



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1803

**Facultad de Educación**

**La autonomía docente en el marco de la gestión técnico instrumental del sistema educativo en las instituciones educativas del municipio de Zaragoza Antioquia**

**Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación**

**CLEIDY TATIANA MAYA ZAPATA**

**Asesor(a)**

**DOCTOR GERMÁN ALONSO VÉLEZ SÁNCHEZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN  
AVANZADA**

**SECCIONAL – CAUCASIA - 2015**

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

PRESIDENTE DEL JURADO

---

JURADO

---

JURADO

CAUCASIA \_\_\_\_ DE NOVIEMBRE DE 2015

## **Agradecimientos**

A Dios por darme la bendición y la sabiduría para lograr mi sueño profesional.

A mi familia por su apoyo y confianza durante este proceso.

A mi hija por apoyarme, acompañarme siempre en el logro de mis objetivos y preocuparse por mí siempre.

A mis docentes y compañeros por caminar conmigo en este sendero de la deconstrucción y encuentro con un mundo crítico diferente al mostrado por el sistema.

## **Dedicatoria**

A mis docentes Rodrigo Jaramillo, Germán Vélez, compañeros Ana María Barragán, Rafael Ezequiel y mi madre, hermanas e hija por estar ahí siempre confiar en mí y apoyarme siempre.

## CONTENIDO

	<b>pág</b>
Resumen	4
Introducción	8
1. Planteamiento del problema.	12
1.1. Descripción del problema.	12
1.2. Pregunta de investigación.	19
1.3. Justificación.	19
1.4. Objetivo general.	22
1.4.1. Objetivos específicos:	22
2. Marco referencial.	23
2.1. Antecedentes de investigación.	23
2.2. Fundamentos teóricos.	30
2.2.1. Transformaciones paradigmáticas de la educación en medio de la modernidad y la globalización.	30

2.2.2. Reduccionismo técnico profesional docente.	35
2.2.3. Visión tecnocrática de la evaluación.	37
2.2.4. Autonomía Docente.	42
2.2.5. El maestro como investigador de su práctica educativa; Un camino en medio de los discursos hegemónicos del modelo de gestión técnico instrumental.	45
3. Diseño Metodológico. Una postura metodológica desde la hermenéutica para el análisis de la inserción del modelo de gestión técnico instrumental en el desarrollo de la autonomía docente.	53
3.1. Técnicas de recolección de datos:	56
3.2. Población y muestra.	61
3.3. Caracterización de los sujetos fuentes de información:	62
3.4. Operacionalización del diseño	63
4. Análisis e interpretación de la información. El maestro en medio de la gestión técnico instrumental del sistema educativo.	65
4.1. El docente como operario del currículo en la gestión técnico instrumental del sistema educativo.	65
4.2. La evaluación como mecanismo de poder y dispositivo de condicionamiento de la Autonomía Docente.	68

4.3. La enseñanza como racionalidad técnica o escenario de autodesarrollo profesional docente: un encuentro paradigmático frente a la praxis investigativa.	73
5. Conclusiones.	76
6. Referencias Bibliográficas.	81
7. Anexos	85

## **Resumen**

La presente investigación tiene como objetivo analizar la incidencia que tiene la inserción del Modelo de Gestión Técnico Instrumental del Sistema Educativo, en el desarrollo de la autonomía docente en los procesos de enseñanza, a través de un estudio enmarcado en el paradigma de la investigación cualitativa con diseño hermenéutico, teniendo en cuenta la mirada crítico social que desde esta postura epistemológica se le da a algunos aspectos como la naturaleza del conocimiento, la realidad, las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera y el modo en que construye o desarrolla conocimiento el investigador. Se plantea además un marco referencial que da cuenta de las transformaciones que han desencadenado la modernidad y el proceso de globalización como periodos críticos en la educación con la inserción desproporcionada de una serie de discursos técnico instrumentales que han desdibujado el sentido humanizador, social, democrático y participativo que desde sus inicios tuvo la escuela, logrando con ello transformar la visión pedagógica y formativa de aspectos claves como la evaluación, el currículo y el rol del maestro, convirtiendo este último en un técnico reproductor de programas y estrategias pensadas y planificadas por entes externos a su realidad y contexto inmediato.

**Palabras claves:**

Modernidad, globalización, gestión, educación, curriculum, enseñanza, evaluación, investigación

### **Abstract**

This research aims to analyze the impact of the insertion of Model Management Instrumentation Technical Education System in the development of Teacher Autonomy in the teaching, study framed by the paradigm of qualitative research design hermeneutical, taking into account the social critical look from this epistemological stance given some aspects such as the nature of knowledge, reality, relations between the researcher and the knowledge it generates and how it builds or develops knowledge the researcher. A framework that accounts for the changes that have triggered modernity and globalization process as critical periods in education with the disproportionate inclusion of a series of instrumental technical speeches that have blurred the humanizing, social, democratic sense and also raises participatory since its inception had school, thereby achieving the educational and training transform vision of key aspects such as assessment, curriculum and the teacher's role, turning the latter into a DVD technical programs and strategies designed and planned by external entities its immediate context and reality.

**Keywords:** Modernity, globalization, management, education, curriculum, education, rating, investigation



## **Introducción**

La autonomía docente entendida para efectos del presente estudio como la “independencia intelectual que se justifica por la idea de la emancipación personal de la autoridad y del control represivo, la superación de las dependencias ideológicas al cuestionar críticamente nuestra concepción de la enseñanza y de la sociedad, alimentada por el análisis de la propia práctica, de las razones que sustentan las decisiones y de los contextos que la limitan o condicionan” (Contreras 1997), se constituye como un elemento clave del proceso educativo, razón por la cual se desarrolla la presente investigación, que busca analizar la incidencia que tiene la inserción del Modelo de Gestión Técnico Instrumental del Sistema Educativo, en el desarrollo de la autonomía docente en los procesos de enseñanza de las Instituciones Educativas del municipio de Zaragoza, Antioquia.

Se presenta entonces un proceso de investigación sustentado en las bases filosóficas de la investigación cualitativa, por medio de un análisis de corte hermenéutico que nos permitió interpretar y comprender a través de la entrevista, la observación y el análisis documental, los aspectos del modelo de gestión técnico instrumental que condicionan la autonomía docente, los referentes pedagógicos y contextuales que sustentan las prácticas de aula que desarrollan los docentes en el proceso de enseñanza, los aspectos pedagógicos que caracterizan sus prácticas evaluativas y los procesos de investigación que desarrollan los

mismos para poder comprender de manera profunda las distintas formas en que la inserción de dicho modelo ha incidido en la autonomía docente.

El análisis se desarrolla con la construcción reflexiva de un marco referencial donde se analizan las implicaciones que la modernidad y la globalización han desencadenado en el sistema educativo, lográndose privilegiar de manera casi que determinante, una serie de discursos hegemónicos de carácter empresarial relacionados con la eficiencia y la eficacia, logrado despojar de una manera u otra a la escuela de su razón social, hasta el punto de desdibujar el sentido humanizador que desde sus inicios la ha caracterizado ya que por estar en función de la creación de estrategias para encajar en el mercado internacional, se marginan poco a poco las necesidades del contexto local y en consecuencia la identidad histórica y socio cultural que siempre la han identificado, desaparece.

Las teorías administrativas de la empresa han invadido y colonizado la estructura y la cultura escolar y el sistema educativo en general, los discursos sobre dirección estratégica, indicadores de gestión medibles y cuantificables, la calidad total, la eficiencia y la eficacia son expresiones cotidianas que inundan la escuela de hoy, y han ahogado los discursos propios de su esencia: la pedagogía, la didáctica, el currículo, los aprendizajes, la formación y otros (Vélez, 2013, p. 100).

posicionándose un nuevo enfoque instrumental, racional y mercantil, donde la escuela deja de ser un escenario pedagógico para convertirse en un espacio donde se establecen mecanismos de planeación estratégica monitoreados sobre la base de indicadores de corte empresarial que dejan de lado las subjetividades, formas y estilos de enseñanza aprendizaje que la componen.

Como consecuencia de este periodo crítico en el que todas las estructuras de la

humanidad se han visto afectadas, en la presente investigación se realizan algunos análisis que permiten visibilizar las formas en que dicho fenómeno ha logrado transformar la visión pedagógica del maestro.

Pues bien, uno de los problemas que más ha afectado el desarrollo de la Autonomía Docente, tiene que ver con el reduccionismo profesional que este ha tenido en los últimos años, como resultado de una serie de cambios políticos y económicos que han terminado por transformar la auténtica naturaleza de la escuela en cuanto organización, empezando a modificar la dirección de las mismas desde un estilo profesional colegial a otro de gestión-burocrática, donde se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión, “reduciéndolos a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula” (Giroux, 1990).

Abordado el tema del reduccionismo profesional docente como resultado del proceso civilizatorio propio de la racionalidad moderna que nos ha sumido en una profunda crisis, debido a la inserción desproporcionada del modelo de gestión empresarial al sistema educativo, se retoma a continuación el concepto de evaluación, que se ha convertido en una de las características fundamentales de la lógica del control de calidad y de los indicadores de la ejecución al centro pedagógico de la docencia, haciendo que el profesor sea calculable, descriptible y comparable (Ball, 1997) de acuerdo a parámetros ya establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, quien sobre la base de un modelo de gestión permeado por las intencionalidades de acuerdos internacionales (Banco Mundial) constituye un discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo

pronuncian y a sus titulares reclamar para sí en exclusiva, determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones).

Finalmente se presentan algunos planteamientos relacionados con el posicionamiento de la enseñanza como práctica investigadora y el profesor como investigador de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación y lograr que el docente asuma más control sobre su vida profesional y desarrolle su juicio profesional, logrando autonomía y emancipación (Latorre, 2003), se toma como referencia para el análisis de la incidencia que tiene la consolidación del docente investigador de su práctica, en la autonomía docente, los planteamientos teóricos de Antonio Latorre (2003) en su escrito “ La Investigación Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa”.

## **1. Planteamiento del problema**

Los procesos de gestión llevados a cabo en las instituciones educativas son un aspecto de gran relevancia en el contexto escolar, dado que los discursos, estrategias y modos de accionar que se desarrollan en la escuela están integrados indiscutiblemente por las formas y estilos de direccionamiento que la caracterizan.

En este sentido el docente como sujeto pensante de su quehacer pedagógico se ve afectado por las dinámicas que determinan su accionar dentro de la escuela, y es en este escenario que se plantea a continuación una descripción detallada de las especificidades que corresponden al objeto tomado como referencia para la presente investigación, la cual tiene como objetivo el análisis de la Autonomía Docente en el marco de la inserción del Modelo de Gestión Técnico Instrumental en las instituciones educativas del municipio de Zaragoza.

### **1.1.Descripción del problema**

Dadas las múltiples interpretaciones que se pueden presentar frente al concepto de Autonomía Docente, es indispensable aclarar desde qué perspectiva va ser entendida la Autonomía en el presente estudio, para evitar posibles confusiones y tener claridades frente a la importancia que tiene esta dimensión del escenario educativo en el ejercicio de una

gestión pedagógica encaminada a la búsqueda, organización y planificación de prácticas de aula orientadas a la formación integral del sujeto.

La Autonomía Docente en este caso se va a concebir como la “independencia intelectual que se justifica por la idea de la emancipación personal de la autoridad y del control represivo, la superación de las dependencias ideológicas al cuestionar críticamente nuestra concepción de la enseñanza y de la sociedad, alimentada por el análisis de la propia práctica de las razones que sustentan las decisiones y de los contextos que la limitan o condicionan” (Contreras, 1997, p. 155).

La validación de la anterior concepción sobre la Autonomía Docente que será analizada a profundidad en el marco referencial con algunas concepciones teóricas que dan cuenta de la relación existente entre el maestro investigador y la consolidación de su autonomía, permitirá comprender con base a los hallazgos investigativos que surgirán del presente estudio, como la inserción del Modelo de Gestión Técnico Instrumental al sistema educativo ha incidido en el desarrollo de la Autonomía Docente para la construcción y puesta en marcha de procesos de enseñanza, supeditados a una visión de currículo como construcción social, consecuente con las condiciones particulares de cada sujeto, o una fundamentada en el reduccionismo del currículo a objetivos puramente tecnocráticos para descubrir proposiciones que puedan ser desarrolladas objetivamente, sin descifrar cómo debe la escuela alcanzar una meta determinada de antemano fijada; ya que al preocuparse sólo de cuestiones relativas al «cómo», no se cuestionan las relaciones existentes entre conocimiento y poder, o entre política y cultura (Buitrago, 2006).

Es importante entonces, partiendo de algunas observaciones, diálogos sostenidos con los docentes y el análisis de 3 años de experiencia como tutora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, hacer algunas consideraciones sobre la manera en que dicho planteamiento se hace visible en los docentes del municipio de Zaragoza, población objeto del presente estudio.

Algunos maestros expresan sentirse saturados por la multiplicidad de programas que llegan a la escuela con el objetivo de instruir y entrenar a los estudiantes hacia el mejoramiento de los resultados de las pruebas censales, restándole importancia a las realidades cotidianas del contexto social que a la postre terminan por condicionar el proceso de formación del niño, lo cual genera gran preocupación y desacuerdo entre los maestros en la medida en que se ven obligados a cumplir con los requerimientos planteados por un grupo de expertos muchas veces alejados de las necesidades y realidades culturales, económicas, familiares y de orden social que caracterizan la comunidad educativa de dicha región.

Otro asunto, son los constantes ajustes que se le realizan al currículo por sugerencia de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, fundaciones y otras organizaciones contratadas para el efecto (la media, Antioquia digital, PER, entre otros) que terminan afectando el desarrollo de los procesos emprendidos por los docentes, ya que la mayoría de las veces por tratarse de la Secretaria de Educación Departamental o el Ministerio de Educación Nacional son acogidos bajo la metáfora de la calidad<sup>1</sup> educativa sin ningún

---

<sup>1</sup> En cuanto a los procesos para asegurar la calidad de la educación en las instituciones educativas, el objetivo de los sistemas educativos de adaptarse a los requerimientos de la productividad y del mercado que fueron decorados para que resonaran con nombres atractivos como *calidad*, *mejoramiento*, *dar respuesta a los requerimientos de la sociedad*— exigió un proceso de reformas y reestructuraciones tanto en el propio sistema como en las mismas instituciones. Para tal efecto, se diseñaron estrategias para vincular los procesos de

cuestionamiento, análisis u reflexión pedagógica que permita identificar la pertinencia de los mismos para el logro de los objetivos propuestos en el horizonte institucional y la formación integral del individuo, además de deslegitimar en muchos de los casos, las propuestas pedagógicas que como profesionales y académicos de la educación han podido construir los docentes en foros municipales, jornadas pedagógicas, semana institucional, capacitaciones y ocasionalmente conversaciones de carácter social, donde estos con su grupo de pares muchas veces planean y proponen formas y metodologías desde el análisis mismo de las particularidades propias de cada sistema educativo.

Es importante también considerar la forma en que las instituciones educativas son saturadas por una multiplicidad de capacitaciones que en realidad en la mayoría de los casos se queda en un mero discurso, dado que no son llevadas a la práctica de manera reflexiva por los docentes, produciéndose a su vez una pérdida de capacidad instalada cuando se logran los objetivos lo cual es muy poco frecuente.

Finalmente nos encontramos con una proliferación de políticas que traen consigo reformas educativas que han producido cambios que afectan los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores que forman parte del sistema educativo ya que generan resistencias al interior de las aulas de clase, en la medida en que el gobierno y las Secretarías de Educación Departamental desarrollan proyectos sin el consenso y la participación de los implicados, convirtiendo la escuela en un espacio experimental donde se ponen en marcha innumerables procesos, muchas veces distantes de las necesidades reales del contexto escolar, constituyéndose en programas promotores de formatos, formas



y estilos carentes de significatividad para las realidades del contexto educativo y social en el cual se desenvuelve la escuela.

Una de las formas más evidentes de sustentar tal argumento, son los estándares básicos de competencias, muchas veces desconocidos o mal interpretados por los maestros; este fue un tipo de reforma que trajo consigo muchas modificaciones a los currículos y planes de estudio del país, sin embargo hoy después de 12 años de su promulgación no se ha logrado en su totalidad la implementación de un currículo por competencias, dado que en las estructuras personales y profesionales de algunos docentes están arraigados las características, métodos y formas del currículo tradicional. Con tal argumento no se pretende emprender una discusión frente a las benevolencias del currículo por contenidos, como construcción social o por competencias. Aquí lo que se pretende dar a conocer, es la forma en que las reformas son creadas desde arriba hacia abajo, de los gobiernos para los pueblos, situación que deja entrever la forma en que desde las mismas estructuras organizacionales y políticas de nuestro país, se limita el pensamiento crítico, la producción pedagógica y curricular de los docentes y la participación ciudadana en la toma de decisiones relacionadas con el sistema educativo, liderado muchas veces por personas que poco o nada saben de la profesión docente, la pedagogía y las dinámicas que pueden surgir de cada uno de los procesos de formación escolar.

Para clarificar de manera más profunda la forma en que las reformas educativas se han convertido en una estrategia de hegemonización de un modelo educativo para cumplir con estándares establecidos por organizaciones macro económicas de orden multilateral como el Bando Mundial, se trae a colación algunos apartados del artículo “El Banco Mundial y las Políticas Educativas en Colombia” elaborado por el profesor Adolfo León Atehortúa

Cruz, decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, quien ofrece una visión de síntesis en torno a las políticas educativas diseñadas por el Banco Mundial y su reciente aplicación en Colombia, ubicando en ese enfoque a la llamada Revolución Educativa, resaltando su enfoque mercantil y su incidencia en las tendencias privatizadoras de la educación pública.

Atehortúa (2012) señala que:

en abril de 1998, la Cumbre de las Américas II reunió en Santiago de Chile a Presidentes de los países del Hemisferio Occidental y obtuvo de ellos su responsabilidad para “una agenda educativa común y ambiciosa”[...] para elaborar una nueva política educativa en toda la región[...] y bajo dicha perspectiva,[..] “salieron a relucir consejos importantes sobre las prioridades del Banco dentro del sector de educación” [...] A partir de allí, se elaboró una estrategia educativa para América Latina y el Caribe, aprobada por la Junta directiva del Banco en abril de 1999. (p.2)

Como producto de dicho compromiso y en cumplimiento de las directrices del banco, empezaron a surgir en Colombia una serie de reformas educativas (reorganización institucional y optimización de la capacidad instalada , Plan Estratégico del Ministerio de Educación, Plan de reorganización del sector educativo) que han incidido en los últimos años en el direccionamiento de la educación, a través de acuerdos financieros y políticos que terminan afectando la identidad propia y original de la escuela, para terminar haciendo réplicas de otros sistemas educativos alejados de las condiciones de pobreza, violencia y desigualdad que presenta nuestro país.

Partiendo del fragmento anterior y las reformas educativas que desde el 2001 se han realizado en nuestro país como el Acto Legislativo 01 y la Ley 715 del 2001 o de transferencias con los cuales se reformaron los artículos 356 y 367 de la Constitución Política Nacional, se puede concluir que el sentido humanista, social y participativo que tenía en sus inicios la educación como derecho más que como servicio ha ido desapareciendo para dar paso al modelo educativo neoliberal que legitima la perspectiva de la Escuela como empresa y somete a las dinámicas del mercado todo el sistema educativo invisibilizando los espacios de participación democrática que tenían los docentes para la propuesta, construcción y consolidación de un currículo orientado a la construcción social de nuevas realidades donde la participación democrática, la equidad y la igualdad de derechos y condiciones recobran sentido en los contextos educativos.

Para concluir, es pertinente aclarar que estos y otros aspectos serán abordados en el proceso de recolección de información donde se buscará hacer emerger el estado real de tal situación ya que todos y cada uno de los aspectos descritos hasta el momento, una vez más nos muestra la degradación en que se encuentra la profesión docente al convertirse en un espacio, donde todos quieren opinar y cuestionar, pero que sin lugar a duda solo el maestro con un perfil profesional caracterizado por un espíritu investigador desde el punto de vista de la investigación educativa, puede desde la practicidad de su quehacer como docente, indagar, analizar, interpretar y proponer nuevos estilos y formas de direccionamiento del proceso educativo.

La sociedad actual requiere de un maestro crítico que haga de sus procesos de enseñanza un escenario de investigación y de su rol como docente un investigador capaz de proponer alternativas didácticas que mediaten el valor instrumental de la educación con el valor

práctico y moral de la misma; para dejar de ser simples obreros de la educación destinados a la réplica de tareas y convertirnos en actores del proceso pedagógico.

Los cambios actuales y las dinámicas que caracterizan el direccionamiento de la educación, requieren de un maestro autónomo y profesional transformativo, que traspase las barreras del enfoque reduccionista técnico instrumental propio del modelo educativo neoliberal, a través de la proposición de teorías y nuevas formas de redimensionar la educación con una mirada más crítica y sobretodo más justa, donde los Proyectos Educativos Institucionales recobren valor, las opiniones, desacuerdos y propuestas del maestro sean vistas como oportunidades de mejoramiento y padres de familia como estudiantes no solo sean vistos desde el papel como agentes activos del proceso educativo sino que esto sea una realidad en la praxis de la escuela.

## **1.2. Pregunta de investigación**

¿Cómo ha incidido el Modelo de Gestión Técnico Instrumental en el desarrollo de la Autonomía Docente en los Procesos de Enseñanza de las instituciones educativas del municipio de Zaragoza?

## **1.3. Justificación**

Teniendo en cuenta los pocos referentes de investigación que se tienen en Colombia sobre la incidencia de la inserción del modelo de gestión técnico instrumental al sistema educativo, en el desarrollo de la autonomía docente en los procesos de enseñanza, se hace

necesario hacer un análisis que permita identificar las diferentes formas en que la consolidación de este enfoque ha impedido que los docentes se sirvan de su propia razón desde el punto de vista de Kant (1784) para ejercer y visibilizar en sus prácticas pedagógicas una sólida autonomía, fundamentada en un pensamiento reflexivo sustentado en los diversos procesos de investigación que le facilitan la indagación y el análisis constante de la pertinencia y significación de los procesos de enseñanza aprendizaje emprendidos desde cada área del conocimiento.

El desarrollo del presente estudio cobra también relevancia en la medida en que se analiza la manera en que dicho enfoque ha generado una serie de reformas educativas y una proliferación de programas que le restan interés a las propuestas pedagógicas y procesos de investigación educativa que pueden construir los maestros como producto del análisis de su propia práctica, transformando así la auténtica visión y misión de la escuela y en consecuencia la tarea del maestro, conduciéndolo mediante un proceso de hegemonización en un sujeto heterónomo guiado predominantemente por agentes externos a la educación, más que por un pensamiento crítico y reflexivo sobre las necesidades propias del contexto y de la naturaleza misma del sujeto en proceso de formación (Ball, 2003).

Dicho planteamiento devela la imperante necesidad de redimensionar las intencionalidades del sector educativo, de una manera crítico reflexiva, que conduzca al análisis de la pertinencia e incidencia que este proceso ha tenido en los últimos años en la consolidación de una sociedad equitativa, democrática y participativa, capaz de consolidar procesos de convivencia enmarcados en el respeto de las normas y la búsqueda de posibles soluciones a las diferentes problemáticas del país.

En este sentido se requiere para tal logro, un docente caracterizado por su liderazgo, profesionalismo y autonomía en el desarrollo de su quehacer pedagógico, que bajo dicho perfil, trascienda las paredes de una aula de clase para convertirse en un generador y constructor de conocimiento desde la práctica docente y la incorporación de procesos investigativos que se valgan de todos los escenarios pedagógicos para reflexionar sobre su práctica y la esencia misma de sus procesos.

Así pues, se propone un marco de referencia teórico y metodológico que permitirá sustentar la importancia de dicho aspecto (la autonomía docente) en los procesos de enseñanza, de manera tal que tanto investigadores como investigados se valgan de los resultados para emprender caminos de transformación individual y colectiva, orientados a la consolidación de un maestro con altos niveles de autonomía, capaz de decidir y proponer de manera creativa e innovadora un currículo orientado a la formación de un individuo crítico con actitud política y participativa que proponga nuevas alternativas y formas para mejorar su calidad de vida y la de las personas que lo rodean.

Se busca entonces, contribuir a la transformación de las múltiples nominaciones que históricamente se han tenido sobre el maestro como reproductor, orientador, líder, apóstol, intelectual, hombre culto entre otros, para situarlo no solo como un sujeto de saber, sino de ser; sujeto político en la medida en que se desarrolla como sujeto ético que plantea problemas de su propio ser y problematiza la educación del hombre, favoreciendo con ello la puesta en marcha de “un currículo basado en la escuela, que sólo es posible desarrollar en una estructura organizativa escolar democrática, en la que sean fluidas las relaciones comunicativas entre el profesorado, y no en una estructura institucional excesivamente

burocratizada y jerárquica”(Fernández, 2004, p.5) que limite el análisis reflexivo de las necesidades socioculturales, políticas, económicas y ambientales del contexto.

Las características generales que presenta el municipio de Zaragoza y la subregión del Bajo Cauca del departamento de Antioquia, como son la violencia cultural e intrafamiliar, el madre solterísimo, embarazos a temprana edad, deterioro del medio ambiente, desnutrición y el conflicto armado entre otros tantos que finalmente terminan traspolándose en la escuela afectando la convivencia escolar, los procesos de enseñanza aprendizaje y en general la vida institucional, se constituyen en aspectos claves para sustentar la importancia del estudio.

En este sentido, una población con las características mencionadas, requiere indiscutiblemente de un docente autónomo capaz de reflexionar sobre su propia práctica para sustentar las bases epistemológicas de sus propuestas pedagógicas, encaminadas al mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad educativa, y en este sentido analizar la incidencia que tiene el modelo de gestión que permea la vida institucional del sistema educativo en el desarrollo de esa autonomía docente, es un proceso que nos conducirá hacia la comprensión e interpretación de asuntos claves para la consecución de los objetivos propuestos en la escuela.

### **1.3.Objetivo general**

Analizar la incidencia que tiene la inserción del Modelo de Gestión Técnico Instrumental del Sistema Educativo, en el desarrollo de la Autonomía Docente en los Procesos de Enseñanza de las Instituciones Educativas del municipio de Zaragoza Antioquia.

### **1.3.1. Objetivos específicos:**

- ▶ Reconocer los aspectos del modelo de gestión técnico instrumental que condicionan la Autonomía Docente.
- ▶ Identificar los referentes pedagógicos y contextuales que sustentan las prácticas de aula que desarrollan los docentes en el proceso de enseñanza.
- ▶ Develar los aspectos pedagógicos que caracterizan las prácticas evaluativas de los docentes.
- ▶ Indagar sobre los procesos de investigación que desarrollan los docentes sobre sus prácticas de aula de las instituciones educativas



## **2. Marco referencial**

En el campo de la Investigación Educativa se han realizado innumerables estudios sobre la Autonomía Escolar, relacionados con la Gestión Directiva, el Proyecto Educativo Institucional y la Autonomía Universitaria entre otros, sin embargo la dimensión de la Autonomía Docente en los procesos de enseñanza aún no ha sido del todo explorada, pese a la gran relevancia que tiene en la formación integral del individuo y el desarrollo de las actividades escolares, orientadas a la transmisión de la cultura y la reflexión de los actuales acontecimientos socioculturales que caracterizan las dinámicas de interacción socio políticas, económicas y sociales de nuestro país.

A continuación se presentan para efectos del presente estudio un estado del arte sustentado en la indagación de algunas bases bibliográficas como Dialnet, Ebsco y la Biblioteca de la Universidad de Antioquia entre otras.

### **2.1. Antecedentes teóricos**

La era de la modernidad ha sido para la historia de la humanidad un proceso enmarcado en la racionalidad técnico instrumental centrada en procesos de centralización que han logrado alcanzar las fibras epistemológicas y filosóficas de todos los entes sociales que componen la sociedad.

La educación en este escenario ha sido uno de los procesos más afectados, al encontrarse en el centro de una batalla donde se establecen constantemente una serie de reformas educativas fundamentadas en procesos de racionalización garantes del estaticismo y la estandarización, dejando de lado muchas de las subjetividades que siempre han caracterizado la razón social de la escuela. La escuela como tal dejó de ser pensada como escenario político y democrático para instalarse un modelo fundamentado en una mirada singular del individuo y su proceso de formación.

Frente a este escenario son muchos los investigadores que se han propuesto analizar como la incorporación de este modelo a la estructura organizacional del sistema educativo ha incidido en el desarrollo de la autonomía docente, la construcción y participación de un docente reflexivo, crítico y propositivo sobre su labor como profesional de la educación.

Al respecto y desde el punto de vista internacional, Carmona (2008) docente del Centro de Filosofía para niños del estado Trujillo Venezuela, sustenta a través de un artículo de reflexión denominado “Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos” en la Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, que el modelo educativo tecnocrático instrumental ha llevado a la educación hacia un proceso de deshumanización, donde el papel del docente se reduce a ser un técnico experto y especializado en la aplicación de reglas para orientar la conducta de los alumnos.

El paradigma racionalista de la modernidad nos ha sumido en una profunda crisis y, por tanto, es preciso su cuestionamiento; sin duda que el término crisis es el que mejor define nuestro presente histórico. Los numerosos conflictos de orden económico, social, educativo, político, ambiental, ideológico y cultural, interactuando unos sobre otros, han dado lugar a una crisis global surgida tras la

segunda guerra mundial y, por tanto, de la civilización occidental moderna. En este contexto, el núcleo del fuerte debate contemporáneo es, sin duda, la imposición de la racionalidad técnico- instrumental como único paradigma de conocimiento (Carmona, 2008, p. 126).

Gimeno Sacristán (2000), Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia España. Sostiene en su texto “El Sentido y las Condiciones de la Autonomía Profesional de los Docentes” que el discurso que llena de aspiraciones la reclamación de autonomía de los profesores no puede tener como referencia exclusiva a éstos, sino a todo a lo que ellos han de servir. Este autor plantea su tesis en la defensa de la idea de que el concepto de autonomía docente tiene que contraponerse a los de *responsabilidad y compromiso* con un proyecto aceptable de educación donde tiene valor la autonomía como exigencia profesional. El sistema público configura un campo de juego sutil para discutir el sentido y los límites del ejercicio de la autonomía y las libertades de los profesores, pues, en tanto que es un *espacio público*, ellos están llamados a configurarlo junto a otros agentes (p.14); como escenarios de participación responsable y transparente donde se asegure el equilibrio entre las libertades necesarias e inevitables de los docentes y la conveniencia de someterlas a un proyecto que sirva a los intereses del público.

Como se puede notar, el autor plantea que la forma de erradicar la posibilidad de que la autonomía docente sea instrumentada para fines ilegítimos de carácter corporativo, es a través del establecimiento de una autonomía fundamentada en la responsabilidad y compromiso hacia el desarrollo de un proyecto de carácter social público construido de manera conjunta, participativa y democrática por todos los agentes de la escuela y la sociedad, donde el docente es un actor activo del proceso que plantea desde su experiencia

y el saber que esta le proporciona, estrategias para el alcance de ese proyecto social construido conjuntamente.

José Contreras Domingo<sup>2</sup> en su libro *La autonomía del Profesorado* hace algunos planteamientos relacionados con los diversos significados que se han atañido a la autonomía docente en los escenarios educativos, sin claridad alguna sobre lo que esta expresión comprende en las dinámicas que permean las instituciones educativas y el papel preponderante que tiene un docente en ellas.

El autor plantea que la idea de la autonomía del profesorado como la de su profesionalidad se ha convertido en expresiones habituales en los discursos pedagógicos, pero normalmente su uso no refleja una claridad respecto a su significado. Son, más bien, conceptos con bastante aceptación que pueden servir para encubrir pretensiones poco claras o incluso, dependiendo de quién los use, intereses contrapuestos (Contreras, 1997).

Por otro lado, valiéndose de esta misma expresión, los poderes públicos están renunciando a asumir responsabilidades políticas en educación, traspasándolas a los docentes, quienes, desde su individualidad y desde sus centros aislados, deben dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado y a los intereses (variados, pero también desiguales) de las familias (Contreras, 1997).

Como respuesta a las múltiples confusiones que se han tenido en la escuela frente a la autonomía docente, el autor plantea en el libro algunas significaciones y características que debería tener la autonomía profesional desde diversas perspectivas, mostrando con ello, las deformaciones ideológicas a las que se presta su uso.

Giroux (1990) por su parte plantea que:

---

<sup>2</sup> Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Barcelona España.

Contrariamente a muchos movimientos de reforma educativa del pasado, el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una medida realmente desconocida hasta ahora en la historia de nuestra nación. La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer un liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud de nuestra nación, por ignorar el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. (p.9)

El autor hace una crítica a la forma en que las reformas educativas han reducido al docente a la categoría de técnicos superiores en el mejor de los casos, encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula.

Desde el punto de vista nacional; Jaramillo y Vélez (2013), realizaron un estudio fenomenológico bajo el paradigma cualitativo denominado “La Autonomía Escolar en la elaboración y desarrollo del PEI, un estudio de caso en la educación pública del departamento de Antioquia, con el objetivo de analizar la incidencia que ha tenido la Autonomía Escolar en la Calidad de la Educación pública oficial en Antioquia. Este estudio estuvo centrado en la determinación de la Autonomía Escolar en los PEI del departamento de Antioquia como eje transversal de la educación, el reconocimiento de la vivencia de la Autonomía Escolar, la clarificación del sentido real del concepto de Autonomía Escolar y su aplicabilidad en contextos institucionales y proponer alternativas

claras que lleven a vivenciar la Autonomía Escolar como posibilidad de mejoramiento de la calidad de la educación.

Aguilar, Calderón & Ospina (2008) en su tesis, “El Maestro Colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007), analizan el discurso sobre el maestro en relación con su estatuto profesional y su posición frente a las demandas sociales, políticas y pedagógicas, visibilizando sus problematizaciones en distintos espacios conceptuales y los enfrentamientos que genera, en términos de relaciones de poder y saber, en la medida en que produce un debilitamiento de la profesión y de su estatuto como intelectual autónomo.

Dichos autores plantean que:

En la actualidad, la función del maestro se dispersa en multiplicidad de discursos y demandas sociales, que intentan definir su accionar, restringir sus efectos, a través de estrategias de corte económico que imponen prácticas y discursos prescriptivos y cuantificables, tales como la evaluación, la gestión y la estandarización que impulsan el proceso de descentralización, entendida como la transferencia de las responsabilidades en la ejecución de planes educativos (que tienen como fortaleza la planeación presupuestal) los cuales son previamente diseñados por las agencias del Estado, planteando una sola forma de ser maestro, en tanto servidor público y en tanto profesional innovador, haciendo inoperante el tan mencionado discurso de la autonomía y limitando los múltiples rostros de maestro que se configuran en la singularidad de las regiones y de las prácticas (Aguilar, Calderón & Ospina, 2008, p. 8).

Finalmente, Vélez (2013) en su tesis “La evaluación de la calidad de la educación como “mitología blanca” (Derrida): análisis crítico de los discursos de la política educativa en Colombia durante los últimos treinta años a través de sus metáforas dominantes; hace un análisis crítico de los discursos que siguen imperando en la evaluación de la calidad de la educación en Colombia en los últimos treinta años, a través de la deconstrucción de sus metáforas dominantes, para acceder a su significado profundo y complejo. El autor hace un análisis de la metafórica modernista y de la globalización, para ubicar allí los lenguajes de la evaluación de la calidad de la educación que se sustentan sobre la racionalidad instrumental y que se han instalado en el sistema educativo colombiano durante los últimos treinta años, dando lugar a una estructura educativa deshumanizante que prepara para la competencia y el juego del mercado y no para la solidaridad, en oposición a una nueva antropología sustentada sobre la finitud y la contingencia tanto del ser humano como de la sociedad (Vélez, 2013).

Como se puede notar al realizar un rastreo bibliográfico en la búsqueda de referentes conceptuales que orienten y apoyen de manera sustancial el proceso de investigación, se puede constatar que son muchas las investigaciones desarrolladas en función del modelo de gestión técnico instrumental, la globalización, la modernidad y su incidencia en algunas áreas del sistema educativo como son el Proyecto Educativo Institucional, La evaluación y la Autonomía Escolar entre otros; pero en relación a la forma en que la inserción del modelo de gestión técnico instrumental al sistema educativo ha incidido en la autonomía docente en los procesos de enseñanza es notorio el déficit de referentes dado que después de haber consultado bases bibliográficas como Dialnet y Ebsco entre otras no se encontró pluralidad de estudios que permitieran guiar a profundidad el proceso.

## **2.2. Fundamentos teóricos**

Frente a la utopía de una educación ilustrada, humanista, religiosa y/o liberal del siglo XIX, se instauró otra cuyo eje fue la instrucción, la capacitación o el adiestramiento general de la población para la producción, así como la necesidad de una revolución educativa pero planificada se hizo urgente en los países poco desarrollados (Martínez, 2004, p.85).

### **2.2.1. Transformaciones paradigmáticas de la educación en medio de la modernidad y la globalización.**

La globalización y la modernidad han desencadenado en la humanidad una serie de transformaciones que han traído consigo innumerables cambios en las concepciones y formas de visionar y entender el ser humano como tal;

El sistema se encuentra en una situación inestable, donde los conflictos por los déficits mostrados en la integración social se manifiestan como un retorno de conflictos fragmentados que han reactivado el aspecto represivo o punitivo del Estado. Además, las promesas de realización de la autonomía individual, propias del discurso de la modernidad occidental, se convirtieron en el justificante ideológico de nuevas formas de control sobre la vida social. Sobresalió más el aspecto de control, en otras ocasiones represivo, que la cara liberadora que debería de estar garantizada por las instituciones.

Las instituciones sufrieron una desconexión entre seguridad individual y prosperidad, su carácter universal fue desplazado hacia un asistencialismo parcial o de protección de los intereses financieros de las élites (Vite, 2003, p.55).



Quienes bajo la metáfora de prosperidad económica global, estratégicamente ofrecen programas de asistencia social rentables para sus organizaciones pero alejados de la vulnerabilidad del individuo frente al desempleo y la pobreza de las poblaciones menos favorecidas (Wacquant, citado en Viten, 2003, p.51).

Al respecto Mateus<sup>3</sup> y Brassat<sup>4</sup> plantean en su escrito: La globalización: sus efectos y bondades que:

Si un país no disfruta de un sistema democrático sólido, bien definido y apoyado por la población, es probable que sea más vulnerable a las influencias del exterior que los con sistemas democráticos más fuertes y estables. Lo mismo para la economía. Un país que no tiene una economía generalmente fuerte, equilibrada y estable, se encontrará probablemente muy vulnerable a la imposición de expectativas de la comunidad internacional. Igualmente, es probable que un país que no tiene un **sistema de educación** y de investigación útil y práctico, un adecuado servicio médico y seguridad social, todo designado para satisfacer las necesidades de la población, será más vulnerable a la imposición de normas extranjeras que una sociedad desarrollada y estable en estos aspectos fundamentales.

Dicho planteamiento se hace visible en las diversas reformas educativas que han surgido en Colombia en medio del proceso de globalización lográndose privilegiar de manera casi que determinante, una serie de discursos hegemónicos de carácter empresarial relacionados con la eficiencia y la eficacia que han logrado despojar de una manera u otra a la escuela de

---

<sup>3</sup> Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Fundación Universidad Autónoma de Colombia

<sup>4</sup> PHD, investigador Fundación Universidad Autónoma de Colombia

su razón social hasta el punto de desdibujar el sentido humanizador que desde sus inicios la ha caracterizado.

Al respecto Bonal (2009) plantea que:

La educación, por supuesto, no sólo no ha sido una excepción sino un espacio privilegiado de producción del discurso hegemónico. [...] Por una parte, la educación es un componente fundamental para la construcción de las llamadas “sociedades del conocimiento”, y son estas formaciones sociales las que pueden obtener la mayor ventaja comparativa ante la globalización económica. La producción de conocimiento pasa a ser no sólo un medio, sino un fin en sí mismo del proceso de desarrollo, con lo que la inversión educativa estratégica se convierte en fundamental para el éxito en contextos de elevada competitividad internacional. (p. 656)

Este planteamiento es sustentado por el doctor Mejía (2011) cuando en la segunda parte de su libro “Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI” aborda la crisis del fundamento del “conocimiento” y su relación con el hecho escolar, argumentando que el conocimiento en la actualidad se reconstruye y expande constantemente y que estamos en la era del conocimiento donde el saber escolar tiende a una centralización precisa de control técnico y político que conduce a un desplazamiento de la lógica fundada en lo oral y escrito, por un sistema numérico-aritmético digital que construye una nueva forma de construcción humana que transforma los procesos de la realidad educativa y escolar.

Frente a esta perspectiva, Ball (2015) introduce el concepto de Performatividad<sup>5</sup> en un intento por comprender tanto la organización como los efectos de la utilización del aumento del uso de sistemas de clasificación y numeración en relación con la educación, con el desempeño de las escuelas, los profesores y los estudiantes. Según el autor la educación ha sido secuestrada por el número y los maestros hemos vuelto a una fijación sobre los indicadores como una forma de representar la calidad supeditada a mecanismos de control y seguimiento.

El panorama entonces se torna tan desconsolador, que La agenda de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y, concretamente, el *Acuerdo General* sobre el Comercio de Servicios (AGCS) sitúan a la educación como servicio comercializable extraordinariamente atractivo para el capital, y aunque a nivel nacional la educación constitucionalmente está definida como un derecho<sup>6</sup>, el estado termina modificando sus discursos para encajar o poder hacer parte de dicha agenda.

En este sentido son muchas las proposiciones que subyacen como consecuencia de la inserción de los países latinoamericanos al fenómeno de la globalización, dado que por estar en función de la creación de estrategias para encajar en el mercado internacional, se marginan poco a poco las necesidades del contexto local y en consecuencia la identidad histórica y socio cultural que ha caracterizado a la escuela poco a poco desaparece.

Las teorías administrativas de la empresa han invadido y colonizado la estructura y la cultura escolar y el sistema educativo en general; los discursos sobre dirección

---

<sup>5</sup> La performatividad es una nueva modalidad de regulación estatal que posibilita gobernar “de un manera liberal avanzada. Requiere de los profesionistas individuales organizarse en respuesta a metas, indicadores y evaluaciones. Exige hacer a un lado las creencias y los compromisos personales para llevar una existencia calculada. (Ball,2003)

<sup>6</sup> “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. ( Constitución Política de Colombia. Artículo 67)

estratégica, indicadores de gestión medibles y cuantificables, la calidad total, la eficiencia y la eficacia son expresiones cotidianas que inundan la escuela de hoy, y han ahogado los discursos propios de su esencia: la pedagogía, la didáctica, el currículo, los aprendizajes, la formación y otros (Vélez, 2013, p.100)

posicionándose un nuevo enfoque instrumental, racional y mercantil, donde la escuela deja de ser un escenario pedagógico para convertirse en un espacio donde se establecen mecanismos de planeación estratégica monitoreados sobre la base de indicadores de corte empresarial que dejan de lado las subjetividades, formas y estilos de enseñanza aprendizaje que la componen.

La educación dejó de ser pensada como un problema político y cultural para convertirse en un problema eminentemente técnico lo cual implicó una transformación en los propósitos sociales de la educación, reorientando su función hacia la formación del recurso humano y los procesos de capitalización, calificación e instrucción (Martínez, 2004).

Los planteamientos dados hasta el momento nos permiten visualizar algunas de las formas en que la modernidad ha sido absorbida por la racionalidad técnico instrumental tocando todas las esferas de la estructura social, siendo la escuela una de las más afectadas al convertirse en un “sistema educativo basado en las demandas del modelo económico que incluyen la conversión de la escuela en una empresa en la que se miden rigurosamente los procesos con el fin de controlar efectivamente la producción estandarizada.”(Vélez, 2013, p.81), razón por la cual se hace necesario hacer una hermenéutica que nos permita comprender la forma en que la inserción del modelo de gestión técnico instrumental ha incidido en la Autonomía Docente, capacidad indiscutiblemente fundamental en la

consolidación de un maestro crítico de los procesos que permean las instituciones educativas ya que para

Construir una escuela que promueva el desarrollo del pensamiento implica el desarraigo del espectro metafísico, autoritario y vertical instalado por la dominación metafísica para abrir la puerta de la libertad de pensamiento, guiada por el deseo de profundidad en la comprensión de la realidad. (Vélez, 2013, p. 77)

Desde esta perspectiva es indudable la importancia que tiene para la escuela la consolidación de un docente reflexivo, líder transformador de la práctica educativa, capaz de mediatizar desde su quehacer pedagógico “los numerosos conflictos de orden económico, social, educativo, político, ambiental, ideológico y cultural que interactuando unos sobre otros, han dado lugar a una crisis global ”(Carmona, 2008), que ha terminado por condicionar bajo los criterios de eficacia y eficiencia el sentido humanizador de la escuela hasta convertirla en muchos de los casos en centros de experimentación de programas y teorías para responder a las necesidades industriales y económicas del mercado.

### **2.2.2. Reduccionismo técnico profesional docente.**

“Solo es posible desarrollar prácticas que tengan las cualidades de lo educativo desde la decisión y el juicio autónomo de los que se responsabilizan realmente de ellas.” (Contreras, 1997, p. 95)

Tomando como referencia la afirmación de Contreras(1997), uno de los problemas que más ha afectado el desarrollo de la Autonomía Docente, tiene que ver con el reduccionismo profesional que el maestro ha tenido en los últimos años, como resultado de una serie de

cambios políticos y económicos que han terminado por transformar la auténtica naturaleza de la escuela en cuanto organización; empezando a modificar la dirección de las mismas desde un estilo profesional colegial a otro de gestión-burocrática, donde se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión, “reduciéndolos a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula”.(Giroux, 1990, p.171)

Las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de la competencia de mercado y en consecuencia los profesores se encuentran cada vez más sujetos a sistemas de racionalidad administrativa que les priva de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones importantes, que podría realizarse de forma colectiva sin desmerecimiento alguno (Ball, 1997, p. 156).

Así pues, “el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir a la pérdida de autonomía” (Contreras, 1997, p. 18), como consecuencia de la inclusión desproporcionada en el sector educativo de un enfoque de gestión empresarial fundamentado en los conceptos de eficacia y eficiencia que poco a poco se han posicionado en la escuela a través de la estandarización y racionalización progresiva de la enseñanza, desconociendo el valor moral y socio cultural que tradicionalmente han tenido los maestros como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contra hegemónicas, las cuales no solo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitaran para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción

transformadora (Giroux, 1990). En este sentido y partiendo de una mirada crítica frente a los procesos de evolución que ha tenido la tarea del maestro en los escenarios de la modernidad y la globalización, Contreras (1997) propone tres modelos de profesorado:

Modelos	➡	Experto técnico	Profesional reflexivo	Intelectual crítico
Competencia profesional	➡	Dominio técnico de los métodos para alcanzar los resultados previstos	Investigación reflexión sobre la práctica. Deliberación en la incertidumbre acerca de la forma moral o educativamente correcta de actuar en cada caso.	Auto reflexión sobre las distorsiones ideológicas y los condicionantes institucionales. Desarrollo del análisis y de la crítica social. Participación en la acción política transformadora.

Estos modelos nos permiten tener una panorámica sobre tres patrones de profesorado como base fundamental para un análisis hermenéutico sobre las diversas formas en que puede ser comprendido el docente y sus actuaciones como ser autónomo en la gestión escolar, teniendo en cuenta que la praxis del maestro es lo que finalmente lo sitúa o posiciona como experto técnico, profesional reflexivo o intelectual crítico sustentado en las

diferentes formas que constituyen los procesos pedagógicos que enmarcan la vida institucional.

### **2.2.3. Visión tecnocrática de la evaluación.**

El examen combina las técnicas de una jerarquía observadora y las del juicio normalizador. Se trata de una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar. Facilita la visibilidad respecto a los individuos mediante la cual se les diferencia y juzga (Foucault, 1979, p.175).

Abordado el tema del reduccionismo profesional docente como resultado del proceso civilizatorio propio de la racionalidad moderna que nos ha sumido en una profunda crisis debido a la inserción desproporcionada del modelo de gestión empresarial al sistema educativo, se retoma a continuación el concepto de evaluación, que se ha convertido en una de las características fundamentales de la lógica del control de calidad y de los indicadores de la ejecución al centro pedagógico de la docencia, haciendo que el profesor sea calculable, descriptible y comparable de acuerdo a parámetros ya establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, quien sobre la base de un modelo de gestión permeado por las intencionalidades de acuerdos internacionales (Banco Mundial) constituye un discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo pronuncian y a sus titulares reclamar para sí en exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás (subordinados), quiéranlo o no, en objetos de ese discurso y receptores de los procedimientos (Ball, 1997).



El discurso *técnico* referido a formas, a procedimientos y a herramientas para la evaluación se ha ido posicionando sobre el discurso *ético-político* referido a derechos, legitimidad y poder, lo cual hace desaparecer la intencionalidad formativa y socio política de la evaluación que señala caminos, propone enfoques, teorías, corrientes de pensamiento y acompaña a los estudiantes a acercarse a conocerlos y a optar para favorecer la formación integral.

La evaluación representa uno de los ejes sobre los que gira todo el fenómeno educativo, ya que debe permitir la adaptación de los programas educativos a las características individuales del alumno, detectar sus puntos débiles para poder corregirlos y tener un conocimiento cabal de cada uno. No puede ser reducida a una simple cuestión metodológica, a una simple “técnica” educativa, ya que su incidencia tiene impacto en lo personal y en lo social (Romero, 2008, p.139).

Sin embargo, en la actualidad, la evaluación ha sido despojada de su función pedagógica para posicionarse como una herramienta técnica de poder, utilizada no solo por el profesorado en su quehacer pedagógico, sino que se extendió a las esferas administrativas de la educación, las cuales hacen uso de ella para controlar el pensamiento crítico del docente y el desarrollo de su autonomía, en la medida en que este es atemorizado y condicionado por una calificación que se obtiene de acuerdo a protocolos ya determinados sin consenso y sin la participación activa del evaluado, “desatendiendo aspectos sociales y culturales como por ejemplo: el acceso a la educación, el desarrollo social y humano y los procesos docentes de mejoramiento continuo” (Romero, 2008)

Los modelos de evaluación basados en indicadores de competencias estandarizados no han llevado a los resultados esperados; más bien han limitado la creatividad del docente y de los estudiantes en el aula de clase y han generado currículos rígidos, inflexibles y descontextualizados, que no permiten el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía (Hargreaves & Shirley, 2008, p.1).

Por otro lado, y teniendo en cuenta que el proyecto educativo neoliberal ha condicionado los sistemas para que se reformen siguiendo instrucciones claras sobre la tarea de formar hombres y mujeres tanto para el consumo como para la producción, excluyendo el ideal supremo de una formación humanista para la vida, la emancipación, la capacidad crítica y la autonomía; logrando implantar el concepto de calidad en el campo de la educación de una manera engañosa, haciéndolo pasar por naturalmente necesario (Velez,2013); Considero ineludible abordar el asunto de la calidad y la incidencia que ha tenido la utilización e inmersión exagerada de este concepto en la educación y en consecuencia en la autonomía docente, dado los múltiples imaginarios que surgen a partir de las diferentes interpretaciones que de acuerdo a la época y el contexto se le han venido atribuyendo a dicho concepto en las instituciones educativas.

el tema de la calidad de la educación ha tenido uso extendido entre profesionales externos a la educación, en primera instancia, luego entre los educadores e investigadores en educación, así como entre los responsables de los procesos administrativos o de gestión y entre los miembros de las comunidades educativas. De forma reiterada este tema se ha puesto de moda, en gran medida ante la necesidad de inserción del país en los procesos de globalización y como exigencia de ingreso a la economía de mercado (Jaramillo, 2014).

Como se puede notar de acuerdo al planteamiento de Jaramillo, el concepto de calidad se ha incrustado en la escuela por circunstancias socio políticas y económicas, dejando de lado la reflexión sobre la pertinencia e incidencia negativa o positiva de dicha inmersión en los escenarios educativos, lo cual ha repercutido en que

Poco a poco la narrativa educativa se transforma radicalmente en razón a que ocurre un cambio sustantivo del paradigma. Los nuevos argumentos [...] excluyen los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos (Martínez, 2004).

Jaramillo (2014), plantea que la educación como epicentro de construcción social desaparece al ser convertida en un simplista escenario de preparación instrumental donde se entrenan a sus estudiantes para dar respuesta a las pruebas censales, y en este sentido la educación en sus nuevas características de medición se ha convertido en un ejercicio de imposición mediante el cual se coarta la autonomía, más que en un acto orientado por la pedagogía, la participación ciudadana y la democracia.

los argumentos dados hasta el momento permiten de manera general tener una idea de las diferentes formas en que el nuevo modelo de gestión, la tecnocrática concepción de la evaluación y el “vicio” de la calidad han logrado transformar los fundamentos pedagógicos que tradicionalmente se tenían sobre la escuela, logrando con ello tecnificar el quehacer pedagógico del docente hasta el punto de invisibilizar su rol profesional educativo al convertirlo en un “técnico experto y especializado en la aplicación de reglas para orientar la

conducta de los alumnos” (Carmona, 2008, p.1) y hacer realidad a través de la enseñanza y el currículo el proyecto hegemónico del modelo racionalista.

Contrariamente a muchos movimientos de reforma educativa del pasado, el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública, en una medida realmente desconocida hasta ahora en la historia de nuestra nación. La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud de nuestra nación. (Giroux, 1990, p.171)

Todo este panorama situado en un escenario desconsolador se ve reflejado metafóricamente en los escritos de muchos filósofos dentro de los cuales tomaré como referencia a Carmona (2008) quien expresa en su escrito “Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos que:

Los profundos y complejos problemas de nuestra época son de tal magnitud que frente a ellos, de acuerdo con muchos autores, no podemos sino sentir el vértigo del vacío, el miedo y la incertidumbre, la ansiedad de tener que comenzar de nuevo, la añoranza de una cierta estabilidad perdida, la sensación de un salto en el vacío, la desilusión y el desconcierto por un presente lleno de violencia y miseria, intolerancia, racismo, terrorismo, destrucción del ambiente. Los grandes mitos de la Modernidad, la esperanza en sociedades justas y la idea de una Historia que se dirige hacia la consecución de la felicidad humana, se han derrumbado.

El fragmento anterior representa de manera desalentadora una realidad que sería imposible negar, pero que también hace un llamado a la reflexión crítica sobre la posición que ha adoptado el maestro frente a semejante aseveración, lo cual nos conduce necesariamente a retomar fuerzas y sacar del vacío en que se encuentra la profesión docente un aliento esperanzador que la llene de razones al profesorado para visionarse, sentirse y pensarse como un intelectual de la educación capaz de hacer transformaciones desde su práctica pedagógica fundamentadas en el análisis de las necesidades que configuran las particularidades de cada uno de sus estudiantes y el contexto con el que interactúan.

#### **2.2.4. Autonomía Docente.**

“Solo es posible desarrollar prácticas que tengan las cualidades de lo educativo desde la decisión y el juicio autónomo de los que se responsabilizan realmente de ellas” (Contreras 1997, p.95).

Para lograr tal ideal es necesario reivindicar la concepción profesional del maestro enfatizando la importancia de la innovación y de la práctica reflexiva y ética en su formación, lo cual solo puede lograrse por medio de la consolidación de un maestro ilustrado<sup>7</sup> capaz de hacer uso de su propia razón para obrar acertadamente siendo consciente del rol que le corresponde como profesional de la educación.

Retomando el concepto de maestro ilustrado y haciendo alusión a los postulados teóricos de Kant en su escrito *¿Que es la Ilustración?* se pretende relacionar la capacidad de hacer uso de la propia razón según los planteamientos del autor citado, con el concepto de Autonomía Docente ya que cuando el maestro alcanza la mayoría de edad logra

---

<sup>7</sup> Para ampliar información remitirse al texto *¿Que es la Ilustración?* Del filósofo I Kant, cuarta reimpresión traducida al español 1985.

contemplarse desde el discurso y la práctica como un docente autónomo, entendida la autonomía como

La independencia intelectual que se justifica por la idea de la emancipación personal de la autoridad y del control represivo, la superación de las dependencias ideológicas al cuestionar críticamente nuestra concepción de la enseñanza y de la sociedad, alimentada por el análisis de la propia práctica, de las razones que sustentan las decisiones y de los contextos que la limitan o condicionan (Contreras, 1997, p. 155).

La autonomía está relacionada con un proceso de reflexión que pone en juego las interpretaciones, capacidades, convicciones y valores morales del educador, en la medida en que este se ve enfrentado a una serie de experiencias concretas que le toca afrontar sin acompañamiento alguno ya que “nadie puede asumir por el enseñante el juicio y la decisión ante las situaciones que requieren una actuación en el aula” (Contreras, 1997, p.149).

El docente autónomo a través de un ejercicio y construcción personal tras deliberar sobre lo conveniente para la situación, llega a sus propias conclusiones acerca de lo que debe ser su actuación profesional, y una vez establecida la decisión, la ejecuta (Contreras, 1997) Cabe señalar que dichas deliberaciones no pueden ser producto de decisiones aisladas, al contrario, se construyen en la dialéctica entre las convicciones pedagógicas y las posibilidades de realizarlas, de convertirlas en los ejes reales del transcurso y la relación de enseñanza ya que

“El discurso que llena de aspiraciones la reclamación de autonomía de los profesores no puede tener [...] como referencia exclusiva a éstos, sino a todo a lo

que ellos han de servir, dado que el concepto de autonomía docente tiene que contraponerse a los de *responsabilidad* y *compromiso* con un proyecto aceptable de educación (Gimeno, 2000, p. 13).

La Autonomía Docente que se plantea aquí, va más allá de un derecho individual que tiene el maestro, en la medida en que se plantea una autonomía docente responsable fundamentada en la mirada crítica del maestro, pero también en las condiciones socio culturales que caracterizan las necesidades de la comunidad educativa con la cual este interactúa como mediador de procesos de participación colectiva encaminados a la consolidación de un sistema educativo pertinente y consecuente con las necesidades y realidades sociales, familiares, económica y laborales del contextos en el cual se desenvuelve el docente.

El sistema público configura un campo de juego sutil para discutir el sentido y los límites del ejercicio de la autonomía y las libertades de los profesores, pues, en tanto que es un *espacio público*, ellos están llamados a configurarlo junto a otros agentes [...] puesto que su función es delegada por la sociedad, y porque, en la medida que seamos exigentes con nosotros mismos, nos legitimamos para pedir autonomía hacia fuera, en lo que esté justificado el reclamarla (Gimeno, 2000, p.13).

**2.2.5. El maestro como investigador de su práctica educativa; Un camino en medio de los discursos hegemónicos del modelo de gestión técnico instrumental.**

“Una consecuencia destacable del papel investigador del profesorado es que este asume más control sobre su vida profesional y desarrolla su juicio profesional, logrando autonomía y emancipación” (Latorre, 2003, p. 13).

Partiendo de las diferentes interpretaciones planteadas sobre la autonomía docente es importante anotar que dicha autonomía esta también relacionada con la consolidación de un maestro investigador que se constituya como un experto del análisis de su práctica pedagógica, la cual puede ser estudiada desde la practicidad misma de su quehacer docente por medio del estudio sistemático de procesos pedagógicos que recogen un sin número de experiencias significativas, subyacentes del diario vivir de la escuela y los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se plantea entonces la investigación como una actividad auto reflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica, ya que la escuela del tercer milenio precisa de una enseñanza de calidad, pero no lo lograra tal objetivo si continua siendo pasiva y libresca, erudita y poco critica; si continua siendo una escuela que ni motiva a aprender ni a investigar y transformar la realidad. Para cambiar la escuela es necesario que las investigaciones desarrolladas sobre aspectos claves de la educación, como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, se realicen en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas; Se requiere que las prácticas docentes cambien; y para que esto suceda, se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su propia práctica docente para que se constituya en investigador de su propia práctica profesional (Latorre, 2003).



Teniendo en cuenta el objeto de estudio que nos convoca y la importancia que tiene para el mismo, el posicionamiento de la enseñanza como práctica investigadora y el profesor como investigador de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación y lograr que el docente asuma más control sobre su vida profesional y desarrolle su juicio profesional, logrando autonomía y emancipación (Latorre, 2003) se toma como referencia para el análisis de la incidencia que tiene la consolidación del docente investigador de su práctica, en la autonomía docente, los planteamientos teóricos de Antonio Latorre en su escrito “ La Investigación Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa”.

El autor plantea que los rápidos cambios sociales y tecnológicos exigen la construcción de nuevas imágenes tanto de la educación como del profesorado; imágenes que conceptualizan a este último como investigador y al alumnado como ciudadanos activos, pensantes, creativos, capaces de construir conocimiento. En este sentido se dan a conocer dos concepciones distintas de entender la relación entre enseñanza e investigación; una como actividades separadas en la concepción más tradicional propia del enfoque técnico instrumental de la educación; y la otra, como una actividad integrada, en la nueva imagen de la enseñanza como actividad investigadora que favorece los procesos de emancipación y autonomía docente.

A continuación se describen las dos maneras de entender la relación entre enseñanza e investigación que actualmente se presentan, parafraseando a Latorre, la primera de ellas: *La enseñanza como actividad técnica*, concibe la investigación como un proceso racional y metódico; la enseñanza como una actividad lineal donde las conductas del profesorado son

consideradas, causas, el aprendizaje del alumnado, efecto y el profesorado, un personal técnico con recursos y competencias para resolver los problemas educativos.

Una segunda investigación consiste en *La enseñanza como actividad investigadora*, en la cual se concibe la enseñanza como un escenario de investigación, y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado, quien desarrolla una acción intencional, propositiva regida por leyes sociales, dando posibilidad a la reflexión sobre la praxis. (2005)

La complejidad de la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje están supeditados a fenómenos socio culturales, que se sitúan en aspectos claves en los procesos de formación de los estudiantes, donde se ponen en práctica no solo secuencias de contenidos como lo presume la primera visión planteada por Latorre, sino también ideologías, estilos, y formas de pensar de cada docente, quien es el encargado de liderar los procesos de enseñanza.

Es importante entonces, reconocer en la enseñanza un espacio dinámico de investigación y un medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica, y por tanto confiar en su juicio y no en el de otros (Stenhouse, citado por Latorre, 2005), escenario que favorece su posicionamiento como docente investigador capaz de reflexionar sobre la práctica y adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social; un profesor intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva.

Latorre (2005) propone una imagen de profesorado investigador que aporta nuevos elementos al proceso educativo, identifica problemas o dificultades en su práctica docente

para indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas propias de las instituciones educativas.

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza, regula el trabajo didáctico y evalúa el proceso y los resultados.

Cuando el maestro se constituye como un investigador de su propia práctica tiene la oportunidad de teorizar sus procesos para justificar las decisiones que son resultado del ejercicio de su autonomía docente, escenario que nos adentra en otro asunto de gran relevancia en cuanto a la autonomía docente en los procesos de enseñanza, puesto que al tratarse en este estudio de analizar las diferentes formas en que la inserción del modelo de gestión técnico instrumental ha incidido en el desarrollo de la autonomía docente en los procesos de enseñanza es indiscutiblemente obligatorio hacer algunas referencias frente al componente pedagógico denominado currículo, interpretado por Stenhouse (1985) como:

un objeto simbólico y significativo, como la primera página de Shakespeare, no como una cortadora de césped; como las piezas y el tablero del ajedrez, no como un manzano. Posee una existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere.

El currículo entonces en sus nuevas significaciones se entiende como un objeto dinámico que se construye y desarrolla desde la práctica, con unas intencionalidades

epistemológicas que tienen estrecha relación con el proceso de reflexión de los participantes del mismo, en la medida en que se comprueban hipótesis y se generan nuevas alternativas sobre la base de y el análisis de sus procesos, donde el maestro tiene la oportunidad de teorizar sobre sus prácticas educativas y asumir el rol de investigador que ejerce dentro de ellas.

La aportación de Stenhouse (1984) al estudio del currículum vino a esclarecer una nueva visión del desarrollo curricular como objeto dinámico, esto es, como proceso de construcción y realización del currículum, frente a otra visión anterior muy extendida de desarrollo curricular como la aplicación más o menos fiel en la práctica de la enseñanza de un producto construido en forma de diseño o planificación de la acción. Se comienza a superar así una visión meramente tecnológica que al identificar y caracterizar el diseño y el desarrollo como dos fases distintas en la puesta en práctica del currículum, venía forzando a admitir como natural una separación que puede resultar peligrosa para el profesorado: la separación de los ámbitos de decisión política de aquellos otros de decisión escolar, que conlleva la responsabilidad exclusiva de los administradores sobre la primera y reduce sólo a la intervención en la segunda la responsabilidad del profesorado. (Fernández. 2004, p. 1)

Esta perspectiva innovadora del currículum, entra en contraposición con la mirada tecnista del currículum que plantea Tyler, quien considera el estudio del currículum como un tipo de disciplina híbrida, basada en diversas "fuentes de información" (disciplinas "fundantes") con respecto a sus principios teóricos; coherente con una visión del estudiante derivada de la psicología contemporánea (conductista) y una de la sociedad,

sustentada en la sociología y la filosofía de la educación, claramente fundamentada en una perspectiva técnica, basada en la teoría psicológica y los procesos de gestión industrial, donde las materias quedan especificadas por las propias especialidades y por la autoridad de los especialistas concretos en cada una, la confección del currículum, selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos; y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencias de aprendizaje) utilizando la tecnología de la especificación conductual de objetivos y la medida del logro, primordialmente mediante tests. Tyler (citado en Kemmis, 1998, p.25)

La versión de la elaboración de la teoría del currículum ofrecida por Tyler es declaradamente ecléctica (basada en la filosofía, la sociología y la psicología), pero su énfasis sugiere que se trata, en efecto, de una perspectiva técnica, basada en la teoría psicológica. Su metateoría (su teoría de cómo debería ser una teoría del currículum) es ahora patente: la teoría del *currículum* toma su pauta directriz y sus principios de fuentes teóricas externas (especial, pero no solamente, de la psicología); el campo del currículum se refiere primariamente a la enseñanza (la adición de la "enseñanza" al título de su libro no parece, pues, accidental) y su perspectiva sobre la misma corresponde a una tecnología derivada de la disciplina madre de la psicología (o disciplinas, si se incluyen la filosofía y la sociología). (kemmis, 1998, p.25)

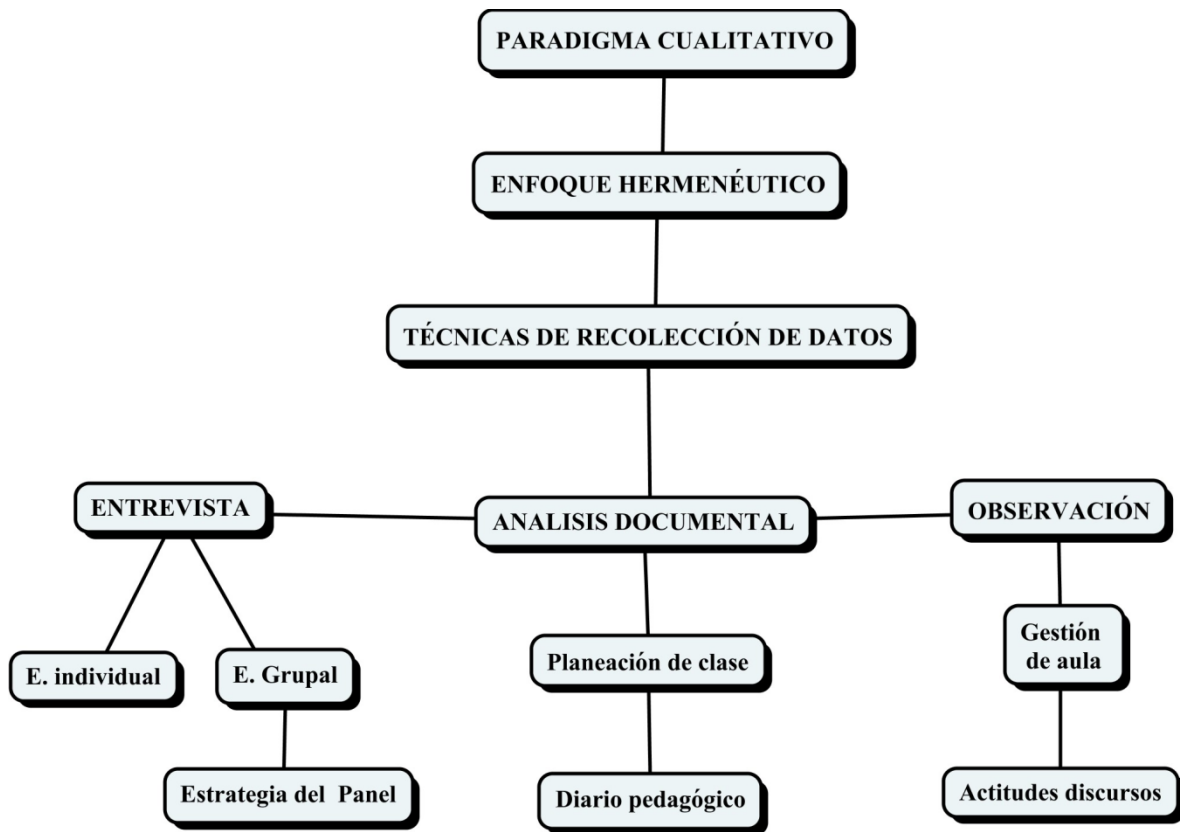
Esta postura filosófica enmarcada en una visión técnico instrumental de la educación promueve el nacimiento de la escolarización de masas, impulsada por los objetivos planteados por el estado, con su exigencia de normalización de la enseñanza y del contenido del currículum de acuerdo con los objetivos sociales y económicos, favoreciendo la generación de la teoría "técnica" del *currículum* que relega a los encargados de confeccionar el currículum al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos

investigadores puros de la psicología, y convierte a los profesores en técnicos –operarios– que, a su vez, dependían de los tecnólogos (Lundgren citado por Kemmis, 1998,p. 26).

Hasta el momento se han planteado dos posturas ideológicas fundamentadas; una en una visión de currículo como objeto dinámico que se construye y desarrolla desde la práctica, y otra como una secuencia de contenidos organizados de acuerdo con principios psicológicos donde se relega al maestro en un operario de procedimientos y técnicas de ante mano establecidos por entes externos a su labor.

Los fundamentos teóricos que se han dado hasta el momento dan cuenta de las diversas formas en que el nuevo modelo de gestión, la concepción tecnocrática de la evaluación y la inmersión desproporcionada del término calidad en el sistema educativo han incidido en el desarrollo de la Autonomía Docente, pero además se hacen algunos planteamientos sobre la posición que ha adoptado el maestro frente a estos retos y la necesidad de re conceptualizar la visión tecnocrática y proletaria que se tienen sobre el mismo en la actualidad para hacer relucir desde la teoría y la práctica una concepción que permita reconocer el valor real que tienen los maestros como intelectuales y autónomos sobre su propia práctica.

**3. Una postura metodológica desde la hermenéutica para el análisis de la inserción del modelo de gestión técnico instrumental en el desarrollo de la autonomía docente.**



Analizar el estado de la Autonomía Docente en los procesos de enseñanza de las Instituciones Educativas del municipio de Zaragoza es un proceso que requiere de un estudio interpretativo y sistemático, que tenga en cuenta las subjetividades e intersubjetividades que componen esta dimensión del proceso educativo, dado que se

pretende explorar una problemática sustantiva<sup>8</sup> poco documentada en el escenario de la investigación pedagógica.

En este sentido y después de algunos estudios preliminares, como la revisión de antecedentes, diálogos exploratorios y observaciones, se propone un tipo de estudio enmarcado en el **paradigma de la investigación cualitativa**, teniendo en cuenta la mirada crítico social que desde esta postura epistemológica se le da algunos aspectos como la naturaleza del conocimiento, la realidad, las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera y el modo en que construye o desarrolla conocimiento el investigador; aspectos que por su relevancia en los discursos pedagógicos subyacentes de la presente investigación, serán descritos a continuación desde un enfoque paradigmático social:

De acuerdo con los planteamientos de Casilimas(1996) pueden existir dos tipos de realidades; realidad empírica y realidad objetiva o material,

La primera puede tener una existencia independiente de un sujeto que la conozca; mientras la segunda necesariamente requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes.

---

<sup>8</sup> Problemática sustantiva: aquella que emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social y cultural tal cual ella se manifiesta en la práctica y no a partir de conceptualizaciones previas realizadas desde alguna de las disciplinas ocupadas del estudio de lo humano. Carlos A. Sandoval Casilimas, Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación social. Pag 115



Por otro lado, “se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento” (Casilimas, 1996, p. 29).

Entendidos estos aspectos (realidad y conocimiento) se plantea entonces la relación existente entre el investigador y el objeto investigado, aspectos indisociables por la reciprocidad que se presenta en la dinámica de la construcción del conocimiento, como producto de las inferencias y hallazgos investigativos que pueden llegar a construir el investigador, “al interpretar fenómenos según los valores que la gente le facilita para describir y analizar las conductas sociales, colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones”(McMillan & Schumacher, 2005, p. 400) , sin desconocer la experiencia misma del investigador que en este caso por ser maestro se constituye en una

Fuente de saber psicológico, sociológico, antropológico y filosófico, diferentes de los que los especialistas en estos campos del conocimiento tienen acerca de los mismos, porque en los primeros estas disciplinas están atravesadas por su aplicación en la educación, en la enseñanza y en la formación (Restrepo, 2004, p. 5).

Con una postura fenomenológica cualitativa donde prima en primera instancia, las características y necesidades de comprensión del objeto de estudio, se busca desarrollar un proceso de investigación fundamentado en las necesidades propias de la comunidad educativa en el cual el objeto de estudio (Autonomía Docente) se constituye como la capacidad que tiene el docente para desarrollar procesos de reflexión fundamentados en la investigación y análisis de sus propia practica y asumir una postura independiente caracterizada por la pertinencia y la significación que esta puede tener en el contexto inmediato en el cual interactúa.

Se adopta La hermenéutica como medio de interpretación y reflexión que a su vez desde el punto de vista metodológico posibilita al investigador “fijar la mirada en la cosa frente a cualquier desviación que acecha siempre al intérprete desde su propia posición”(Gadamer,1977, p. 65) ya que si bien es cierto la experiencia como docente en este caso del investigador es indiscutiblemente un aspecto que dota de originalidad y confiabilidad el proceso, se reconoce también el peligro al que se expone el estudio frente al riesgo de la presencia de algunos sesgos, por tratarse de un aspecto que genera gran interés y controversia en la profesión docente.

Con este proceso se busca ir más allá de un círculo vicioso en el que se desarrollan una serie de pasos o requisitos para hallar una verdad, comprobar, explicar o describir algo a través del método científico; con esta mirada comprensiva de la realidad lo que se pretende es fijar con más claridad la unidad de sentido (la autonomía docente en los procesos de enseñanza) para sustituir por medio de un rediseño que constituye el movimiento de la comprensión y la interpretación, los preconceptos que desde la praxis misma y los estudios exploratorios se ha fijado el investigador, por conceptos más adecuados (Gadamer, 1977) ya que no basta saber de pedagogía para ser exitoso en la educación, para ser un maestro efectivo se requiere constituir un campo intelectual propio del maestro, en el cual él se identifique puesto que

Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen. Es un acto creativo que se experimenta (Gallego, 1992. Citado por Restrepo, 2004, p.4).

Finalmente la consolidación del proceso investigativo enmarcado en los criterios anteriormente expuestos, lo que busca es hacer un análisis de corte interpretativo que tenga en cuenta todas y cada una de las particularidades que se visibilizan en el desarrollo de la Autonomía Docente en los procesos de enseñanza de las instituciones educativas del municipio de Zaragoza, para lo cual se definen a continuación las técnicas de recolección de datos seleccionadas teniendo en cuenta las particularidades de nuestro objeto de estudio.

### **3.1. Técnicas de recolección de datos:**

#### ***La entrevista.***

Teniendo en cuenta los principios metodológicos y conceptuales que caracterizan la entrevista, se adopta en el presente estudio como una de las técnicas más relevantes y pertinentes para efectos de la recolección de los datos, en la medida en que permite establecer procesos de comunicación asertiva con las fuentes de información de manera tal que estas se sientan identificadas con el proceso y contribuyan desde su experiencia como docentes al proporcionamiento de los datos requeridos, se pretendió, entonces, hacer algunas preguntas que permitan develar las diferentes formas en que la inserción del modelo de gestión técnico instrumental del sistema educativo ha incidido en el desarrollo de la autonomía docente.

“La entrevista tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la parte mental de las personas, pero también a su parte vital a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen.” (López & Deslauriers, 2011) motivo por el cual se retoma para indagar sobre las diversas formas que los docentes conciben y desarrollan procesos de autonomía en su quehacer pedagógico.

La entrevista es una técnica

Donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco, en la cual el informante se convierte en una extensión de nuestros sentidos y asume la identidad de un miembro de su grupo social (Tremblay, 1968, p. 312). En esta interrelación, se reconstruye la realidad de un grupo y los entrevistados son fuentes de información general, en donde hablan en nombre de gente distinta proporcionando datos acerca de los procesos sociales y las convenciones culturales (Schwartz y Jacobs, 1984: 62) [...] los individuos comunican a partir de su propia experiencia y los científicos sociales sólo tienen acceso a las actitudes, percepciones, expectativas y conducta anticipada mediante la comunicación directa. (Cannell y Kahn, 1993:310. Citado por López & Deslauriers, 2011: p. 2).

Desde una perspectiva más sociológica Guerrero define la entrevista como:

Una relación dinámica canalizada por la discursividad, propia de la cotidianidad, bajo la condición de encuentros regidos por reglas que marcan márgenes apropiados de relación interpersonal en cada circunstancia. Ésta permite acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado (López & Deslauriers, 2011, p. 3).

### ***Análisis Documental:***

Esta técnica de recolección de datos que con el devenir histórico de la investigación “ha dejado atrás la simple recopilación y lectura de textos para convertirse en una actividad de interpretación proyectiva y prospectiva, condicionada por la presencia de expertos para su realización” (Dulzaides & Molina, 2004, p. 2) es tomada en cuenta en el presente estudio

para analizar las formas en que se visibilizan los procesos de autonomía docente desde la conceptualización sistemática de las interpretaciones y discursos pedagógicos, sustentados en las concepciones epistemológicas y praxeológicas que constituyen el saber pedagógico del maestro, entendido este según Restrepo (2004) como la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar.

El tratamiento documental significa extracción científico-informativa, una extracción que se propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que, soslaya los nuevos mensajes subyacentes en el documento.

El análisis de información, por su parte, es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado. Así, contribuye a la toma de decisiones, al cambio en el curso de las acciones y de las estrategias. (Dulzaides & Molina, 2004, p. 2)

Con esta técnica de recolección de datos lo que se pretende es, analizar la diversas formas en que se manifiesta la autonomía docente en los procesos de enseñanza a través de las producciones escritas de los docentes en documentos claves como el diario de campo<sup>9</sup> y planeaciones de aula.

---

<sup>9</sup> Inicialmente el diario pedagógico es eminentemente descriptivo, lo cual es un momento importante en la medida en que ayuda a centrar la observación y a categorizar la realidad para ir más allá de la percepción intuitiva. Una buena descripción de un diario pedagógico permitirá inferir los métodos de enseñanza, la concepción de aprendizaje, de formación, etc. Pero se pretende que el autor mismo del diario pedagógico sea quien haga explícitas mediante la reflexión y el análisis la forma en que se construye su propia historia como sujeto de saber, como hombre público. Para ello es preciso establecer conexiones entre los hechos, los cuales no pueden concebirse de forma aislada. Esta orientación pretende iniciar un proceso de reflexión-investigación sobre la práctica. *Recuperado de* <http://doram76.blogspot.com/2009/06/que-es-un-diario-pedagogico.html> (21/04/2015)

### **Observación:**

Teniendo en cuenta la búsqueda de niveles de comprensión que se quiso realizar frente a la autonomía docente en los procesos de enseñanza del municipio de Zaragoza, es indiscutible el papel preponderante que para tal evento retoma la observación participante, en la medida en que nos permite “conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas,”(recuperado de <http://www.mundosigloxxi.ciecas.ipn.mx/pdf/v01/01/08.pdf>) escenario que nos conduce a la visualización de esta técnica más allá de un simple instrumentalismo para convertirla en un proceso que nos va a permitir visualizar de manera crítica y constructiva los discursos pedagógico de los docentes, la praxis de su acontecer pedagógico en el aula y la forma en que se consolidan como sujetos autónomos en su quehacer diario.

Para Sánchez:

La producción de conocimientos está estrechamente vinculada al tipo de concepciones que se tenga de la sociedad, por ende, la investigación que privilegia el método cualitativo se halla más relacionado con una concepción micro social, donde el interés es conocer las interacciones sociales, sus significados y sentidos. La observación participante, relaciona al observador al actor, y esto se da en términos de posiciones, no de personas o especialidades inamovibles.

El planteamiento anterior devela algunas particularidades del proceso de observación que permiten recopilar información de manera más directa, profunda y compleja, para facilitar la tarea de la comprensión desde todos los ámbitos del objeto de estudio, de manera tal que pueda abarcarse todos y cada una de sus dimensiones de manera objetiva sin el

desbordamiento del propio yo del investigador que en muchos casos puede llegar a sesgar el proceso de investigación.

Las técnicas de recolección de información anteriormente descritas para efectos de la presente investigación, fueron tenidas en cuenta para la recolección de la información ya que permitieron recolectar datos confiables para un análisis de corte cualitativo interpretativo que a través del círculo de la comprensión facilitó visualizar las diferentes formas en que la inserción del modelo de gestión técnico instrumental ha incidido en el desarrollo de la autonomía docente en los procesos de enseñanza del municipio de Zaragoza.

### **Análisis de la información:**

Se pretendió entonces, realizar un proceso de triangulación entre los datos obtenidos como resultados del análisis interpretativo de cada una de las técnicas, los cuales permitieron identificar las formas en que se visibiliza el ejercicio de la autonomía docente en los planes de estudio, prácticas de aula y discursos de los maestros, además de interpretar la manera en que los procesos de investigación, el posicionamiento del Modelo de Gestión Técnico Instrumental, el reduccionismo técnico entre otros inciden en el desarrollo de la autonomía docente en los procesos de enseñanza o la consolidación de un proyecto de hegemonización docente caracterizado por el rigor de unas pruebas estandarizadas que alejan al maestro de la construcción social del currículo como mediador de los procesos de enseñanza.

Finalmente, las estrategias de recolección de información seleccionadas de acuerdo a las características propias del objeto de estudio, el sistema de almacenamiento de datos considerados por el investigador más pertinentes y de mayor fiabilidad para lo que se pretendió alcanzar, son las grabaciones y el diario de campo, los cuales fueron organizados y categorizados como tópicos de referencia por medio de la descripción, segmentación y

síntesis o conceptualización de la información obtenidos, con lo cual se podrán identificar las categorías de análisis más relevantes para el objeto de estudio.

### **3.2. Población.**

#### **Sujetos participantes del proceso:**

El estudio se desarrolla en las instituciones educativas del municipio de Zaragoza, población ubicada en la subregión del bajo cauca del departamento de Antioquia, comunidad que limita por el norte con Caucasia, por el sur con Segovia y Anorí, por el occidente limita con Cáceres y por el oriente con el municipio de El Bagre. Su



población es de 27.580 habitantes y su economía está sustentada en la minería, el bareque artesanal, el mototaxeo y la maderería y la mayor parte de la población pertenece al extracto 1 y 2 del SISBEN.

Desde el punto de vista educativo, el municipio está compuesto por 10 instituciones educativas, 7 rurales y 3 urbanas las cuales están constituidas a nivel general por 297 docentes, el 70% perteneciente al estatuto docente 2277 y el 30% al 1278. De la totalidad de los docentes solo se cuenta con 2 magister y 1 en proceso de formación.

Durante los años 2010, 2011 y 2012 un alto porcentaje de los docentes del 2277 desarrolló estudios de especialización en su gran mayoría con el objetivo de tener los requisitos para ascender en el escalafón docente lo cual se puede evidenciar en la inexistencia de propuestas desarrolladas por estos docentes en las instituciones educativas.

### **3.3 Caracterización de los sujetos fuentes de información.**



Para la recolección de la información se tuvieron en cuenta docentes del estatuto 2277 de 1979 y del nuevo estatuto de profesionalización docente decreto 1278 de 2002 , además de provisionales y por cobertura, teniendo en cuenta años de experiencia y ubicación laboral, es decir se entrevistaran docentes de la zona urbana y la zona rural con el fin de tener una mirada global del objeto de estudio desde diversas perspectivas para evitar caer en posibles generalidades que puedan llegar a viciar la investigación.

La recolección de datos se realizó por medio de un panel y un taller educativo con una muestra de 5 docentes del área urbana, 4 del área rural, un directivo rural y uno urbano. De la totalidad de los docentes 5 pertenecen al decreto 2277 de 1979 y 5 al 1278 de 2002 y uno es provisional.

Se le realizó la entrevista a 6 docentes, 3 del área rural y 3 del área urbana.

La observación se realizó en 6 aulas de dos instituciones educativas de la zona urbana del municipio y una de la zona rural.

También se realizó el análisis a la información obtenida a través de la observación que se hizo a los aportes y actitudes de los docentes durante los encuentros, que como tutora del programa “todos a aprender,” desarrollo cada semana desde el año 2014 en dos de las instituciones educativas de la localidad.

Para el análisis documental se seleccionaron 4 diarios pedagógicos y 5 planeaciones de clase.

**Categorías a indagar.**

- ▶ Referentes pedagógicos y contextuales que sustentan las prácticas de aula que desarrollan los docentes en el proceso de enseñanza.
- ▶ Aspectos pedagógicos que caracterizan las prácticas evaluativas del sistema educativo.
- ▶ Procesos de investigación que desarrollan los docentes sobre sus prácticas de aula de las instituciones educativas.

3.4 Operacionalización del diseño metodológico			
CATEGORÍA	TÉCNICA	INSTRUMENTO	FUENTE
Referentes pedagógicos y contextuales que sustentan las prácticas de aula que desarrollan los docentes en el proceso de enseñanza.	Análisis documental.	Matriz de análisis de contenido.	-Diario de campo.
	Observación.	Guía de entrevista.	-Bitácoras.
	Entrevista	Guía de observación	-Proyectos de aula.  -Construcciones teóricas de los docentes sobre sus prácticas de aula.  Docentes.

<b>Procesos de investigación que desarrollan los docentes sobre sus prácticas de aula de las instituciones educativas.</b>			Planeaciones de clase.
	Análisis documental.	Matriz de análisis de contenido.	Docentes.
	Entrevista	Guía de entrevista.	Construcciones escritas de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas.
<b>Aspectos pedagógicos que caracterizan las prácticas evaluativas del sistema educativo</b>	Entrevistas	Guía de entrevista	Docentes.
	Observación	Guía de observación	Procesos de evaluación

#### **4. Hallazgos investigativos**

##### **El maestro en medio de la gestión técnico instrumental del sistema educativo**

El análisis e interpretación de la información se realizó través de la triangulación de la información obtenida durante las entrevistas, análisis documental y la observación, teniendo en cuenta aspectos de corte actitudinal como las expresiones corporales de los participantes, emociones y discursos pedagógicos que los caracterizan, además se tienen en cuenta elementos claves como los aspectos comunes que se identifican a la hora de codificar la información recolectada durante el análisis de los diarios pedagógicos y planeaciones de clase.

A continuación se hace un análisis en profundidad de los aspectos más relevantes subyacentes de cada categoría a indagar.

##### **4.1. El docente como operario del currículo en la gestión técnico instrumental del sistema educativo.**

Para identificar los referentes pedagógicos y contextuales que sustentan las prácticas de aula que desarrollan los docentes en el proceso de enseñanza, se realizó un análisis documental a algunas planeaciones de clase de la muestra seleccionada, para reconocer en su contenido si los docentes tienen en cuenta en su planeación las características culturales, contextuales, familiares, físicas, psicológicas y cognitivas de sus estudiantes.

Además se realizaron algunas entrevistas individuales y otras de carácter colectivo por medio de un panel educativo, donde se pudo corroborar y fundamentar la información obtenida en el análisis documental.

Al analizar la información se pudo identificar que los docentes a la hora de planear sus clases tienen en cuenta en primera instancia el desempeño de sus estudiantes, aspecto que está determinado según el análisis realizado por el resultado de las evaluaciones que desarrollan los maestros al interior del aula por medio de talleres, evaluaciones escritas y participaciones entre otras.

Las prácticas de aula están supeditadas en un alto porcentaje a libros e información de páginas de internet, ya que gran parte de los docentes a la hora de planear siguen secuencialmente las temáticas explícitas en libros, que son seleccionados a principio de año bajo criterios de contenidos temáticos determinados para el grado y el área que les corresponda según sea el caso.

Se percibe durante la recolección de la información, que los docentes tienen gran preocupación por aspectos del saber, relacionados con el dominio de contenidos y procedimientos que deben realizar los estudiantes para dar soluciones a diversas proposiciones de carácter conceptual y evaluativas como las pruebas escritas.

Los aspectos del ser relacionados con las habilidades sociales, resolución de conflictos de manera pacífica y la convivencia escolar, son asuntos que en el discurso se sitúan como una problemática constante que afecta en grandes proporciones el clima del aula escolar dificultando el alcance de las metas propuestas; sin embargo, y pese a que es una preocupación constante de los docentes, los aspectos actitudinales de los estudiantes no se

evidencian de manera explícita en las planeaciones ni en el desarrollo de las mismas, ya que ante situaciones de carácter disciplinario y conductual como son las agresiones físicas y verbales dentro del aula y los descansos pedagógicos, generalmente el docente se muestra desesperado y preocupado, lo cual es solucionado la mayoría de las veces con regaños, gritos y remisiones al coordinador, quien también se muestra desesperado y preocupado al ser esta una constante en los colegios del área urbana.

Frente a las propuestas metodológicas y curriculares presentadas por la Secretaria de Educación o en su efecto el Ministerio de Educación Nacional, son retomadas de manera esporádica por los docentes, especialmente cuando se ven obligados a hacer una entrega de algún informe que evidencie el desarrollo de las mismas.

La muestra manifiesta que dichas propuestas tienen elementos innovadores y pertinentes para el desarrollo de habilidades cognitivas, pero a la vez argumentan, que las características de corte disciplinario de sus estudiantes no permiten desarrollarlas, además de que algunas estrategias vienen planteadas y fundamentadas en aspectos alejados del contexto lo cual genera ciertas resistencias en los docentes.

Es importante en el análisis de esta categoría señalar que en los planes de estudio como en los planes de aula se identifica una lista de los estándares según el grado, los indicadores de desempeño y los contenidos; ante esta particularidad se indagó como fueron construidos dichos planes y los participantes expresaron que para dicha construcción se tuvieron en cuenta libros e información de la web, lo cual nos muestra una vez más que dichos planes en muchos de los casos son réplicas de textos ya establecidos por las editoriales.

El panorama anterior pone en escena la visión tecnológica del currículo planteada por Tyler (citado por Kemmis, 1988) fundamentada en una perspectiva del estudiante derivada de la psicología contemporánea (conductista) y una perspectiva de la sociedad que parte de la sociología y de la filosofía de la educación, en la medida en que los encargados de confeccionar el curriculum asumen el papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y los profesores en técnicos –operarios– que, a su vez, dependen de los tecnólogos.

Por otro lado, la imagen de profesorado escéptico pragmático distinguida por Doyle y Ponder (citado por Contreras, 1990, p. 7) que parte de una visión más realista del profesorado, producto de estudios descriptivos sobre cómo reacciona ante el cambio se ve manifiesta en la forma en que el profesor se encuentra con dificultades objetivas para manejar las propuestas presentadas por entes externos (Secretaría de Educación Departamental, Ministerio de Educación Nacional entre otras) por lo que este tiende a asumirlas en su totalidad solo en la medida en que se siente obligado a ello por las influencias del contexto, y solo durante el tiempo en que estas están presentes.

Los proyectos de innovación funcionan como sistemas temporales dentro de la organización educativa, de tal manera que cuando cesa la presión innovadora se vuelve a las prácticas habituales, a las que el profesor incorpora solamente aquello que ve como práctico. Lo que considera práctico está en relación con lo que le ofrece algún procedimiento para operar con esa innovación lo que encaja con su manera de pensar y de actuar (congruencia) y la relación favorable entre las ventajas que le suponen el cambio y las dificultades que genera – coste.

#### **4.2. La evaluación como mecanismo de poder y dispositivo de condicionamiento de la Autonomía Docente.**

Teniendo en cuenta el cambio paradigmático que con la inserción del modelo de gestión técnico instrumental ha tenido la evaluación, al situarse en la actualidad como un mecanismo de poder que limita el pensamiento crítico de los docentes, se consideró importante para efectos del presente estudio, develar los aspectos pedagógicos que caracterizan las prácticas evaluativas de los docentes por medio de la entrevista, de lo cual se pudo desarrollar las siguientes comprensiones.

El asunto de la evaluación, especialmente la evaluación externa, es un aspectos que genera gran preocupación en la muestra, sin embargo es necesario aclarar que dicha preocupación no se encuentra estrictamente relacionada con aspectos pedagógicos y de carácter formativo, puesto que en los discursos los docentes se muestran intimidados y decepcionados por las diversas clasificaciones de carácter técnico que traen consigo los resultados de las mismas, escenario que pone en escena lo planteado por Vélez (2013) al sustentar que las teorías administrativas de la empresa han invadido y colonizado la estructura, la cultura escolar y el sistema educativo en general, ahogando los discursos propios de la escuela como son la pedagogía, la didáctica, el currículo, los aprendizajes y la formación entre otros.

Frente a este escenario algunos docentes del área rural, expresan que sus estudiantes se encuentran en desventajas con los niños de las ciudades y localidades urbanas, manifiestan que las condiciones de los niños de la zona urbana son muy diferentes a las de la zona rural donde los niños por ejemplo, solo tienen acceso a herramientas tecnológicas como el



internet y el computador cuando están en la escuela y eso cuando esta tiene el servicio bueno.

Sustentan que a un alto porcentaje le toca caminar grandes trayectos para llegar a la escuela, no se cuenta con agua potable, se carecen de espacios bibliotecarios y además se manejan aspectos culturales particulares de cada contexto como las características del lenguaje según la región de donde provenga el niño. La muestra sustenta que en muchas ocasiones los conceptos utilizados en dichas pruebas no corresponden con el significado que les da el niño de acuerdo a su idiosincrasia.

Por su parte los docentes de la zona urbana se muestran un poco preocupados, porque consideran que se han realizado algunos esfuerzos por mejorar los resultados de las pruebas externas y no se evidencian grandes avances como se esperaba, pese a que se han implementado estrategias como los exámenes finales de cada periodo, inclusión de preguntas de selección múltiple, desarrollo de clases fundamentadas en dar solución a los cuadernillos de pruebas saber y pruebas diagnósticas entre otras. Cabe señalar que aunque es una preocupación constante en los discursos de los docentes, especialmente en reuniones con entidades externas a la institución, en las reuniones de carácter institucional se evidencia un alto porcentaje de docentes preocupados por situaciones de tipo comportamental y actitudinal como la convivencia escolar.

Es importante en este espacio mencionar también, que algunos docentes durante los encuentros realizados para actividades propias del programa Todos a Aprender, manifiestan que se han dedicado a aspectos técnicos relacionados con la preparación de los niños para

las pruebas, dejando de lado algunos aspectos importantes para un proceso de aprendizaje integral.

Al dialogar sobre las pruebas externas con los docentes, se perciben posturas de resistencias fundamentadas en aspectos prácticos de su experiencia, que los dotan de saber e idoneidad para expresar que en un contexto tan violento, carente de aspectos claves para el desarrollo como la familia y las condiciones básicas para un desarrollo humano positivo, es casi inexorable hablar de una educación fundamentada en aspectos conceptuales y procedimentales del saber.

Es necesario señalar, que la postura ideológica sustentada en el párrafo anterior, se queda sin fundamento práctico cuando al observar las prácticas de aula de los docentes se evidencian procesos fundamentados en currículos supeditados a estándares y lineamientos, representados en libros y mallas curriculares contruidos por agentes externos a la realidad escolar, lo cual hace evidente lo planteado por Contreras (1997) cuando expresa que “el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir a la pérdida de autonomía”, como consecuencia de la inclusión desproporcionada en el sector educativo, de un enfoque de gestión empresarial fundamentado en los conceptos de eficacia y eficiencia que poco a poco se han posicionado en la escuela a través de la estandarización y racionalización progresiva de la enseñanza, desconociendo el valor moral y socio cultural que tradicionalmente han tenido los maestros como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contra hegemónicas, las cuales no solo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales

que necesitan para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora (Giroux, 1990).

Durante el panel y las observaciones realizadas en los encuentros con los profesores, se pudo identificar ciertas resistencias frente al tema de la evaluación de desempeño, lo cual se ve reflejado en frases como: “uno se ve cooptado porque finalmente el rector es el que tiene la última palabra a la hora de evaluar”, “cada día el gobiernos nos va ir midiendo por el resultado de las Pruebas Saber que presentan los niños”, “nos miden es con los resultados de las pruebas,” “al gobierno no le interesan otros aspectos como los de la violencia y pobreza de nuestra comunidad, o el esfuerzo que hacemos para quitarle a la delincuencia un integrante más!”.

La evaluación de desempeño es un asunto que le genera desconfianza e inseguridad a gran parte de los docentes, en la medida en que es utilizada como instrumento de poder por los entes gubernamentales representados por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaria de educación o en su efecto el rector, que algunas veces la utiliza para intimidar y controlar el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión, “reduciéndolos a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidad cotidianas de la vida del aula”( Giroux, 1990, p.171) ya que las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de la competencia de mercado y en consecuencia los profesores se encuentran cada vez más sujetos a sistemas de racionalidad administrativa que les priva de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones importantes, que podría realizarse de forma colectiva sin desmerecimiento alguno (Ball, 1997, p. 156).

Por otro lado y desde el punto de vista del aula escolar como tal, se pudo identificar que si bien es cierto las pruebas externa son una preocupación para los docentes a la hora de ser evaluados y de evaluar a sus estudiantes, estos tiene en cuenta aspectos de carácter actitudinal como son los avances de tipo comportamental, procesos de comunicación con sus compañeros, motivación, superación de debilidades, habilidades sociales y aspectos de carácter procedimental. Se percibe también que las evaluaciones que se realizan al finalizar de cada periodo son tomadas como un mecanismo para el docente auto evaluarse y hacerse interrogantes sobre el proceso de enseñanza y aspectos relacionados con los aprendizajes de los niños.

Frente al sistema de evaluación institucional, los datos recolectados indican que un alto porcentaje de los docentes desconocen las bases epistemológicas y filosóficas que orientan el sistema de evaluación adoptado por su institución, dado que en sus discursos la minoría se sitúa exclusivamente a aspectos de carácter normativo y la mayoría a aspectos procedimentales como la escala de valoración y criterios de promoción, que finalmente no son evidenciados en los procesos de evaluación que estos desarrollan en sus aula, dado que a la hora de evaluar a sus estudiantes se sitúan en las diferentes formas, actitudes y aptitudes que el estudiante desarrolla en los procesos de aula de acuerdo a su experiencia.

Como se puede notar el asunto de la evaluación se ha convertido en un mecanismo de poder que trae consigo una serie de procedimientos de carácter técnico instrumental que afectan la profesión docente, en la medida en que se convierten en dispositivos de vigilancia acompañados de indicadores planificados fundamentados en una visión de la educación como escenario de preparación de un capital humano capacitado para las demandas del mercado laboral, donde el saber escolar tiende a una centralización precisa de

control técnico y político que conduce a un desplazamiento de la lógica fundada en lo oral y escrito, por un sistema numérico-aritmético digital que construye una nueva forma de construcción humana que transforma los procesos de la realidad educativa y escolar (Ball, 2015).

El panorama planteado como producto del análisis de la información recolectada, visibiliza lo argumentado por Vélez (2013) al expresar que la escuela es una de las más afectadas por la implementación y uso desproporcionado del modelo de gestión técnico instrumental, al convertirse en un sistema educativo basado en las demandas del modelo económico que incluyen la conversión de la escuela en una empresa en la que se miden rigurosamente los procesos con el fin de controlar efectivamente la producción estandarizada, postura filosófica que es ratificada con la implementación de mecanismos de evaluación estandarizada de los aprendizajes y desempeño de los docentes, logrando transformar los fundamentos pedagógicos que tradicionalmente se tenían sobre la escuela, logrando con ello tecnificar el quehacer pedagógico del docente hasta el punto de invisibilizar su rol profesional educativo al convertirlo en un “técnico experto y especializado en la aplicación de reglas para orientar la conducta de los alumnos” (Carmona, 2008: 1) y hacer realidad a través de la enseñanza y el currículo el proyecto hegemónico del modelo racionalista.

#### **4.3. La enseñanza como racionalidad técnica o escenario de autodesarrollo profesional docente: un encuentro paradigmático frente a la praxis investigativa.**

Para abordar el asunto de la práctica como escenario de investigación docente que constituye la enseñanza como un espacio pedagógico donde se ponen en consideración los

diversos enfoques, estilos y formas de entender la sociedad y la educación que tiene el docente, se toma en consideración para sustento del argumento los dos tipos de racionalidad y profesional que propone Schon (citado por Latorre, 2005 p. 17): racionalidad técnica y reflexión en la acción.

La racionalidad técnica mantiene una visión de la práctica educativa heredada del positivismo, concepción aun dominante en el pensamiento científico actual, cuyos postulados han orientado la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación educativa, considerando al profesorado como un experto técnico que se ocupa de resolver problemas a través de la aplicación de teorías y técnicas científicas, jerarquizando la relación entre teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer. Esto se puede evidenciar, cuando uno de los entrevistados frente a la pregunta: ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de planear sus clases?, responde: “Los estándares, lineamientos, como están los estudiantes y los libros en que me apoyo”. Lo que permite ver al profesorado como un usuario del saber, una persona experta que lleva a la práctica los conocimientos científicos.

**La reflexión en la acción** se constituye en un proceso que capacita a las personas prácticas para desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional de los prácticos, pues la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la misma, reorganiza la forma de pensar sobre la práctica profesional y su relación con la teoría.

Desde la perspectiva de la reflexión en la acción, la práctica educativa se ve como una actividad reflexiva, que requiere de un docente reflexivo para abordar los problemas relativos a la educación, que se caracterizan por ser singulares y que exigen actuaciones de naturaleza deliberativa.

Reconociendo el valor formativo que tiene la investigación acción en la consolidación de un docente reflexivo autónomo, se indagó sobre las formas en que los docentes asumen sus procesos de aula como espacios de auto reflexión y análisis de su formación pedagógica a través de la entrevista, del análisis documental de instrumentos como el diario pedagógico, planes de clase y proyectos pedagógicos, permitiéndonos identificar en la muestra los siguientes aspectos:

Algunos docentes expresan que el diario pedagógico es un requisito que desarrollan porque es un insumo que se tiene en cuenta por parte del rector junto con las planeaciones de clase para la evaluación de desempeño, solo una docente expreso tener en cuenta los aspectos consignados en el mismo para las planeaciones y diagnóstico del año siguiente.

Al revisar los diarios pedagógicos se pudo identificar en la muestra, que estos son utilizados como anecdóticos donde el docente consigna por un lado las dificultades de carácter práctico y metodológico que se presentaron durante las clases y una minoría que se limita a consignar aspectos exclusivos de carácter disciplinar de los niños.

En ninguno de los casos se observó descripciones o interpretaciones de carácter pedagógico con intencionalidades propositivas frente a procesos de reflexión sobre su propia práctica y desempeño profesional.

De la muestra seleccionada solo una docente manifestó de manera verbal estar desarrollando un proyecto de aula, el cual está fundamentado según la docente en estrategias para mejorar la comprensión lectora dado que este es uno de los problemas más grandes que tienen los niños a la hora de presentar las pruebas saber. Cabe señalar que cuando se le pidió autorización a la docente para analizar el texto escrito de tal proyecto se mostró reacia y no proporcionó la información.

Durante el panel realizado la mayoría de los docentes expresaron haber desarrollado algún proyecto de aula alguna vez, pero en la actualidad no, debido a que han tenido mucho trabajo con la multiplicidad de programas que llegan a las instituciones educativas argumentaron.

Al analizar las planeaciones de clase se pudo identificar una lista de indicadores de desempeño relacionados con la dimensión del saber y el hacer dejando de lado en la mayoría de los casos aspectos del ser, que se constituyen en el discurso de los docentes en una preocupación constante dado las particularidades del contexto con el cual interactúan a diario los estudiantes. Se evidencia una lista de contenidos y aspectos procedimentales para desarrollarlos. Al preguntarles sobre los aspectos a tener en cuenta para la construcción y elección de dichas actividades la muestra argumentó tener en cuenta los estándares y lineamientos, las necesidades de los niños y el contexto; sin embargo al analizar otras fuentes de información se pudo notar que a la hora de planear las actividades la mayoría de los docentes reconstruye una especie de mezcla donde se seleccionan actividades y contenidos de varios libros o fuentes bibliográficas para ser llevadas al aula, teniendo en cuenta en un alto porcentaje aspectos relacionados exclusivamente con el saber.



Cabe señalar que en ninguno de los casos se identificó aspectos de carácter reflexivo frente a las bases y procesos epistemológicos y filosóficos que rigen las prácticas de los maestros, ni mucho menos un acercamiento algún tipo de proposición relacionada con una visión dinámica del currículo como proceso de investigación y la enseñanza como escenario investigativo, el docente se visibiliza como lo plantea Schon (citado por Latorre, 2005, p. 17) como un técnico experto encargado de llevar a cabo los dictámenes o procedimientos planificadas por otros expertos alejados de la realidad educativa.

## 5. Conclusiones

El modernismo y la globalización poco a poco y de manera muy efectiva han logrado posicionarse en todos las esferas de la sociedad, como periodos críticos de transformación social, ideologías y cambios de direccionamiento político, económico y educativo, logrando con ello transformar de manera disimulada pero determinante, los discursos, métodos, estilos de direccionamiento y dinámicas que siempre han caracterizado a los elementos claves del desarrollo de la humanidad como la educación.

La educación que desde sus inicios fue considerada como un espacio integro, donde las personas tienen la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y propositivo frente a las particularidades que caracterizan su contexto de interacción, para proponer nuevas alternativas que mejoren la calidad de la población con la cual conviven, ha sido una de las más afectadas en este proceso, ya que al cambiar el paradigma y en consecuencia las estructuras filosóficas y epistemológicas que desde sus inicios la han caracterizado, se enfrenta a un periodo de transformación determinado por el posicionamiento impositivo de nuevos modelos de gestión, permeados por narrativas técnico instrumentales que desdibujan los argumentos provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo “un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender, sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos” (Martínez, 2004).

La educación dejó de ser pensada como un problema político y cultural para convertirse en un problema eminentemente técnico lo cual implicó una transformación en los propósitos sociales de la educación, reorientando su función hacia la formación del recurso humano y los procesos de capitalización, calificación e instrucción (Martínez, 2004).

Las consecuencias de dicho panorama nos permiten concluir después de haber realizado la presente investigación, que la inserción del modelo de gestión técnico instrumental al sistema educativo se ha convertido en un fenómeno, metafóricamente hablando devastador para la educación, en la medida en que ha logrado traspasar y transformar su visión pedagógica, afectando todos sus componentes y dimensiones, dentro de las cuales en el presente estudio se hizo énfasis en algunos aspectos claves (Referentes pedagógicos y contextuales que sustentan las prácticas de aula que desarrollan los docentes en el proceso de enseñanza, aspectos pedagógicos que caracterizan las prácticas evaluativas del sistema educativo, procesos de investigación que desarrollan los docentes sobre sus prácticas de aula de las instituciones educativas) para desarrollar los objetivos que en este escenario se plantearon, de lo cual podemos concluir lo siguiente:

Los referentes pedagógicos y contextuales que sustentan las prácticas de aula que desarrollan los docentes en el proceso de enseñanza, están supeditados a secuencias de contenidos y procedimientos propuestos en libros, páginas de internet y estándares, lo cual pone en evidencia la visión tecnológica del currículo planteada por Tyler (citado por Kemmis, 1988) fundamentada en una perspectiva del estudiante derivada de la psicología contemporánea (conductista) y una perspectiva de la sociedad que parte de la sociología y de la filosofía de la educación, en la medida en que los encargados de confeccionar el

currículum asumen el papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y los profesores en técnicos –operarios– que, a su vez, dependen de los tecnólogos.

La evaluación como proceso formativo que permite identificar fortalezas y debilidades para el establecimiento de propuestas de mejoramiento de acuerdo a las necesidades y particularidades de cada individuo y contexto, se ha debilitado con el posicionamiento de la evaluación como mecanismo de poder encaminado al monitoreo del cumplimiento de metas de antemano fijadas, establecidas por entes gubernamentales “basados en las demandas del modelo económico que incluyen la conversión de la escuela en una empresa en la que se miden rigurosamente los procesos con el fin de controlar efectivamente la producción estandarizada”( Vélez ,2013).

La implementación de mecanismos de evaluación estandarizada de los aprendizajes y desempeño de los docentes ha logrado transformar los fundamentos pedagógicos que tradicionalmente se tenían sobre la escuela, logrando con ello tecnificar el quehacer pedagógico del docente hasta el punto de invisibilizar su rol profesional educativo al convertirlo en un “técnico experto y especializado en la aplicación de reglas para orientar la conducta de los alumnos” (Carmona, 2008, p. 1) y hacer realidad a través de la enseñanza y el currículo el proyecto hegemónico del modelo racionalista.

La racionalidad técnica mantiene una visión de la práctica educativa heredada del positivismo, concepción aun dominante en el pensamiento científico actual, cuyos postulados han orientado la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación educativa, considerando al profesorado como un experto técnico que se ocupa de resolver

problemas a través de la aplicación de teorías y técnicas científicas, jerarquizando la relación entre teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer, perspectiva que es ratificada con la ausencia de procesos de investigación liderados por los docentes, quienes como profesionales de la educación deberían ser en primera instancia, los encargados de hacer propuestas educativas fundamentadas en el saber pedagógico que los consolida y el análisis reflexivo de su praxis, convirtiendo la enseñanza en una espacio de investigación y el profesorado en líder transformativo de su práctica, desde la investigación.

Finalmente y teniendo en cuenta la relevancia de los aspectos analizados en el presente estudio se considera necesario para terminar, reconocer el papel preponderante que indiscutiblemente tiene para el rescate de los valores sociales, culturales, democráticos y participativos el docente, en la medida en que se desarrolle y visibilice como un profesional reflexivo del rol que le corresponde como ente transformativo de su labor, escenario que lo convoca a la consolidación de un sujeto autónomo, con independencia intelectual sustentada en el reconocimiento que le proporciona su labor como docente.

## 6. Referencias bibliográficas

Aguilar, D. Calderón, I. Ospina, J. (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)*. Colombia: Tesis de grado, Universidad de Antioquia.

Atehortúa, A. (2012). *El Banco mundial y las políticas educativas en Colombia*. Simposio Internacional de Pedagogía – Humanidades y Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora. Abril 19 y 20 de 2012 – Universidad Autónoma de Occidente - Cali Colombia.

Ball, Stephen. (1997). *Foucault y la Educación: disciplina y saber*. Editor Morata.

Ball, Stephen. (2003). *The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity*. Journal of Educational Policy, 18(2) 215-228 Traducción de Rollin Kent, 10/12/2010.

Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia?. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 653-671, out. 2009.

Carmona, G.(2008). *Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos*. Venezuela. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 13 (2008):125-146.

Contreras, J. (1990/1994). *Enseñanza, Currículo y Profesorado* (Segunda edición). España: Ediciones Akal, SA.

Contreras, J. (1997/2001). *La autonomía del profesorado* (Tercera edición). España: Ediciones Morata.

Doyle, W. y Ponder, A. (1977-8): *The Practicaiity Ethic in Teacher Decision-Making*. *Interechange*. Vol. 8 (3), pp. 1-12.

Fernández, M. (2004). *El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1 (2004).

Franco Z. (2006). *La evaluación Ética en la Educación para el Desarrollo Humano*. Colombia: Editorial Universidad de Caldas.

Gimeno Sacristán, J., “El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes”, vol. XII, núm. 28, (septiembre-diciembre), 2000, pp. 9-24.

Giroux, H. A. (1990/1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (segunda reimpresión). Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia. Ediciones Paidós Ibéricas, S.A.

Kant, I. (1784/1985). *¿Qué es la ilustración?* (cuarta reimpresión). México: fondo de cultura económica.

Kemmis, S. (1988/1993). *El currículom: más allá de la teoría de la reproducción* (Segunda edición). España: Ediciones Morata.

L. Stenhouse «La investigación como base de la enseñanza». Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Ediciones Morata. Cuarta edición, 1998. Madrid. España. Reproducido con permiso de Ediciones Morata S. L.

Latorre, A. (2003/2005) *La investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (Tercera edición). Edición Grao. España.

Martínez, A. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*.

Mateus, J y Brassat, D. (sf). La globalización: sus efectos y bondades. Fundación universidad autónoma de Colombia. Recuperado de <http://www.fuac.edu.co/revista/M/cinco.pdf> el 2 de septiembre de 2014.

Mejía, M. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Educación y Territorio Vol. 2 - Núm. 2, Julio a Diciembre de 2012

*Organización*. Universidad de Granada. Revista de currículum y formación del profesorado, 8, 1 (2004).

Sandoval Casilimas. (2002) Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: ARFO editores e impresores Ltda.

Romero F. (2008). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. Avance de la Investigación: “Concepciones, tendencias y problemas en la evaluación del desempeño del profesor universitario.



Vélez, G y Jaramillo, R. (2013). *Evaluación de la calidad educativa en la Universidad de Antioquia: una mirada deconstructiva*. Colombia: Universidad de Antioquia, Vol. 13, N.º 2, 2013.

Vélez, G. (2013) La evaluación de la calidad de la educación como “mitología blanca” (Derrida): análisis crítico de los discursos de la política educativa en Colombia durante los últimos treinta años a través de sus metáforas dominantes. (Documento no publicado).

Vite, M. (2003). *Globalización y modernidad: más allá de las definiciones*. Espiral, mayo – agosto.

## **7. Anexos**

### **Instrumentos de recolección de datos**



Universidad de Antioquia- Facultad de Educación Maestría en Educación:

Línea Gestión, Calidad y Evaluación - Seccional Bajo Cauca

### **La Autonomía Docente en el marco de la de Gestión Técnico Instrumental del Sistema Educativo.**

**Estudio de caso en las Instituciones Educativas del municipio de Zaragoza Antioquia**

Investigadora: Cleidy Tatiana Maya Zapata

### **Consentimiento -Informado**

Respetado docente:

Agradecemos su participación en la presente investigación y esperamos que usted acepte participar en este proceso, analizar la incidencia que tiene la inserción del Modelo de Gestión Técnico Instrumental en el Sistema Educativo, en el desarrollo de la Autonomía Docente en los Procesos de Enseñanza de las Instituciones Educativas del municipio de

Zaragoza Antioquia; proceso investigativo orientado desde la línea de Gestión Calidad y Evaluación de la Universidad de Antioquia, Seccional Bajo Cauca.

La información obtenida será tratada de manera confidencial para garantizar la discreción en los asuntos relacionados con la información y la investigación misma.

Desea participar y contribuir con la presente investigación: Si\_\_\_ No\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Cordialmente

Cleidy Tatiana Maya Zapata

*Investigadora*



Universidad de Antioquia- Facultad de Educación Maestría en Educación:

Línea Gestión, Calidad y Evaluación - Seccional Bajo Cauca

**La Autonomía Docente en el marco de la de Gestión Técnico Instrumental del  
Sistema Educativo.**

**Estudio de caso en las Instituciones Educativas del municipio de Zaragoza Antioquia**

Investigadora: Cleidy Tatiana Maya Zapata

**GUÍA DE ENTREVISTA**

**Cargo:** \_\_\_\_\_

**Formación académica:** \_\_\_\_\_

**Tipo de vinculación:** Provisional\_\_ En propiedad\_\_

**Estatuto docente al cual pertenece:** 1278 \_\_\_\_ 2277 \_\_\_\_

**Años de experiencia:**

**Ubicación laboral:** urbana \_\_\_\_ rural \_\_\_\_

**Objetivo:** Esta entrevista se realiza con el propósito de obtener información relevante para el proceso de investigación denominado “La Autonomía Docente en el marco de la de Gestión Técnico Instrumental del Sistema Educativo. Estudio de caso en las Instituciones Educativas del municipio de Zaragoza Antioquia”.

La información obtenida será tratada de manera confidencial para garantizar la discreción en los asuntos relacionados con la información y la investigación misma.

De ante mano reciba mis agradecimientos por proporcionarnos la información requerida para tal efecto.

**De manera respetuosa le solicitamos responder a las siguientes preguntas.**

1. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para la planeación de sus prácticas de aula?
2. Clasifique los aspectos considerados en la respuestas 1 en orden de importancia, siendo el primero el más importante.
3. ¿Cuáles de los siguientes aspectos utiliza para planear sus prácticas de aula?  
Fichas de los estudiantes \_\_ diario pedagógico \_\_ lineamientos curriculares \_\_ plan de estudios \_\_ modelo pedagógico \_\_ estándares básicos de competencias \_\_ libros \_\_ otro ¿Cuál?\_\_\_\_\_
4. Cuáles de las siguientes herramientas tiene en cuenta para la planificación de sus prácticas de aula:

Lineamientos curriculares \_\_ estándares básicos de competencias \_\_ PEI \_\_ Currículo \_\_ Plan de estudio \_\_ Diario de Campo \_\_ diagnóstico de las necesidades culturales, económicas, familiares de los estudiantes \_\_ otro cual

5. ¿Reflexiona usted sobre sus prácticas de aula? Si su respuesta es sí explique brevemente como lo hace.
6. Señale cuales de los siguientes instrumentos utiliza usted para reflexionar sobre su práctica de aula:

Bitácora\_\_ Diario pedagógico\_\_ Anecdótico\_\_ fichas de seguimiento de los estudiantes \_\_ otro ¿Cuál?\_\_\_\_\_

7. Participo usted en la construcción del sistema de evaluación institucional? Si su respuesta es **SI** explique brevemente como fue su participación.
8. ¿Cómo fue construido el Sistema de evaluación de su institución?
9. ¿Qué aspectos tiene en cuenta como docente para evaluar a sus estudiantes?
10. ¿Se desarrollan en su institución educativa simulacros de pruebas saber?
11. Si su respuesta a la pregunta anterior fue si, explique brevemente cual es la intencionalidad de este ejercicio.
12. ¿Qué opina usted sobre los simulacros de pruebas saber?
13. ¿Qué intencionalidad pedagógica tiene los simulacros de pruebas saber que se realizan en su institución?
14. Describa cuales son los porcentajes que tiene establecido el sistema de evaluación de su institución.

Matriz de análisis documental

Categoría	Descripción de la información	Fuente	Comentarios
<p><i>Inserción del modelo de gestión técnico instrumental al sistema educativo</i></p>		<p>Planeaciones de clase.</p> <p>Evaluaciones de periodo.</p>	
<p><i>El maestro como investigador de su práctica</i></p>		<p>Diarios pedagógicos</p> <p>Construcciones escritas de los docentes sobre sus prácticas de aula.</p> <p>Proyectos</p>	

pedagógicos