesino y Minero; que desarrolla procesos de hospedaje y alimentación para estudiantes pero solo tiene capacidad para 50 alumnos preferencialmente que estén cursando la primaria de las cuatro Instituciones Educativas del municipio. Por lo tanto la mayoría de la población con problemas de transporte y desnutrición de la normal se queda sin ningún tipo de intervención.

Otra de las estrategias que logra posicionar la normal dentro de las precariedades, tiene que ver con el servicio social que prestan los estudiantes. Dicho servicio es

realizado en jornada contraria mediante proyectos en Centros Poblados, veredas, sectores y barrios del municipio. La institución proyecta sus conocimientos y valores a la comunidad urbana y rural y en forma especial mediante los proyectos de Servicio Social del Estudiantado, Educación Rural para Antioquia, la capacitación de docentes de diferentes municipios del Suroeste Antioqueño y el préstamo de algunos servicios especializados (El aula móvil, la biblioteca, asesoría psicológica, capacitación en los diferentes ramos de conocimiento en especial el virtual etc.).

Dentro de las iniciativas que la Normal ha logrado construir en medio de este panorama de falta de recursos estatales y falta de acompañamiento, se encuentran los llamados *núcleos Pedagógicos*, estos espacios se han convertido en verdaderos escenarios de construcción de sentido organizacional, transformación de las prácticas educativas y de los perfiles docentes en la institución.

Son escenarios propiciados por el rector desde su modelo de administración participativa, planeados por los docentes de la institución transversalizando toda la propuesta curricular. En este sentido estos espacios de participación docente pueden entenderse como búsquedas de sentido colectivo, que los actores institucionales construyen para ampliar los estrechos marcos que deja las exigencias de la legislación impuesta desde el MEN. Sin embargo a pesar de los esfuerzos que pueden leerse en los avances que la comunidad académica de la Normal a logrado.

Es necesario reconocer que aún falta un arduo camino y que sin la ayuda efectiva del MEN las iniciativas seguirán teniendo poco alcance y continuidad. A continuación mencionaremos los proyectos financiados con recursos de la institución discriminados por núcleo pedagógico:

**Tabla 6: Proyectos de proyección a la comunidad financiados por autogestión de IENSA por Núcleo pedagógico (2012)**

(Para ver información completa de cada uno de los proyectos ver ANEXOS)

<b>Núcleo pedagógico</b>	<b>Proyecto</b>	<b>Descripción</b>	<b>Recursos institucionales Gestionados por la normal en la vigencia de 2012</b>
Núcleo ético - religioso	Proyecto de vida	Se concibe el proyecto de vida inserto en los planes de área de Ética y valores y Educación religiosa, desarrollado durante cada uno de los periodos académicos y amparados en los ejes curriculares establecidos. Las temáticas han sido consensuadas por el núcleo Etico- religioso, partiendo de las necesidades e interés de los grados y grupos, previo diagnóstico de los docentes que orientan dichas áreas. (ver anexo 1)	\$150.000
	Proyecto de formación familiar	Este proyecto de formación familiar es un conjunto de acciones y actividades que propenden por el bienestar estudiantil y familiar de los y las estudiantes de la institución, se desarrolla a través de 4 ó 5 reuniones y talleres reflexivos con los acudientes,	\$ 400.000



		padres/madres, los miércoles en las horas de la tarde, con previa citación por escrito. (ver anexo 2)	
	Proyecto la formación ética un compromiso en la escuela normal	La inversión que se solicita pretende integrar diferentes programas, proyectos obligatorios, proyectos institucionales, planes, estrategias y actividades para incidir en la calidad educativa, cualificar los procesos, mejorar la práctica pedagógica y su reflexión, se pretende el apoyo permanente en la formación de los padres/madres/ y acudientes. El contar con algunos recursos de manera oportuna permite dar calidad al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (ver anexo 3)	\$ 8.270.000
<b>Núcleo pedagógico</b>	<b>Proyecto</b>	<b>Descripción</b>	<b>Recursos institucionales Gestionados por la normal</b>

			<b>en la vigencia de 2012</b>
Pedagogía y práctica	Espacios para la formación de maestros	<p>Para hacer evidente los campos de acción del maestro, desde el proceso de formación, se hace necesario un acompañamiento a las distintas prácticas por parte de los maestros formadores, los cuales acompañarían las acciones programadas, haciendo un seguimiento más cercano a cada uno de los procesos en los distintos contextos donde se desempeña el maestro en formación, de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas de extensión, desde la figura de los coordinadores de semilleros los cuales requieren apoyo económico para sus desplazamientos a los distintos sectores y visitas esporádicas por el maestro formador en caso de ser necesario.</li> <li>- Prácticas docentes: Acompañamiento de los maestros formadores a las distintas escuelas rurales donde se programe la semana de práctica.</li> <li>- Investigación: Pasantías con otra</li> </ul>	\$ 6.600.000

		escuela Normal para compartir experiencias investigativas. (ver anexo 4)	
	Aulas de apoyo	El servicio de apoyo pedagógico, es fundamental en la construcción de prácticas, políticas y cultura inclusiva al interior de la Escuela Normal, ayudando en la formación del ser humano que permita y ayude a trascender a otras esferas de lo público con el objetivo firme de construir una sociedad que de valor a lo diferente, a la diversidad humana que se caracterice por ser una sociedad más equitativa, equiparadora, generadora de cambios de actitud, de oportunidades, que dé cabida y participación a todos y a todas promoviendo el respeto por la diversidad, la cual es inherente al ser humano en todas sus formas de expresión. Este proyecto se centrara su atención en atender población con dificultades de aprendizaje. (ver anexo 5)	\$ 800.000

<b>Núcleo pedagógico</b>	<b>Proyecto</b>	<b>Descripción</b>	<b>Recursos institucionales Gestionados por la normal en la vigencia de 2012</b>
Conocimiento social	Restaurante escolar	N.A	\$ 1.500.000
	Actos de graduación y certificación	N.A	\$ 2.500.000
	Gobierno Escolar	Para la realización de este proyecto que iniciara el 18 de Enero de 2012 se tendrá en cuenta el proceso de sensibilización a la comunidad educativa y la inducción como la elección de candidatos por grupos, la conformación del consejo estudiantil, elección de representante al consejo directivo, lanzamiento de candidato al personería, representante del consejo estudiantil y al consejo directivo, mediante o atra vez de las siguientes estrategias: presentación y socialización de videos, presentación de hoja de vida y propuesta de trabajo de los candidatos a la personería, acompañadas estas estrategias de acciones concretas que permitan la	\$ 730.000

		sana convivencia y la toma de decisiones en forma acertada, a través de campañas electorales asesoradas por el núcleo de conocimiento social, dando como resultado la jornada democrática de elección del personero.	
Aula taller de conocimiento social	El aula taller del Núcleo Conocimiento Social perteneciente a la Institución Educativa de la Escuela Normal de Amagá, requiere de un espacio físico que permite direccionar el plan de formación desde el nivel de preescolar hasta la formación complementaria atendiendo a las necesidades, problemas e intereses de la comunidad educativa con relación al objeto de conocimiento del área de las Ciencias Sociales “el espacio geográfico, el proceso histórico y los grupos humanos”, organizados en ejes, el cual contempla la pregunta problematizadora, los estándares, los logros, las competencias, los ámbitos conceptuales, las estrategias didácticas, los desempeños; desarrolladas y reflexionadas con las disciplinas auxiliares que permiten la interdisciplinariedad en la circulación y dialogicidad de saberes y	\$ 5.090.000	

		<p>conocimientos mediante la geografía, el proceso histórico a través de la línea de tiempo, la democracia como forma de gobierno, la constitución política, la instrucción cívica y los derechos humanos y de esta manera garantizar un adecuado desarrollo integral del educando haciendo énfasis en el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales evidenciados en logros conceptuales, actitudinales y procedimentales traducidos en desempeños individuales y de grupos, permitiendo la reflexión en el proceso docente educativo, la extensión o proyección a la comunidad como la investigación en el aula.</p>	
	Actos cívicos	N.A	\$ 600.000
	Egresados	N.A	\$ 3.400.000
Ciencias naturales y educación ambiental		<p>Con la nueva planeación curricular, enfocada al mejoramiento de la calidad educativa, se busca beneficiar a todos los estudiantes de la institución; favoreciéndolos con el cambio metodológico en la enseñanza de las ciencias hacia el desarrollo de habilidades y destrezas y en la sensibilización de los valores adquiridos</p>	\$9.000.000

		<p>en pro del cuidado de su vida y de su entorno. En la vía de ser coherentes con este cambio de modelo curricular se hace necesario contar en la institución con Laboratorio integrado de Óptica</p> <p>Laboratorio Integrado de Ondas, Software de Química, Física y Biología, Reactivos</p>	
Ciencias matemáticas y tecnología	Prevención de desastres	N.A	\$2.500.000
	Proyecto de matemáticas	N.A	No hay datos
	Proyecto de Tecnología	N.A	No hay datos
Coordinaciones	Preescolar	N.A	No hay datos
	Articulación e evaluación investigación primaria	N.A	\$2.000.000
	Reparación y mantenimiento	El trabajo diario en una Institución educativa origina desgaste y daños en los bienes muebles e inmuebles de la Institución, por tanto se busca con este proyecto tener los recursos necesarios	\$25.000.000

		<p>para compra de pintura, materiales de construcción para pequeñas reparaciones como: cemento, arena, cal, estuco, tejas, madera, clavos, entre otros. Además de materiales para pintura y soldadura de sillas puertas, ventanas, así como la reparación de las canoas y desagües.</p> <p>Por otro lado el mantenimiento de las zonas verdes hace necesario la compra de combustible y el pago de jornales para la deshierba.</p>	
	Servicio social del estudiantado	<p>Es realizado por los alumnos cuando cursan el nivel de Media Vocacional, siguiendo los lineamientos establecidos en la Resolución Ministerial N° 4210 del 12 de Septiembre de 1.996. Este Servicio Social se podrá cumplir en el desarrollo de cualquier actividad que vaya en pro del Bienestar o progreso familiar y Social. Cada alumno o grupo de alumnos al iniciar este programa deberán presentar, por intermedio del respectivo coordinador (a), su propuesta para la aprobación por parte del Consejo Directivo del respectivo proyecto.</p>	No hay datos
<b>Aproximación del dinero auto gestionado por la normal en el año 2012</b>			<b>\$52.320.000</b>



La anterior tabla nos permite reconocer los diversos proyectos que desarrolla la Normal Superior de Amaga en la vía de atender las principales necesidades que percibe entre las familias de sus estudiantes, los principales problemas de su comunidad y en la transformación curricular que propone realizar la organización en el proceso de reestructuración curricular. Ya retomaremos este cuadro para identificar los aportes que en la forma de auto gestión consigue la normal para poder llevar a cabo estos proyectos básicos para lograr que la reestructuración sea un cambio real de mentalidades y prácticas en la institución y no solo el cumplimiento vacío de un requisito administrativo que obliga la ley.

En esta tabla también podemos reconocer la experiencia de planeación por proyectos y por núcleos que se aplica en la institución, dicha experiencia es fundamentalmente guiada por la experiencia en administración educativa que aporta el rector Carlos Adiel Henao a la organización.

Como vemos estos son los procesos que ha podido implementar la normal desde sus posibilidades precarias, sin embargo nada asegura su continuidad en el tiempo, y como vemos la mayor parte de estas intervenciones no son suficientes para intervenir las problemáticas.

El aspecto sobre el que es necesario llamar la atención como tema emergente a partir del análisis de los tipos de procesos que adelanta la normal en cuanto a proyección a la comunidad; es que el alcance de los mismos está limitado por los convenios que logra establecer la normal y por los recursos propios que la organización logra gestionar, pero estos convenios son muy débiles precisamente porque no hay capital para invertir en procesos de largo plazo y dependen de las voluntades administrativas de cada institución.

Desde esta perspectiva la proyección a la comunidad y los procesos de extensión se convierten en una exigencia para las normales desde las políticas educativas y los estándares de calidad desarrollados por el MEN. Pero nuevamente surge la pregunta: ¿Cuál es el acompañamiento que este órgano brinda en términos

técnicos, pedagógicos y financieros para realizar estas exigencias de la reestructuración?. Pongamos la atención especialmente en el *servicio social del estudiantado* que se establece como exigencia del MEN mediante la resolución ministerial N° 4210 del 12 de Septiembre de 1.996, en dicha resolución en su artículo 4 se especifican las obligaciones de la organización escolar respecto de este servicio:

“Artículo 4.- Con el fin de facilitar la determinación de los objetivos específicos, los temas, actividades y los procedimientos que estructuren y organicen la prestación del servicio social estudiantil obligatorio, los establecimientos educativos, al adoptar o modificar su proyecto educativo institucional, tendrán en cuenta los siguientes criterios:

1. El servicio social estudiantil deberá permitir la relación y correlación del desempeño académico de los estudiantes en las distintas áreas del conocimiento y de la formación, con su desarrollo personal y social.
2. Los proyectos pedagógicos del servicio social estudiantil que se adopten en el plan de estudios, deberán ser integrales y continuos, esto es, que brinden una sistemática y efectiva atención a los grupos poblacionales, beneficiarias de este servicio.
3. Los proyectos pedagógicos del servicio deben constituir un medio para articular las acciones educativas del establecimiento con las expresiones culturales locales, satisfacer necesidades de desarrollo comunitario e integrar acciones adelantadas por otras organizaciones sociales, en favor de la comunidad

4. El servicio social atenderá prioritariamente, necesidades educativas, culturales, sociales y de aprovechamiento de tiempo libre, identificadas en la comunidad del área de influencia del establecimiento educativo, tales como la alfabetización, la promoción y preservación de la salud, la educación ambiental, la educación ciudadana, la organización de grupos juveniles y de prevención de factores socialmente relevantes, la recreación dirigida y el fomento de actividades físicas, prácticas e intelectuales.

**Parágrafo.-** En el caso de los establecimientos de educación media con especialidades en agropecuaria, agroindustrial o ecología, con influencia en zonas campesinas y rurales, el servicio social estudiantil obligatorio, atenderá proyectos pedagógicos de capacitación y asesoría en desarrollo de programas para mejoramiento del ingreso y de la calidad de vida de la población de dichas zonas, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 660 de la Constitución Política y de la Ley 115 de 1994.” (Resolución 4210, 1996. P. 4)

Como vemos las obligaciones que se imponen desde el ministerio a la organización escolar, con respecto a elevar la calidad de vida, mejorar las condiciones laborales, nutricionales, de salud, protección del medio ambiente y uso del tiempo libre tienen fines loables e intentan hacer de los proyectos educativos institucionales procesos formativos que transformen sus realidades y sus contextos circundantes. Sin embargo en ningún artículo o párrafo de la presente ley se mencionan las implicaciones técnicas, logísticas, presupuestales, de equipo humano y de tiempo que requieren estos tipos de procesos transversales a todo el currículo. Al respecto de estas implicaciones que se producen obviamente en la implementación de proyectos para cumplir las exigencias de la ley el MEN mantiene un conveniente silencio.

Solamente se menciona en el artículo 8 que el MEN y las secretarías de educación departamentales y distritales dan orientaciones mediante circulares y documentos para que las instituciones se enteren de sus obligaciones respecto del servicio estudiantil. Pero en el texto legal parece que hasta allí llega la obligación del estado frente a este importante aspecto. Por lo tanto a la organización escolar, en este caso a la Normal Superior de Amaga le toca resolver en sus procesos de auto gestión la manera de conseguir los recursos para soportar dichos proyectos, esto no solo afecta la calidad e los mismos sino la gratuidad de otros servicios de la institución. Vemos entonces como las políticas educativas neoliberales ponen nuevamente el peso de la reestructuración en los hombros exclusivos de la organización escolar a la cual obviamente no le queda más alternativa que aumentar costos de matrícula o recortar gastos en restaurantes escolares y de más derechos ya logrados por la educación superior para poder cumplir, con una calidad apenas suficiente con estas exigencias.

### **3.6. Presupuesto**

Respecto a esta relevante condición institucional debemos aclarar que en el PEI no hay una alusión directa a las inversiones económicas que deben hacerse en la IENSA en la perspectiva de hacer viables y de poder implementar en las prácticas educativas de la organización, sin embargo indagando en documentos producidos por la organización en su página institucional nos parece relevante presentar el balance presupuestal que realiza la Normal para el año 2013, sólo con el fin de reconocer cuales son los recursos aportados por la administración nacional y cuáles son los recursos que se ve obligada a auto financiar la Normal para poder desarrollar su proceso de reestructuración bajo las exigencias de certificación de la calidad que obliga la ley y que hemos presentado a lo largo de este capítulo. Lo que podremos observar con una mirada a estos documentos presupuestales que describen los ingresos y gastos de la vigencia 2013, será el desequilibrio representado por los recursos que la nación aporta a este tipo de organizaciones

consideradas dentro del régimen de la educación superior, frente a las exigencias que se les hace para poder continuar funcionando y ser certificadas. Las instituciones que logran sobrevivir no lo hacen sin la necesidad de comenzar a cobrar servicios que debían ser, si no gratuitos, por lo menos subsidiados en parte por la nación. En el caso de la normal un fenómeno claro de privatización se expresa en la necesidad de cobrar totalmente el proceso de formación complementaria; es decir, el objeto central y específico del currículo normalista que es la formación de docentes debe cobrarse con precios competitivos en el mercado. Como podremos observar en las siguientes tablas.

**Tabla 7: Ingresos de la IENSA en el año 2013**

CUENTA CONTABLE	COD. CTAS DE PLANEAC. Y PPTO (CERO)	CONCEPTOS	INGRESOS PROYECTADOS
1		ACTIVO	0
11		EFFECTIVO	0
1105		CAJA	0
11050100	O20790	Caja principal	
1110		BANCOS Y CORPORACIONES	0
11100500	O20790	Cuenta corriente bancaria	
11100600	O20790	Cuenta de ahorro	0
14		DEUDORES	0
1407		PRESTACIÓN DE SERVICIOS	0
14070100		Servicios educativos	
1413		TRANSFERENCIAS POR COBRAR	0
14130300		Transferencias corrientes al gobierno general	
1		<b>1,2 Ingresos operacionales</b>	44.200.000
43		VENTA DE SERVICIOS	44.200.000
<b>1430507</b>		<b>Educación formal preescolar</b>	<b>0</b>
143050701	O20342	Matriculas e Inscripciones	

143050702	O20342	Derechos académicos	0
<b>1430508</b>		<b>Educación formal básica primaria</b>	<b>0</b>
143050801	O20342	Matriculas e Inscripciones	
143050802	O20342	Derechos académicos	
<b>1430509</b>		<b>Educación formal básica secundaria</b>	<b>0</b>
143050901	O20342	Matriculas e Inscripciones	
143050902	O20342	Derechos académicos	
<b>1430510</b>		<b>Educación formal Media académica</b>	<b>0</b>
143051001	O20342	Matriculas e Inscripciones	
143051002	O20342	Derechos académicos	
<b>1430511</b>		<b>Educación formal Media técnica</b>	<b>0</b>
143051101	O20342	Matriculas e Inscripciones	
143051102	O20342	Derechos académicos	
<b>1430512</b>		<b>Educación formal Programa de Formación Complementaria</b>	<b>43.200.000</b>
143051201	O20342	Matriculas e Inscripciones	
143051202	O20342	Derechos académicos	43.200.000
<b>14305</b>		<b>SERVICIOS EDUCATIVOS</b>	<b>1.000.000</b>
1430550	O20352	Otros Servicios Educativos Conexos a la educación	1.000.000
143055014	O20352	Certificados	1.000.000
143055041	O20352	Alimentacion escolar: concesion cafeteria	
<b>14312</b>		<b>SERVICIOS DE SALUD</b>	<b>0</b>
143121900	O20352	Servicios Ambulatorios Salud Oral	
<b>144</b>		<b>1,3 Transferencias</b>	<b>72.298.000</b>
14403		TRANSFERENCIAS CORRIENTES	72.298.000
1440308		DEPARTAMENTAL - ADMINISTRACION CENTRAL	72.298.000
1440323	O20426	De los Municipios	

<b>148</b>		<b>1,4 Otros ingresos (Recursos del balance)</b>	<b>0</b>
14805		RENDIMIENTOS FINANCIEROS	0
148059000	O20718	Otros Ingresos Financieros	
<b>14810</b>		<b>1,5 EXTRAORDINARIOS (no operacionales)</b>	<b>9.100.000</b>
1481006	O20352	Arrendamiento de Bienes	9.100.000
148100600	O20352	Concesión (tiendas y papelería escolar)	9.100.000

Como podemos observar en esta tabla de presupuesto referida a los ingresos de la vigencia 2013 la Normal superior de amaga recibe por transferencias corrientes del departamento y la administración central, es decir, recibe directamente del sistema general de participaciones 72.298.000 (SETENTA Y DOS MILLONES DOSCIENTOS NOVENTA Y OCHO) pesos. Estos recursos por ley son inmediatamente destinados al pago de los docentes vinculados al magisterio y el recurso restante se invierte en pago de servicios públicos institucionales.

Por otra parte contando el rubro de Ingresos operacionales, que se obtienen fundamentalmente de las matriculas que pagan los estudiantes que cursan el ciclo de formación complementaria y que se entiende en el espíritu de las políticas neoliberales en educación como venta de servicios, la IENSA gestiona 44.200.000 (CUARENTA Y CUATRO MILLONES DOCIENTOS) pesos. Pero también por cuenta de otros servicios educativos no operacionales como renta de bienes específicamente el arrendamiento de la papelería escolar y la venta de otros servicios la institución gestiona 10.100.000 (DIEZ MILLONES CIEN MIL) pesos. Es decir que en total aproximadamente la IENSA aporta para el funcionamiento de la institución \$50.300.000 (CINCUENTA MILLONES TRESCIENTOS MIL PESOS) al año para poder financiar los aspectos de la reestructuración que no cubren las transferencias del SGP. Como podemos ver en el siguiente cuadro resumen:

**Tabla 8: Resumen Ingresos de la IENSA en el año 2013**

<b>RESUMEN PRESUPUESTO DE INGRESOS</b>	
<b>CONCEPTO</b>	<b>Ppto Inicial</b>
Ingresos Operacionales	44.200.000
Ingresos Extraordinarios	9.100.000
Transferencias	72.298.000
Recursos de Capital	0
<b>Total Ingresos Vigencia</b>	<b>125.598.000</b>

Ahora observemos los gastos aproximados de la institución:

**Tabla 9: Gatos de la IENSA en el año 2013**

<b>CUENTA CONTABLE</b>	<b>COD. CTAS DE PLANEAC. Y PPTO (CERO)</b>	<b>CONCEPTOS</b>	<b>EGRESOS PROYECTADOS</b>
<b>2</b>		<b>PRESUPUESTO DE GASTOS-FUNCIONAMIENTO</b>	<b>125.598.000</b>
<b>216</b>		<b>PROPIEDAD PLANTA Y EQUIPO</b>	<b>17.000.000</b>
<b>21635</b>		<b>Bienes muebles en bodega</b>	<b>17.000.000</b>
216350100	O32104	Maquinaria y Equipo	0
216350300	O32104	Muebles, Enseres y Equipo de Of.	17.000.000
216350400	O32104	Equipo de Comunicación Y Computación	0
216359000	O32104	Otros Bienes Muebles en Bodega	0
<b>21655</b>		<b>MAQUINARIA Y EQUIPO DE ENSEÑANZA</b>	<b>0</b>
216559003	O32104	Equipo de música	0
216559007	O32104	Equipo de enseñanza	0
<b>21660</b>		<b>EQUIPO CIENTIFICO</b>	<b>0</b>



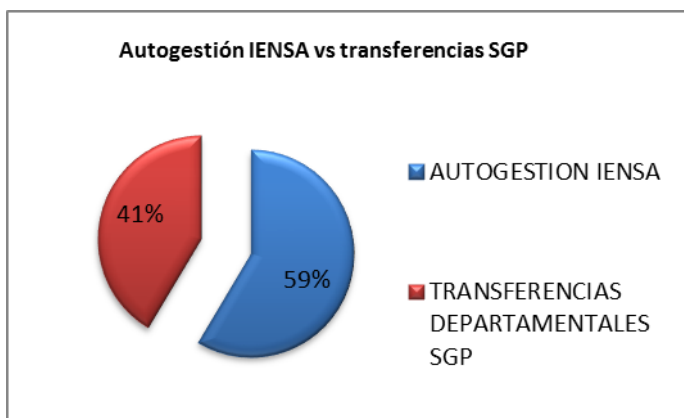
216609002	O32104	Equipo de laboratorio	0
<b>21960</b>		<b>BIBLIOTECAS</b>	<b>0</b>
219600701	O32104	Libros y publicaciones	0
<b>21970</b>		<b>INTANGIBLES</b>	<b>0</b>
21970080000	O32104	Software	0
<b>25</b>		<b>GASTOS DE ADMINISTRACION</b>	<b>108.598.000</b>
<b>251</b>		<b>ADMINISTRACION</b>	<b>0</b>
<b>25111</b>		<b>Generales</b>	
<b>25120</b>		<b>Impuestos contribuciones y tasas</b>	<b>0</b>
2512024	O32124	Gravamen a los movimientos financieros	0
<b>255</b>		<b>GASTO PUBLICO SOCIAL</b>	<b>108.598.000</b>
<b>25501</b>		<b>EDUCACION</b>	<b>108.598.000</b>
<b>2550105</b>		<b>Generales</b>	<b>108.598.000</b>
255010506	O32191	Estudios y proyectos	1.000.000
255010509	O32191	Gastos de desarrollo	0
255010511	O32008	Comisiones Honorarios y Servicios	3.840.000
255010513	O32008	Vigilancia y Seguridad	0
255010514	O32106	Materiales y Suministros	22.558.000
2550105141	O32106	Materiales y Suministros PFC	5.000.000
255010515	O32107	Mantenimiento	17.000.000
255010516	O32107	Reparaciones	20.000.000
255010517	O32110	Servicios Públicos	5.000.000
255010519	O32108	Viáticos y Gastos de Viaje	0
255010521	O32109	Impresos y Publicaciones	3.000.000
	O3210901	Impresos y Publicaciones PFC	2.000.000
255010522	O32106	Fotocopias	0
255010523	O32108	Comunicaciones y Transporte	2.000.000
25501052301	O32108	Comunicaciones y Transporte PFC	2.000.000
255010525	O32111	Seguros Generales	12.000.000
255010528	O32123	Capacitación Docente	0

255010531	O32106	Materiales de educación	0
255010536	O32106	Implementos Deportivos	2.000.000
255010537	O32191	Eventos Culturales	5.200.000
255010549	O32191	Servicios de Aseo y Cafetería	0
255010550	O32008	Procesamiento de Información	0
255010554	O32191	Organización de eventos	0
255010555	O32106	Elementos de Aseo y Lavandería	0
255010590	O32119	Otros gastos generales	6.000.000
25501059001		0. Generales (cuatro por mil e imprevistos)	6.000.000
25501059003	O32124	Comision bancaria	0
25501059004	O32124	Gastos bancarios	0
25501059005	O32190	Caja menor	0

Como se hace visible en esta tabla presupuestal la mayoría de los recursos se van hacia gastos administrativos, de mantenimiento de la planta física y en pago de los docentes. Sin embargo teniendo en cuenta la tabla que presentamos en el apartado anterior; es evidente que este presupuesto se hace cuadrar un poco a la fuerza y no se hacen evidentes los proyectos de cofinanciación que la IENSA debe gestionar para poder financiar el rubro aproximado de \$52.320.000 (CIENCUENTA Y DOS MILLONES TRESCIENTOS VEINTEMIL PESOS) que cuestan los proyectos de los núcleos pedagógicos anualmente. En suma podemos afirmar haciendo un análisis del período 2012 – 2013 que la IENSA debe gestionar un total aproximado de \$102.320.000 (CIENTO DOS MIL TRESCIENTOS VEINTEMIL PESOS), si pretende implementar realmente el PEI y transformar las practicas educativas de la institución.

Finalmente es importante aclarar que del total de recursos requeridos para la reestructuración y los procesos de acreditación la IENSA está gestionando un 59% de los gastos requeridos para tal transformación como lo muestra la siguiente gráfica.

**Gráfica 1. Autogestión IENSA vs Transferencias SGP 2013**



Al respecto de estos procesos de autogestión el rector nos presenta sus balances en la entrevista:

“67 (ENTREVISTA CON LE RECTOR – CATEGORIA 1) La asignación presupuestal , en este momento funcionan las transferencias nacionales directas a la institución, entonces la normal por transferencia de gratuidad que es lo que le gira el gobierno de preescolar a once para que la normal funcione, estamos en 70 millones 400 mil pesos, por decir algo y de ahí se le incrementa la formación complementaria, entonces por eso en este momento yo tengo unos 46 alumnos en formación complementaria, esos alumnos están pagando un millón cien al año más o menos, por lo cual estaría recogiendo 48 millones de pesos, más las gestiones que uno haga, pero digamos eso es eventual, lo asegurado son los 70 más los 46 millones de pesos :¿cuál es el problema de esos 46 millones? Que a diferencia de las universidades en las que se dice que si no tienen plata no se matriculan, si no que me toca recibirlos, tengo muchachos que se graduaron hace cinco años y no han terminado de pagar”

### **3.7. La Autonomía administrativa y financiera: una privatización velada de la educación en la Normal superior de Amaga.**

Esta tendencia que observamos en la gráfica anterior donde las instituciones de educación superior deben asumir el porcentaje más alto de inversión en los procesos de reestructuración educativa y certificación de calidad, ha sido llamada por las políticas neoliberales como “autonomía administrativa”. Esta tendencia administrativa se ha posicionado en Colombia lentamente a lo largo de los últimos 30 años en las administraciones de Gaviria (1990-1994) en su plan de desarrollo “Bienvenidos al futuro”, Samper (1994-1998) en su plan de desarrollo “Salto Social”, Pastrana (1998-2002) en su plan de desarrollo “un cambio para la paz”, Uribe (2000 – 2006) en su plan de desarrollo “la revolución educativa” y finalmente Santos en su plan de desarrollo “prosperidad para todos”. En cada una de estas administraciones las fuertes presiones del FMI (Fondo monetario internacional) y del Banco Mundial; han ido dirigiendo al país en lo que respecta a la educación superior a un ininterrumpido proceso de privatización. Ya desde la administración Gaviria y desde la proclamación de la ley general de educación se abren las puertas a estos procesos manteniendo la ambigüedad en la que sólo la educación básica es un derecho que debe ser garantizado por el estado, mientras que la educación superior es un servicio, por lo tanto un gasto. Desde este marco legal que brinda la ley general de educación se abren las puertas para que en Colombia se comiencen a implementar en las administraciones siguientes políticas públicas de *ajuste fiscal*, cuya meta fundamental el *recortar el gasto* en la educación superior.

Estas políticas de los últimos 30 años, se dan en el marco de lo que ESTRADA (2002) reconoce como el propósito de subordinación de la educación pública a los movimientos de la economía y a las “señales” del mercado. Desde esta perspectiva en un enfoque de globalización capitalista - con una fuerte hegemonía norteamericana influyendo desde las políticas dictadas por el FMI – se exige que el sistema de educación superior pública responda a las demandas del proceso de

consolidación de una nueva división internacional del trabajo. Si la globalización requiere de manera imperativa, por ejemplo, competitividad por costos laborales, en razón del atraso tecnológico, lo que el sistema educativo debería arrojar sería mano de obra barata, que atendiera en todo caso unos parámetros “globales” mínimos. Estas exigencias producen una redefinición del papel del estado y una transición de los derechos que debería garantizar un estado de bienestar hacia las funciones escasas del estado mínimo en relación a los servicios públicos. Siguiendo a ESTRADA (2002, p. 4) contextualizaremos mejor dicha transición:

*“Las transformaciones neoliberales en el sector educativo deben ser observadas igualmente como componente del proceso de reforma del Estado y de las nuevas configuraciones de la economía pública. Con el proyecto neoliberal se ha asistido a un proceso de redefinición del papel y de las funciones del Estado, el cual se ha acompañado de una reformulación de las políticas de financiación estatal, de asignación y distribución, y de aplicación de los recursos públicos. En la raíz de tales transformaciones se encuentra un propósito de dirección autoritaria de la sociedad hacia el mercado y un proyecto de redistribución regresiva del ingreso, que castiga los fondos sociales de consumo, al tiempo que favorece aquellos de la acumulación capitalista privada, en particular del acopio y la especulación financiera. Dadas las estructuras actuales de la tributación, es evidente que las mayorías de la sociedad sostienen hoy al Estado con tributos indirectos. También lo es que, en contraposición a tal tendencia a la creciente socialización del financiamiento, se aprecia una tendencia a la privatización de ciertas funciones del Estado, sus funciones frente a la educación pública incluidas, y que tal tendencia comprende también la disputa por la gestión de los*

*dineros públicos y por su incorporación a los circuitos económicos, en especial aquellos del capital financiero”*  
ESTRADA (2002, p. 4)

En este proceso de redefinición del papel del estado fundamentalmente se ven afectadas instituciones como la IENSA en referencia a las consideraciones económicas y financieras de la política educativa. En primer lugar la IENSA se ve afectada por la redefinición del monto de recursos que dispone el estado para financiar el gasto educativo. Esta redefinición se pacta en especialmente en la administración del presidente pastrana y en sus concertaciones con las políticas macroeconómicas del FMI. Estas concertaciones causan efectos graves como: “Congelación de recursos de presupuesto para transferencias en educación y reducción de la participación de esas transferencias como proporción de los ingresos corrientes de la Nación (frente a una previsible mayor dinámica de crecimientos de éstos). Y como consecuencia de ello: Deterioro de las condiciones de materialización del derecho a la educación para los niños, niñas y jóvenes, consagrado constitucionalmente; o atención aún más precaria que la actual, dado el proyectado nuevo ciclo de masificación, acompañado de la disposición de menos recursos (totales y unitarios).” ESTRADA (2002, p. 6)

Este fenómeno se ve claramente en las reflexiones que el rector de la institución, hace respecto a la implementación del ciclo de formación complementaria en la entrevista:

“27 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 1) Sí la formación complementaria es privada, porque hasta el momento ningún ente ha dicho: “aquí hay una partida o un reglamento, que diga cuanto se le debe aportar a las escuelas normales para el funcionamiento del programa”. Entonces, ellos habían autorizado hasta el año ante pasado que comenzó un decreto de gratuidad que ustedes

escucharon del ministerio, la gratuidad educativa hasta grado 11, entonces por cada alumno ellos autorizaban unos topes y el consejo directivo decía cuánto realmente porque, por decir algo, cada alumno por servicios complementarios pagará este año hasta 30.000 pesos en la secundaria, entonces el consejo directivo decía si eran 30.000 o 25.000 y con eso se financiaban los otros gastos que producía la reestructuración y en ese mismo cuento de la reestructuración que también fue un enredo para el ministerio y para la secretaría de educación en sí misma”

En segundo lugar la IENSA se ve afectada por la reformulación del régimen de competencias de la nación y los regímenes territoriales; es precisamente en este fenómeno donde tras el velo de la autonomía administrativa local, se ha asistido a la implementación de un régimen de competencias en el que el gobierno central deriva sus responsabilidades a los gobiernos departamentales y municipales. Este tipo de transformaciones también obligan a las entidades territoriales a gestionar recursos propios para subsanar las necesidades de sus sistemas educativos específicos, a la vez que las recargan de mayores responsabilidades, lo que le obliga consecuentemente a trasladar este impacto a las organizaciones educativas, para nuestro caso a la Normal Superior de Amaga. Al respecto es relevante recordar las conclusiones de ESTRADA (2002. P. 7) sobre este aspecto “En la base de la definición del nuevo régimen de competencias está el carácter ahora difuso de la responsabilidad estatal frente al “derecho a la educación” y la idea de que tal responsabilidad termina con la asignación y la disposición de los recursos, lo cual resulta por demás congruente con la noción de “servicio educativo”. La redefinición de la responsabilidad estatal se concreta en la tendencia fuerte hacia la “municipalización”, como uno de los principales rasgos de la política educativa durante la administración Pastrana”

Esta tendencia de descentralización produce unas tensiones profundas en la normal que debe resolver la estructura administrativa en cabeza del rector, a propósito presentamos las reflexiones que sobre esta tendencia emergen en la entrevista:

“65 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 1) En términos presupuestales esa es una tensión que sigue con el gobierno nacional, porque éste no ha dicho si el programa es de educación superior, no lo ha definido por el tema presupuestal, entonces en la descentralización en lo más que ha servido es que la normal por su carácter a adquirido cierta autonomía para desarrollar ciertos procesos, por decir algo el año pasado el BID, sacó unas convocatorias para una formación en competencias ciudadanas, a lo cual convocó a secretaría de educación y a escuelas normales, la normal se presentó a eso y este año estamos previstos para desarrollar un proyecto de 40 millones con el BID para irradiar un programa de competencias ciudadanas en la región. Pero esto es digamos autogestión de la normal y eso es digamos convenios que conseguimos, entonces económicamente ayuda ciertos recursos por ser Normal al llegar, pero no hay una partida.”

“66 (ENTREVISTA CON EL RECTOR CATEGORIA 1) Yo les decía que económicamente no hay una ley que diga hay que destinar tanto monto presupuestal a las normales anualmente y depende incluso de las verificaciones y de acuerdo a eso se hace la asignación y la normal que no sea



viable económicamente, entonces esa es una razón para cerrarla.”

En tercer lugar hablaremos de una de las tendencias que se hace más evidente en la Normal con el análisis de los presupuestos que presentamos anteriormente, y esta se refiere a la emergencia de un concepto de institución escolar, por lo menos desde la ley en el que la cuestión de la gestión de los recursos subsume las consideraciones pedagógicas y culturales del proyecto educativo. Porque aunque la normal busque estrategias de resistencia y se comprometa sinceramente con la transformación de sus realidades escolares, el desfase presupuestal es demasiado hondo y anualmente debe cargar con una pesada tensión de conseguir los recursos básicos para poner en marcha dicha transformación; esto no solo hace que la reestructuración y la formación complementaria se privaticen, sino que además deja a la Normal en una situación permanente de inseguridad con relación a la continuidad de los proyectos que con tanto esfuerzo inician, pues nada les asegura que puedan permanecer auto gestionándose de este modo.

El argumento con el que se introducen estas dinámicas es que esto favorece la autonomía administrativa de las instituciones y que permite la mayor participación de las comunidades en el PEI, pero siguiendo a ALVAREZ (2002.P 10) “Tal autonomía y participación son, en sentido estricto, más bien caricaturescas. Las directrices esenciales de la política educativa -en toda su extensión- son diseñadas centralmente. Las definiciones de tipologías escolares, las determinaciones de costos (por ejemplo las asignaciones por estudiantes), el establecimiento de parámetros y de relaciones técnicas son definidas todas centralmente. El campo autónomo de decisión en torno a un proyecto educativo y las posibilidades reales de la participación en la construcción de ese proyecto educativo quedan reducidas a las gerencia de los recursos, una vez descontados

los costos docentes, como se podría colegir del esquema de Fondos de Servicios Educativos creado por la nueva legislación.” En el marco de esta “autonomía universitaria”, la normal debe inventarse estrategias en las que incluso los docentes deben regalar su trabajo gratuitamente o financiar de su propio bolsillo costos referidos a los procesos de capacitación docente porque, se producen leyes que prohíben la administración libre de los recursos que produce la institución; esto se hace evidente en casos específicos como los mencionados por el rector en su entrevista:

“110 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 1)  
ese es otro asunto a partir del 2008 el decreto 4791 que es de fondos de servicios, que nos reglamenta el cómo manejamos nosotros los fondos, nos prohíbe pagar viáticos a un maestro y nos prohíbe invertir en capacitación de maestros, el argumento es que de pronto nosotros desviamos los fondos y nos dedicamos a la locha de los maestros o que mantenemos a los maestros en capacitación a nuestro gusto y los niños sin maestros. Entonces, por ejemplo yo tengo a dos maestros en este momento en un proceso de investigación en la Universidad de Antioquia, ésta está desarrollado un proceso de investigación en infancia, yo tengo dos maestros ahí y esos maestros van de su bolsillo. Lo anterior para entender qué es ser maestro de una normal, o sea, otro maestro diría:” yo de aquí no me muevo” y nosotros tenemos convenios así con otras instituciones: con la facultad de educación de la Universidad San Buenaventura y la única manera de pagarles viáticos es que ellos vayan con alumnos. Entonces me devuelvo diciendo que una de las cosas que hacen que esto sea posible es que las personas que hay en las normales, son personas que uno puede decir:”ahí hay maestros”.

En este sentido bajo el discurso de la “autonomía administrativa” el estado produce leyes contradictorias que no permiten que los rectores de las Instituciones de educación superior puedan flexibilizar el modo de invertir los recursos que reciben de la nación para adecuarlos a las necesidades más relevantes de los procesos de re estructuración. Entonces por un lado se juega la farsa de la autonomía administrativa, en lo referido a la obligación de las instituciones de autogestionar recursos y de cofinanciar la educación a través de la venta de servicios educativos u otros relacionados. Pero simultáneamente se niega la posibilidad de que los rectores y la comunidad académica que son los principales actores del proceso educativo y que reconocen las necesidades reales del proceso definan libremente en que invertir los recursos, de acuerdo a los diagnósticos y planes de mejoramientos construidos por ellos mismos.

En cuarto lugar es necesario traer las palabras del rector que dan cuenta de que estos procesos de privatización también afectaron en la Normal las formas de contratación y la conformación de la planta docente, en los procesos de flexibilización laboral a los que se ven sometidas estas instituciones al entrar al sistema de educación superior en Colombia:

“69 (ENTREVISTA RECTOR- CATEGORIA 1) desde 2001 hasta 2005, maestro que se jubilara y no había a quién traer de otro lado, se nombraban docentes por provisionalidad o por contrato, unas ordenes de prestación de servicios llamadas OPS entonces uno decía: “maestro nombrado por OPS” , yo llegué a tener de los 36 maestros, 20 en provisionalidad y en el 2005-2006 hubo un año, el 2006 q, o sea yo me fui a vacaciones y en enero el día que saludé a mis compañeros, estábamos presentando 15 maestros nuevos, en ese transcurso del año cambiamos 24 maestros y se me cambaron los tres coordinadores completos, fue un

año de total desestabilidad. Desde el 2009 hasta hoy se ha logrado estabilizar un poco, a hoy tenemos unos 5 maestros en provisionalidad.”

“ 70 (ENTREVISTA CON EL RECTOR –CATEGORIA 1) Yo personalmente pienso que el gobierno a nivel Nacional en aras a buscar estrategias de brindar educación, ha abierto las puertas a la privatización, sin embargo la normal como tal no ha caminado en esa línea y ahora que tiene más nombrados de planta, se ve más en el otro lado. A nivel municipal sí se sintió éste año eso porque unas escuelas en las que había maestros de planta, pasaron a ser por cobertura, Ahí uno apoya en cierta medida, porque los egresados de las normales son los que van a la educación contratada en primera instancia, porque son muchachos que se le miden a todo y están listos e instalados en la región.”

La flexibilización laboral y la inestabilidad en los procesos de contratación son otro de los grandes efectos que ejercen presión en las instituciones de educación superior y que entorpecen la posibilidad de mantener procesos de largo plazo, construir equipos de trabajo significativos que reconozcan la historia de la institución y puedan autoevaluarse para desarrollar estrategias de mejoramiento.

Por estas razones la “autonomía administrativa” no es más que un velo detrás del cual se va afianzando fuertemente diversos fenómenos asociados a la privatización de la educación pública superior. Ya que estos costos que no asume el estado, deben ser asumidos por las normales y estos recursos inevitablemente deberán salir de la formación complementaria. Así La relación de subordinación Estado - ente territorial, se reproduce en este nivel como relación ente territorial - institución escolar. La responsabilidad por la cobertura y la calidad educativas quedan en manos de ésta última, pues el ente territorial (departamento o municipio

certificado) limita sus responsabilidades respecto de la institución escolar a la asignación de recursos en función de la demanda. Ésta por su parte, aparece determinada por la institución escolar, cuyo destino está fraguado de acuerdo a las variaciones de esta variable de mercado.

### **3.8. Actores y Relaciones de Poder**

#### **3.8.1. Perfiles definidos en el PEI**

A continuación presentamos los perfiles, roles y funciones de los actores administrativos y académicos que se pretenden formar en la institución desde el PEI:

##### **3.8.1.1. Perfil del Maestro de Maestros**

###### **Desde el Ser:**

- Demostrar gran vocacionalidad hacia el ejercicio del magisterio y hacia la formación de nuevos maestros.
- Establecer unas sanas y cordiales relaciones con toda la comunidad educativa.
- Ser un ser sensible ante lo humano y todo lo que lo afecta en su entorno.
- Tener una alta autoestima, autoconocimiento y autoaceptación que le permitan reconocer fortalezas y debilidades.
- Tener una personalidad equilibrada.
- Ser idóneo a nivel ético y profesional.
- Un líder en el desarrollo pedagógico como base para el mejoramiento permanente de la calidad del servicio educativo.
- Ser una persona flexible a los cambios sociales, políticos y pedagógicos.
- Poseer un espíritu investigativo y capacidad de asombro frente a su quehacer pedagógico.

**Desde el Saber:**

- Tener un excelente dominio de su saber específico y del saber pedagógico con una actualización permanente de los mismos.
- Estar actualizado a nivel pedagógico y científico.
- Tener un buen dominio de las metodologías de investigación y especialmente de la investigación educativa
- Poseer un buen fundamento sobre las diferentes metodologías de evaluación del aprendizaje y de evaluación institucional.
- Demostrar apropiación de toda la normatividad relacionada con la educación Colombiana.
- Para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria estar ubicado como mínimo en el primer grado del Escalafón Nacional Docente y para el ciclo de básica secundaria, el nivel de Media y la Formación Complementaria estar ubicado como mínimo en el segundo grado, nivel A o su equivalente.
- Tener un amplio dominio de las tendencias educativas a nivel mundial, Nacional, Departamental, Municipal e Institucional, explicitadas en los diferentes planes.
- Poseer las bases conceptuales y las competencias que le permitan continuamente aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.
- Tener capacidad para dotar de sentido pedagógico, científico y cultural el ejercicio de su profesión.

**Desde el Hacer:**

- Un maestro que eduque con el ejemplo.
- Generador permanente de procesos de investigación educativa.
- Acompañante, dinamizador y transformador de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Posibilitador de procesos comunicativos dialógicos.
- Competente en y para el trabajo cooperativo.
- Constante motivador del alumno hacia la profesión docente.

- Demostrar gran idoneidad, profesionalismo, ética y responsabilidad en el ejercicio de las funciones propias del cargo.
- Demostrar en todas sus acciones sentido de pertenencia hacia la Institución y la comunidad educativa.

### **3.8.1.2. Perfil del Orientador Escolar**

#### **Desde el Ser:**

- Ser una persona idónea en el manejo de los procesos de orientación y asesoría a los actores sociales de la comunidad educativa normalista.
- Poseer una personalidad equilibrada
- Poseer una alta valoración por si mismo
- Ser modelo de vida en los diferentes contextos en que convive.
- Practicar una ética civilista, basada en el respeto a si mismo y al otro.
- Ser punto de apoyo y potenciador del estudiante en su proceso de formación para la vida.
- Poseer la capacidad para escuchar y comunicar.
- Poseer la capacidad para intervenir acertadamente en situaciones de conflicto, facilitando la búsqueda de alternativas de solución.
- Poseer disposición para aceptarse y aceptar al otro incondicionalmente, para valorar sus propias actuaciones y las del otro y para respetar y hacer respetar el valor de la palabra.

#### **Desde el Saber:**

- Ser profesional en Psicología o Licenciado en un área afín a la orientación escolar.
- Poseer una sólida fundamentación psicopedagógica.
- Tener una fundamentación holística del ser humano.
- Mantenerse actualizada en la formación profesional propia del cargo.
- Poseer fundamentos de investigación educativa que refuercen su formación profesional.

- Tener dominio sobre diferentes posturas de pensamiento y conceptualizaciones acerca del desarrollo humano.
- Poseer los elementos básicos necesarios para orientar los procesos psicopedagógicos.

**Desde el Hacer:**

- Demostrar un desempeño de las funciones propias de su cargo con eficiencia y alta ética profesional.
- Ser capaz de diseñar, ejecutar y evaluar el proyecto de orientación escolar acorde con el PEI y con las condiciones, necesidades y expectativas de los estudiantes.
- Ser líder en el desarrollo de procesos tendientes al mejoramiento de la convivencia Institucional.
- Ser competente para el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo.
- Ser competente en el manejo de conflictos individuales, familiares, grupales y sociales.

**3.8.1.3. Perfil del Directivo Docente**

Los directivos docentes de la Escuela Normal Superior deben ser personas muy equilibradas en su ser, saber y hacer. Por lo tanto deben reunir las siguientes características en cada uno de estos campos:

**Desde el Ser:**

- Una persona inteligente en la administración de la Escuela Normal Superior. Entendida la inteligencia administrativa como la capacidad para aprehender la Institución.
- Tener una personalidad equilibrada.
- Justo y ético en sus actuaciones.
- Con gran capacidad como ser relacionante.
- Un líder en el desarrollo Institucional hacia el mejoramiento permanente de la calidad del servicio educativo.



- Ser modelo de vida en los diferentes contextos en que convive.
- Tener una alta autoestima.
- Poseer excelentes cualidades humanas
- Asumir la administración de la Escuela Normal Superior como parte esencial en su proyecto de vida.
- Demostrar gran vocacionalidad hacia el ejercicio del magisterio y hacia la formación de nuevos maestros.

**Desde el Saber:**

- Poseer formación en Administración Educativa.
- Poseer una sólida fundamentación en pedagogía y en investigación educativa.
- Poseer un excelente dominio de la legislación educativa vigente.
- Mantenerse actualizado en las tendencias educativas relacionadas con la formación de maestros y del nuevo ciudadano.
- Demostrar un buen nivel de apropiación de los planes, programas y políticas educativas a nivel nacional, departamental, municipal e Institucional.

Para el Caso concreto del coordinador, además de los aspectos anteriores y conforme al Artículo 10 del Decreto 1278 de 2002 (Estatuto Docente) deberá cumplir con lo siguiente:

- Tener título de licenciado en educación o título profesional.
- Tener cinco (5) años de experiencia profesional.

Para el caso concreto del Rector, además de los aspectos anteriores y conforme al Artículo 27 del Decreto 3012 de 1997, deberá reunir además las siguientes características:

- Ser licenciado en educación o profesional con reconocida trayectoria en materia educativa y acreditar título en un programa de formación de postgrado en educación.

- Acreditar como mínimo diez (10) años de ejercicio docente, de los cuales, al menos, cinco (5) de ellos en un cargo directivo en instituciones de educación media o de educación superior.

#### **Desde el Hacer:**

- Mantener un desempeño responsable y eficiente de las funciones propias de su cargo.
- En sus actuaciones demostrar un gran sentido de pertenencia hacia la Institución.
- Ser generador permanente de procesos colectivos tendientes al mejoramiento de la calidad, partiendo de una actualización y renovación del PEI.
- Demostrar un alto nivel de competencia en la gestión de los diferentes procesos y recursos necesarios para el buen funcionamiento Institucional.
- Ser propiciador de un clima Institucional armónico que permita el crecimiento personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
- Ser creativo, innovador y flexible al cambio.

#### **3.8.1.4. Perfil del Empleado Administrativo**

El empleado administrativo de nuestra Normal, se debe caracterizar por:

- Tener buenas relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad educativa.
- Tener vocación de servicio.
- Tener capacidad de tolerancia.
- Ser respetuoso (a) del conducto regular para la solución de dificultades.
- Ser amable y cortés en el trato con las personas.
- Poseer sentido de pertenencia a la institución.
- Ser competente y responsable en el cumplimiento de sus funciones.
- Ser honesto.
- Ser prudente en el manejo de la comunicación.

- Tener lealtad con los principios de la institución.
- Tener capacidad para trabajar cooperativamente.

Esto son los roles que explícitamente se pretenden desarrollar en la normal en cada uno de los actores que son objeto de esta investigación a continuación revisaremos las tensiones, conflictos, posibilidades y aprendizajes que se han ido identificando en la implementación de los procesos de reestructuración de la Normal superior de Amaga que fueron visibles a través de las entrevistas con ambos actores.

### **3.8.2. Rol del director y modelo Administrativo implementado de carácter participativo en la IENSA: tensiones y aprendizajes**

Como se irá haciendo visible durante todo este capítulo el rol del recto ha sido fundamental en los procesos de reestructuración de la normal, que han sido vitales para poder mantener en funcionamiento la institución. Una de las principales características que es necesario señalar es que la formación de este rector es fundamentalmente en Administración educativa, es esta característica la que le permite concursar para el cargo de rector. Esta característica en si misma da cuenta de un giro en las políticas educativas ya que se espera que la dirección de los centros educativos este manejada por administradores, no necesariamente por pedagogos. Esta tendencia como hemos comentado anteriormente es heredera de los *Management Studies*, al respecto en su artículo RODRIGUEZ (2007) aclara:

*“Parece, a priori, un campo hostil a toda aproximación que cuestione el marco general del mercado, dado que el objetivo es formar a futuros empresarios y cuadros directivos que deben competir en el. Estamos hablando así de estudios sobre gestión y administración de empresas... esta formación superior que en el caso del MBA es directamente un postgrado, se ha impartido desde varias décadas con el*

*fin de que los futuros directivos no sólo conozcan los aspectos técnicos de su puesto de trabajo, sino que también aprendan un código ético que les permita moverse en el mundo de los negocios. Ello supone que el cuadro no solo tendrá conocimientos de contabilidad de costes, de cumplimentar impuestos o crear sociedades, sino que tendrá otras capacidades como la gestión de recursos humanos, estrategia empresarial, liderazgo y otras competencias y valores. La perspectiva es, por lo general, pro-empresarial y a favor de la economía de mercado” RODRIGUEZ (2007. P. 4)*

Vemos como estos discursos de los *Managemet Studies* se expresan en los roles predeterminados para la dirección de las Organizaciones escolares. El rol que se exige de los rectores de las organizaciones educativas, ya da cuenta del giro que da el sistema educativo de considerar la educación como un derecho a la educación como un servicio público. Los discursos de la administración empresarial se trasladan a las Normales y el actor que representa estos discursos en el devenir de la escuela es fundamentalmente el rector. Sin embargo en un contexto globalizado sería ingenuo pretender que esta tendencia desapareciera, es por esta razón que la tarea consiste en identificar qué tipo de administración educativa se propone en el caso específico de la Normal Superior de Amaga y sobre todo, si este rol administrativo representado por el rector y su equipo tiene en cuenta criterios pedagógicos para el diseño de sus estrategias de reestructuración.

A través de nuestra investigación hemos logrado identificar que el rol del rector y el modelo de administración implementado en la Normal Superior de Amaga esta mucho más relacionado con las características identificadas por los *Critical Managemen Studies*; siguiendo a RODRIGUEZ (2007), dichos estudios dirigen su atención a ciertos aspectos de las organizaciones empresariales que, en los

discursos hegemónicos (normalmente importados de modas de gestión estadounidenses), permanecen ausentes. Esta aproximación es fundamentalmente crítica rechazando los conceptos de excelencia estandarizada y sin lectura real de las necesidades del contexto, reingeniería o competencias. Es decir desde esta aproximación a lo empresarial se establece la posibilidad de construir prácticas de gestión críticas de las exigencias de modelos internacionales que solo ejercen violencia contra los actores académicos y estudiantiles de una institución escolar – por ejemplo en el caso de la Normal Superior de Amaga- .

En este orden de ideas podemos identificar que en las prácticas de gestión implementadas por el rector de la institución se encuentran rasgos que permiten construir una gerencia alternativa de la organización escolar. Dentro de estas prácticas una de las primeras necesidades identificadas por los actores administrativos, ante la presión nacional de reestructurar las normales es intentar apropiarse, criticar, dar sentido y forma al concepto de calidad, que si bien es una imposición externa, se cree posible dotar de sentido al respecto podemos leer la posición que asume el rector frente a este reto:

“61 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 2)  
Nosotros hemos partido de ese concepto (calidad), pero le añadimos el hecho de que nosotros internamente debemos ver la calidad, o sea, no todo tiene que ser Externo, entonces yo como rector si no puedo percibir la calidad, no la podría orientar. Entonces ahí ha venido la interrogación de nosotros, porque aparte de ver los maestros allá, nosotros cómo damos cuenta de la calidad, porque nosotros por ejemplo: “graduamos a unos muchachos hace tres años para poder mirar la calidad entonces nos vamos a incluir”, nosotros necesitamos unos mecanismos que nos digan más rápidamente qué falencias hay acá. Entonces nosotros lo que

miramos es que la calidad a parte pues de un buen producto, también tiene que mirarse en unos *procesos* y el mismo proceso va diciendo la coherencia de éste y si tiene algunos niveles de calidad y esa calidad está dicha o medida con base a unos referentes que debemos construir nosotros y que parte también nos los entrega el ministerio, cuando éste nos entrega una guía 34 donde está la autoevaluación institucional, allí hay una cantidad de elementos para uno mirar la institución, aparte de eso nosotros a esa guía le complementamos un capítulo para evaluar la formación complementaria porque la guía viene estándar para todos los colegios.”

Desde la implementación de un modelo administrativo que puede llamarse participativo y crítico; desde el rol del rector, se está planteando a los actores académicos la necesidad de ponerle un límite a las exigencias- muchas veces descontextualizadas- que hace el MEN desde sus políticas Neoliberales captadas por discursos hegemónicos internacionales. Esta resistencia se construye identificando que los estándares de calidad a los que se pretende someter a la institución en muchas ocasiones no son adecuados y que se hace necesario construir indicadores de procesos institucionales ya no de resultado, que son por lo general los que se exigen desde la ley.

En este sentido en la institución el equipo de trabajo comienza a trabajar de acuerdo a sus ritmos internos, a sus necesidades contextuales y a sus propios criterios, es un trabajo que tiene sentido para los actores, no se hace por responder a una caótica organización externa, sino para transformar realmente sus prácticas educativas y su organización escolar. También dentro de este modelo de administración que es influenciado altamente por el rol de poder que ejerce el rector y por su mirada crítica frente a los procesos de gestión escolar, la comunidad educativa reconoce que esta calidad estándar que exige el MEN desconoce las necesidades y particularidades que requiere una organización

escolar que tiene como fundamento la formación de maestros. Por esta razón se construyen una serie de estándares que no exige el MEN pero que a la Normal Superior le parecen fundamentales para formar docentes.

Vemos como en este ejercicio administrativo la subjetividad del rol directivo es fundamental; ya que en un caso donde el director este funcionando como un simple reproductor de los discursos hegemónicos de calidad y que considere la organización como una empresa no se podrían producir este tipo de prácticas de emancipación y resistencia. Si bien esto le genera dificultades a la Normal respecto de los modos como son medidos externamente, la comunidad reconoce la gramática del poder en la que se encuentra jugando e incrementa el trabajo para poder responder de un modo a los estándares externos sin perder el sentido y los objetivos comunes de la formación docente en este juego.

Una de las intervenciones del rector respecto de la conciencia de estar en este juego hace alusión a las sin salidas que la legislación del MEN produce en las normales por ejemplo en lo referente a la contratación de los docentes, para luego hacer énfasis en que las administraciones sacan a relucir las normales como ejemplo de buena gestión en las políticas nacionales cuando en la implementación de las políticas educativas en la mayoría de los casos lo que ocasionan es prácticamente su cierre:

“130 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 2)  
pero resulta que y éste es un punto para llevarlo a la reflexión: resulta que nosotros tenemos eso 48 seminarios en esos semestres, pero a nosotros nos nombran 1.7 maestros entonces cómo resolver el asunto de que yo necesito un seminario de psicología evolutiva y tengo es un maestro de matemáticas, ese es el que tengo para que me de las cuatro horas, entonces cómo resolver ese asunto y dar calidad, ahí entran en juego las jornadas pedagógicas en donde ese

asunto medio lo hemos solucionado, nosotros le apostamos a armar equipos, donde el maestro se dedica a aprender con el alumno, en fin, son otras condiciones muy distintas a decir que las normales deberían, bueno presente su currículo, su plan de estudio y de acuerdo a eso, no vamos a nombrar maestros y vamos a contratar por horas, ahí yo sí estaría de acuerdo, que el precio de una hora en la normal fuera de 30.000 pesos, la convocatoria es para los que quisieran trabajar acá y se exponen los cursos que hay por ofrecer, por decir algo.

“132 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 2)  
Como conclusión de todo esto, es que las escuelas normales aparecen como proyecto de los gobiernos, o sea en todos en los gobiernos se dan el lujo de poner a las normales como su gran proyecto o su bandera pero las normales en Colombia tienen una historia muy fregada y vale la pena remover esa historia”

Finalmente haremos referencia a las razones por las cuales el modelo de administración puede considerarse de carácter participativo en la institución. Esto puede afirmarse básicamente porque desde la iniciativa del rector se establecen concretamente 2 escenarios para construir procesos académicos, curriculares e investigativos en la institución tendientes a transformar las prácticas educativas. Estos espacios son los núcleos pedagógicos y las jornadas pedagógicas. Semanalmente los docentes tienen 8 horas en su jornada laboral para reunirse y formular proyectos. También son escenarios donde se discuten las necesidades, problemas y recursos necesarios para implementar los acuerdos a los que se llega en el PEI. Es precisamente en estos escenarios donde también se expone el mismo rector a los reclamos, peticiones y sugerencias del personal académico. Estos espacios no solo tienen efecto en los roles administrativos, docentes y en



las practicas educativas; sino en el currículo, los planes de estudio y las propuestas de investigación de la institución. Al respecto de estos espacios y los procesos que implicó su implementación retomamos las palabras del rector:

“51 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 2)

Cuando yo llego a la normal, los núcleos estaban de nombre, o sea ellos ya tenían la idea del núcleo y tenían más o menos los nombres pero no estaban funcionando, es decir daban clases normalmente y sabían que éste o éste pertenecían a tal núcleo pero podían pasar más de tres meses sin verse como tal, como núcleo, no habían actividades `precisas en las que sentaran a hablar, pensar o construir. Entonces, lógico al pensar en la reestructuración que era parte de eso, en pensar en reorganizar el equipo docente, entonces frente a esa pregunta, ya hay que asumirla en serio, ¿cómo nos vamos a organizar?, entonces tengo el caso de dos núcleos que funcionan acá separados y es el núcleo de humanidades y el de conocimiento social, en la normal se creó el núcleo general de humanidades y en humanidades estaba sociales, lengua castellana, inglés, pero se dio el caso de que el líder de las sociales estaba en una línea y el líder de humanidades estaba en otra, por ende se creó el núcleo de lengua castellana e inglés y el de conocimiento social, pero la cosa era que trabajaran.

“53(ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 2)

Entonces los núcleos para comenzar a operacionalizarlos, pues es aplicar un principio administrativo, es decir, hay un principio administrativo que dice que a los administradores le toca sacar ventajas de las desventajas, o sea que cuando a uno le parece un problema bien serio, la crisis, aparte de

llorar un ratito, debe pensar luego en qué cosas se pueden facilitar. Entonces, en ese marco con la ley general y el decreto 1860, dice que la jornada escolar es de ocho horas y habla de unas actividades lúdicas complementarias, con ese “papayaso” ,yo digo que ese es un asunto maluco para los docente, pero aproveché para montar el espacio de encuentro en dos direcciones: un día a la semana encuentro de núcleos y otro día a la semana encuentro en jornada pedagógica ,son dos espacios que en la normal están instucionalizados, que ustedes de pronto se van a encontrar con esos espacios para los grupos focales o en fin y entonces ¿cómo operan? es los martes y los jueves, ésta semana por ejemplo hoy jueves a la una de la tarde si ustedes están acá van que llegan todos los maestros y los muchachos se quedan con los practicantes, pues es todo un cuento montar ese asunto y más que todo con las tensiones, unas de esa fue que algunos de los docentes me decían: “ usted ha dicho que nosotros somos responsables de la clase ciento por ciento y ahora nos va a decir que dejemos la clase en manos de un estudiante, quién se hace responsable si un estudiante se accidenta” ,entonces me tocaba a mí decir que ese era un riesgo que yo estaba tomando.”

### **3.8.3. Conflictos y tensiones del rol docente**

Una de las principales tensiones que emergen en los procesos de reestructuración de la normal se refiere a la necesidad de transformar el perfil y el rol del docente que venía de la tradición normalista y transformarlo en el docente que se exigía desde el MEN y que estaba más acorde con las necesidades del nuevo modelo educativo que se pretendía implementar en la normal.

En primer lugar es necesario mencionar que este proceso de transformación del rol estuvo enmarcado por el tránsito entre los docentes que pertenecían al estatuto docente 2277, en el cual los docentes tienen derechos como la jubilación a los 50 años y 20 de servicio y los docentes que pertenecía al estatuto 1278, en el que se implementa todo el proceso de descentralización educativa y se modifican entre otros estos derechos laborales. Mencionar esto es muy relevante porque se muestra nuevamente, como a las políticas educativas son contradictorias y nocivas para la calidad. Desde la legislación obligan a los docentes a cumplir una nueva serie de complejos requisitos con relación a su responsabilidad de ser investigadores, estar en permanente formación de postgrados y doctorados, incluir en sus prácticas educativas procesos de formación investigativas etc. Sin embargo al mismo tiempo que se les hacen este conjunto de nuevas exigencias se les recortan sus derechos laborales y se implementan políticas de recorte de contratación de profesores de planta para ser reemplazados por profesores provisionales o de cátedra.

En medio de esta tensión nacional que obliga a ejercer un rol docente exigente y de calidad dentro de un estado neoliberal que no asume sus responsabilidades mínimas en relación a la dignificación de la profesión docente, el director de la institución se encuentra al interior con sus propias dificultades.

“9. (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 2)  
Reestructurar la escuela normal implicaba para los maestros unas transformaciones de los 24 maestros que habían en la escuela normal, 3 se identificaban con reestructurarla, o sea, los otros 21 no querían meterse en un proceso de reestructuración, porque reestructurar la institución implicaba repensar en primera instancia la propuesta de formación.”

“20 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 2) No todos, de los líderes de que no a la reestructuración de la

normal, 2 o 3 líderes eran egresados de ésta y conocí la historia de uno de ellos, era una persona que si no hubiera asistido a la normal no hubiera tenido la oportunidad de ser maestro porque era una persona de muy bajos recursos, la mamá fue la que lo levantó, la normal fue como el camino y además en la época de los 60's y 70's eran muy pocas las posibilidades de una Universidad, recordemos que Belisario fue el que impulsó en este pueblo la Universidad abierta y a distancia y que fue por allá a finales de la década de los 80's donde se empezó el proceso y que hoy apenas está madurando, entonces en esa época la posibilidad de continuar una carrera, aparte de lo económico que era un problema muy serio, las opciones no las había.”

Como vemos a demás de lidiar con las tensiones propias de la política educativa neoliberal, el rector se enfrenta a la resistencia propia de unos docentes que se encontraban ya cómodos en los roles que tradicionalmente les habían sido asignados y que se dividían entre aquellos para los cuales ser docente era solo un trabajo asalariado en donde cumplir unas horas de clase y aquellos para los cuales ser docente era considerado a la vez una profesión y una vocación; lo cual implicaba reconocer la necesidad de transformar y repensar permanentemente su rol y de estar actualizándose mediante la investigación de su propia cotidianidad escolar. Esta diferenciación entre un rol y otro también puede verse en las palabras del rector, quien al reconocerla también desarrolla estrategias para transformar la tensión producida.

“47 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 2)  
Entonces nosotros tenemos que pensar no sólo en la normal como un trabajador porque yo ahí diferencio diferencia al maestro del docente ,el docente como un asalariado y maestro como un profesional, el maestro de vocación, está

pensando en que esto es trascendente, en que la educación es la autopista por donde pasan todas las demás carreras, o sea no puede haber nadie que diga que no pasó por las manos de la educación, por las manos de un maestro, mientras que si hay alguien que puede decir : “he vivido 60 años y no he pasado por las manos de un médico”. Entonces como ésta es el a gran autopista, el maestro de maestros entiende que está entregando el bastón de mando y más que el bastón de mando, dando el legado para que esa autopista cada vez tenga menos baches y sea menos expedita para circular y más amplia, es el gran compromiso que tenemos y es la esperanza de cambiar éste país, o sea nosotros no estamos pensando en las balas ni mucho menos en negocios sucios, si no que creemos que la mejoría del país se da en la medida en que esa autopista tenga menos baches y por otra parte está el docente asalariado que viene acá por un trabajador, ese llega y se queja de la jornada tan larga, éstos muchachos tan cansones y por todo se está quejando y bueno, todo se le vuelve un mar de cosas, sin querer decir que el maestro de maestros sea perfecto, porque él también tiene sus problemas, sus crisis, pero le cree al proceso y le da a éste un sentido más allá del sueldo, encuentra una razón de vida y un proyecto de vida.”

48 Entonces la pelea primero era de ser acreditados o no, luego venía por quién investiga o no lo hace, quién escribe o no. Cuando graduamos la primera promoción y tenemos en mi concepto la dicha pero para otros el infortunio de traer a un maestro graduado por nosotros, del ciclo complementario, a trabajar con nosotros, ahí se manifiesta de nuevo el problema, los maestros en contra lo miraron como un bicho,

lo hacían sentir mal, decían que las prácticas de esos muchachos no servían, pero afortunadamente ese mito se rompe cuando los estudiantes comienzas a querer más las clases de esos recién egresados que la dos los otros profesores que ya se empezaron a sentir como amenazados.

68 Esa fue otra tensión en su momento, hubo un momento de mucho movimiento de maestros porque la época del 2003 a 2007 más o menos, que se incrementó la jubilación, o sea en la historia dice que hay unos ciclos de envejecimiento del magisterio y ese fue uno de los cierres de los ciclos, en esa época se jubilaron muchos maestros por los cambios de normas pero también por edades ya cumplidas, entonces muchos maestros viendo los riesgos se fueron rápido, entonces al jubilarse los maestros y mucha parte de ellos estar concentrados en Medellín, los que tenían la intención de llegar a Medellín se fueron, entonces estas normales como la de Amagà se volvían en un trampolín, entonces muchos maestros están en la Normal pero siempre con el corazón puesto en Medellín, de hecho al día de hoy al menos unos 12 maestros viajan todos los días de Medellín acá, entonces muchos maestros de esos por el sólo hecho de evitarse el viaje el día que le resulte el traslado para Medellín no lo va a pensar dos veces.

76 Las tensiones entre profesores también se han dado de una institución con la otra, tengo entendido que en su momento la hubo entre directivos, cuando yo llegué a la normal personalmente pensé que la normal debía nutrir pedagógicamente al entorno y no se va a poder nutrir si el rector está pensando en no armar equipo. Entonces a nivel

directivo en Amagá existe una mesa de directivos docentes, donde hemos logrado crear un trabajo solidario, pero aún así a pesar del trabajo en equipo, existe la idea de que la mejor institución de Amagá es la normal pero yo personalmente he planteado algo: ¿la mejor institución para qué? ,la mejor institución formadora de maestros, claro que es la normal, pero si es en la modalidad comercial es el San Fernando que tiene esa modalidad y la normal no la tiene, pero entonces a veces se plantean éstas cosas y siento uno en los discursos cierto recelo.

120 Hay otra tensión que ahora la están tratando de resolver, me supongo y es que se crea el concurso y viene la prueba del concurso, entonces nosotros decimos que una prueba para maestros, pues lógico la pedagogía debe ser la primer área y no aparece, pero sí aparece lo lógico-matemático, la actitud verbal y la prueba psicotécnica que nadie sabe cómo pasar eso. Resulta que allí, maestros que son lingüistas y no saben nada de pedagogía, pasan muy fácil de pronto la prueba, al igual que los que son matemáticos o ingenieros, pero los que han estudiado pedagogía, no. Aquí por ejemplo me tocó tener a una excelente maestra que se demoró tres o cuatro concursos para poder pasar la prueba y uno dice, pero ¿por qué? Y llegaban uno señores que obtuvieron unos puntajes muy buenos que a la hora de la verdad, tuvimos problemas muy serios. Entonces la prueba del concurso debería dar cuenta de realmente buenos maestros, el mismo gobierno se dio cuenta, cuando en el primer concurso, a los tres meses le habían renunciado más de 500 de los nombrados y esas son tensiones porque eso desestabiliza, porque si a usted le nombran un maestro y se le aburre

quiere decir que usted está en procesos de inducción constante, o sea, son unos desgastes en cosas que no deberían ser.

121 La otra tensión es que a la hora de hablar de resultados los malos somos los maestros y los colegios, el maestro de las normales es el desgastado pero cuando las cosas no funcionan también es el culpable, o sea, que las responsabilidades en la educación no están repartidas equitativamente, de hecho los mismos padres de familia no reconocen sus responsabilidades, por lo cual hoy por hoy la escuela y esa es otra manera de ver la tensión, está siendo sobre cargada y sobredimensionada.

### **3.9. La Reestructuración Curricular**

#### **3.9.1. Propuesta curricular de la institución en el PEI**

Continuaremos en este apartado con el análisis y presentación de los aspectos que en el PEI, permiten reconocer las características de la reforma curricular que construye la Normal Superior de Amaga durante el proceso de reestructuración y certificación de calidad. Estos elementos nos permiten contextualizar los testimonios recuperados en las entrevistas con los actores administrativos y con los docentes en los grupos focales; sobre los enfoques teóricos que ha seleccionado la institución para orientar su modelo pedagógico y las formas como estas orientaciones teóricas se concretan en la malla curricular, los núcleos de saber pedagógico y los modos de evaluación.

En relación a esta categoría de análisis: la reestructuración curricular, haremos especial énfasis en indagar sobre la actual división de las asignaturas por niveles y en revisar como están estructurando la jornada de formación complementaria centrada en formación docente. ¿Cómo financian este énfasis?, ¿Cómo



estructuran los seminarios?, ¿Cómo han diseñado la práctica y las actividades de extensión?. Específicamente la información que analizaremos del PEI nos permitirá reconocer el modelo pedagógico de la institución mediante la descripción de la estructura del ciclo formativo actual en la Normal después de la reestructuración y la estructura del ciclo complementario de formación docente. También será posible en este análisis preliminar identificar temáticas emergentes, en lo relativo a la planta docente y el desempeño de sus tareas administrativas, académicas e investigativas.

En este apartado identificaremos también los principales temas emergentes, producto del grupo focal que se realiza con los 6 profesores que coordinan los principales núcleos pedagógicos que hemos mencionado anteriormente. Con estos docentes se aplica un instrumento donde se pregunta esencialmente por (para ver el instrumento en su totalidad ver ANEXO 5):

1. Los roles desempeñados en la institución, referidos a: las tareas administrativas, investigativas y académicas,
2. La percepción que los docentes tienen sobre el modelo pedagógico, referido a las estrategias de evaluación, el papel de los estilos de aprendizaje, la formación de competencias investigativas y la formación docente
3. Procesos de certificación de calidad, referido a la percepción de los docentes sobre este concepto al interior de la normal y sobre el concepto que se pretende aplicar desde el nivel nacional

En lo que sigue compararemos el deber ser que se propone en el PEI con las perspectivas, posibilidades y conflictos que mencionan los docentes en el instrumento tratando de hacer un análisis por contraste que nos permitirá identificar los principales temas emergentes respecto de esta categoría.

### 3.9.2. Teoría, enfoque y modelo educativo de la IENSA desde el PEI

En el PEI de la Normal superior de amaga queda claro que el modelo pedagógico que se propone implementar en la Institución luego del proceso de reestructuración, es el *modelo pedagógico social* que influencia la reestructuración del currículo, del tradicional de las Normales a un currículo crítico. En el PEI se denomina el modelo como “Pedagogía autogestionaria”, la cual se fundamenta en la responsabilidad del estudiante ante sus procesos de aprendizaje, su toma de conciencia para modificar las condiciones de su devenir político, ideológico y social. También se reconoce que este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad, en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. La construcción colectiva de este nuevo modelo a implementar se realiza con la participación de los docentes en un proceso de aproximadamente tres años y sorteando las múltiples dificultades que un cambio de paradigma puede generar lograr identificar características de distintos autores, que pueden reconocerse como cercanos al modelo pedagógico social y construyen un collage múltiple en el cual sienten representado lo que puede ser logrado en la institución en términos pedagógicos y curriculares.

Los principales representantes que sustentan teóricamente la implementación de este modelo en la institución son (PEI. 2009. P.89):

- **Makarenko** con su trabajo de rehabilitación de adolescentes extraviados y pequeños vagabundos a través del trabajo colectivo en las colonias, se buscaba el carácter de “autenticidad” de la vida en la colonia a partir del trabajo, la disciplina, el sentimiento del deber y el espíritu de emulación (personal y en equipo).

- **Freinet** con su propuesta de la Imprenta Escolar con la cual se dedicó a imprimir los pequeños acontecimientos de la vida de cada día, o sea, el mundo de la infancia entró en la clase, para él el leer y el escribir eran un proceso tan natural, como el aprender a caminar, a comer, etc.
- **Paulo Freire** con su propuesta acerca de “la educación como práctica de la libertad”, donde se busca el ser más y no el tener más porque es una forma de ser menos. Para Freire la educación se mueve entre el polo del “conocer” y el de “transformar”, pues no existe la posibilidad de conocer si no se transforma y viceversa.
- **Jhon Dewey** con sus planteamientos sobre el aprender haciendo, en el cual relaciona la vida y la educación a través de los proyectos como medio de integrar modos de pensar, sentir y actuar en un medio natural, además concibe la escuela como una comunidad en miniatura, donde se tienen en cuenta las condiciones de las experiencias de los educandos. Su ideal democrático busca la integración libre entre los grupos sociales.
- **Lev Semenovich Vygotski** (1896 - 1934) con su Teoría del Desarrollo Social o del Desarrollo Sociocultural, rechaza los enfoques que reducen a la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Esta teoría surge por su interés de comprender los diferentes procesos mentales del individuo, observar y analizar cómo estos influyen y se relacionan con el pensamiento y con el proceso del aprendizaje. Uno de sus planteamientos es que "el aprendizaje humano supone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los individuos acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean". Otro aporte importante para su teoría es el concepto de Zonas de desarrollo próximas (ZDP), la cual se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la solución independiente de problemas y el desarrollo posible, precisado con la dirección de otra(s) persona(s) más diestras. Es el monto del aprendizaje que es posible en un estudiante, dadas las condiciones educativas apropiadas.

- **Wilfred Carr y Stephen Kemmis** con su teoría crítica del currículo. Esta teoría nace como una crítica al positivismo transformado en cientificismo. Es decir, como una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el positivismo y exigiendo la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la humanidad. Desde la teoría crítica es fundamental la relación entre teoría y práctica, porque ella misma surge de la revisión de esta relación, y es por ello que la concepción de la relación teoría-práctica es el criterio que utiliza el paradigma crítico para diferenciar los distintos paradigmas o tradiciones de la investigación. La ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la práctica crítica; esto es, una forma de "ilustración" de una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación. (Carr y Kemmis (1988) p.157). Esta teoría Genera las siguientes consideraciones sobre lo que debe ser una teoría educativa: La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad; La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes; La teoría educativa debe ofrecer los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados; La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos; La teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.(Carr y Kemmis 1988)

El collage resultante de la interpretación que la Normal hace de estos autores está a favor de modificar el antiguo modelo Lancasteriano de enseñanza mutua de carácter heteroestructurante, por un modelo de carácter autoestructurante. Este tipo de modelos son cercanos a los postulados de la escuela nueva que ya habían intentado llegar a las normales pero no habían encontrado escenarios propicios para su implementación.

En este tipo de modelos el aula de clase pierde su importancia y la escuela se traslada a diversos lugares que le permitan al estudiante percibir la realidad en contacto directo con aquello que se está estudiando. Se parte del postulado que la experiencia, la observación, la manipulación, el contacto directo con aquello que se estudia garantizará el aprendizaje, la comprensión de aquello que se estudia.

La escuela está al servicio del estudiante que deja de ser un alumno para convertirse en un educando, un ser que estudia la realidad. Este descentramiento del énfasis puesto en los contenidos y la repetición de los mismos por parte de la Escuela Tradicional para poner el énfasis en el niño y toda la escuela centrada en crear las condiciones para que este aprenda. Siendo el estudiante el epicentro de la escuela se tenga en cuenta las características de este en su plan de estudios. Se consideran los ciclos, las etapas de desarrollo, las crisis, las edades de los estudiantes. La educación deja de centrarse en el aprendizaje acumulativo de contenidos para considerar el desarrollo físico, el desarrollo cognitivo, el desarrollo psicoafectivo de los estudiantes. Las principales transformaciones que debe enfrentar la normal y que son consecuentes con el modelo pedagógico que pretenden implementar pueden resumirse en el siguiente cuadro:

**Tabla 9: Aspectos básicos para la implementación del modelo en la Normal Superior de Amaga**

<b>POSTULADOS</b>	<b>DOCENTE</b>	<b>ESTUDIANTE</b>	<b>PRODUCTO</b>
<b>PROPOSITOS</b>	Cumple un papel de segundo orden: acompañar al niño	Desarrollar una personalidad feliz, libre y segura. Prepararse para enfrentar la vida	El estudiante es Considerado como un ser humano con derechos y capacidades para aprender
<b>CONTENIDOS</b>	Ayuda a preparar al niño para enfrentar la vida	Estudia la naturaleza y la vida misma para comprender su esencia	La escuela centra su interés en las necesidades, características e intereses del estudiante
<b>SECUENCIACION</b>	Motiva al estudiante para que manipule, observe, experimente y construya su propio conocimiento.	se guía por el lema “se aprende haciendo”. por eso manipula, observa y experimenta en contacto directo con la naturaleza y el laboratorio	Aprendizaje empírico. La manipulación, la vivencia y el contacto directo con los objetos permitirán el aprendizaje, la formación de conceptos
<b>ESTRATEGIAS METODOLOGICAS</b>	Conoce las características del estudiante y contribuye a su autoconstrucción del conocimiento,	Es el autor de su propio conocimiento. La manipulación, la vivencia y la experiencia se	niño independiente, autónomo, seguro y feliz

	autoeducación y autogobierno.	constituyen en sus herramientas para aprender.	
<b>EVALUACION</b>	Evalúa de forma cualitativa. Formula preguntas abiertas. Genera experiencias de aprendizaje	Formación integral. procura un aprendizaje significativo que expresa a través de ensayos y experimentos	Evaluación flexible. se privilegia los procesos y no los resultados

Estas son las características básicas que deberá cumplir la Normal Superior de Amaga en el proceso de reestructuración de la misma en vías a construir lo que el cuerpo docente y el cuerpo administrativo considera una educación de calidad; sin embargo como hemos aclarado en apartados anteriores estos son ideales normativos, por esto iremos viendo en el contraste con los testimonios donde se encuentran aun los puntos débiles de esta transformación.

En este sentido la Normal se plantea en el PEI el reto de asumir en su institución una formación basada en la pedagogía crítica, la cual supera la dicotomía tradicional entre el discurso y la acción, y se concibe entre diversas relaciones y fuerzas transformadoras en contextos democráticos y participativos. La diferencia esencial de la pedagogía crítica con las teorías de la reproducción está en su consideración de que la realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas sino también de la acción humana o del mundo de la vida. Marx (citado por Carr y Kemmis 1988. p.169) lo ha señalado claramente en su Eleventh thesis on Feuerbach *“los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferente maneras; (...) la cuestión estriba en cambiarlo”*, Carr y Kemmis (1988) enfatizan que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación, va encaminada al cambio educacional.

La pedagogía crítica salta las barreras del absolutismo positivista y el conformismo reduccionista de la fenomenología. Su propuesta teórica emerge como alternativa para describir la realidad, y más allá de eso para abordarla de manera cercana y directa con el fin de transformarla, tomando la Teoría Crítica de la Enseñanza como eje primario en su fundamentación. Pero no lo hace de una forma ingenua, por eso desarrolla un cuerpo crítico que se dirige a la censura de las injusticias provocadas por todo tipo de abusos de poder, violencia, racismo, sexismo. En su práctica la pedagogía crítica es capaz de reconocer y potenciar espacios educativos de conflicto, resistencia y creación cultural con lo cual reafirma su confianza en el poder emancipador de la voluntad humana. Si bien se fundamenta en una base teórica- científica y en unas prácticas educativas que funcionan no hay pedagogía crítica sin utopía posible.

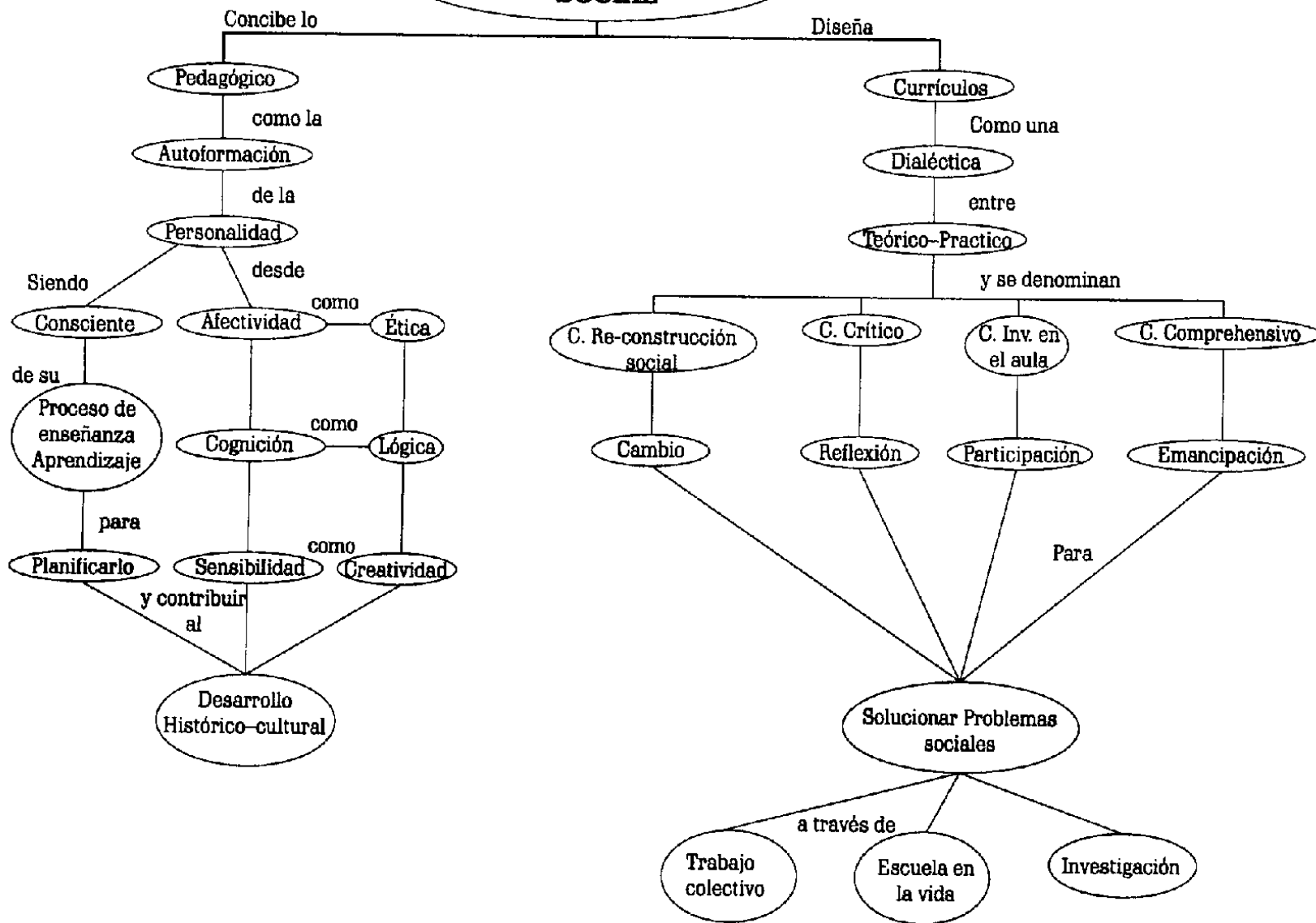
Teniendo en cuenta que los modelos pedagógicos inspiran los currículos, en la Normal superior de amaga el modelo pedagógico social define el diseño curricular a partir de cuatro currículos, a saber: el currículo de reconstrucción social, el crítico, el de investigación en el aula y el currículo comprensivo. Este diseño curricular pretende superar la dicotomía entre teoría-práctica y permitir que los estudiantes en formación puedan desarrollar capacidades como la reflexión, participación, emancipación y cambio para la resolución de problemas de su contexto. Podemos decir que la intención institucional puede verse claramente reflejada tanto en el plan de estudios de las áreas, asignaturas e intensidad horaria para los niveles de preescolar, básica y media; como para los niveles de formación complementaria. En estos diseños se hacen evidentes los núcleos de conocimientos divididos por dimensiones que apuntan a cada una de las competencias que se pretenden formar en los currículos. (Para ver el plan de estudios revisar anexo 6)

En el siguiente mapa se presentan estos 4 enfoques PEI (2009. P. 90):

## **Gráfica 2: Mapa modelo pedagógico IENSA**



# MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL



En la Normal superior de Amaga existe un compromiso institucional en transformar las prácticas educativas, es por esto que en la institución logran construir colectivamente unas claridades sobre las preguntas que sería necesario responder en la vía de materializar en la institución la propuesta de pedagogía socio- crítica que se pretende en el PEI, a continuación presentamos un esquema sintético de las posiciones que asume tanto el cuerpo docente como los actores administrativos frente al perfil de hombre a formar, la didáctica a implementar, el papel del maestro y del estudiante en el proceso educativo y la evaluación. Es muy interesante reconocer como los distintos actores de la Normal han logrado entender la necesidad de articular cada una de estas preguntas con los núcleos de saber pedagógico que a su vez tienen varios conceptos articuladores en su interior.

**Tabla 10: Modelo socio – crítico en IENSA**

<b>PREGUNTAS</b>	<b>RESPUESTAS</b>	<b>NÚCLEOS DEL SABER PEDAGÓGICO</b>	<b>CONCEPTO ARTICULADOR</b>
¿Qué tipo de hombre queremos formar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un hombre con un desarrollo pleno, que se asuma desde la individualidad y la colectividad para la producción grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educabilidad</li> <li>• Enseñabilidad</li> <li>• Currículo</li> <li>• Epistemología</li> <li>• Tendencias</li> <li>• Ética del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> <li>• Educación</li> <li>• Instrucción</li> <li>• Alumno</li> </ul>
¿Cómo crece y se desarrolla un hombre?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de la construcción e interpretación del mundo de lo real.</li> <li>• A partir del trabajo cooperativo, autoreflexivo y dinámico que le permita construir un proyecto de vida en comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educabilidad</li> <li>• Enseñabilidad</li> <li>• Currículo</li> <li>• Epistemología</li> <li>• Realidades y tendencias</li> <li>• Ética del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> <li>• Alumno</li> <li>• Maestro</li> </ul>
¿Con qué experiencias?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con experiencias tomadas desde la ciencia y la realidad.</li> <li>• Con las experiencias obtenidas de procesos de investigación en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo</li> <li>• Enseñabilidad</li> <li>• Educabilidad</li> <li>• Realidades y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza</li> <li>• Aprendizaje</li> <li>• Instrucción</li> <li>• Educación</li> </ul>

<b>PREGUNTAS</b>	<b>RESPUESTAS</b>	<b>NÚCLEOS DEL SABER PEDAGÓGICO</b>	<b>CONCEPTO ARTICULADOR</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De procesos de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad.</li> <li>• Desde experiencias de aprender en colectividad.</li> <li>• De acciones que permitan edificar metas a través de la creatividad individual y grupal.</li> </ul>	tendencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> <li>• Escuela</li> </ul>
¿Quién jalona el proceso: el maestro o el alumno?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las relación maestro - alumno, se establece en términos de diálogo y concertación.</li> <li>• Participación conjunta en la toma de decisiones y resolución de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética</li> <li>• Educabilidad</li> <li>• Enseñabilidad</li> <li>• Epistemología de la pedagogía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela</li> <li>• Maestro</li> <li>• Aprendizaje</li> <li>• Alumno</li> <li>• Enseñanza</li> <li>• Formación</li> <li>• Educación</li> </ul>
¿Con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variada según el nivel, desarrollo y contenido</li> <li>• Énfasis en el trabajo en el trabajo productivo</li> <li>• Confrontación social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñabilidad</li> <li>• Currículo</li> <li>• Educabilidad</li> <li>• Ética del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza</li> <li>• Aprendizaje</li> </ul>
¿Cómo evaluar el proceso?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupal o en relación con parámetros</li> <li>• Teoría praxis</li> <li>• Confrontación grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo</li> <li>• Educabilidad</li> <li>• Enseñabilidad</li> <li>• Ética del docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela</li> <li>• Educación</li> <li>• Enseñanza</li> <li>• Maestro</li> <li>• Alumno</li> </ul>

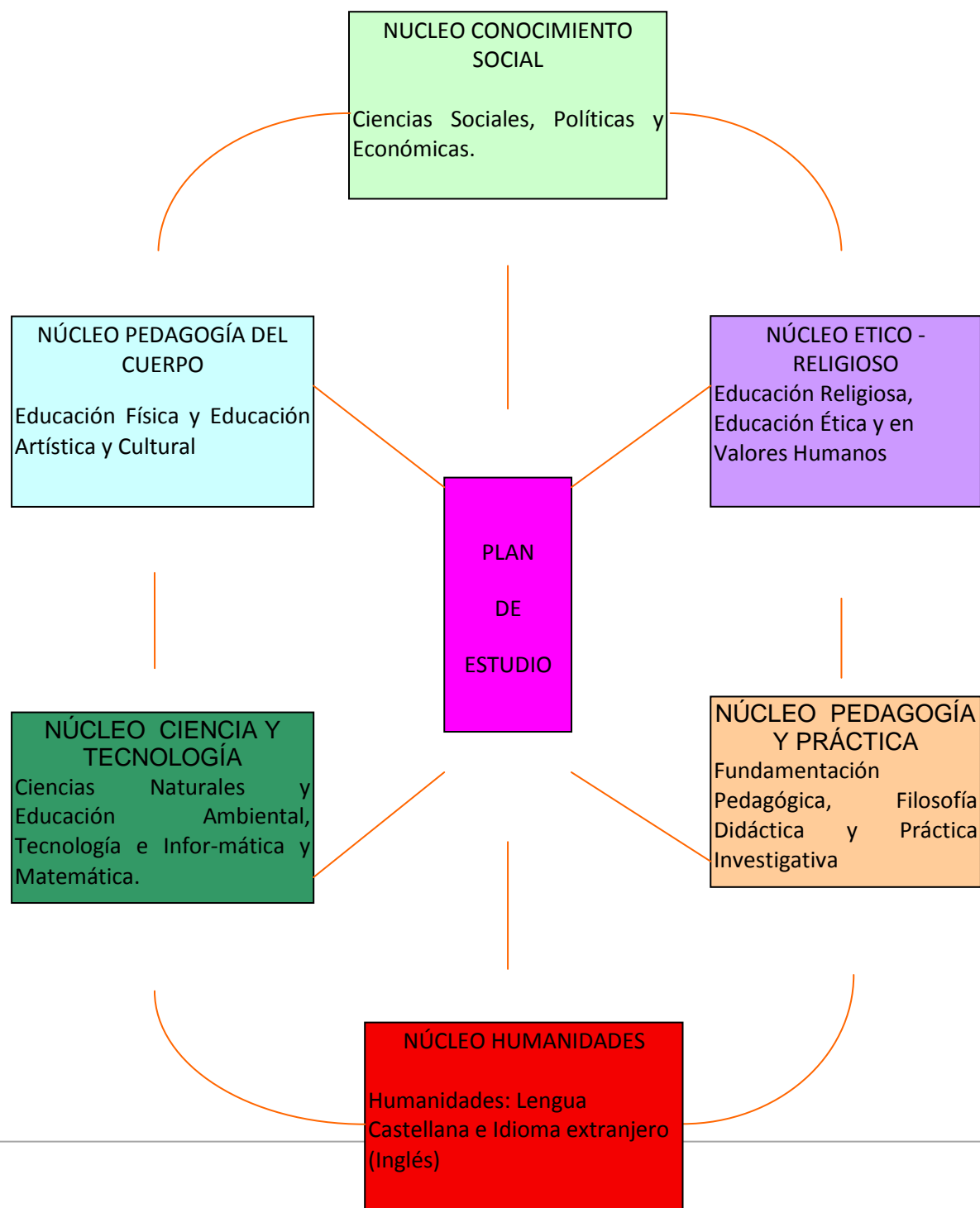
La influencia de los núcleos pedagógicos en el diseño del plan de estudios es fundamental, como puede verse en el siguiente gráfico producido por la comunidad educativa, El plan de estudios por núcleo interdisciplinar, se encuentra disponible, en la Institución, en medio magnético para el acceso de cualquier persona.

El plan de estudios, es el componente del PEI que mantiene en reconstrucción durante todo el año. Esto debido a que los docentes están en permanente formación, con la orientación de diferentes entidades, lo cual unido a la reflexión constante que hacen sobre sus prácticas, hace que sea una constante estar

introduciendo cambios a dicho plan.

El plan de estudios en la Escuela Normal Superior está organizado según el *dispositivo formativo comprensivo propuesto por la Universidad de Antioquia*, el cual tiene como finalidad posibilitar el trabajo en equipo, el diálogo de saberes y la construcción del conocimiento de manera interdisciplinar, para que el alumno lo capte como un todo y no como partes fraccionadas. Para lograr esto se conforman 6 núcleos interdisciplinarios con las áreas de estudios y con los docentes, así:

**Gráfica 3: Articulación Núcleos pedagógicos y plan de estudios**



### **3.9.3. La propuesta de formación complementaria, la influencia de ACIFORMA Dispositivo formativo Comprensivo en la IENSA y los problemas de asignación temporal de los docentes.**

La formación Complementaria es una de las principales transformaciones que necesito desarrollar la Normal superior de Amaga, en su proceso de reestructuración. Este ciclo complementario es precisamente el que la hace pasar del nivel básico y medio hacia el nivel superior en el sistema educativo. Además es justamente en este ciclo donde los estudiantes culminan sus estudios haciendo el énfasis en formación docente específicamente.

En el momento que el MEN decreta la exigencia de la reestructuración de las normales la IENSA no cuenta con este ciclo, tampoco cuenta con una metodología clara, ni con un pensum que sustente la implementación del mismo. Desarrollar este ciclo de formación complementaria requiere de un proceso institucional de más de 4 años, en el cual en palabras del mismo rector se encuentran las principales dificultades, ya que implementar este ciclo en la normal requirió partir de la carencia total de infraestructura, planta docente y más difícil aún, era la transformación las mentalidades de los docentes que ya se encontraban en ejercicio, de sus rituales de enseñanza.

En la vía de poder abrir el programa de formación complementaria la Normal Superior de Amaga debió realizar múltiples esfuerzos financieros, administrativos y de planta docente. Además al no contar con asesoría nacional para desarrollar los procesos propios de formación docente que debían realizarse para esta implementación recurre entonces a un convenio con la Universidad de Antioquia que es la institución que brinda asesoría para el diseño del programa.(ver anexo 7 plan de estudios jornada complementaria).

En este punto es vital reconocer el papel jugado por ACIFORMA y la emergencia del dispositivo Formativo Comprensivo en los procesos de reestructuración de las normales en Colombia. En su investigación NOREÑA (2012. P. 67), describe

como el proyecto ACIFORMA le aportó a las Escuelas Normales Superiores las consideraciones rectoras que les dieron las premisas conceptuales de punta para establecer iniciativas vertebrales en las posturas de cómo y hacia donde orientar la formación de maestros. El proyecto abogó por la autonomía intelectual del maestro íntimamente ligado a instituciones formadoras de maestros con potencia para alojar en su seno el tránsito por lo transcultural, lo transdisciplinario, lo virtual, la ciudad y lo dramático. La autonomía del maestro no se puede abstraer de la libertad de la institución para abrirse al mundo, ésta se aproxima a la concepción de maestro Anfibio ideada por Mockus (Echeverri, A., 1997) y a la que nos regalan los profesores Alberto Martínez (2004) y Humberto Quiceno, (1996) centrada en el rechazo a la concepción sustancialista del maestro, que tiende a pensar sus atributos como una esencia que atraviesa sin alterarse, las luchas en las que la pedagogía se involucra durante los diversos procesos en medio de su formación.

Fue mediante estas asesorías y estas capacitaciones ofrecidas desde la Universidad de Antioquia donde los docentes de la Normal Superior de Amaga pudieron re significar el papel del maestro, el estudiante, la enseñabilidad, la educabilidad en los procesos de enseñanza. Hasta este momento esta era la única alternativa seria de investigación en pedagogía que se había configurado en país como fruto del movimiento pedagógico y del grupo Historia de las Prácticas pedagógicas.

En este proceso de asesoría y acompañamiento es donde se gestan las principales prácticas de resistencia frente a los procesos generados por las políticas públicas neoliberales. Practicas de resistencia creativa, de recreación del sistema educativo colombiano priorizando la pedagogía como saber fundante del mismo. Estrategias como los núcleos de saber pedagógico o núcleos interdisciplinares, la necesidad de los diarios de campo para la sistematización de las prácticas. La introducción de los proyectos de investigación de núcleo, de área y de aula fueron también aportes de esta construcción adelantada desde ACIFORMA. Que pasa de ser solo un discurso para volverse carne y cuerpo docente, administrativo y estudiantil en el caso particular de la Normal superior de

Amaga. Esta influencia puede verse en el testimonio del rector:

“41 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 3)  
Todo eso y porque la reestructuración implicaba que cada uno se reflexionara y se viera como maestro formador y ser maestro de maestros y lo maestros de las escuelas normales somos eso: porque estamos formando a unos niños y jóvenes que quieren seguir siendo maestros y porque en manos de nosotros está dinamizar la formación de maestros de la región ,porque al interior de la normal tenemos la responsabilidad de formar a nuestros compañeros, pero aparte de eso es que el maestro, aparte de eso es que el maestro de una normal es por ejemplo profesor de matemáticas, que además de preparar la clase, debe investigar sobre éstas, tengo que reflexionar, yo soy profesor de décimo pero tengo que explicar la didáctica de las matemáticas para preescolar y primaria. Eso es un cuento grande porque ustedes saben que los programas se atomizan, los programas nunca daban, pero aparte de eso el maestro que se creía de grado 11, que se creían intocable ya debe ir a untarse de los niños para ver cómo es que éstos aprenden, o sea eso implicaba muchas cosas”

Desde ACIFORMA se reconoce que todas estas prácticas de resistencia se constituyen en dispositivos pedagógicos en el sentido expresado por NOREÑA (2012. P. 68), en tanto hacen visible lo invisible, como formadores; en la medida en que son productores de formaciones corporales, conceptuales, narrativas, virtuales, ciudadanas o dramáticas y como comprensivos; en tanto buscan reconceptualizar y hacen proliferar los anteriores. Los reconceptualizan en el sentido de que envuelven, recogen y proliferan como desenvolver en múltiples esferas de pensamiento y acción. Estos dispositivos representaron sus dramatizaciones en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Antioquia, no muy largas pero si lo suficientemente instructivas para ser

recordadas por la posteridad. El rector de la normal también recuerda la influencia de este proceso en la reestructuración de la normal:

“50 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 3)  
Bueno, en el momento que yo llego a la Escuela Normal, ya los núcleos estaban definidos porque esta propuesta la inició el grupo de “ACIFORMA” que fue toda una propuesta de reestructuración de las escuelas normales, ellos idearon o solucionaron ese cuento de cómo trabajar en equipo, la investigación y la circulación de saberes. Para eso, entonces pensaron en lo que se llamó el “dispositivo formativo, comprensivo” y eso contemplaba los núcleos interdisciplinarios. Ellos propusieron unos cinco núcleos, no como camisa de fuerza y precisamente la normal, debido a la división de los maestros, debido a la conveniencia se crearon seis núcleos.”

“98 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 3)  
además en 1997 ACIFORMA en la Universidad de Antioquia, crea una condiciones a partir de la reflexión, la Universidad de Antioquia tenía convenio con las 23 normales, entonces en 1997 el discurso era dispositivo, formativo, comprensivo, o sea, más que ACIFORMA que era dispositivo, formativo, comprensivo y en ese momento ellos nos dieron mucho apoyo en todo el asunto de la acreditación y le dieron contenido a ese cambio, más que ser una cosa meramente instructucional, es decir, en ese momento ACIFORMA fue decisivo pero en 1997 y 1998 yo siento que ACIFORMA comenzó a decaer, entró una administración no muy preocupada por las normales y se dan dos fenómenos que dan cuenta de ello: ACIFORMA comienza a bajar su trabajo y a su vez la universidad ya no tiene convenio con todas las



universidades y se comienza la desbandada de las normales, 1998, a llegar un momento en el que la universidad de Antioquia yo creo que llegó a tener una o dos normales con convenio.”

En el caso de la normal los proyectos de los núcleos y toda la formación que vivieron sobre la modalidad de seminario para plantear la propuesta de formación complementaria cruzaron la institución y a pesar de resistencias iniciales por parte de algunos docentes con las que hubo de lidiar el rector. La investigación dentro del dispositivo formativo comprensivo es el eje central que legitima las prácticas y el saber que circula en las Normales. Especialmente los seminarios permanentes<sup>6</sup>, que son quienes articulan todo el ciclo de formación complementaria. En este sentido los seminarios permanentes permitieron a los docentes acceder a nuevos conocimientos en relación con la pedagogía y la didáctica, la ciencia, su historia y epistemología.” (Echeverri, A., Palacio, L.V., & Rodríguez, H.M. 2004, p.11)

Esta transformación que produce el acompañamiento de ACIFORMA en la Normal Superior de Amaga se hace evidente en la posición que asume el rector respecto de las transformaciones que era necesario implementar:

“12. (ENTREVISTA RECTOR – CATEGORIA 3) Pero aparte de crear el programa y habilitarlo, implicaba hacer que la institución cumpliera con una condiciones mínimas o básicas para ofrecer dicho programa, es decir, hasta ese momento

---

<sup>6</sup> “fueron espacios para compartir y debatir experiencias e innovaciones y esto a su vez se constituyó en un estímulo y en un reto para que otras ENS se dieran a la tarea de desarrollar iniciativas. Generó procesos de reflexión sobre la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la educación, y además, sobre el maestro y la escuela y sus múltiples relaciones con las ciencias y saberes, las instituciones, la cultura y los sujetos e hizo posible que los maestros pudieran pensarse y asumirse como colectividad. Los maestros se reconocieron en su práctica con el ejercicio de la crítica constructiva y con el relato cotidiano (en el que no se teme reconocer qué no se ha podido hacer y cuáles son las razones que lo han impedido) de hechos y situaciones. Los seminarios contribuyeron al desarrollo del deseo y la voluntad de saber en algunos docentes”. (Echeverri, A., Palacio, L.V., & Rodríguez, H.M. 2004, p.11) Los Seminarios Permanentes se desarrollaron durante los años 97, 98, 99 y 2000 teniendo en cuenta un trabajo de programación-ejecución-evaluación por parte del equipo de investigación ACIFORMA. A este proceso se le incorporaron de manera progresiva las nuevas elaboraciones conceptuales producidas en el desarrollo de la investigación e igualmente, el trabajo de producción intelectual pudo enriquecerse con las experiencias y experimentaciones que en torno a la vida cotidiana del maestro-formador se realizaron en las instituciones normalistas.

en las escuelas normales se trabajaba mucho en la práctica operativa: cómo hacer un cartel, cómo hacer una clase y aún más cómo embellecer la escuela, entonces los profesores de las normales eran de letra bonita, estética, todas las carteleras impecables, organizaban un desfile bonito, en fin todo era más desde el hacer, no desde la reflexión para entender hoy la diferencia, la reflexión era más poca, la escritura era transcribir lo que percibían de lo que hacían, hasta ese momento lo que estaba dicho en el libro era un sustento para decir la verdad( eso está escrito en tal libro y ya no tenía más discusión).”

Vemos como los procesos de transformación que vivió la normal durante estos años de reestructuración fueron posibles por la visión del rector de la institución y por el acompañamiento de la Universidad de Antioquia. Tratemos de revisar como se encuentra actualmente la planta docente en relación a estas transformaciones en el modelo pedagógico, el currículo y las prácticas educativas.

Sin embargo a pesar de estos esfuerzos liderados desde la institución en compañía de la U de A, se continúan enfrentando a las imposibilidades que las imposiciones legales de las políticas neoliberales de orden nacional le imponen a la Normal y que son imposibles de modificar sin el compromiso real del MEN en la reestructuración. Estas imposibilidades se refieren específicamente a los efectos que causan las políticas fiscales de recorte del gato educativo por parte del MEN. Desde estas políticas se le exige a las normales que abran el ciclo de formación complementaria pero no solo se les aprueba un maestro de mas para el ciclo como puede observarse en las reflexiones realizadas por el rector:

“128 (ENTREVISTA RECTOR – CATEGORIA 3)  
Continuando pues con la pregunta de lo del currículo, como para cerrar un poquito, toqué estos ejemplos para entender lo que acabé de decir, construir el currículo no ha sido

simple, porque entonces nosotros tenemos unas normas , condiciones e ideales que distan mucho. Por decir algo, nos nombran 1.7 maestros para la formación complementaria, pero nosotros vamos a ofrecer un plan que en los cuatro semestres son alrededor de unos 45 a 50 seminarios, que los muchachos ven a razón de 6 horas diarias de clases y 20 semanas de las mismas, mientras que la Universidad trabaja 4 horas diarias y 16 semanas, entonces ahí vemos la diferencia porque una universidad en promedio tiene 2 maestros por grupo y nosotros tenemos 1.36 pero tenemos más horas y más tiempo, o sea, nosotros necesitaríamos mínimo 3 para igualar con la Universidad, porque mientras que la ésta trabaja 4 horas con un grupo diarias, nosotros trabajamos 6 en una presencialidad, o sea, que si la universidad para 4 horas necesita 2 maestros, la normal necesitaría 3.”

“129 (ENTREVISTA RECTOR – CATEGORIA 3) Por otra parte, la normal trabaja 20 semanas y la Universidad 16, entonces mucha gente dice ¿por qué en la normal se alcanzan a ver todos esos seminarios? Y ahí vemos la diferencia, porque estamos trabajando casi el doble”

Como podemos concluir las políticas nacionales no han tenido en cuenta las necesidades particulares que se generan para la formación docente, la legislación se impone como una camisa de fuerza de carácter punitivo que permanentemente está amenazando la existencia de las normales, pero que desconoce las transformaciones realizadas por la institución y las necesidades identificadas en los diagnósticos realizados desde la misma comunidad. La lógica nacional respecto a la educación superior pública es contradictoria y falaz, es decir, públicamente se defienden los discursos de calidad, eficacia, eficiencia, dignificación de la profesión docente, transformación del sistema educativo etc.

Pero se pretende que todas estas transformaciones las financien las instituciones, el estado ni siquiera se presenta la discusión de aumentar considerablemente la inversión en educación en el PIB. Entonces se pretende transformar el sistema educativo, sin inversión pública y esto solo produce desgaste docente, hacinamiento en las aulas y malestar educativo.

#### **3.9.4. Teoría, enfoque y modelo educativo de la IENSA en contraste con los resultados del grupo focal**

A continuación presentaremos los resultados del instrumento implementado con el grupo focal de los docentes que actualmente están a cargo de la coordinación de los núcleos pedagógicos que como vimos son el eje articulador de la propuesta curricular desarrollada en el PEI de la Normal superior de amaga. En particular haremos referencias a las siguientes preguntas 2 y 3 referidas al modelo pedagógico y a los espacios de participación: (para ver los instrumentos diligenciados en su totalidad ver anexo 10)

##### **2. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la institución? Por favor descríballo.**

###### **2.1 Como evalúan:**

- ***Describa brevemente las estrategias de evaluación que utiliza***
- ***¿Es relevante el estilo de aprendizaje del estudiante en estas evaluaciones? ¿Cómo y por qué?***

###### **2.2 Describan las estrategias que hacen énfasis en la formación de competencias investigativas**

###### **2.3 Describa las estrategias que hacen énfasis en la formación docente**

###### **2.4 En que se diferencian sus estrategias de enseñanza del modelo tradicional de las normales**

Analizar las respuestas obtenidas en estas dos categorías del instrumento nos permitirá contrastar e identificar temáticas emergentes respecto del rol de los docentes en el diseño del modelo pedagógico mediante los espacios de participación diseñados por los actores administrativos para que el proceso de reestructuración no sea una imposición formal, sino que represente un cambio en

las mentalidades y practicas educativas e institucionales de un modo real en la Normal. El instrumento del grupo se aplica a seis docentes caracterizados así:

**Tabla 11: Caracterización docentes grupo focal**

<b>DOCENTE 1</b>					
<b>Sexo:</b> Masculino			<b>Edad:</b> 37		
<b>Formación profesional:</b> Licenciado en Filosofía y letras. Especialista en pedagogía de la virtualidad					
<b>Tipo de contratación:</b> Nombramiento en propiedad.					
<b>Antigüedad en la institución:</b> 5 años					
<b>¿Donde nació?:</b> Caldas					
<b>Roles que desempeña dentro de la institución</b>					
<b>Tareas académicas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas investigativas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas administrativas</b>	<b>tiempo</b>
Orientación de clases	22 horas	Orientación del grupo de investigación	2 horas	Seguimiento de procesos disciplinarios y académicos con los estudiantes	4 horas
Preparación de clase. Revisión de actividades y cualificación docente	7 horas	Participación en núcleo interdisciplinar	2 horas		

<b>DOCENTE 2</b>	
<b>Sexo:</b> Femenino	<b>Edad:</b> 39
<b>Formación profesional:</b> Bachiller pedagógico, profesional en recreación. Especialista en gerencia educativa	
<b>Tipo de contratación:</b> Nombramiento en propiedad.	
<b>Antigüedad en la institución:</b> 11 años	

<b>¿Donde nació?:</b> Amaga					
<b>Roles que desempeña dentro de la institución</b>					
<b>Tareas académicas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas investigativas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas administrativas</b>	<b>tiempo</b>
Orientación de clases Preparación de clase. Revisión de actividades y cualificación docente	6 y 8 horas	Participante como aprendiz en el grupo de investigación	2.1 y 5 horas 2 horas	Dirección de grupo y administración de recursos físicos del aula asignada	4 horas
Formación y capacitación	10-12 horas	Asesora temática de maestros en formación			

<b>DOCENTE 3</b>					
<b>Sexo:</b> Femenino			<b>Edad:</b> 39		
<b>Formación profesional:</b> Licenciatura en pedagogía reeducativa, especialización en educación personalizada.					
<b>Tipo de contratación:</b> Nombramiento en propiedad.					
<b>Antigüedad en la institución:</b> 4 años					
<b>¿Donde nació?:</b> Amaga					
<b>Roles que desempeña dentro de la institución</b>					
<b>Tareas académicas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas investigativas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas administrativas</b>	<b>tiempo</b>
Orientación de clases Realizar talleres,	22 horas	Lectura y escritura en diario de campo. Acompañamiento	Sin datos	Lecturas y adaptaciones al plan de estudios Diligenciar	Sin datos

materiales didácticos. Producción de herramientas para autoevaluación. Selección de escritos para publicar. Calificar producciones escritas de los estudiantes. Elaborar planes de apoyo.		a prácticas pedagógicas. Mentorías. Observación de clases. Orientación pedagógica a alumnos para la práctica regular. Reuniones del semillero en la USB Encuentros con nodo lenguaje.		información en la plataforma virtual. Reunión de núcleo interdisciplinar. Seguimiento a procesos. Lectura y envío de correspondencia. Sistematización de información del núcleo. Participación en el equipo líder. Atención a padres de familia.	
---	--	--	--	--	--

<b>DOCENTE 4</b>					
<b>Sexo:</b> Femenino			<b>Edad:</b> 49		
<b>Formación profesional:</b> Psicología social comunitaria					
<b>Tipo de contratación:</b> Nombramiento en propiedad.					
<b>Antigüedad en la institución:</b> 6 años					
<b>¿Dónde nació?:</b> Argelia					
<b>Roles que desempeña dentro de la institución</b>					
<b>Tareas académicas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas investigativas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas administrativas</b>	<b>tiempo</b>
Orientación de clases	10 horas	Orientación del seminario de	6 horas	Coordinación del núcleo de ética y	2 horas

		prácticas investigativas		religión	
Planear encuentros pedagógicos	2 horas			Coordinar el grupo de JUPA	2 horas
Orientar a los maestros en formación				Coordinar el preescolar	

<b>DOCENTE 5</b>					
<b>Sexo:</b> Femenino			<b>Edad:</b> 38 años		
<b>Formación profesional:</b> Licenciada en educación preescolar.					
<b>Tipo de contratación:</b> Nombramiento en propiedad.					
<b>Antigüedad en la institución:</b> 11 años					
<b>¿Donde nació?:</b> Amaga					
<b>Roles que desempeña dentro de la institución</b>					
<b>Tareas académicas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas investigativas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas administrativas</b>	<b>tiempo</b>
Docente	22 horas	Asesor temático	6 horas		

<b>DOCENTE 6</b>					
<b>Sexo:</b> Masculino			<b>Edad:</b> 42 años		
<b>Formación profesional:</b> Normalista de amaga. Licenciada en administración educativa USB. Especialista en edumatica universidad autónoma de Colombia. Especialista en lúdica para el desarrollo social universidad libertadores. Candidata a magister u de a.					
<b>Tipo de contratación:</b> Nombramiento en propiedad.					
<b>Antigüedad en la institución:</b> 14 años					
<b>¿Donde nació?:</b> Amaga					
<b>Roles que desempeña dentro de la institución</b>					



<b>Tareas académicas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas investigativas</b>	<b>tiempo</b>	<b>Tareas administrativas</b>	<b>tiempo</b>
Académicas	6 horas	Acompañamiento en proyectos de investigación alumnos formación complementaria	2 horas	Gestión de clase	2
Preparación de clase	4 horas	Escritura en el diario de campo	1	Elaboración y consecución de material de clase	2
Encuentro de jornadas pedagógicas	3 horas	Socialización de prácticas y saberes	1	Diligenciante de fichos	2
Orientación de clase a maestros en formación	30 min	Escritura historia de vida maestros	2	Diligenciar información en plataforma virtual	8
Revisión de clases	1			Atención a padres	2
Reunión de grupo de pensamiento	1			Reuniones de comités de convivencia	1

**TABLA 12: CODIFICACION GRUPO FOCAL DOCENTES**

Categoría de análisis: 3 Reestructuración del modelo pedagógico pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
Modelo pedagógico de la institución	Modelo social con enfoque crítico	No identifica el modelo	Modelo pedagógico social con enfoque crítico	Modelo social con enfoque crítico	Modelo social con enfoque crítico	Modelo pedagógico social con enfoque critico
¿Cómo evalúan? Describa brevemente las estrategias que utiliza	Mediante el círculo de convivencia con los grupos que permite anclar la reflexión pedagógica y filosófica con el modelo	Fuertemente utilizo la evaluación oral porque permite sustentar pensamientos e ideas  La evaluación escrita y	Estrategias cognitivo-discursivas, estrategias meta cognitivas, observación directa, registro y sistematización en el diario de campo, uso del portafolio	Conversatorios en grupos e individuales, escritos y reflexiones en los diarios de campo pedagógicos y en los portafolios. Articulación de las teorías en los	Se evalúa desde las competencias y los desempeños. Se sustenta la evaluación desde el sistema SIE, sistema institucional de evaluación.	Procesos de autoevaluación, reflexión y transformación. Se evalúa por desempeños. Trabajo grupal, trabajo individual, talleres, compromisos,

		socializaciones	de evidencias, las rubricas, los mapas mentales y los planes de mejora	proyectos de prácticas. Innovaciones en la aplicación de las prácticas. Exposiciones temáticas y en línea virtual.	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	Consultas, socialización, pruebas escritas. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
¿Es relevante el estilo de aprendizaje del estudiante en las evaluaciones? ¿Cómo y por qué?	El estudiante logra protagonizar su propio acto educativo en el momento en el que se crea el espacio para su reflexión como un acto público, es decir, cuando lo comunica en el circulo de convivencia	Si porque permite demostrar y sustentar avances en su aprendizaje desde ejercicios prácticos y cotidianos y no desde experiencias muertas o de	Es claro que cada alumno aprende de manera particular y por ello es indispensable el uso de diferentes estrategias y recurso. No solo porque hay atención a población (sordos y otros alumnos con N.E.E) si no porque	Cada estudiante implementa diferentes estrategias de aprendizaje las evaluaciones son prácticas. Las evaluaciones tipo SABER, ICFES O SABER PRO son elaboradas por los mismos estudiantes.	Si porque se posibilitan variadas formas de dar a conocer los aprendizajes. No desde una sola línea o estilo que coarte las formas de expresar lo que se sabe.	Es importante porque juegan un papel muy importante la reconstrucción y producción de saberes específicos, los alumnos aprenden de textos y contextos, la reflexión y la

		otros	<p>los intereses son diferentes al igual que las necesidades. Dado lo anterior me propongo evaluar prácticas discursivas que involucran otros sistemas simbólicos y las enseñanzas obligatorias de tal manera que los contenidos pasan a un segundo plano para que entren en juego las habilidades y las competencias</p>			crítica.
Describan las estrategias que	La lectura de contexto, la	Escritura permanente,	La institución posibilita, motiva y	La observación frente a los	Desarrollar prácticas de	El seminario como estrategia

<p>hacen énfasis en la formación de competencias investigativas</p>	<p>escritura en el diario de campo donde escribe experiencias significativas y logra reflexionarlas tratando de intervenir las situaciones problemáticas en su rol como maestro. La socialización y la circulación de saberes en el aula.</p>	<p>lectura reflexiva, equipos de estudio, sistematización de las distintas reflexiones y acciones.</p>	<p>produce investigación en el campo investigativo. Un grupo y un equipo de investigación lideran una propuesta que involucra a toda la comunidad educativa. Prueba de ello es el proyecto institucional de investigación que se alimenta de los respectivos proyectos de cada núcleo interdisciplinar en los cuales</p>	<p>fenómenos sociales. El registro fechado de los cuadernos y portafolios. Reflexiones permanentes en diarios. Se fortalecen permanentemente competencias laborales referidas al perfil del estudiante como maestro en formación. La indagación de textos y leyes.</p>	<p>docencia y proyección social. Hacer escritura permanente en el diario de campo. Sistematización de procesos de autoevaluación. Identificar variables y categorías problemáticas en la propia práctica. Impulsar la escritura desde preescolar hasta la formación complementaria en el diario de campo. posibilitar la observación,</p>	<p>de aprendizaje en la formación complementaria. El acompañamiento de los maestros en formación. La reflexión de la práctica en el diario de campo. la socialización del ejercicio escritural frente a la bitácora de cómo aprendió las diferentes áreas.</p>
---	---	--	--	--	---	--

			<p>convergen propuestas de los alumnos de la formación complementaria. Otras evidencias son los semilleros orientados por alumnos de la media, a demás de maestros que lideran semilleros virtuales. La estrategia de la mentoría que consiste en asesorar proyectos de investigación. También las prácticas de extensión son</p>		<p>sistematización, auto revisión de la práctica pedagógica, proponer nuevas alternativas y ejecutarlas.</p>	
--	--	--	---	--	--	--

			prueba de ese compromiso con las comunidades y se convierten en otro escenario para investigar.			
Describa las estrategias que hacen énfasis en la formación docente	Tenemos institucionalizados los espacios de jornadas pedagógicas y encuentros de núcleo además de las múltiples capacitaciones a las que asistimos los docentes con aval del rector.	Practicas desde la docencia, la extensión y la investigación. Escritura permanente del ejercicio de las practicas desde la construcción (mirada de si) y la reconstrucción (propuestas y	Los convenios con las universidades posibilitan la formación continua y de calidad. El equipo de calidad gestiona estos convenios de acuerdo con las necesidades identificadas en la autoevaluación institucional. Espacios como la reunión de núcleos	Circulación de saberes en los núcleos y jornadas. Capacitación fuera de IENSA.las asesorías técnicas hacia otros IE. Autoformación dependiendo de intereses personales. Virtualidad, pares	Observación de maestros formadores en el laboratorio de la sección primaria. Grados 9 y 10 fundamentan pedagógicamente a partir de la práctica de proyección social. Realizar la práctica docente en la institución desde preescolar	El seminario como eje transversal de la formación complementaria. La jornada pedagógica, lugar de encuentro semanal como dispositivo pedagógico. El encuentro del núcleo pedagógico como

		acciones)	interdisciplinarias y las jornadas pedagógicas son fundamentales para la circulación de saberes y la práctica pedagógica.	académicos y mentorías.	hasta 11 grado. Investigar sobre la propia práctica pedagógica.	un dispositivo de formación y circulación de saberes
En que se diferencian sus estrategias de enseñanza del modelo tradicional de las normales	Desde mis estrategias es posible habilitar espacios para el desarrollo de competencias propositivas y algo importante el producto académico es el resultado de la reflexión crítica, lejos del	Que permiten la reflexión de cada hacer, ya no hacemos por hacer acciones sueltas ahora hay un porqué y un par que	El uso de mediaciones en el proceso de enseñanza TIC's, Bloggers, plataformas virtuales etc. Un nuevo concepto de autoridad, dominio de grupo, buscando la comunicación, el dialogo, la conciliación que	Mis estrategias de enseñanza son socializadas, dependen del compromiso de cada estudiante.	No soy la única poseedora del saber, lo reflexiono con el grupo. Soy formadora y por lo tanto oriento de acuerdo a las necesidades. Se parte de la experiencia que otorga la práctica. Se investiga de	En la reflexión de la práctica pedagógica del maestro.



	tradicionalismo de tareas y ejercicios que han caracterizado las normales		disputan con le conductismo. La planeación, evaluación y ejecución de clases.		manera conjunta. Ya no es la memoria y la repetición el centro.	
--	---	--	---	--	---	--

### **3.9.5. Modelo pedagógico socio-critico: tensiones, conflictos y posibilidades**

En el proceso de observación de los niveles de coherencia e interiorización del modelo pedagógico que se plantea en el PEI y los procesos reales de incidencia de este en las prácticas educativas hemos podido reconocer un resultado positivo. Para realizar esta indagación en el instrumento diseñado para el grupo focal se realizaron 5 preguntas que exploraban las representaciones, tiempo dedicado y estrategias específicas que los docentes implementaban en relación con el modelo pedagógico. También se explora el nivel de reconocimiento que los docentes tienen del modelo, es decir si logran identificarlo claramente. A continuación realizaremos dos estrategias de análisis. En primer lugar presentaremos una síntesis por pregunta de lo encontrado en los 6 docentes que participaron del grupo focal y en segundo lugar presentaremos fragmentos de la entrevista en profundidad realizada al rector; en ella es posible identificar las principales tensiones entre su rol como actor administrativo y los roles docentes en referencia a la categoría de análisis 3: LA reestructuración Curricular. El contraste entre ambas perspectivas luego de la presentación de la propuesta curricular tanto para preescolar, básica y bachillerato como para la formación complementaria, nos permitirá tener una lectura cercana a las prácticas educativas reales que se implementan en la Normal.

**Respuestas docentes a pregunta 2 ¿Cuál es el modelo pedagógico de la institución? Por favor descríballo.**

#### ***2.2 Como evalúan:***

- ***Describe brevemente las estrategias de evaluación que utiliza***

5 de 6 reconocen y nombran el modelo pedagógico de la institución como un modelo social con enfoque crítico. Reconocen además que asociado a este tipo de modelo implementan estrategias evaluativas de auto evaluación, heteroevaluación y coevaluación. Otro aspecto relevante que ya se ha interiorizado por los docentes respecto a la evaluación y que hace parte

fundamental del modelo pedagógico que se pretende implementar en la normal es la necesidad de no separar teoría y práctica en los procesos de evaluación. Todos los docentes reconocen que una de sus estrategias fundamentales es el acompañamiento a procesos de investigación en las prácticas del ciclo de formación complementaria y la observación de clases en los niveles de la básica y la media. También los 6 docentes que participan del grupo reconocen como estrategias específicas de sistematización de los aprendizajes producidos en la práctica; el diario de campo, los portafolios y las rúbricas. Esto da cuenta que en la Normal los docentes trabajan en su cotidianidad con estas estrategias de evaluación no son solo ideales del PEI sino que ya están interiorizadas por los docentes. En este sentido podemos concluir que la evaluación en la normal es de carácter formativo, está centrada en los procesos más que en los resultados y atraviesa todo el ciclo formativo como una intervención que opera con un énfasis meta cognitivo, es decir, que los docentes son conscientes de que al formar docentes cada escenario educativo es un escenario de experimentación y aprendizaje didáctico, de secuenciación de contenidos, de perfiles docentes etc.

Desde la evaluación que hace el rector como el principal actor administrativo en el que ha estado depositada la responsabilidad de dirigir este proceso de reestructuración. Una de las principales implicaciones para realizar el proceso de reestructuración del modelo pedagógico fue el cambio de mentalidades y de rituales de enseñanza, aprendizaje e investigación :

“11 8ENTREVISTA CON EL RECTOR –CATEGORÍA 3) la reestructuración implicaba que cada uno se reflexionara y se viera como maestro formador y ser maestro de maestros y lo maestros de las escuelas normales somos eso: porque estamos formando a unos niños y jóvenes que quieren seguir siendo maestros y porque en manos de nosotros está dinamizar la formación de maestros de la región, porque al interior de la normal tenemos la responsabilidad de formar a

nuestros compañeros, , aparte de eso es que el maestro de una normal es por ejemplo profesor de matemáticas, que además de preparar la clase, debe investigar sobre éstas, tengo que reflexionar, yo soy profesor de décimo pero tengo que explicar la didáctica de las matemáticas para preescolar y primaria. Eso es un cuento grande porque ustedes saben que los programas se atomizan, los programas nunca daban, pero aparte de eso el maestro que se creía de grado 11, que se creían intocable ya debe ir a untarse de los niños para ver cómo es que éstos aprenden, o sea eso implicaba muchas cosas”

Desde el comienzo del proceso el rector reconoce que este cambio fue uno de los más difíciles, es más aun reconoce y hace una autoevaluación institucional identificando que si bien, los docentes han comenzado a implementar las estrategias y tienen tiempos institucionales destinados a formarse para modificar sus prácticas educativas; aún existe un porcentaje de maestros en la Normal que aun continúan realizando prácticas muy tradicionales. Es decir este trabajo aún lleva tiempo porque modificar estos hábitos es un proceso de largo plazo. Con el tiempo desde esta intención rectoral se ha ido construyendo una interconexión entre los distintos niveles educativos y en este proceso la investigación de la práctica educativa ha sido un eje articulador para los programas de preescolar, primaria, bachillerato y formación complementaria. Otras de las principales tensiones del proceso de reestructuración del modelo pedagógico que reconoce el rector pueden verse en el siguiente apartado de su entrevista:

“18 (ENTREVISTA CON EL RECTOR – CATEGORIA 3)

Entonces ahí vamos entendiendo, implicaba cambiar el plan de estudios desde preescolar hasta arriba porque veníamos con escuela anexa, entonces y ya había que pensar en una institución que ofreciera desde preescolar hasta el ciclo

complementario, entonces el hecho de pensar un plan de estudios, entonces hay cosas tan simples como mirar la brecha que hay entre la media y la educación superior. Aquí teníamos brechas como: ¿cómo recibir al niño de la familia? O sea, ¿cómo iniciar la socialización del niño?, ¿cómo articular preescolar y primero?, ¿cómo articular la primaria y la básica secundaria? ¿Cómo articular la básica y la media? Y ¿cómo articular la media con la educación complementaria?”

Desde la visión del rector el proceso de reestructuración implicó intervenir de modo decisivo en la propuesta de formación y pensar la propuesta de formación, implicaba pensar en otras dinámicas, otras culturas y otras relaciones escolares, en última instancia. El centro del proceso de reestructuración curricular estaba en este aspecto, era necesario entonces en el aspecto curricular, pensar en un plan de estudios en las escuelas normales que en la media a la vez que el alumno estuviera formándose –por ejemplo- en contenidos de lengua castellana; simultáneamente se estuviera formando y cuestionándose sobre cómo enseñar la lengua castellana en preescolar. O sea, un alumno de una media en la escuela normal debe ser distinto al alumno de otras instituciones en los procesos de meta aprendizaje, desde esta mirada el alumno debe estar en capacidad de hacerse cuestionamientos referidos a: ¿cómo estoy aprendiendo lengua castellana? , ¿Cómo la enseñaría?

**Respuestas docentes a pregunta 2 ¿Cuál es el modelo pedagógico de la institución? Por favor descríballo.**

**2.3 Como evalúan:**

- ***¿Es relevante el estilo de aprendizaje del estudiante en estas evaluaciones? ¿Cómo y por qué?***

En relación a esta pregunta los 6 docentes que participaron del grupo reconocen que estos estilos de aprendizaje son muy importantes, además reconocen que

cada estudiante tiene estilos de aprendizajes muy distintos. Pero al respecto de cómo planean o construyen estrategias de enseñanza para trabajar con estas especificidades las respuestas son demasiado generales y no permiten reconocer específicamente que escenarios para los distintos tipos de inteligencia se posibilitan en la institución. La información al respecto de ¿Cómo involucran estos estilos de aprendizaje?, se reduce a los procesos de socialización de los saberes, es decir se hace alusión a los procesos de socialización del conocimiento de los estudiantes y se dice que son variados pero en este punto se siente un poco inseguro y falta de estructura en la implementación del modelo, es decir, podríamos concluir que cada maestro intenciona o no unas estrategias en este sentido, pero aun en la institución esto no se ha formalizado como una práctica compartida e implementada por todos desde los procesos de planeación y diseño mismo del currículo.

A la hora de identificar los estilos de aprendizaje en la evaluación los docentes hablan de herramientas como pruebas SABER pro, ECAES y las tradicionales exposiciones. Pero esto es a todas luces aún insuficiente. En este sentido es pertinente reconocer desde las reflexiones del rector que en general comprenden y han discutido los problemas relacionados a la “enseñabilidad” y la “educabilidad” en términos teóricos; pero la Normal aun recorre un largo camino para encontrar modos de implementar una enseñanza diversificada de acuerdo a estilos de aprendizaje como podemos ver en este fragmento de su entrevista:

“123 (ENTREVISTA RECTOR – CATEGORIA 3) la educabilidad es esa cualidad que tienen los seres humanos, pero resulta que el cuento se complejiza y es que no todos los seres humanos se educan de la misma manera, en el aprendizaje todos aprendemos distinto. Los valores, cada uno tiene diferentes valores, costumbres, maneras, perspectivas, entonces el cuento se dispara a todos los lados y ahí hay un asunto largo para pensar .Bueno, “educabilidad”

es ese asunto, "enseñabilidad" es: las disciplinas existen pero así existieran las disciplinas, si las disciplinas no fueran posibles de ser transmitidas, digámoslo así, estoy hablando de transmisión para entenderlo, si no fuera posible de ser enseñada, si la disciplina el que la aprende no fuera posible de transmitirla a otro, la educación tampoco sería posible. Es decir, si el que aprende algo de matemáticas o descubre algo de matemáticas, no lo pudiera transmitir a otro, entonces todo el mundo partiría de cero en matemáticas. La "enseñabilidad" es que las ciencias son enseñables, pero ahí viene el otro cuento: cada ciencia tiene una manera particular de ser enseñada porque no es lo mismo enseñar antropología que enseñar matemáticas. Ahí es donde entran las didácticas específicas y entiende uno el por qué de las didácticas específicas y es aquí donde entran a intermediar a lo largo de la historia la psicología en la cuestión de la educabilidad, la misma religión, la sociología, la antropología, en fin, todas estas áreas son subsidiarias de la pedagogía, pero, ¿cuál es el problema? Que en el momento invisibilizamos la pedagogía y aparecieron las otras áreas dueñas del cuento. Entonces eso tiene algunas implicaciones curriculares, eso es lo que en un momento dado nos lleva a pensar o a mirar las distintas corrientes que ha habido, que por momentos han sido más corrientes psicológicas que educativas en los proceso curriculares, entonces el conductismo se ha campeado por la educación y es un asunto fundamentado más en la psicología que en la misma pedagogía"

Como podemos observar en esta reflexión los actores de la Normal aun están construyendo como incluir estas didácticas específicas en el currículo. Es una

práctica que aun se encuentra en proceso de implementación y para la cual se requieren unas inversiones muy importantes relacionadas con la arquitectura escolar. Recordemos lo que se dijo al respecto en el análisis de la categoría 1: Condiciones Institucionales – Planta Física. También podemos reconocer nuevamente la influencia que tuvo la asesoría de ACIFORMA y la universidad de Antioquia al generar reflexiones en torno a la pedagogía como saber fundante de la educación y en necesidad de pensar y construir sentidos colectivos entre actores administrativo-académicos sobre los procesos de enseñabilidad/educabilidad.

**Respuestas docentes a pregunta 2 ¿Cuál es el modelo pedagógico de la institución? Por favor descríballo.**

***2.2 Describan las estrategias que hacen énfasis en la formación de competencias investigativas***

En este aspecto se hace evidente en los testimonios recuperados en el grupo focal que la formación investigativa es fundamental y cruza todo el currículo de la institución en primer lugar existen proyectos de investigación institucionales que involucran toda la comunidad, dirigidos por los coordinadores de los grupos y que involucran los proyectos específicos de cada uno de los núcleos disciplinarios donde se tienen en cuenta propuestas de los alumnos del ciclo de formación complementaria.

En segundo lugar existen múltiples prácticas de formación investigativa de los estudiantes, que atraviesan las cotidianidades escolares; prácticas como: Semilleros orientados por alumnos de la media, semilleros virtuales liderados por maestros de la normal, las monitorias que consisten en asesorar proyectos de investigación, prácticas de extensión que reflejan el compromiso investigativo con las comunidades. También se menciona la permanente introducción en las distintas materias de procesos de seguimiento, evaluación y sistematización de las prácticas docentes en todos los niveles.



Es necesario hacer mención en este punto del papel que juegan los seminarios como estrategia formativa en el ciclo de formación complementaria. Este escenario se convierte en el espacio escolar por excelencia donde se pretende conectar cada uno de los niveles de formación de la normal con el contexto circundante y con proyectos de investigación que puedan ser reflejados en las prácticas.

**Respuestas docentes a pregunta 2 ¿Cuál es el modelo pedagógico de la institución? Por favor descríballo.**

***2.4 Describa las estrategias que hacen énfasis en la formación docente***

Respecto a la formación docente todos los docentes entrevistados reconocen dos espacios significativos e institucionalizados en la normal. Las reuniones semanales de coordinación de núcleos y las jornadas pedagógicas. Para los docentes entrevistados estos escenarios son muy significativos pues allí participan de la reestructuración curricular y a la vez reciben procesos de formación necesarios para transformar sus prácticas educativas.

Otra de las estrategias que han logrado una transformación en las prácticas educativas y no solo en el currículo explícito, son los convenios que la normal ha realizado con varias universidades para realizar seminarios formativos. Entre los convenios realizados esta por supuesto desarrollado con la universidad de Antioquia, pero además se han realizado convenios con la UPB y con otras entidades locales e internacionales que le permiten a la comunidad educativa avanzar en los procesos de reestructuración curricular y formación docente.

## **CAPÍTULO 4. La Normal Superior de Amaga: prácticas de resistencia e influencia de las políticas neoliberales de Educación**

Las tensiones a las que haremos referencia en este apartado se presentan como una síntesis y una contrastación teórica de los principales temas emergentes en el capítulo precedente. En el anterior capítulo logramos presentar de modo analítico haciendo uso del análisis de grupos focales, entrevistas y documentos de la normal, los temas principales mediante los cuales puede construirse el estudio de caso de la Normal superior de Amaga.

En el capítulo que nos ocupa realizaremos una labor de síntesis y una contextualización teórica de las tensiones que se perciben en los temas emergentes a nivel nacional, local, cultura escolar vs gestión escolar, actores administrativos vs actores académicos y finalmente las prácticas de resistencia, construcciones de sentido y escenarios de permanencia que se han construido en la IENSA.

Cada una de estas tensiones se manifiesta en el proceso de reestructuración de las normales en Colombia influenciado por las políticas educativas neoliberales.

### **4.1. Tensiones entre la Normal superior de Amaga y el nivel de planeación nacional: entre la cultura escolar y la gestión**

Las principales tensiones que se hacen visibles entre el nivel de planeación nacional y los procesos de reestructuración de la IENSA, se expresan fundamentalmente en las temáticas emergentes 1, 2, 3 y 4 que se presentan asociadas a la primera categoría explorada en el trabajo de campo denominada condiciones institucionales. Temáticas que relacionamos a continuación:

- **Temática emergente 1:** “la planta física” Lancasteriana de la Normal Superior de Amaga vs la Arquitectura escolar necesaria para el modelo de pedagogía socio – crítica
- **Temática emergente 2:** Contexto político de la reestructuración de las Normales. La reforma del sistema educativo no se da por decreto nacional
- **Temática emergente 3:** Los proyectos de proyección social de la Normal Superior de Amaga vs las exigencias del MEN sobre el servicio social del estudiantado y la falta de acompañamiento financiero – técnico
- **Temática emergente 4:** La Autonomía administrativa y financiera una privatización velada de la educación en la Normal superior de Amaga

Los procesos de reestructuración de la Normal, deben pasar necesariamente por transformaciones en la arquitectura escolar, aumento del presupuesto de planta docente, proyectos organizacionales de mejoramiento y transformación de las prácticas educativas hacia un perfil investigativo.

Al abordar estas transformaciones la Normal asume el reto de ingresar en el nivel de educación superior con un énfasis en formación docente que hace parte de su vocación y su historia en la educación colombiana. Aunque la Normal superior de Amaga, asume el proceso con responsabilidad y se apropia de esta transformación para darle sentido dentro de su cultura escolar, en el proceso se encuentra con contradicciones y tensiones evidentes impuestas por las políticas públicas educativas implementadas a través de las administraciones nacionales y el MEN. Dichas tensiones se hacen evidentes en las exigencias que se realizan a este tipo de instituciones en relación a la gestión que se supone debe ser asumida exclusivamente por ellas, bajo el argumento de la autonomía administrativa y financiera.

EL proceso de reestructuración de las Normales se produce en un contexto político de presión internacional generada por los distintos acuerdos que las

administraciones Pastrana, Uribe y Santos realizan con organizaciones como el Banco Mundial, FMI y la Organización Mundial del Comercio. En el marco de acuerdos de financiación multilateral o programas de ajuste económico dichas organizaciones hay ejercido una fuerte presión en el sistema educativo colombiano, exigiendo la implementación de políticas educativas de educación superior que tienden a la privatización y de la organización mercantil del servicio.

La influencia ejercida por estas organizaciones internacionales sobre el sistema educativo público de educación superior en Colombia, se manifiestan mediante sucesivas reformas en la legislación educativa, que en cada administración disminuyen cada vez más las responsabilidades estatales frente a la garantía del derecho a la educación en el contexto de un estado de bienestar. En su estudio preliminar ESCOBAR (2009) aclara:

“Con el proyecto neoliberal se ha asistido a un proceso de redefinición del papel y de las funciones del Estado, el cual se ha acompañado de una reformulación de las políticas de financiación estatal, de asignación y distribución, y de aplicación de los recursos públicos. En la raíz de tales transformaciones se encuentra un propósito de dirección autoritaria de la sociedad hacia el mercado y un proyecto de redistribución regresiva del ingreso, que castiga los fondos sociales de consumo, al tiempo que favorece aquellos de la acumulación capitalista privada, en particular del acopio y la especulación financiera. Dadas las estructuras actuales de la tributación, es evidente que las mayorías de la sociedad sostienen hoy al Estado con tributos indirectos. También lo es que, en contraposición a tal tendencia a la creciente socialización del financiamiento, se aprecia una tendencia a la privatización de ciertas funciones del Estado, sus funciones frente a la educación pública incluidas, y que tal

tendencia comprende también la disputa por la gestión de los dineros públicos y por su incorporación a los circuitos económicos, en especial aquellos del capital financiero.” (ESCOBAR (2009). P. 3)

Estas reformas y su tendencia neoliberal se presentan en los programas de Pastrana, Uribe y Santos bajo un discurso “positivo”, que insta paulatinamente una cultura de mejoramiento, gestión de la calidad, aseguramiento de la calidad, autonomía administrativa y autonomía financiera. En el discurso oficial de las políticas nacionales se presenta “públicamente” la imagen de una voluntad política a favor de la transformación del sistema educativo Colombiano; mediante la implementación de estrategias de mejoramiento de la calidad. Sin embargo es en la conceptualización del concepto de calidad y en la gestión que se pretende hacer de ella donde se presentan las mayores dificultades y tensiones con organizaciones como la Normal Superior de Amaga.

En la lista de reformas legislativas que citamos en el capítulo anterior se definen las características, exigencias y mecanismos de control sobre las modificaciones que han de realizar las Normales en la vía de certificar la calidad educativa. En cada una de las leyes se establecen una serie de tareas que han de realizar las organizaciones escolares para asegurar su existencia en el sistema educativo de educación superior.

La calidad educativa que se pretende certificar en las administraciones Pastrana, Uribe y Santos, está determinada por una concepción de la educación como un servicio educativo. Siguiendo las investigaciones de ZAMUDIO Y MONRROI (2009), el concepto de calidad en décadas anteriores se establecían sobre indicadores de gestión y eficiencia:

“Documentos del Departamento Nacional de Planeación [cf *DNP*, 1981] sobre educación en esa época se refieren a Cobertura, Escolarización, Número de docentes y Eficiencia

interna (entendida ésta como: *retención*, escolaridad, tiempo promedio de duración de los estudios, alumnos por profesor y costos). Las cifras de unos y otros factores mostraban cierta independencia entre sí (dicho en jerga estadística: no se “cruzaban”), tal vez en el entendido de que cada uno tenía su propia justificación. En estos estudios, un parámetro importante para “medir” la calidad de la educación, en relación con el desempeño de los estudiantes, era el examen de Estado. En la década del 90, este panorama cambió en Colombia. Desde comienzos de los 90, aparece cada vez más visible una política educativa que se diseña mencionando un apoyo en los resultados de la “investigación” que relaciona (que “*cruza*”) *factores asociables y desempeños de los estudiantes*” ZAMUDIO Y MONRROI (2009)

Esta “nueva” manera de hacer las cosas, conocida como evaluación de la calidad educativa, es una dinámica internacional, responde a requerimientos internacionales, con el aval de quienes toman las decisiones en política educativa; lo ejemplifican los siguientes hechos: ZAMUDIO Y MONRROI (2009) página 113.

- Al argumentar a favor de la creación de un sistema de evaluación, el Ministerio de Educación Nacional (*MEN*, 1991:6) enumeró una serie de documentos que venían sugiriendo la evaluación de la calidad (algunos desde hacía 10 años); entre ellos se sitúan recomendaciones de la *UNESCO* y las *condiciones* de un contrato con el Banco Mundial
- Ocho años después, la justificación sigue siendo igual de eufemística; Peña (1999:26) plantea que, de un lado, habría una necesidad de unificar información a escala nacional, dada la autonomía de los establecimientos educativos; y, de otro lado, habría “nuevas demandas” de información y de rendición de cuentas que varios actores formulan:

“el usuario directo, que quiere saber qué pasa con sus hijos en la escuela” (como si siempre no hubiera sido así, como si a esa demanda siempre se hubiera respondido con un Sistema de Evaluación); “el sector productivo y la sociedad en su conjunto, que necesitan información sobre lo que sucede en el sistema educativo, dados los vínculos entre la educación y el desarrollo social” (algo que tampoco parece nuevo, aunque se hace difícil saber quién puede hacer demandas a nombre de “la sociedad en su conjunto”); “y el sector de los financiadores de la educación, cuyo interés tiene que ver con sus expectativas sobre los rendimientos de los recursos que se invierten en ésta” (esta es la única demanda que sí tiene demandante con nombre propio).

- Idénticas medidas de evaluación abundan en América Latina, con propósitos, instrumentos e incluso nombres muy parecidos: *SINECE* en Colombia<sup>16</sup>, *SINEC* en Argentina, *SIMCE* en Chile, Sistema Nacional de Evaluación en México... (idéntico nombre que en Estados Unidos, Italia e Inglaterra) [cf. Peña, 1999]. Las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno (“escenario natural de debate de los problemas de la región”<sup>17</sup>) se realizan desde 1991 con temas específicos. Pues bien, la quinta cumbre (San Carlos de Bariloche, Argentina, octubre de 1995), que tuvo como tema central “La educación como factor esencial del desarrollo económico y social”, creó el *Programa de evaluación de la calidad de la educación* para todos los países de Iberoamérica. Recientemente (Buenos Aires, marzo de 1997) el Comité Ejecutivo de dicho programa tuvo su primera reunión. Con esto queda bendecido como iniciativa regional lo que fue una imposición consentida país por país.
- El primer instrumento que se desarrolló en Colombia para evaluar la calidad de la educación en el área de lenguaje fue abandonado a favor de otro tipo de instrumento, pero la decisión no la tomaron los grupos de

trabajo en el país, sino una comisión del Banco Mundial [cf. Bustamante y Jurado, 1993].

El concepto de calidad es heredado del contexto de las teorías de la gestión angloamericanas. A su vez estas teorías surgen en un momento histórico donde las culturas corporativas están muy centradas en el materialismo y el individualismo que transitan de un capitalismo de tipo *fordista* a un capitalismo de acumulación flexible basado en los modelos del *toyotismo*. Respecto a este cambio en los modos de capitalismo en los que se insertan los discursos de calidad educativa que influyen el sistema educativo colombiano, WILLMOTT (2007) señala:

“los consumidores adquisitivos que nacieron alrededor del fordismo eran aquellos clientes con salarios estables que apoyaban con entusiasmo los mercados de fabricación masiva. Por tratarse de un factor clave los movimientos que fomentan estructuras más flexibles de acumulación, la cultura corporativa espera y exige a los empleados que internalicen los nuevos valores de “calidad”, “flexibilidad” y “valor añadido” si desean ser adoptados y acogidos como miembros de la familia”. Con ello, se espera que estos orienten inequívocamente el ejercicio de sus muy humanas facultades de opinión y criterio hacia métodos de trabajo que proporcionen una acumulación de capital” WILLMOTT (2007) P. 112)

Siguiendo a WILLMOTT (2007), podemos inferir que en el nivel de planeación nacional las políticas educativas colombianas que se han aplicado a la educación superior van a implementar simultáneamente estrategias neoliberales y nacionalistas dentro de las organizaciones. Mediante programas de cultura corporativa, gestión de recursos humanos y gestión de la calidad se ha intentado



fomentar un *ethos* corporativo en el que se exige lealtad, creatividad, productividad y autogestión a los empleados; mientras al mismo tiempo excluye, silencia o castiga a aquellos que cuestionan el credo corporativo.

Por esta razón vemos simultáneamente funcionando en los procesos de reestructuración de la normal el recorte el gasto educativo y la flexibilización laboral; dos estrategias evidentemente neoliberales. Frente a los procesos de certificación y aseguramiento de la calidad; como dos procesos, de tipo nacionalista, funcionando mediante un sin número de procesos administrativos, que por sí mismos se encargan de excluir las organizaciones escolares que no cumplen con los estándares, y que simplemente comienzan a ser juzgadas como aquellas que no son capaces de realizar procesos de autogestión adecuados. Vemos entonces como con esta nueva cultura de la autogestión el estado reduce cada vez más su responsabilidad en relación a los procesos de re estructuración del sistema educativo.

El concepto, medición, control y aseguramiento de la calidad se traslada de los modelos de gestión corporativa a las organizaciones escolares sin mayor traducción. Desde la legislación educativa se posicionan mecanismos como el PEI (proyecto educativo institucional), como la nueva herramienta de planeación de las organizaciones escolares. El PEI se presenta como una nueva forma de planeación donde las organizaciones escolares, tienen el poder de reconocer su entorno, diagnosticar sus necesidades educativas particulares y mediante un proceso de participación comunitaria construir un plan de acción y de mejoramiento de los diversos aspectos que pueden afectar la calidad educativa.

Visto de este modo el PEI se convierte en una herramienta de “autonomía”, que le permite a las organizaciones escolares relacionarse con el nivel de planeación nacional desde un discurso empoderado, planteando a las administraciones y al MEN una mejor orientación de los recursos para la educación superior. En este sentido el estado ya no debería invertir de modo genérico en todas las

organizaciones; sino distribuir sus recursos y sus acompañamientos de acuerdo a los modelos pedagógicos y a las necesidades identificadas desde las organizaciones de acuerdo a sus diagnósticos contextuales.

Lo desarrollado en los párrafos anteriores caracteriza los discursos oficiales manifestados por las distintas administraciones Pastrana, Uribe, Santos, para imponer esta estrategia y hacerla ver como una herramienta benéfica en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo es sobre la implementación de esta estrategia donde se presenta la mayor tensión para la Normal Superior de Amaga. Si bien la Normal realiza de modo participativo la planeación mediante el PEI, descubre inmediatamente que esta herramienta en lugar de permitir orientar mejor los recursos para la educación superior pública y acompañamientos del MEN, se constituye en una técnica de dominación y amenaza por parte de cada una de las administraciones del nivel de planeación nacional.

En este punto se presenta un doble discurso; desde una orilla el nivel de planeación nacional representado por las administraciones Pastrana, Uribe y Santos; se van construyendo lentamente representaciones sociales que posicionan una cierta cultura de las empresas educativas; en las cuales la autonomía es uno de los nuevos y principales valores. La herramienta para hacer visible esta autonomía de las organizaciones escolares es el PEI. Pero desde la otra orilla cuando organizaciones escolares como la Normal superior de Amaga; desarrollan seriamente estos procesos de planeación y reconocen las nuevas necesidades presupuestales, de planta docente y de acompañamiento que se requieren; al hacer las respectivas peticiones de ayuda al MEN o a dichas administraciones, la respuesta es que estas transformaciones deben ser financiadas totalmente por la misma Normal mediante autogestión y en caso de no hacerlas debe desaparecer.

El nivel de planeación nacional se presenta públicamente con el discurso de una gestión benévola que solo busca el mejoramiento de la calidad educativa del sistema; simultáneamente genera herramientas como el PEI, exige mayor cobertura, formación complementaria y maestros especialistas en investigación formativa. Pero toda esta lista de exigencias contrario a lo que podría esperarse no van de la mano con políticas públicas educativas de financiación y acompañamiento logístico, técnico y académico. Por el contrario el papel que asume el MEN a través de los CAENS (Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores); es un papel de control y verificación donde se asignan “pares” que deben hacer una visita de verificación de las transformaciones que se plantean en el PEI, de no cumplir con los estándares se da un plazo de un año a la Normal para implementar un plan de mejoramiento, al siguiente año nuevamente se presentan los pares y si la Normal alcanza la certificación; entra entonces en un sistema de aseguramiento de la calidad que le obliga a estar certificándose en períodos de cada 5 años.

Vemos como en esta estructura de certificación de la calidad el nivel de planeación nacional asume un papel legislativo y policivo. Y cada vez parece menos necesario que el estado asuma en parte las inversiones y los acompañamientos que se requieren para la reforma efectiva del sistema educativo. Con la estructura de aseguramiento de la calidad que acabamos de describir – que fue la que vivió la Normal Superior de Amaga – las responsabilidades financieras y académicas de la reestructuración recaen finalmente solo en la gestión que los rectores pueden hacer de las mismas y los costos terminan siendo asumidos por los particulares, que ahora cumplen el papel de clientes que pagan por el servicio educativo.

Desde este modelo de la cultura corporativa trasladada a la organización escolar se exige de los rectores y de la comunidad académica un perfil de administración y autogestión o palabras de WILLMOTT (2007); “cuando las culturas corporativas se afianzan, animan a los empleados a que se adhieran a sus valores y productos, y

a que prueben su propia valía en este sentido. Mediante este tipo de lealtades, se insta a los empleados a responsabilizarse de la relación entre la seguridad de su empleo y su contribución a la competitividad de los bienes y servicios que ayudan a producir”. En suma esto tiene un efecto concreto en el sistema de educación superior pública y es la transferencia de la responsabilidad de producir calidad educativa a las organizaciones escolares, los rectores y los docentes de un modo total, dejándole al estado solo un papel de vigilancia y redistribución de los recursos públicos que cada vez tienden a ser mas pocos.

Este modo de usar valores como la autonomía financiera y administrativa, la eficiencia, la eficacia y la calidad como los nuevos valores a introducir en la cultura de la organización escolar; es una estrategia de dominación construida a lo largo de 30 años desde el nivel de planeación nacional. En este nivel se construye una nueva cultura del emprendimiento que funciona como instrumento para obtener ventajas competitivas al tiempo que se reduce el presupuesto en educación; que comienza a verse como un gasto y no como una inversión. La tensión con el nivel de planeación nacional es difícil de ubicar porque con el tiempo ha pasado de ser una imposición legislativa y ha comenzado a convertirse en una cultura con características básicas del mundo corporativo.

En esta “lógica del mercado” en la que se introducen las normales mediante los procesos de reestructuración, la Normal Superior de Amaga desarrolla estrategias para dotar de sentido estas presiones y exigencias administrativas; de este modo obtiene la certificación. Sin embargo queda el sin sabor, ¿hasta dónde esta gestión tan efectiva de la comunidad educativa y administrativa, continua legitimando la fachada del nivel de planeación nacional? La fachada de creer que se puede “hacer más”, “transformar el sistema educativo de mala calidad” con los mismos recursos. La fachada de creer que la inversión del PIB en educación es “más que suficiente” pero el problema es que los recursos están mal administrados. Respecto a esta insatisfacción es muy pertinente presentar el sentir del rector de la normal sobre esta tensión:

“124 (ENTREVISTA RECTOR – CATEGORIA 2) digo pues que curricularmente hay toda una tensión porque nosotros pretendemos que las normales, por decir, algo para formar a un nuevo maestro, ese proceso de formación sea un ambiente muy abierto y versátil, digamos un ambiente pedagógico que casi que fluya de acuerdo a las necesidades, pero resulta que en la práctica le dicen: “usted tiene que tener 43 alumnos en una aula, no tenemos más para construir aulas, sino, las que hay actualmente, no lo podemos capacitar en tecnología”, entonces, de alguna manera usted se va obligado a estar cruzado así no lo necesite o no lo quiera por la tecnología educativa y cuando hablo de tecnología y todas estas cosas es esa visión de costo-beneficio, de la mínima inversión, de objetivos precisos y resultados precisos, de anticipar los resultados a donde vamos a llegar , cada alumno debe promoverse en un año , la reprobación es un gasto excesivo para el país, no lo soporta por lo que los muchachos deben promoverse y entonces toda esa cantidad de cosas generan todos los problemas que ustedes quieran .”

Es paradójico como el intento de la comunidad administrativa y docente de la Normal superior de amaga por mantener en funcionamiento la organización con el compromiso y la inversión de tiempo y dinero propios; se convierte en un indicador más para legitimar el éxito de los procesos de aseguramiento de calidad. El problema o la tensión fundamental que se percibe con la realización de este estudio de caso, es que para poder seguir existiendo, la Normal se ve presionada a ingresar en esta cultura corporativa que produce un velo nacional de mejoramiento de la calidad educativa y de competitividad.

En otras palabras, tanto el rector como los demás actores administrativos y los docentes reconocen que aunque el trabajo ha sido arduo –en ocasiones los docentes no han cobrado su trabajo-, se han hecho procesos de autogestión, se han realizado convenios con otras instituciones para formar las nuevas competencias necesarias dentro del actual sistema educativo; la Normal no da abasto, no logra finalmente sus objetivos de mejoramiento de un modo adecuado, porque los cambios estructurales que deberían hacerse, respecto a la arquitectura escolar, la ampliación y formación permanente de la planta docente etc. No pueden hacerse sólo con el esfuerzo financiero de la Normal, en este punto es necesaria una presencia del estado que no se limite a la vigilancia y el control de recursos; sino una presencia de acompañamiento cualitativo, formativo, investigativo y financiero real y efectivo.

Aunque la comunidad reconoce este problema, esta tensión de lo que puede llamarse en términos Foucoltianos una gramática del poder de orden macropolítico; no hay una estructura de manifestación de las tensiones clara, los sindicatos ya no son una alternativa tan evidente para las nuevas generaciones; entonces esto hace que la “segunda naturaleza” de la gestión escolar –insertada en las lógicas corporativas- se vuelva lo obvio, lo que no se cuestiona, ya nadie cuestiona la necesidad de la certificación cada 5 años. Toda la comunidad trabaja para lograrla.

#### **4.1.1. Tensiones entre la normal superior de amaga y el nivel de planeación local**

Las tensiones que se desarrollan entre la Normal Superior de Amaga y el nivel de planeación local no están lejanas del contexto que se presentó anteriormente; por el contrario podríamos decir que son un efecto de la cultura corporativa y de la gestión que se ha ido implementando mediante el aseguramiento de calidad y las políticas neoliberales en la educación pública de nivel superior. En relación a este

nivel de planeación la principal tensión es producida por una tendencia específica la descentralización.

La descentralización es un fenómeno que se produce en el marco de la reformulación del régimen de competencias de la Nación y otros entes territoriales. Siguiendo a ALVAREZ (2007) podemos reconocer como “tras el velo de la mayor autonomía local (distrital, departamental y municipal), especialmente en la administración directa de los recursos (financieros y docentes), se ha asistido a la configuración de un régimen de competencias que garantiza la regulación autoritaria del sector educativo por parte del gobierno central, encausa -estratégicamente- la actividad educativa hacia su organización mercantil y convierte a los gobiernos locales en agentes gestores de la política educativa, en su actual diseño neoliberal. El nuevo régimen de competencias también se encuentra subsumido a las políticas de ajuste fiscal e impone, en tendencia, la generación de recursos propios mediante esfuerzos fiscales del orden territorial, en tanto transfiere más competencias a los entes territoriales con menos recursos.”

En suma de las reflexiones propuestas por ALVAREZ (2007) podemos concluir que las políticas neoliberales de recorte del gasto en educación pública, sumadas a la descentralización administrativa y de recursos surten el efecto de dejar en manos de alcaldías y gobernaciones la redistribución de los recursos para educación de acuerdo a los criterios regionales, departamentales y municipales.

Inicialmente esta estrategia al igual que el PEI, se presenta como resultado de una administración benévola que solo pretende respetar las autonomías territoriales para que la asignación de recursos sea efectiva y acorde con las necesidades territoriales. Sin embargo nuevamente esta estrategia tiene un doble discurso. En el caso del proceso de reestructuración de la Normal Superior de Amaga se presentan especialmente dos tensiones. En el comienzo del proceso se pone en tela de juicio por parte de la alcaldesa del momento la necesidad de apoyar

económicamente con recursos del municipio la reestructuración de la Normal, que solo tiene un énfasis en formación de docentes o invertir los recursos del municipio en la apertura de un tecnológico en Amaga.

La resistencia inicial de la Alcaldesa, solo da cuenta de una tendencia más global que se estaba posicionando en Colombia y era la necesidad de formar competencias para el trabajo técnico, sobre todo en sectores de estratos más bajos o campesinos, como el municipio de Amaga. Dentro de esta “lógica de mercado” la formación de maestros no sería un escenario estratégico para la inversión de los recursos del municipio. La descentralización y su implementación específica como municipalización; obliga a los alcaldes y gobernadores no sólo a gestionar una gran cantidad de recursos que ya no cubre el nivel nacional, sino a tomar decisiones de inversión que generen rentabilidad en el mediano plazo y frente a estas decisiones en muchas ocasiones la formación de maestros no se entiende como un gasto estratégico.

Vemos como en esta tensión que representa la descentralización como estrategia de dominación de las políticas neoliberales en educación, se manifiesta nuevamente la cultura corporativa esforzándose por garantizar el control sin dejar de dar la impresión de respetar la singularidad y la individualidad de cada región o municipio. Es bajo este velo desde donde se justifica una redistribución regresiva de los recursos educativos estatales para ahorrar gastos “innecesarios” al nivel de planeación nacional y cargárselos al nivel municipal; además de reducir las responsabilidades estatales frente al sistema educativo sólo a redistribución de recursos. Emerge nuevamente el concepto doble de “autonomía” mediante el movimiento de lo que WILLMOTT (2007) nombra como “*doble pensar*” en referencia a la idea acuñada por ORWELL (1989. P. 44) “para describir un mundo en el que es posible “olvidar cuanto fuera necesario olvidar” y, no obstante, recurrir a ello, volverlo a traer a la memoria en cuanto se necesitara y luego olvidarlo de nuevo.”



Así mismo en las políticas educativas descentralizadoras se juega con la idea benévola de asegurar mediante, por ejemplo, procesos de regionalización de los programas educativos, la equidad educativa y el acceso a la educación superior en las regiones más apartadas. Esta idea es fundamental y necesaria pero al preguntar cómo habría de implementarse y quien financiaría dichos procesos de regionalización, el estado se contrae, olvida su responsabilidad y pone en movimiento la distracción del concepto de autonomía administrativa y financiera.

A este fenómeno lo denomina RORTY (1989. P. 187, nota 20) una especie de esquizofrenia inducida deliberadamente. Esta expresión es ideal para resumir la actuación de los niveles de planeación nacional y local respecto de las políticas educativas del nivel superior. Se publicita la idea de la libertad y la autonomía; se les vende a los ciudadanos, alcaldes, gobernadores, rectores, docentes, estudiantes y padres la idea de que pueden diagnosticar sus necesidades, de acuerdo con dichos diagnósticos pueden elegir los modelos pedagógicos adecuados para su contexto e organización. Dichas políticas van más allá, se les hacen creer que son ellos mismos quienes tienen la responsabilidad de financiar e implementar dichos cambios. En este orden de ideas el fracaso no será nunca de orden nacional, ni tampoco municipal, será de la organización. Pero las políticas públicas se reservan el derecho de evaluar en estándares desconocidos para los contextos o los modelos pedagógicos construidos por las comunidades e impuestos por créditos internacionales. En el caso de la normal esta “esquizofrenia inducida deliberadamente” por el “doble pensar” que funciona en los procesos de descentralización se hace evidente en un aspecto muy peculiar. A la Normal para certificarla le exigen abrir un programa de formación complementaria de por lo menos 2 años, con énfasis en formación docente; pero paradójicamente en las evaluaciones como ECAES, ICFES o en las evaluaciones de desempeño docente no se evalúan competencias pedagógicas. Esto es relevante respecto de la tensión entre la Normal y el nivel de planeación local ya que los indicadores de desempeño en estos exámenes son los que justifican o no la inversión municipal y departamental e una determinada organización escolar.

Otra tensión referida a los procesos de descentralización y municipalización que puede incluirse en este “doble pensar” del que venimos hablando en la cultura corporativa emerge cuando entran en contradicción legislaciones nacionales con intereses departamentales de corto plazo. Al respecto en el caso de la Normal Superior de Amaga surgen problemas referidos a la gestión de la organización escolar.

Desde el nivel de planeación nacional se establece en el decreto de evaluación 1290 de 2008, que cada organización escolar podrá definir “autónomamente” los periodos escolares, en otras palabras, decidir cada cuanto entrega informes, cómo divide el año en periodos escolares para entregarle informes a los padres de familia y a los estudiantes. De acuerdo con este principio de “autonomía” la Normal Superior de Amaga establece que sus periodos escolares serán semestralizados que funcionan con periodos de 20 semanas. Sin embargo el nivel de planeación departamental, el secretario de educación del departamento de acuerdo a una necesidad impuesta por eventos académicos que se programan en el plan de desarrollo del Gobernador Sergio Fajardo; pasando incluso por la ley nacional, decreta que todos los colegios tendrán 4 períodos y especifica cuando empieza y termina cada uno de ellos, decretando también que para responder a la necesidad de público de dichos eventos las organizaciones escolares deberán organizar períodos escolares de 21 semanas, no de 20 como se había ordenado el ciclo formativo de la Normal.

Este tipo de decisiones por decreto departamental o municipal que desconocen todos los procesos de evaluación y planeación desarrollados por las organizaciones escolares, generan grandes problemas para organizaciones como la Normal ya que al tener en funcionamiento unos sistemas de evaluación ya adoptados en la institución y tener que cambiarlos por el capricho de un secretario a la institución le implica aumentar costos, ya que si en la institución se contratan

por ejemplo 3 períodos de evaluación es necesario pasar a 4 por decreto departamental.

Entonces emerge la misma insatisfacción, ¿y de dónde el presupuesto? Ya que no es lo mismo entregar cuatro informes o cinco que entregar dos o tres. Al cambiar periodos de 20 semanas a períodos de 21, un cambio que desde la secretaria de educación del departamento puede ser solo numérico, a la Normal le implica asumir el pago de una semana más de la planta docente y de la planta administrativa; además con este cambio la normal pierde la única semana que tenía destinada dentro de su planeación para realizar los procesos de matrícula, habilitaciones, contratación de nuevo personal etc.

Es decir que esta imposición departamental los obliga a comenzar un período nuevo sin tener el tiempo que requieren para realizar los procesos administrativos, de contratación y de evaluación previos al inicio del nuevo período. Nuevamente el “doble pensar”, la “esquizofrenia inducida deliberadamente” se manifiesta, crea un nuevo escenario de tensión y de presión que la Normal debe solucionar sola, ya que los niveles de planeación local y nacional no se hacen responsables y de no solucionarlo, de no autogestionar una solución para dar viabilidad a estas imposiciones improvisadas, la culpable ser siempre la intuición, el rector y su falta de gestión; entonces esto se convertirá en uno de los argumentos para reducir financiación o para cerrarla en determinado momento.

Vemos como se reitera como en un *dejavú*, la cultura corporativa mediante el “el doble pensar”; es así, como en el sentido expresado por WILLMOTT (2007), funciona; afirmando y negando simultáneamente las condiciones de la autonomía. Y es en este juego donde se encuentran atrapada la Normal Superior de Amaga en su proceso de reestructuración. El valor de la “autonomía” que teje silenciosamente esta trampa administrativa se impone como el nuevo significado, pero si el sujeto o la organización perciben las fisuras del mismo en la práctica la responsabilidad de dichas fisuras ya no podrá ser puesta o exigida al estado;

tendrá que ser devuelta a las organizaciones. Quienes invariablemente tendrán dos opciones o se acomodan a las normas mediante procesos de mejoramiento continuo o desaparecen. En este juego la disidencia es desleal, mal vista.

#### **4.1.2. Tensiones entre actores administrativos y actores académicos al interior de la normal**

Las tensiones que sintetizamos en este apartado representan las síntesis y conclusiones que podemos inferir de las temáticas emergentes que relacionamos a continuación:

- **Temática emergente 5:** Rol del director y modelo Administrativo implementado de carácter participativo en la IENSA, tensiones y aprendizajes
- **Temática emergente 6:** Conflictos y tensiones del rol docente

La interacción entre actores administrativos y actores docentes es compleja, en nuestro estudio de caso la subjetividad del rector es muy representativa dentro de estos procesos de reestructuración de la Normal. Desde su perfil como administrador educativo en sus discursos y en sus prácticas de dirección, su rol puede ser descrito como una conformidad selectiva, calculada y atenta a la sospecha; en el sentido propuesto por WILLMOTT (2007) P. 142. Este tipo de subjetividad en vez de una profunda identificación con los valores corporativos que la gestión escolar pretende implementar en su organización escolar, elige adaptar su conducta para que sea mínimamente congruente con la realización de los valores de la cultura corporativa educativa; valores como la calidad, la eficacia, la eficiencia etc. Sin embargo este tipo de subjetividad simula una apariencia de consentimiento, cuando al mismo tiempo sospecha de dichos valores.

El rol del rector es ya un síntoma de resistencia, en su ejercicio de la dirección no solo reproduce valores que considera validados en sí mismos, sino que los revisa, los critica y los reordena de acuerdo a lo que considera son necesidades reales de la institución. Sabe que necesita una imagen que le permita moverse en los

contextos políticos de planeación local y nacional; pero simultáneamente reconoce los discursos dobles que allí se juegan. Es en este juego de rol en el que se mueve la subjetividad del director, donde se permite reconocer “el doble pensar” alojado en los discursos de política pública y este ejercicio crítico de la subjetividad genera ciertos espacios de resistencia.

Sin embargo creemos que este caso debe considerarse como excepcional y no como un caso representativo; es decir, en general los administradores educativos son entusiastas subjetividades que se adhieren con todo el compromiso a los calores posicionados por la cultura corporativa o en otros casos subjetividades que funcionan bajo un principio de “alternancia impasible”, BERGER Y LUCKMAN (1967) P.192 observan como los individuos se las ingenian para tomar distancia de los papeles que desempeñan. Así pues, en vez de experimentar el mundo como una realidad, lo consideran como una realidad que ha de usarse para unos fines específicos. En la medida que el individuo finge deliberadamente interpretar ciertos papeles, va logrando un sentimiento de distanciamiento positivo de estos papeles. WILLMOTT (2007) P. 144.

Volviendo al análisis de las tensiones entre actores administrativos y docentes. La particularidad anteriormente descrita del rol administrativo del rector; genera tensiones dentro de la planta docente. El primer punto de tensión se refiere a la redefinición del concepto de calidad que se hace desde la subjetividad administrativa del rector. La calidad contrario a los valores que intentan imponer las políticas públicas es presentada por el rector como un valor que debe ser construido de acuerdo a referentes que tengan sentido para la comunidad, pero además la para lograr la calidad; que desde la perspectiva de los actores administrativos de la normal, es lograr la formación de maestros desde el modelo pedagógico socio crítico.

Realizar este proceso formativo implicó procesos de largo plazo, que se fundamentaron en la transformación de la cultura escolar tradicional de las Normal

y de las prácticas educativas de los docentes. Algunos docentes que ya llevaban tiempo en la institución se manifestaron renuentes a los procesos de reestructuración. Ya que desde la dirección era clara la necesidad de comenzar a desarrollar hábitos de investigación en los docentes normalistas y esto no era una práctica conocida; de hecho a la mayoría de profesores les implicaba mucho trabajo extra y un cambio de perfil; pues hasta ese momento solo habían sido docentes reproductores, no creadores de conocimiento. Debido a esto muchos docentes se opusieron rotundamente a la reestructuración.

En esta tensión en particular se hicieron evidentes las exigencias profundas que implicaba el proceso de reestructuración, más allá de las incoherencias o inconsistencias de las políticas públicas de carácter neoliberal. La necesidad de pensar la pedagogía como saber fundante y la importancia de reconocer los perfiles específicos que se necesitan para formar maestros. Este trabajo exige un proceso meta cognitivo permanente por parte de los docentes, donde el aula de clase es en sí misma un escenario investigativo. La exigencia es fuerte y permanente en tanto los docentes deben pensarse conscientemente no solo la secuenciación de contenidos de las materias específicas, sino las particularidades de su práctica docente y definir estrategias para formar a los estudiantes sobre como formar.

La tensión encontrada en los testimonios del rector y del grupo focal pone en evidencia una diferenciación entre el rol docente como un profesional en educación vs el rol docente como un asalariado. En la Normal se manifiestan las dos posturas, aquellos en contra de la reestructuración se encontraban más cercanos a la creencia, que el maestro adquiere un saber y con esto es suficiente para reproducirlo por el resto de su vida; esto por lo tanto debe asegurarle una permanencia en el sistema y una seguridad salarial. Mientras que en el otro rol, es decir, donde el docente se comprende como un profesional de la educación se reconoce la necesidad de la investigación y la formación como prácticas fundamentales para re-significar la cotidianidad docente.

Sin embargo en este punto se hace necesario también reconocer que las políticas de carácter neoliberal nuevamente agobian con exigencias de mejoramiento de calidad e imponen un perfil de la profesión docente, que ha de ser evaluada con pruebas de desempeño; pero nuevamente generan imposibilidades financieras, logísticas y de acompañamiento para que esto sea posible de un modo efectivo. Al respecto el rector comparte un caso particular donde esta profesionalización y dignificación de las prácticas docentes debe ser asumida desde el financiamiento de los docentes. Por ejemplo el rector permite que algunos docentes se desplacen a Medellín para realizar formación, participar en grupos de investigación o realizar sus estudios de maestría; pero debido a un decreto de control en la administración de recursos educativos el rector no puede asumir los gastos de transporte de un maestro a menos que se justifiquen con una salida de campo de un grupo de estudiantes, es decir, que la ley no contempla la necesidad de liberar rubros de materiales o transportes para estos procesos de formación de los docentes en ejercicio.

Otra tensión del rol administrativo se desprende de las incoherencias entre las exigencias del MEN y la legislación de recorte del gasto educativo. Esto se hace evidente porque a la Normal la obligan a implementar un ciclo complementario que funcione bajo la modalidad de seminarios; implementar este ciclo desde el modelo pedagógico socio crítico, que es el más adecuado para la Normal desde los diagnósticos realizados por la comunidad, exige la contratación de por lo menos dos docentes más por cada ciclo de seminarios. Sin embargo a la Normal por ley le asignan 1.7 maestros para este proceso; la tensión se presenta porque los maestros asignados por ley no son suficientes para cubrir las necesidades temáticas de los 48 seminarios que conforman la propuesta del ciclo de formación complementaria. La legislación y las políticas públicas nuevamente crean un escenario incoherente; desde un lado exigen “calidad” y que se forme desde la propuesta de seminarios; pero desde otra perspectiva neoliberal del recorte del

gasto no están dispuestos a ampliar la nomina del magisterio para las nuevas necesidades que crea este proceso de reestructuración.

Finalmente haremos referencia a la tensión generada por las pruebas de desempeño docente y por el diseño de las pruebas para el ingreso a la carrera docente. Tanto los actores académicos como los administrativos en la Normal reconocen que en este punto existen múltiples inconsistencias y problemáticas en el sistema educativo colombiano. En los primeros exámenes de ingreso a la carrera el saber pedagógico no tenía un lugar en el las pruebas, y ahora que parecen haberlo incluido sigue estando como un saber menor por debajo de la aptitud lógico-matemática y las pruebas sicotécnicas. Este tipo de diseño hace que los docentes que se han formado en pedagogía y que serían los perfiles adecuados para la enseñanza en muchas ocasiones no pasen los exámenes; mientras que personas que ni siquiera han estudiado una licenciatura pasan con altos puntajes. La pregunta, frente a este desfase, sigue siendo: ¿qué diferencia significativa representa para la carrera magisterial tener una formación específica en pedagogía? Y si esta diferencia es relevante para el estado ¿Por qué este saber no tiene una valoración más alta en las evaluaciones de desempeño y de ingreso a la carrera?

#### **4.2. Prácticas de resistencia, construcciones de sentido y escenarios de permanencia**

Las síntesis teóricas y conclusiones que presentaremos en este apartado son las inferencias y conclusiones de investigación que pueden extraerse de las temáticas emergentes que relacionamos a continuación:

- **Temática emergente 7:** La propuesta de formación complementaria, la influencia de ACIFORMA Dispositivo formativo Comprensivo en la IENSA y la



- **Temática emergente 8:** Modelo pedagógico socio-critico si se implementa en las prácticas educativas de la planta docente tensiones, conflictos y posibilidades

Tanto los actores administrativos como los actores académicos, reconocen los problemas y contradicciones que están insertas en las políticas educativas neoliberales para la educación superior y en los estándares de calidad que se pretenden imponer mediante la legislación en las Normales, sin ningún tipo de responsabilidad por parte del estado.

En este sentido los actores de la Normal Superior de Amaga, reconocen desde el principio de los procesos de reestructuración que existe un “doble pensar” un doble discurso político, que es engañoso y que pone la responsabilidad de la transformación del sistema educativo en sus hombros sin mayor acompañamiento. En este orden de ideas la construcción de sentido crítico al interior de la comunidad en la Normal, es el primer escenario de resistencia que permite a los diversos actores mirar con sospecha las teorías de capital humano y formación de competencias que intentan implementar las políticas educativas neoliberales.

Esta actitud de reserva frente a los valores de calidad, eficacia y eficiencia que pretenden ingresar a la organización escolar; es ya una herramienta, el suelo fértil para que se construyan discusiones y toma de decisiones no ya desde las presiones administrativas de los niveles de planeación nacional y local; sino pensando cuales son las acciones o estrategias mas benéficas y con más sentido para la transformación de las practicas de la normal.

El primer espacio de construcción de sentido que señalaremos se refiere a los procesos de reestructuración curricular que vivió la normal en los últimos años, para pasar de un enfoque de enseñanza tradicional a un enfoque de enseñanza basado en el modelo pedagógico socio crítico. La elección de este modelo pedagógico y la posterior modificación de los planes de estudio de la básica,

media y del ciclo de formación complementaria son acontecimientos que pueden ser leídos como prácticas de resistencia frente a las lógicas de la tecnología educativa y la mercantilización del servicio educativo.

“La pedagogía crítica no sólo contiene propuestas meramente teóricas, sino abre un fértil campo a la investigación social, económica y política en cuanto a la descripción de las condiciones concretas en las cuales se ofrece la educación en nuestros países, entre ellas, las múltiples desigualdades y limitaciones sociales y culturales que impiden o bloquean los intentos por conseguir objetivos pedagógicos de especial importancia para la formación de los escolares, con el propósito de actuar en una sociedad verdaderamente democrática” (Briones, 2002; 161)

En la IENSA la elección de este modelo pedagógico atraviesa toda la comunidad y bajo la dirección del rector se institucionalizan espacios de participación y formación de los docentes donde se hiciera posible la construcción desde el debate y la investigación de los tipos de competencias que se pretendían formar o poner en crisis este concepto de competencia para buscar que tipo de sujetos se pretendía formar desde una construcción muy propia.

Estos espacios de participación y formación a los cuales se les destinan tiempos en remunerados en semana y son reconocidos como significativos por los docentes de la Normal son:

- **Las jornadas pedagógicas:** Escenarios donde se reúne todo el equipo educativo para debatir sobre los cambios en el programa de estudios, diseños curriculares, modos de evaluación etc. En estos escenarios también se posibilitan espacios formativos para toda la comunidad donde

los asesoran pedagogos e investigadores de otras universidades para darle marcos teóricos a su transformación de las prácticas.

- **Los núcleos pedagógicos:** espacios donde los docentes se dividen por énfasis formativos y temáticos desarrollando proyectos transversales a las áreas y a los distintos niveles educativos que forma la IENSA. Estos subgrupos son coordinados por docentes y funcionan como grupos de planeación, monitoreo y evaluación de la practicas educativas en la institución. Además los proyectos que emergen de estos subgrupos tienen apoyo de la rectoría y se les gestionan recursos para su ejecución hasta donde es posible. El papel de estos núcleos es fundamental, ya que es en ellos donde se materializan concretamente muchas de las transformaciones espaciales, formativas y de investigación que se requieren para reestructurar la normal.
- **Equipo y grupo de investigación:** La investigación sobre la práctica educativa es una estrategia que comparten los actores de la Normal, en el proceso de re estructuración a través del acompañamiento que tuvieron, lograron implementar el dispositivo formativo comprensivo. Este dispositivo a traviesa toda la cultura escolar de la normal y como resultado de esto todos los niveles están atravesados por procesos de investigación coordinados por los docentes. Además se reconoce que en la institución es muy relevante comprender que cada aula de clase es un escenario para el trabajo de campo, para la observación de las prácticas y el aprendizaje desde ellas. Una herramienta fundamental en el fortalecimiento de este grupo de investigación es la sistematización y la escritura permanente de los docentes en los diarios pedagógicos; estos diarios se escriben como escrituras reflexivas de la experiencia de cada docente, de los aprendizajes y estrategias que implementan en sus contextos cotidianos y se mantienen como instrumentos de reflexión sobre las prácticas.

Cada uno de estos escenarios se configura en la IENSA como espacios de participación y debate, como espacios de concertación y disertación; en ellos se

construye el día a día institucional; se desarrollan conjuntamente los procesos a mantener para transformar las prácticas de la Normal, no por seguir exigencias externas, sino por una construcción del sentido colectivo de la educación y de las subjetividades docentes en la institución. Podemos ubicar este tipo de espacios como prácticas de resistencia en el sentido que diversos teóricos de la reproducción-resistencia, valoran a las escuelas como espacios histórico-culturales, en los que pueden emerger conflictos de poder y resistencia a través de la participación de los actores sociales que protagonizan la dinámica escolar, dominados y dominadores, ambos participando en la determinación de la historia cotidiana.

En cada uno de estos escenarios se manifiestan estructuras de poder asimétricas, en las que la cultura escolar es muy importante; incluso más importante que las lógicas de costo-eficiencia de las políticas neoliberales en educación. Desde esta perspectiva se pueden ubicar estos espacios dentro de la concepción de resistencia ya que siguiendo a RAMIREZ y ORTIZ (2006) P.14:

“la concepción de teoría de la resistencia, se explica que el poder no es unidimensional, sino que tiene implícito un espíritu de emancipación, que hace que el poder se ejerza como acto de dominio, pero también de resistencia. Los principales postulados de la teoría de la reproducción-resistencia, de manera sintética y clara pueden ilustrarse a continuación:

- Las escuelas son espacios para la reproducción, resistencia y creatividad. En ella se reflejan no solo los valores de los grupos hegemónicos sino también las prácticas de los grupos subordinados.
- Las escuelas gozan de una autonomía relativa, que les permite dejar de ser fieles aparatos de la clase dominante

tanto para la reproducción como para el consenso social.[...]

- La cultura deja de ser una noción monolítica propiedad de los grupos hegemónicos. La cultura está constituida tanto por los grupos dominantes como por los grupos subordinados,{...]
- Las teorías de la reproducción-resistencia ponen especial cuidado, en lo que se denomina microfísica del poder en la escuela y que la existencia de su lógica se debe en cierta forma a la resistencia.” (Victorino, 2003;. 220 y 221)”

Son todos los espacios anteriormente mencionados las estrategias de resistencia, la microfísica del poder donde los actores de la comunidad educativa de la IENSA, encuentra fisuras para desarrollar una práctica educativa crítica. Sin embargo es necesario señalar para finalizar este apartado un peligro, en el que este nivel de creatividad y de construcción de sentido institucional puede terminar comprometido.

Como hemos podido observar a lo largo del trabajo, la Normal ha construido formas de permanencia dentro de un sistema educativo que le ha agobiado y que en la mayoría de los casos le ha puesto contra la pared y que le ha mantenido frente a la amenaza de la desaparición. El peligro radica en que todos estos espacios que emergen como escenarios de resistencia y de construcción de sentido de sus propias prácticas; en los que el estado solo ha funcionado como legislador, fiscalizador y policía; es decir, espacios construidos por los aprendizajes de la comunidad, sus recursos y sus lecturas del contexto. Cumplen el objetivo de certificar la IENSA, dentro de los criterios exigidos por la ley.

Este “logro” es capturado por las políticas educativas neoliberales como un indicador, de que su sistema de aseguramiento de la calidad esta, en efecto,

dando resultados concretos. Ya que desde las lecturas que hacen los tecnólogos educativos; las instituciones certificadas son solo aquellas que en efecto han mejorado en sus prácticas educativas, en su infraestructura, en sus procesos de gestión institucional. En este juego de poder nunca se visibiliza que estos procesos han sido exitosos en contra del sistema de aseguramiento de la calidad, no gracias a él. Sin embargo, las políticas nacionales continúan leyéndolo a su conveniencia y desconociendo las problemáticas, falencias y profundas contradicciones que presentan estas políticas neoliberales.

Se hace necesario hacer visibles todos los procesos realizados por las Normales y financiados por ellas mismas que son los que permiten la transformación de la cultura escolar; pero simultáneamente se hace necesario hacer visibles las ausencias y carencias de la política educativa; para evitar que las políticas neoliberales de la educación superior se sigan sosteniendo sobre los esfuerzos de los grupos de resistencia de las organizaciones y que usen sus experiencias para verificar la implementación de las mismas.

## **CAPÍTULO 5. Hacia una nueva forma de gestión de las Escuelas Normales Superiores en Colombia: Críticas, posibilidades y retos.**

El camino recorrido en el transcurso de este estudio de caso, ha dado herramientas para reconocer que es importante generar una mirada crítica a los discursos de gestión y *management* que han venido colonizando las organizaciones escolares en los últimos 50 años mediante políticas educativas de corte neoliberal. La concepción de las organizaciones escolares como empresas educativas, la educación como servicio, la privatización y autogestión como los nuevos valores que la cultura corporativa intenta introyectar en el sistema educativo colombiano, se constituyen en una tendencia que necesita ser cuestionada y analizada para develar de modo crítico sus modos de funcionamiento y de docilización de los cuerpos.

En este sentido las conclusiones que puede producir este estudio de caso se enmarcan en la corriente de los *Critical Management Studies (CMS)*, o *Estudios Críticos de Gestión* como se los conoce en lengua española (Rodríguez, 2007): un conjunto de trabajos e investigadores que hacen una aguda crítica a los supuestos sobre los cuales se ha construido el discurso en gestión, que reflexiona sobre el impacto que las herramientas y dispositivos del *management* han tenido en las prácticas organizacionales y propone, a partir del diálogo con la filosofía y con otras disciplinas de las ciencias humanas, construir una nueva agenda de reflexión centrada en problemas que han sido desdeñados por la teoría administrativa tradicional pero que son cada vez más relevantes para comprender el mundo organizacional contemporáneo: la dominación y el control en las organizaciones, los aspectos simbólicos y estéticos de la gestión, los procesos de subjetivación y construcción de la identidad en el lugar de trabajo, los problemas derivados de la discriminación racial y de género, la comunicación, la ideología, el poder, el conflicto, las implicaciones políticas de los dispositivos y prácticas del *management*, el lugar que ocupa el placer en la gestión, la búsqueda de la dignidad en el trabajo entre otros.

Explorar las luchas, tensiones, imposibilidades y escenarios de resistencia del proceso de reestructuración que debió vivir la Normal Superior de Amaga, en el marco del paradigma de aseguramiento de la calidad, nos ha permitido reconocer en una experiencia concreta los modos de funcionamiento de estos discursos del *management* en el contexto colombiano. La introducción de la administración y la gestión como el nuevo paradigma para lograr el desarrollo del sistema educativo muestra sus efectos en diversos campos, entre ellos; los modos como se reestructuran los procesos de trabajo, los perfiles de administración educativa que comienzan a implementarse en las organizaciones escolares, la captura de los espacios de resistencia al leerlos como indicadores de éxito de las políticas públicas neoliberales, las culturas corporativas imponiendo los valores de la calidad, eficacia y eficiencia; como el nuevo deber ser de las empresas educativas. Los análisis de costo-beneficio como nuevos argumentos para la toma de decisiones y la priorización de estrategias educativas. Cada uno de estos ámbitos de afectación se encuentran tematizados por los investigadores de los *Critical management studies*, a continuación presentamos algunos de los temas y los enfoques abordados, siguiendo a MAYORGA (2009):

“Un primer elemento que llama la atención es el espectro temático de los trabajos de los CMS. Alejados del paradigma funcionalista y pragmatista, estos investigadores dirigen por lo común su atención a discursos y problemáticas que no son usualmente objeto de investigación y enseñanza en las escuelas de administración. Así, problemas relacionados con el poder, el control y la dominación en las organizaciones (Barker, 2005; Courpasson, 2000; Leflaive, 1996; Willmott, 2005) son usualmente trabajados por el campo de la sociología; asuntos de género (Alvesson & Due Billing, 1996; Snizeck & Neil, 1992) o los relacionados con la subjetividad y los procesos de construcción de la identidad del trabajo



(Alvesson, 2001; Karreman, D. & Alvesson, 2001; Sveningsson & Alvesson, 2003) son especialidad de la psicología organizacional; la dimensión simbólica de las estrategias de comunicación y el estudio de la organización como un campo de construcción de sentido (Allard-Poesi, 2005; Hancock, 2005) es por lo común el área tradicional de trabajo de los semiólogos organizacionales. MAYORGA (2009)P. 51.”

La suma de la afectación que se genera simultáneamente en todos estos campos, ha construido lentamente y con la ayuda de la legislación de orden nacional; un sistema educativo que tiende cada vez más en a privatizar la educación en los niveles de formación superior. Este estudio de caso de la IENSA permite aventurar posibilidades, no solo para la gestión alternativa de las Normales en Colombia, sino a demás reconocer los puntos críticos que necesitan ser revisados en el ámbito de las políticas públicas educativas de nivel nacional y local. Si bien se reconoce la gramática del poder en la que se encuentran las organizaciones escolares, cuya cultura escolar ya ha sido intervenida por los discursos y las practicas de la gestión; casos como el de la normal, nos permiten reconocer que es posible construir formas alternativas de gestión.

En este sentido y siendo congruentes con los enfoques de los *critical management studies*, este último capítulo se presenta a modo de recomendaciones de rutas posibles para construir practicas de gestión en las que no sean desterradas las subjetividades criticas y el debate. En este sentido siguiendo a MAYORGA (2009) “Se plantea claramente como objetivo de trabajo las transformaciones que pueden implementarse en las organizaciones, y pretende dar siempre pistas de renovación teórica, metodológica y empírica.” El caso de la normal presenta posibles estrategias para construir otro tipo de gestión educativa, reconociendo los límites de esta posibilidad; ya que como hemos podido observar en muchos momentos el *management* se presenta como una herramienta de dominación tecnocrática y no

deja espacio para la resistencia. Momentos en los cuales se hace necesario cuestionarlo directamente y abogar por la búsqueda de otro paradigma.

Al finalizar el estudio de caso, queda un sin sabor, nuevamente emerge la pregunta por la posibilidad real de la emancipación y de la resistencia al interior de esta nueva cultura corporativa que invade las organizaciones escolares. No es posible dejar de sospechar que incluso los llamados espacios de resistencia y de construcción de sentido logrados tan arduamente por la comunidad de la IENSA son utilizados finalmente por los discursos del *management* educativo para legitimar políticas neoliberales de recorte del gasto, flexibilización laboral, municipalización, recorte de derechos laborales, señalamiento y desacreditación de sindicatos etc.

Desde la denominada línea dura de los *critical management studies*, representada por investigadores como (Alvesson & Willmott, 1992), las prácticas de emancipación y el concepto mismo de emancipación no puede ser aplicado al campo del *management* cuyas preocupaciones se mantendrán siempre aferradas a asuntos como; la sobrevivencia, el crecimiento y la rentabilidad de las organizaciones. Desde esta línea a MAYORGA (2009) P. 53:

“En el ambiente instrumental, pragmático, que caracteriza el ejercicio de los negocios, la administración por lo común desprecia la comprensión del carácter histórico y social de los comportamientos humanos, privilegia las formas tecnocráticas de organización sobre las democráticas y supone que la libertad individual equivale a la perfección en las relaciones de mercado (Alvesson & Willmott, 1992).”

Es en este punto donde la posibilidad de plantear alternativas de gestión de carácter crítico, participativo, democrático; caen en el riesgo de volverse solamente utopías. Sin embargo los mismos autores haciendo alusión a conceptos

como la microfísica del poder en Foucault, logran proponer también que la emancipación no es sobre un sistema total, sino que en las interacciones de pequeña escala pueden producirse herramientas para construir y aprovechar las macropolíticas neoliberales de nuestro sistema educativo.

Es necesario entonces reconocer que los juegos del poder a los que se enfrentan las organizaciones escolares en el sistema educativo colombiano, se insertan en un paradigma neoliberal y que será necesario mantenerse atento a esta presión permanente y establecer escenarios de re significación y renegociación de las exigencias venidas de este contexto. Además es necesario reconocer que no podrá derrocarse de modo total, será una gramática con la que ha de verse necesariamente la gestión en las normales.

Teniendo en cuenta estas precauciones lo que podremos presentar en este último capítulo está orientado en el sentido de la micro – emancipación, concepto acuñado por (<biblio>). “que hace referencia a toda la serie de actividades, formas y técnicas de control que se ofrecen también como medios de liberación en la situación de trabajo. Se trata, no ya de emprender un proyecto global de liberación, sino pequeños microproyectos que aprovechen los espacios antiemancipatorios, de resistencia (Ball, 2005; Fleming & Spicer, 2003), que se encuentran aquí y allá en la vida diaria en las organizaciones.”

Ya en el recorrido realizado durante este trabajo hemos hecho referencia en múltiples ocasiones a estas prácticas de micro- emancipación y es pertinente a modo de cierre ofrecer sintéticamente un resumen de las principales críticas, posibilidades, imposibilidades y retos que se le plantea a la gestión de las normales en el futuro cercano; si no pretenden quedar dominadas por las políticas educativas neoliberales, es por esta razón que presentaremos cada uno de estos puntos, tratando de dibujar un panorama final de conclusiones y aprendizajes de este trabajo investigativo.

## Críticas

- Las políticas neoliberales educativas que han implementado los discursos de la administración y el *management* en Colombia en los últimos 50 años; no son neutras; presentan los discursos corporativos como una segunda naturaleza, como una necesidad para lograr el mejoramiento de la calidad en un mundo globalizado; pero esto es un discurso engañoso. La gestión y el aseguramiento de la calidad son estrategias que se soportan sobre un discurso que tiene un soporte ideológico “el paradigma de la competitividad y la sobrevivencia del más fuerte- y una incidencia concreta y palpable en el mantenimiento y legitimación de las relaciones de poder en las organizaciones (Knights, 1992; Knights & Morgan, 1991, 1995).” En suma es necesario cuestionar los efectos “beneficos” que presentan engañosamente los políticos de turno frente a valores como la competitividad, que se convierte en el nuevo fin de las empresas educativas y que esconden la paulatina irresponsabilidad del estado para garantizar el derecho a la educación.
- Posicionar la calidad, la eficacia y la eficiencia sobre análisis de costo-beneficio, como los nuevos valores corporativos que han de defender las organizaciones escolares; es un proceso que debe ser repensado. Es decir, se hace necesario que los estándares de calidad y el concepto mismo no esté reducido a las ecuaciones de costo-beneficio; en las que se aumenta la calidad en tato más estudiantes se hacinen en un salón de clase. La eficacia y la eficiencia no pueden estar soportadas sobre un sistema evaluativo que asegura la promoción automática de grandes cantidades de estudiantes para que continúen pagando los créditos del sistema de educación superior.
- La legislación nacional sobre políticas educativas necesita ser revisada, es necesario comprender que las leyes no se han solo para obligar a los

actores del sistema a realizar una u otra acción de transformación bajo amenaza de desaparición. El estado tiene una responsabilidad muy fuerte que ha venido menguando con los años, y radica en la necesidad de auto legislarse para crear fondos educativos alternativos que permitan en acompañamiento técnico, financiero y académico que exigen los procesos de reestructuración y transformación de las prácticas educativas y por ende del sistema. En suma es necesario cambiar el enfoque de un estado policivo, a un estado que asuma como suya la responsabilidad de participar y garantizar las condiciones para propiciar el cambio. Esto implica necesariamente aumentar la inversión en el PIB para educación en todos los niveles, no solo en la básica. Es decir, hacer efectiva la transición a un estado de bienestar y criticar abiertamente la necesidad “natural” de implementar un estado mínimo en lo referente a educación superior.

- Los estándares para evaluar y certificar la calidad de las organizaciones escolares deben ser reevaluados. Ya que actualmente se trabaja con estándares generales para todas las organizaciones y en el transcurso del trabajo de campo pudimos darnos cuenta que cada organización escolar, dependiendo del énfasis y el modelo pedagógico en el que pretenda formar tienen necesidades muy específicas y procesos muy diversos; por lo tanto no puede estandarizarse de modo genérico la evaluación para todas las organizaciones.
- No existen grupos de trabajo y acompañamiento estatal conformados por arquitectos, ingenieros de sistemas, diseñadores etc; que ayuden a materializar las transformaciones exigidas por los modelos pedagógicos que se construyen en las organizaciones escolares. Esto hace que el principio de “autonomía” del que se vanaglorian con la estrategia de los PEI, como herramienta de planeación de acuerdo a los contextos; se convierta en la mayoría de los casos en una fachada o en una presión de

autogestión permanente y en solitario de las normales para poder asumir dichas exigencias sin la responsabilidad del estado.

### **Posibilidades**

- Las asesorías brindadas por la universidad de Antioquia y por los investigadores pertenecientes a diferentes grupos del movimiento pedagógico; que dieron luz al dispositivo formativo comprensivo; han sido altamente efectivas para realizar procesos de acompañamiento en las transformaciones de los currículos implícitos y explícitos de las organizaciones escolares. También han ayudado a cobrar de sentido las herramientas para transformar las prácticas de investigación formativa y para ayudar a construir en las Normales los dispositivos más adecuados para que la investigación de las prácticas educativas se convierta en una de las estrategias transversales de planeación y evaluación. Si bien este acompañamiento se ha visto disminuido con el tiempo una de las principales causas, es que no fue apoyado por las políticas nacionales como una herramienta oficial a la cual se le asignaran recursos. Y la universidad de Antioquia, también ha tenido que lidiar por su parte con los embates del neoliberalismo que también la tienen en una situación precaria. Es necesario entender la posibilidad que reside en este tipo de acompañamientos y brindar todo el apoyo financiero y político para que las universidades públicas acompañen a las normales de un modo más permanente.
- En el estudio de caso de la normal se hace evidente que estrategias como los núcleos pedagógicos, las jornadas pedagógicas y los equipos de investigación son altamente benéficas para la Normal. Es una posibilidad inmensa poder compartir la planeación, financiación e implementación de estas estrategias a otras normales para aprender de los procesos vividos por la IENSA. De este tipo de socialización y formación en experiencias significativas de transformación educativa, puede surgir un modelo de

gestión alternativa; no basado en estándares genéricos sino en tipologías de instituciones con los mismos enfoques y necesidades, para el caso de las normales la IENSA podría ser una experiencia significativa que podría ayudar a otras normales a transformar su organización.

- En el sentido de compartir aprendizajes y herramientas significativas también se presenta como una posibilidad la socialización de los métodos participativos y de los principales rasgos del modelo administrativo que implementa el rector de la IENSA.
- La propuesta de formación complementaria de la IENSA se encuentra altamente estructurada y se fundamenta en la experiencia de seminarios. Además combina la reflexión teórica sobre pedagogía con procesos permanentes de transferencia al ámbito de las prácticas educativas y los proyectos de investigación de la normal. Este tipo de estrategias se convierten en un referente importante para construir los procesos de formación complementaria en otras organizaciones educativas nacionales que tengan como énfasis la formación docente.

### **Retos**

- Los perfiles de los directores en las organizaciones sociales necesitan evolucionar hacia perfiles mixtos, no solo deben ser administradores educativos. Además de los conocimientos requeridos en esta área, es necesario que acompañen estas miradas con conocimientos en pedagogía y en investigación formativa. Dado que en los nuevos paradigmas de gestión escolar la figura del director es tan relevante, se convierte en una necesidad desarrollar escenarios de formación de directores que combinen ambos campos. Ya que en el momento de toma de decisiones no pueden pesar solamente los criterios costo-beneficio.

- Continuar con la lucha para que el estado garantice la apertura de fondos nacionales alternativos que financien la mayor parte de los costos que generan los procesos de reestructuración. Ya que estas inversiones deben ser mantenidas en el tiempo y en muchos casos las organizaciones escolares no pueden asegurar la auto sostenibilidad de las estrategias.
- Hacer visibles los abismos administrativos y las tensiones que la legislación de las políticas públicas educativas neoliberales generan para las organizaciones escolares como la Normal. Esto con el fin de evitar que se usen sus procesos de resistencia como indicadores de logro para el aseguramiento de la calidad.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, W. (2006) *Nuevo Orden Educativo Global y Mercantilización de la Escuela Pública en Bogotá. 1990-2004*. Pág. 2. Bogotá: UPN.
- Aldaz Herrera, N. M. (s.f.). *Metacognición. La Metacognición en la educación*. Recuperado 20 may 2011.Pag 4.  
<http://www.monografias.com/trabajos34/metacognicion-escuela/metacognicion-escuela3.shtml>
- Alvarez, A. (2004). *...Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: pags. 10, 12, 13. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Alvariño, C. e. (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. pags. 15-43, Revista Paideia. (29).
- Arcila, G. (2002). *Que veinte años no es nada!* En H. Suarez (comp), *Veinte años de movimiento pedagógico. 1982-2002 Entre mitos y realidades*. págs. 203-220. Bogotá: Corporación tercer milenio.
- Ahumada B. (1999). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*. El Áncora. Bogotá.
- Avila R. (1998). *Organización y gestión de la investigación en la Escuela*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. pags. 21, 35. Madrid: Paidós/MEC.
- Barbero J. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Bauman, S. (2005). *Modernidad Líquida*. Pag. 116. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Beck U. (2003). *Qué es la globalización? Falacias del globalismo*. Paidós. Ibérica. Madrid.
- Bell, D. (1970). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Editorial. Madrid.
- Bericat, E. *La Sociología de la emoción y la emoción en la sociología*. Universidad de Málaga. Recuperado en 22/11/11.  
<http://www.edukativos.com/apuntes/archives/1353>.
- Betancur Mejía G. (1959). *El planeamiento integral de la Educación*. Pág. 48. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Betancourt, M. et Al. 2003. Inteligencia emocional y educación una necesidad humana, curricular y práctica. Magisterio. Bogotá. 2005.
- Birgin, A. (2007). Presentación. En S. Duschatzky, & A. Birgin, *¿Dónde está la escuela?.pag. 13*. Buenos Aires: Manantial.
- Buenaventura, N. (1994). *La campana en la Escuela.pag.4*. Santafé de Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.
- Bustamante, G. & Díaz, L. (2000). *Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barahona, E. (2006) *Categorías y modelos en la Dialéctica negativa de Th. W. Adorno: crítica al pensamiento idéntico*. Logos. Anales del Seminario de Metafísica Vol. 39 (2006): 203-233
- Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Camargo, M y otros. (2008). *Necesidades de formación de directivos docentes: Un estudio en instituciones educativas colombianas*. Bogotá. Universidad de la Sabana
- Castaño, R. (2010) *Taller de línea Gestión Educativa*. Maestría en Educación, Universidad San Buenavetura, Medellín.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Gedisa.

- FERNANDEZ, R. CARLOS, J. (2007) *Vigilar y Organizar*. Siglo XXI editores.
- FILLOUX J. (1996) *Intersubjetividad y Formación*. Novedades Educativas
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento p.69. Revista Argentina de Sociología año 4 n° 6 — ISSN 1667-9261
- Grinberg, S. Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad nacional de Quilmes.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115*. Bogotá: El Ministerio
- Ministerio de Educación Nacional (2003, marzo). *Revolución = transformación: más y mejor educación*. En Revista Al Tablero, 18. Recuperado El 12 de enero de 2009.
- Krawczyk, N. Vieira, V. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. RELEC. - ISSN 1853-3744 relec@saece.org.ar - www.saece.org.ar/relec
- Runge, A. (2009). Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico. Manuscrito no publicado, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Cajiao, F. (1995). *Sistemas locales de educación, proyecto institucional calidad de la educación y gestión participativa en la localidad*. pag. 24 Bogotá: Fundación FES. Imprelibros .
- Camargo, M. (2000). *Estudio de caso sobre Gestión Escolar*. Bogotá: Corpoeducación.
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar: una investigación cualitativa-1ª Edición*. Buenos Aires: Editorial La Crujía
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la Información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza Editorial. Madrid.
- Castañeda, M. & Lozano, M. (2003). Estado del Arte sobre Eficacia Escolar en Colombia. En F. Murillo, *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica* (págs. 237-252). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- CIUP. (1994). *Procesos Evaluativos y Cultura Escolar*. pags. 8, 14 a 19, 167 a 169, 174, 180, 181 y 192.
- Cifuentes, J. (2005). *Ética del cuidado, en La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Pág. 15. Universidad Javeriana. Autores Varios. Colombia.
- Coleman, J. (1969). *Equal Educational Opportunity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Coriat B. (1996). *El taller y el robot: Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Siglo XXI, México.
- Corpoeducación. (s.f.). *Manifiesto de Apoyo al Mejoramiento de la Educación Básica*. Recuperado el 19 de 01 de 2011, de EXE. Empresarios por la Educación: <http://www.fundacionexe.org.co/wps/wcm/connect/45c36380408020d190bff969814eb8dd/Manifiesto.pdf?MOD=AJPERES>
- Corpoeducación & Fundación corona. (2003). *Contacto escolar, crónicas y reflexiones para el mejoramiento de la escuela*. pags. 15, 16 y 75. Bogotá.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la sociedad civil*. Págs. 10 y 19. Alauda Anaya. Madrid.
- Cortina, A. (2000). *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Trotta. Madrid.
- Chaux E et Al. *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Pág. 48. Recuperado en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf). 22/11/2011.
- Daza, B. y Vega M. 2004 en Chaux E et Al. *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*.
- De Kerckhove, D. (1999). *La piel de la cultura: Investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Dellors J. (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la comisión para la educación en el siglo XXI*. Santillana-UNESCO. 1
- Diccionario Político Argentino. [http://dicpol.blogspot.com/2009\\_01\\_01\\_archive.html](http://dicpol.blogspot.com/2009_01_01_archive.html). Recuperado 22/11/2011.

- Dirección General de Empleo y Productividad. (1998). *Aprender a Emprender. Un modelo para inducir una cultura empresarial*. Pags. 8, 19, 25 y 45. Gobierno de Tamaulipas. México.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad post capitalista*. Bogotá. Editorial Norma.
- Duschatzky, S., & Birgin, A. (2007). *Dónde Está la Escuela?: Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. pags. 5, 17. Buenos Aires: Manantial.
- FECODE. (Abril /1994). pags. 1-4. Editorial. Educación y Cultura 33.
- Fernández, C. *Una improducción a los Critical Management Studies*. Págs. 2, 7.
- Ferreira, H. A. (1996). *Emprendimiento 1. Aprender a emprender. Propuesta para la organización y gestión de emprendimientos asociativos desde la institución educativa*. Pags. 9, 15 y 18. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fields, J. (1998). *Total Quality for Schools*. pag. 8. Georgia-Atlanta: Amer Society for Quality.
- Foucault, M. *El sujeto y el poder*. (Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale) consultado en <http://bilboquet.es/documentos/EISujetoylelPoder.pdf>
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del Saber*. Pág. 8 - 34. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la Sexualidad. El cuidado de sí*. Pág. 276. Siglo XXI México.
- Foucault, M. ([1978] 1999). "La "gubernamentalidad" en: *Estética, ética y hermenéutica*. pags. 175-197. *Obras esenciales, vol. 3*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Pags. 45-94. Paidos, Barcelona.
- Foucault, M. (1999). *La Arqueología del Saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- Foucault, M (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *¿Que es la critica? (Critica y Aufklarung)*. En J. D. Higuera, & A. Campillo, *Sobre la Ilustración*. págs. 3-50. Madrid: Anaya.
- Foucault, M (2006) *Historia de la sexualidad*. pag. 276. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault. M. (2006) *seguridad, territorio y población*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Foucault, M (2008) *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

- Flaherty, J. y Drucker P. (2001). *El padre de administración moderna*. Pearsons education. México.
- Frigerio G. Poggi M. y Tiramonti G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca Elementos para su comprensión*. TROQVEL Educación Serie FLACSO-Acción. Buenos Aires.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Giannoni, M. (1997). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios/Ediciones Novedades Educativas.
- García, F. R. (2002). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. pags. 59, 61 y 84. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gento, S. (1996). *Instituciones y Recursos Educativos para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gringber S. (2006). *Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad. Racionalidad y gobierno de la conducta en las sociedades del gerenciamiento*. Págs. 67 a 87. Buenos Aires, FFy L UBA. y Educación y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento en Revista Argentina de Sociología Mayo a Junio 4 No 006 Buenos Aires.
- Guía para establecimientos educativos, actualización, formulación y gestión de programas de mejoramiento*. Bogotá. 2005. pág. 13
- James, D. (1995). *Faros del Futuro: Enseñanza, sujeción y subjetivación*. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. págs. 19-76. Madrid: La Piqueta.
- Jencks, C., & Bane, M. J. (1985). *La escuela no es responsable de las desigualdades y no las cambia*. En A. Gras, *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Martín-Barbero, J., & Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Martín, E. (2002). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. pags. 171,174 Mexico: Mc Graw Hill.
- Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. pags. 23 y 184. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia Tercer Milenio.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos.
- Martínez Iñigo citado en Ministerio de trabajo y asuntos sociales de España. Documento: *El trabajo emocional: concepto y prevención*. Recuperado en [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp\\_720.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_720.pdf) 22/11/2011,
- Ministerio de trabajo y asuntos sociales de España. Documento: El trabajo emocional: concepto y prevención. Pág.3. Recuperado en [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp\\_720.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_720.pdf) 22/11/2011,
- Martinez, L. R. (2005). *Gestión escolar: experiencias del proyecto de mejoramiento*. pag. 17Barranquilla: Fundación Promigas.
- Mattelart A. (2002). *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Ed. Paidós
- Mattelart, A. (2006). *Diversidad cultural y mundialización*. . Barcelona: Ed. Paidós
- Maya, O. (2005) *Reseña: Dos modos de modernización de la educación en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.
- Méndez, P. (2002). *Administración educativa*. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2007). *Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales*. Bogotá: Imprenta Nacional. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>.
- Ministerio de Educación (Chile). División de Educación General. (2006). *Conceptos clave para la resolución de conflictos en el ámbito escolar*. Pág. 12. Santiago.
- Minzi (coord), V, Batista, M. A, Celso, V. E., & Usubiaga, G. (2007). *Enseñanza de las Tics. Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Mockus, A. (2002). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública En H. Suarez (comp), *Veinte años de movimiento pedagógico. 1982-2002 Entre mitos y realidades*. págs. 110, 140 y 290, 300. Bogotá: Corporación tercer milenio.

- Montoya Ospina, J. J. (2003). *Escuela, conflicto intergeneracional y democracia*. pag 34,55 y 66. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Morin E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Mortimore, (1998); Arancibia, 1992; Espinoza, 1995; Zárate 1992; Servat, 1996 citados en Alvaríño, C. et al. (2000).
- Murillo, F. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2007). *Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales*. Bogotá: Imprenta Nacional. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>.
- Ministerio de Educación (Chile). División de Educación General. (2006). *Conceptos clave para la resolución de conflictos en el ámbito escolar*. Pág. 12. Santiago.
- Minzi (coord), V, Batista, M. A, Celso, V. E., & Usubiaga, G. (2007). *Enseñanza de las Tics. Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Mockus, A. (2002). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública En H. Suarez (comp), *Veinte años de movimiento pedagógico. 1982-2002 Entre mitos y realidades*. págs. 110, 140 y 290, 300. Bogotá: Corporación tercer milenio.
- Montoya Ospina, J. J. (2003). *Escuela, conflicto intergeneracional y democracia*. pag 34,55 y 66. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Morin E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Mortimore, (1998); Arancibia, 1992; Espinoza, 1995; Zárate 1992; Servat, 1996 citados en Alvaríño, C. et al. (2000).
- Murillo, F. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Neurociencia aplicada a la educación. Recuperado en [http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/e\\_news\\_febrero\\_2009a.pdf](http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/e_news_febrero_2009a.pdf) el 23/11/2011.



- Niño, L. S. (1995). *Evluación, Proyecto Educativo y Descentralización en la Educación*. pag. 4, 70, 71 72 y 75. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osses Bustingorry, S. & Jaramillo Mora, S. (2008). *Metacognición: Un Camino para Aprender a Aprender*. Pag. 19. *Revista Estudios Pedagógicos* Vol. N° 1. Universidad Austral. Santiago de Chile.
- Peña, M. (2000). *Propuesta para el fortalecimiento de las instituciones educativas en Colombia*. Bogotá: Corpoeducación.
- Peters M. et Al. (2008) *Why Foucault? New directions in educational research*. New York Peter Lang Publishing.
- Peters, M. et Al. (2009) *Governmentality Studies in Education*. Sense publishing. Rotterdam. P. XXXVI.
- Pilonieta P., G. (2004). Editorial. *Revista Magisterio* (12). pags. 2-10.
- Piore, M. (1993). *La segunda ruptura industrial*. Alianza Editorial. Madrid
- Pozo, J., & Mereneo, C. (1999). *Aprendizaje Estratégico*. Pags.11, 21, 59,60, 88, 343,344. Madrid: Santillana.
- Política, R. (22 de 10 de 2010). *Volver a la urbanidad de Carreño*. *El Espectador*, pag. <http://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso-231068-volver-urbanidad-de-carreno>.
- Presidencia de la República. (1996). *Colombia al filo de la Oportunidad*. pag. 89. Colciencias. Tercer Mundo Editores. Bogotá.
- Quiceno, H. (2002). *Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación*. En H. Suarez (comp), *Veinte años de movimiento pedagógico. 1982-2002 Entre mitos y realidades*. pags. 59, 110, 140. Bogotá: Corporación tercer milenio.
- Restrepo, G. y Ramos, J. (2000). *Enseñanza de las ciencias sociales. Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media*. Págs. 22, 34 y 38. Editorial Ciudad Universitaria.
- Rodriguez, A (2002). *El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*. En H. Suarez (comp), *Veinte años de movimiento pedagógico. 1982-2002 Entre mitos y realidades*. págs. 2-36 y 57. Bogotá: Corporación tercer milenio.

- Rodríguez D. (2006). *Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas*. REIFOP, 7(1).
- Romero, A. (1982). *Administración de la educación: introducción al estudio de la gestión administrativa en las instituciones escolares*. pags. 16, 21 a 24, 31, 34, 49, 55 y 58. Bogotá: Ediciones Usta.
- Rose, N. (1991). Governing the soul. The shaping of the private self, London and New York, Routledge. en Gringberg Silvy. Educación y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. Págs. 67-87. Revista Argentina de Sociología. Vol 4 ( Mayo - junio).
- Saavedra, J. (2009). *Descubriendo el lado oscuro de la gestión: Los Critical Management Studies o una nueva forma de abordar los fenómenos organizacionales*. pags. 45 a 60. Universidad del Rosario. Revista de la Facultad de ciencias económicas. 22
- Salazar, M. H. (2003). *Plan de Mejoramiento Institucional (P.M.I.)*.pags.18,26, 28,31, 187 y 188. Bogotá.
- Salomón, G., Perkins, D. N., & Globerson, T. (1992). *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana en las tecnologías inteligentes*. pags. 6-22. Comunicación, lenguaje y educación (13),
- Sandoval, L. (2008). *Institución Educativa y Empresa. Dos organizaciones humanas distintas*.pags. 101 y 151. Bogotá: Ediciones Universidad de Navarra.
- Sandoval, L. (1991). *Planeamiento escolar*. pag. 124. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Sandoval, L. (2008). *Institución Educativa y Empresa. Dos organizaciones humanas distintas*. pag. 12. Bogotá: Ediciones Universidad de Navarra.
- Sarmiento, A. e. (2000). *Evaluación de la calidad de la Educación Primaria y Secundaria en Santafé de Bogotá. Factores asociados al logro académico*. Bogotá: SED, DNP.
- Schieffelben, E. (Junio, 1974). *La formación de planificadores de la educación y la política del desarrollo*. Págs. 55-65. Estudio presentado al Seminario sobre Planeamiento de la Educación en América Latina (Santiago de Chile, Abril de 1974) OEA. En, Revista Educación Hoy. 20 y 21, Bogotá,

- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2005). *Guía para establecimiento educativos, autoevaluación, formulación y gestión de programas de mejoramiento*. pags.41 y 43. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.
- Secretaría de Educación Distrital. (1997). *Premio a la Gestión Escolar. Galardón a la Excelencia*. pag. 3 a 6. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (1998). *Premio a la Gestión Escolar. Galardón a la Excelencia*. Pags. 5 y 14. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (1999). *Premio a la Gestión Escolar. Galardón a la Excelencia*. pags. 5 y 11. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2000). *Premio a la Gestión Escolar. Galardón a la Excelencia*. pags. 14 y 22. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2005). *Premio a la Gestión Escolar. Galardón a la Excelencia*. Pag. 13, 14 y 44. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Premio a la Gestión Escolar. Galardón a la Excelencia*. Pag. 20. Bogotá: SED.
- Senneth, R. (2003). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama. Buenos Aires.
- Senneth, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. Buenos Aires.
- Senneth, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. pag. 23 a 26, 31, 36 y 39. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sierra, A. (1985). *Filosofía de la Administración Educativa*. pags 52 y 75. Bogotá.
- Stone Wiske, M. (1999). *Enseñanza para la comprensión. La Enseñanza para la Comprensión*. Pags. 18 y 20. Buenos Aires: Paidós.
- Touraine, A. (1971). *La sociedad postindustrial*. Ariel. Barcelona.
- Universidad Nacional de Manizales analiza la Urbanidad de Carreño. (2011). *Eje 21*. Universidad Pedagógica Nacional.
- [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29_04ensa.pdf) Consultado el 15/11/11.
- Universidad Santo Tomas. (2004). *La Gestión Institucional Escolar*. pags.91 y 303. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

- Unesco. (1999). *Universidad Iberoamericana: Globalización e identidad*. Escrito por Jorge Brovetto y Miguel Rojas. (CEXECI).
- Varela, A. (1997). *Elementos para la discusión sobre indicadores de la calidad educativa*. Memoria de la Cumbre Iberoamericana. Madrid: Programa Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Vattimo G. (1994). *En torno a la posmodernidad*. Anthropos Editorial. Cátedra.
- Wolf, A. (1979). Escuela Superior Pedagógica. Frigorgo, en revista Educación. Tübingen, Vol, 13. Págs. 85-91. En SANZ, Juan José. *Educación y liberación en América Latina*. 1979. USTA.BOGOTÁ
- Zangaro, M. (2009). *Trabajo y subjetividad: el management como dispositivo de gobierno*. Págs. 4 y 6. Jornadas Internacionales Michel Foucault. Buenos Aires, 26 y 27 de noviembre.
- ZERANE. Z. (1995). *Modernidad y Postmodernidad*. Noriega Editores. México.