

Políticas públicas y profesión docente



Rodrigo Jaramillo Roldán

Rodrigo Jaramillo Roldán es Sociólogo; Especialista en teorías, métodos y técnicas de investigación social, Magíster en Sociología de la Educación. Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Coordinador del grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional y de la Red de maestros investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, REDMENA. Correo electrónico: rjaram@ayura.udea.edu.co

Resumen

Es inobjetable afirmar que la educación colombiana ha obtenido avances significativos en los últimos quince años a la luz de los indicadores predominantes de la calidad, pero a la vez, es necesario señalar que en ese mismo lapso la profesión docente se ha visto afectada negativamente. Particularmente se hace consideración a lo que reglamentó la Ley 115 de 1994 y que ha dejado de ponerse en práctica; se señalan algunos inconvenientes generados con la ejecución de la misma, las formas y los procedimientos en los concursos docentes, la invisibilización de las instituciones formadoras de maestros y los retrocesos en la cultura evaluativa institucional.

Palabras clave: **Políticas públicas, profesión docente, autonomía, participación, calidad de la educación, CAENS**

Abstract

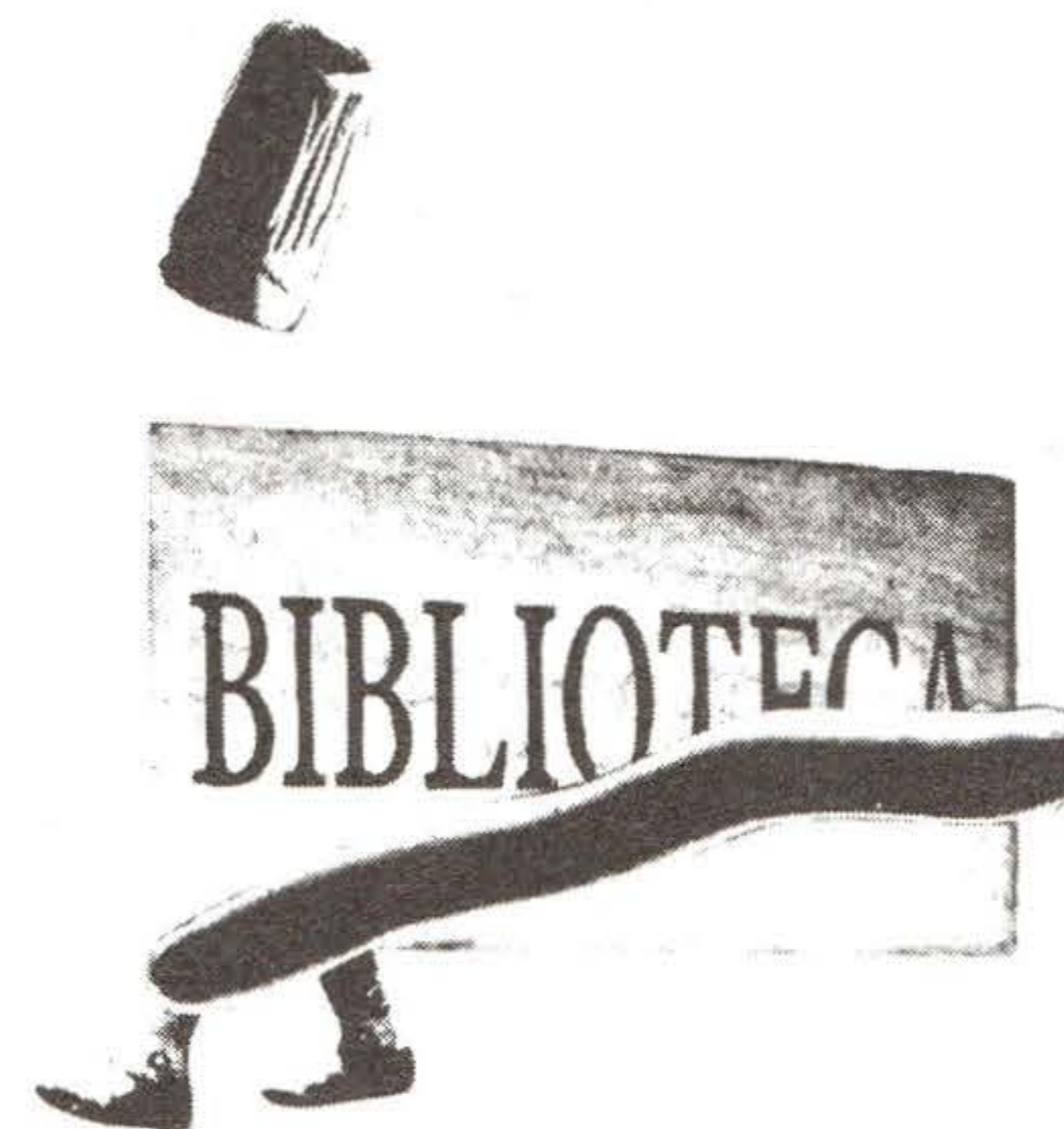
According to the predominant quality indicators it is undoubtedly that education in Colombia has obtained important developments during the last fifteen years; however, it is important to point out that over the same period the teaching profession has been affected negatively. In respect to the provisions of the Ley 115 (1994) which have not been fully met, this paper addresses some of the obstacles in the compliance of such law, and some others related for example, to the forms and procedures followed by the government for the opening of teachers' positions, to other professions, the ignorance towards the institutions where teachers are trained and the way the institutional evaluation culture has been drawn back.

Key words: **Public policy, Teaching profession, autonomy, participation, Quality of education, CAENS**

Olvidos a propósito de la Ley 115 de 1994

Si se desea destacar de manera relevante lo que no ha podido realizarse de la Ley 115 de 1994, es necesario referirse a los olvidos respecto a los promisorios procesos de autonomía institucional y de participación, así como al progresivo bajo nivel de acompañamiento a las organizaciones educativas por parte del Ministerio de Educación Nacional en la construcción de los PEI y en la configuración de las comunidades académicas.

Los olvidos relacionados con la Ley 115 de 1994, respecto a temas generales como la autonomía y la participación han implicado significativo desmejoramiento en razón de la no materialización de los propósitos que se tenían previstos oficialmente desde que se erigieron los PEI. Puede presumirse que ha tenido peso significativo la concepción que se tiene de la educación y su alusión a la calidad en términos similares a los de cualquier mercancía u otro producto de comercialización *más... iva*¹ y su baja valoración como producción cultural. En estos términos se plantea lo cultural aludiendo al conjunto de bienes materiales y espirituales que desarrolla el hombre para existir colectivamente. Pero no cualquier supervivencia. Más explícitamente, como lo plantean Gutiérrez y Perafán, lo que permite el *desarrollo y aprovechamiento social de la inteligencia humana para una convivencia social que posibilite condiciones favorables para una vida digna en la cual las potencialidades de lo humano alcancen su pleno desarrollo*².



1 El autor se refiere al Impuesto al Valor Agregado IVA. Nota de la editora.

2 Gutiérrez R., Elio Fabio y Perafán E, Lucy. *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán, Cauca: Editorial UNICAUCA, 2002.

Cuando se hace referencia a la formación se considera un proceso que toca lo humano en su ser actual y sus potencialidades, como lo expresara Pilles Ferry:

*proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias, en cuanto proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (1990: 50-52). La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad (Ibid: 46)*³

Estar en formación o al menos en tránsito de lograrlo, puede ser equivalente según términos de Elio Fabio Gutiérrez, a dejar que fluya libremente la idea en torno a cualquier asunto que nos provoque⁴.

Aludir al acompañamiento en la construcción de los PEI conlleva caracterizar una temporalidad. En su significación para el común de las instituciones, al menos tres momentos deben considerarse desde que estos se erigieron formalmente en Colombia como estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación. Esta fue una asunción por mandato legal, como fase experimental de incorporación a la vida institucional y articulación en los procesos educativos autónomos.

La asunción por mandato legal podría corresponder al lapso comprendido entre los años de 1994 y 2000 durante el cual se tuvo que cumplir, según prescripciones desde la Ley 115 de 1994 y el Decreto reglamentario 1860 de 1994. Esta etapa corresponde a la fase en que se promocionó, se emitieron normas, se premió y se castigó el cumplimiento de las tareas correspondientes a su construcción. También quedan comprendidas múltiples acciones de copia y de elaboración por terceros mediante encargo y ante la imposibilidad de su cumplimiento por dificultades en los procesos de gestión institucional o imposibilidad de gestar procesos participativos reales. Podría afirmarse que, aunque muchas de las falencias detectadas para este primer momento aún perduran como en el caso de la conformación de comunidad educativa, se ha superado la asunción del PEI como mero encargo⁵. Una síntesis globalizadora de permite destacar avances importantes en la transición de estilos de dirección administrativa vertical a estilos horizontales y actitudes de compromiso, responsabilidad, pertenencia y liderazgo en la dirección docente. Pero a la par, inefectividad en la participación como principio democrático para la construcción de los PEI y en especial por parte de otros actores distintos a los maestros.

3 Ferry, Pilles. La tarea de formarse, en: *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós, 1990.

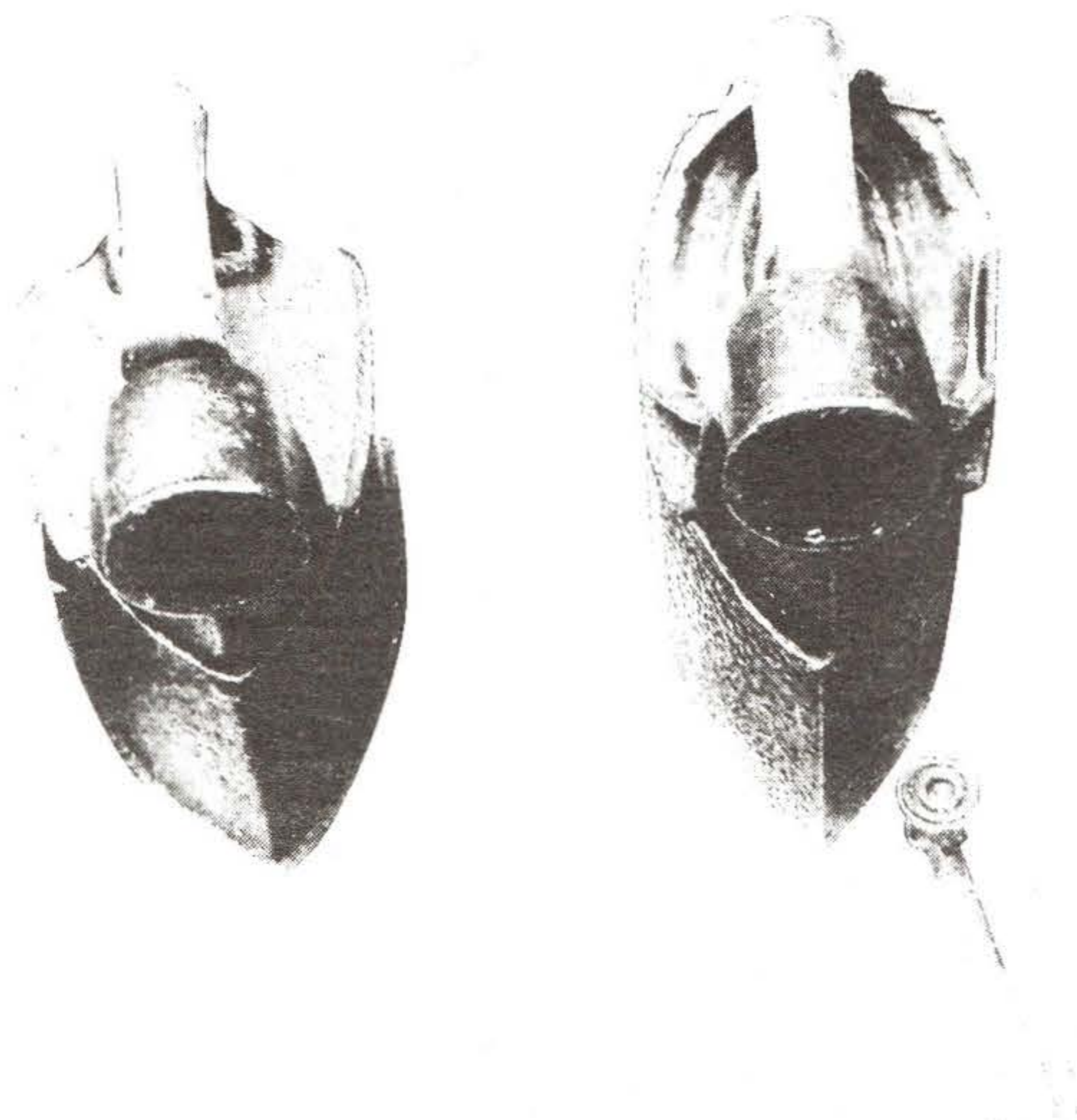
4 Gutiérrez, Elio Fabio. *Construcción de sentido en la vivencia investigativa*. Conversación personal, 17 octubre, 2007.

5 Jaramillo Roldán, Rodrigo. El PEI en la educación pública oficial en Antioquia, en: *Cuadernos Pedagógicos N° 14*. Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2001.

El momento experimental o de incorporación del PEI a la vida institucional, podría ubicarse entre los años 2000 a 2004, durante el cual es evidente los estados de apropiación de su sentido para la construcción de comunidad educativa y procesos de participación, así como implicaciones para el mejoramiento de las condiciones institucionales y la vida personal y colectiva de sus miembros. Esta fase permite recoger la mejor cosecha respecto a los valores democráticos, la autonomía y la participación. En las Escuelas Normales Superiores por ejemplo, este lapso coincide con los procesos de acreditación previa y de calidad y desarrollo, que demuestran evidencias de avances respecto a la cultura de la evaluación y su reconocimiento como espacio de posibilidad para la producción de saber pedagógico y de cultura. Este momento puede considerarse como el más productivo de los años recientes, por cuanto ha permitido que los actores institucionales se aventuren a construir autónomamente, se miren a si mismos y acepten ser mirados por otros, respecto a su quehacer educativo y pedagógico.

La fase de articulación del PEI con procesos educativos autónomos, puede concebirse como un momento de post evaluación a partir del año 2004, con la definición de planes de sostenibilidad y de alta calidad. Este momento pudo ser el más promisorio y de mayores potencialidades para la producción de saber pedagógico y de comunidades académicas, pero a la vez, representa el de mayores riesgos en razón de la desaparición de la organización educativa normalista, debido a los múltiples avatares frente a la labor de los docentes, traducidos en las amenazas del multiprofesionalismo masivo en la docencia, los riesgos de que el proceso de acreditación quede reducido a mera certificación; la pérdida de estatus de la profesión docente y altos niveles de movilidad en los colectivos académicos, como también las limitaciones de recursos institucionales para responder a los requerimientos y productos de la alta calidad.

Con la Ley 115 de 1994 se previó el advenimiento de las comunidades académicas, pero las intenciones de potenciarlas se quedaron en el ideal, debido a los obstáculos en las instituciones por las mismas trabas oficiales y sobre todo por las limitaciones a una real autonomía.



Algunas inconveniencias generadas con la Ley 715 de 2001

Cuando se piensa en los impactos de esta Ley en las comunidades educativas, es preciso señalar que los avances que se habían obtenido en los procesos de autonomía y participación con la Ley 115 de 1994 se fueron al traste en numerosas organizaciones educativas, a la par que se dio la pérdida de identidad en muchas de ellas y se priorizó la racionalización y la eficiencia, dejando por fuera la atención *de la cosa en sí*.

Con las acciones de fusión interinstitucional seguramente se presentó una reducción significativa en los costos educativos, pero se perdió una oportunidad para la realización de los procesos de autonomía y participación. Es posible aún establecer acciones estatales para una *verdadera, justa y equitativa reparación* de los daños ocasionados a la educación, mediante una legislación que vuelva atrás lo impuesto y reconstruya parte de lo arrasado. Pero quedan muchas secuelas, sobre todo en la memoria de los maestros.

Una reorientación de la fusión, en términos de articulación educativa por énfasis, grados, niveles y modalidades, implica recorrer un largo trecho según criterios de pertinencia social. Definitivamente, hay que ir más allá de los pretextos economicistas, con los cuales se le dio a la organización educativa tratamiento equiparable al de cualquier empresa lucrativa del sector terciario de la economía.

La articulación educativa tiene que ver con la posibilidad de orientar la fusión interinstitucional en términos de integración, más allá de una mirada en que el fin primordial consista en la prestación de un servicio más eficiente, sin importar a veces los medios. Habrá entonces que comenzar por reconocer que es importante orientar la acción institucional según principios del PEI, que modifique las decisiones por decreto, puesto que escapa a su naturaleza según diversos principios detallados a continuación:

Un PEI que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio

Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales. Si se impone la fusión, se coarta el principio de que cada establecimiento educativo goce de autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley. Su adopción debe hacerse mediante un proceso de participación de los diferentes estamentos integrantes de la comunidad educativa.

La estrategia de proyecto no puede ponerse en marcha sin los educadores y menos aun teniéndolos en su contra. Es necesario informar, explicar, convencer, superar las oposiciones de grupos, las ideas preconcebidas y los temores. Es sobre el concurso obtenido en el respeto de las personalidades y de las opciones personales, que reposa la autonomía del establecimiento y que se expresa el proyecto⁶

6 Vergnaud, Maurice. *El espíritu del proyecto educativo institucional*, Traducido del francés por Gabriel Jaime Arango V. Medellín, 1998.

Las alternativas a futuro con la Ley 715 de 1994 se relacionan con la real articulación de los niveles, grados e instituciones educativas. En este caso se imponen múltiples retos:

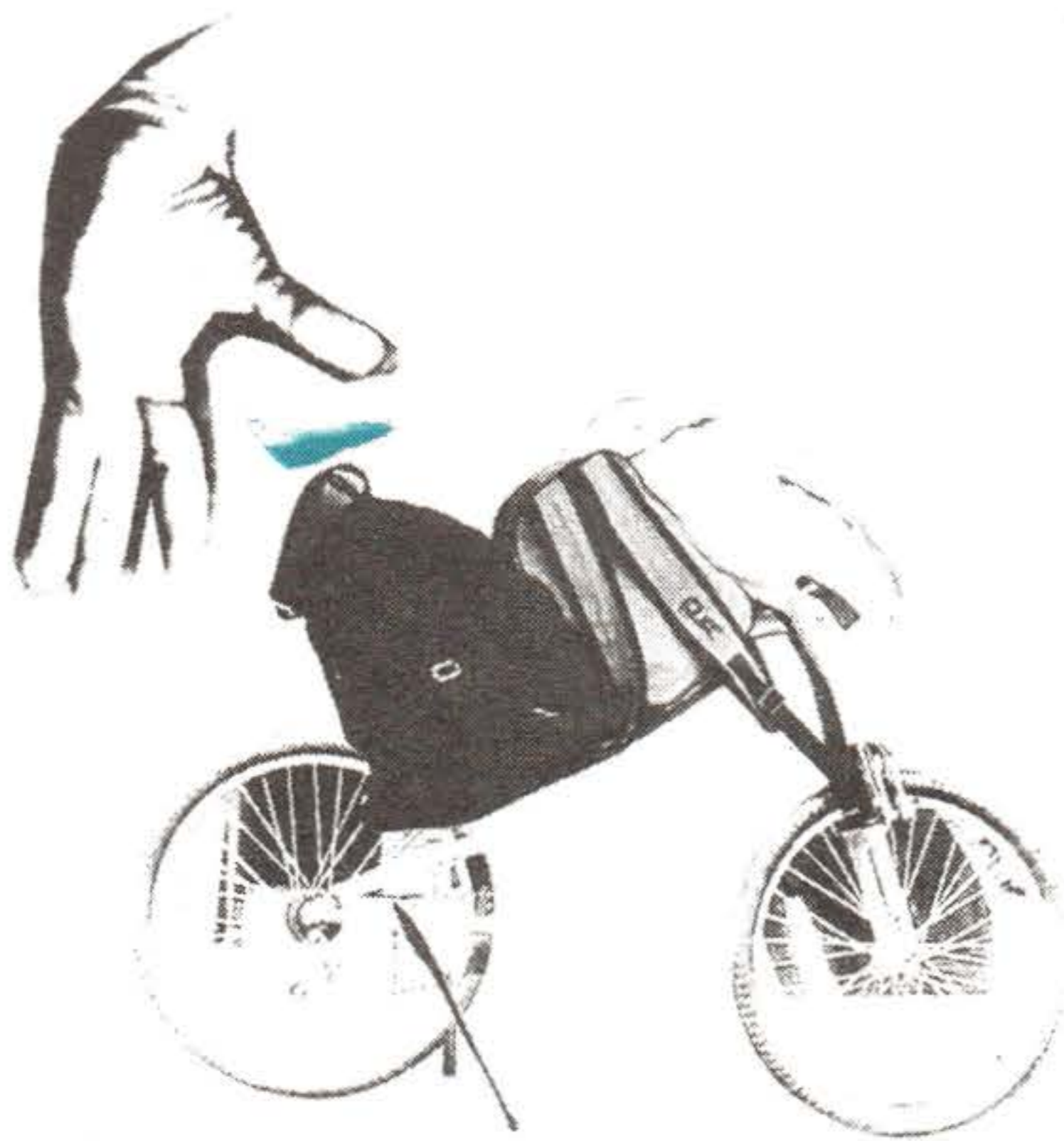
- Generar procesos de identidad, al mismo tiempo que se conserva y acepta la autonomía del grupo en el conjunto y la del individuo en el grupo.
- Considerar que la principal carta de juego para la supervivencia de una institución es el proyecto
- Ser consciente de que tener proyecto educativo institucional es estar en coherencia perfecta con la evolución de la sociedad y hacer las adecuaciones necesarias para establecer la apropiada relación que debe existir entre esta y la escuela.

Sin duda, la gran dificultad y a la vez la mayor riqueza que se puede generar frente a la dinámica de los procesos educativos, lo constituye la articulación de los PEI. Se gana en términos de autonomía, puesto que ella se construye a través de los intercambios y contactos que a partir de ella pueden establecerse con los otros establecimientos y las colectividades locales, así como con los organismos educativos y culturales. El proyecto educativo institucional se enriquece a su turno por las interferencias y las recuperaciones que pueden aparecer o ser introducidas al entrar en contacto con otros proyectos.

Después de catorce años de vigencia la Ley 715 de 1994 es posible afirmar que la fusión de instituciones ha redundado en el mejoramiento de los indicadores de cobertura y eficiencia en la educación. Sin embargo, se detectan dificultades en el campo administrativo con la centralización de poder y la poca delegación de autoridad, en el malestar al interior del cuerpo docente respecto al manejo de los recursos y material de trabajo y desmotivación para el ejercicio docente.

Desde la sencilla definición de diccionario, *la fusión* se entiende en tres sentidos. Como acción y efecto de fundir o fundirse. Como unión de intereses, ideas o partidos. Y como integración de varios entes en una sola entidad, acción que suele estar legalmente regulada para evitar excesivas concentraciones de poder sobre el mercado. Al parecer esta última connotación es la que ha primado en la educación y por ende, en su visualización como empresa productiva.





Lo predominante es que la fusión se dio por decreto, sin ninguna concertación, atendiendo más que todo a los criterios de ubicación geográfica, cercanía entre establecimientos, sin fijarse y tener en cuenta la idiosincrasia, costumbres, programas educativos que se desarrollaban en cada institución, fusionando programas de escuelas nuevas con escuelas graduadas, originando con esto desacuerdo entre las instituciones y comunidad.

Con los procesos de fusión se generó en mayor medida la pérdida de identidades institucionales. En la memoria de los colectivos docentes, de padres de familia y de egresados, aún quedan muchas huellas del desarraigo, la pérdida de identidad institucional y local, el enfrentamiento, lágrimas, dolor, renuncia, cambio, desazón, huida, violentación e impotencia, como parte de los actos de desplazamiento de las instituciones que les eran familiares hasta el año 2000. Lo que no es obvio y que adquiere características de gravedad, es

que en Colombia ella sea propiciada desde el Estado, a través de su propia legislación educativa. Los actos de desplazamiento en la educación, hay que referenciarlos según las estrategias, procedimientos y estilos de los procesos de fusión institucional, la desarticulación generada con dichos procesos y sus implicaciones para la construcción de la calidad.

Con la Ley 715 de 2001⁷ y sus procesos concomitantes de fusión, las organizaciones educativas han tenido que pasar de la planeación institucional a la planeación integrada y de los proyectos educativos para organizaciones escolares individuales a los proyectos educativos interinstitucionales, pero no por la vía de la concertación, sino por los caminos de la imposición y los recortes de la autonomía. De un tajo, fueron cercenados los avances que en una década habían comenzado a insinuarse, gracias a la asimilación y aplicación de la Constitución de 1991 y los principios de la Ley 115 de 1994, que abocaban por la construcción colectiva y la identidad. Nuevos valores como la participación y la crítica, los cuales estaban comenzando a afianzarse en las comunidades académicas y en la gestión colegiada, se fueron al traste. En cambio, como ha ocurrido en cientos de caseríos del país, tras las ruinas de las estructuras educativas locales han quedado los maestros, estudiantes y padres de familia, desarraigados de las instituciones que ayudaron a construir. En algunos casos, sólo permanecen recortes de periódicos alusivos a proyectos educativos sobresalientes, actas de gobiernos escolares o memorias de enfrentamientos de colegas por cargos de dirección recortados, renunciaciones y traslados presionados o inconsultos. En fin, similares situaciones a las de cualquier localidad arrasada de Colombia.

Criterios como la identidad permiten que la calidad se haga tangible en la institución educativa, como construcción de los actores que en ella intervienen. Puesto que ellos apuntan a la recuperación de la historia, como bien lo planteó el Consejo Para la Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, CAENS en el año 2001 y a la manera como se asume la historia, como se valora críticamente la tradición y se construye autónomamente el proyecto educativo en relación con referentes universales y situacionales, según la naturaleza pública del servicio educativo que se presta y según la misión educativa. La identidad permite a la institución reconocerse a si misma, como ente diferente en relación con su contexto socio-cultural; sin negar la condición de universalidad que le corresponde.

En tanto criterio de calidad, coincidimos con el CAENS en que: *Corresponden a estructuras valorativas interconectadas, compartidas en sus dimensiones más universales por la comunidad académica. Actúan como pilares en la construcción y realización del PEI*⁸

¿Qué identidad con la institución y con la cultura pedagógica, podrá desarrollar un maestro vinculado a la labor docente por orden de prestación de servicios (OPS) o por provisionalidad, cuya continuidad depende de la buena voluntad de un funcionario, también con carácter transitorio? En las condiciones cada vez más deficientes para el desempeño de la función docente, el profesional de la educación se encuentra con menor posibilidad de ser garante de una enseñanza que garantice logros y óptimos aceptables.

Cuando apenas se estaba comenzando a construir comunidad académica en las instituciones, a generar la cultura de proyecto y a romper costumbres de contratación de proyectos educativos personales con los técnicos y los mercantilistas de la educación, se impuso la nueva norma, que dividió a las comunidades educativas en torno a la dirección y frente al nombre de la nueva institución educativa.

En síntesis, como bien lo presenta la revista *Alma Máter Cultural*⁹ y a propósito de un resumen al informe educación para todos, sin calidad, no hay educación. Y si consideramos la calidad como una construcción colectiva, podremos concluir que en las condiciones enunciadas es imposible construir una educación con calidad.

7 Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Ley 715 de 2001 <http://www.mineduacion.gov.co/>

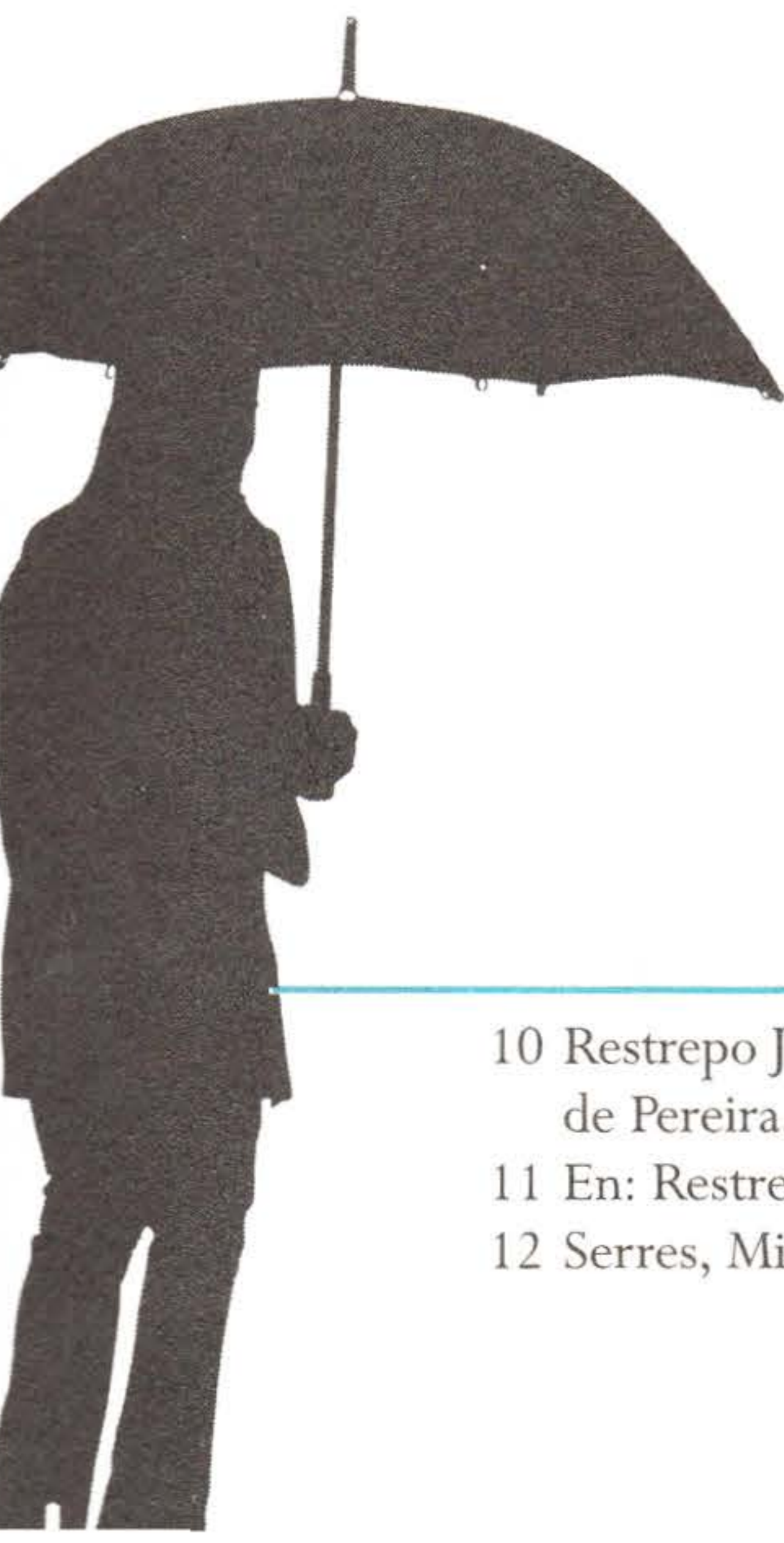
8 Ministerio de Educación Nacional MEN, 2000, Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores: documento marco, Bogotá, D.C.

9 Revista Agenda Cultural, Alma Máter. Medellín, No.110, mayo de 2005. ISSN 0124-0854. PP: ac/3 - ac/5

Los principales inconvenientes que se suscitan en el desarrollo de la educación son evidentes en las expresiones y los léxicos de cada gremio o actor social. Por lo regular quienes se esmeran en imponer su perspectiva o punto de vista frente al tema de la calidad, no generan espacios de conversación con los usuarios directos y fundamentales de la educación o con quienes mantienen preocupaciones de orden investigativo. Más que un acto direccionado desde lo pedagógico, la educación ha tendido a tornarse en acto de imposición o de coartación de la autonomía. Desde aquí resulta comprensible que las quejas fundamentales frente a ella han estado centradas en la desvaloración del otro, el desconocimiento de la diferencia, el no permitir al otro decirse y hacerse, el predominio de posturas prepotentes, la negación a la comprensión del otro, el desconocimiento de los sentidos generados por el otro y en definitiva, hacer caso omiso de posibilidades

y condiciones para la convivencia social armónica¹⁰. Los actos de comunicación están relacionados con actitudes generosas de entregar y compartir y por tanto, son intercambios de saberes y haceres, sobre todo en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Un proceso educativo dotado de real sentido para sus actores, comporta un auténtico proceso de comunicación. La educación como acto dirigido por lo comunicativo, entonces, se constituye en el espacio que se reconoce como posibilitador de múltiples urdimbres. Con suficiente potencialidad para favorecer la formación de sujetos autónomos que saben reconocer a los otros en sí y reconocerse así mismo en los otros, con capacidad de interceptación. O como dijera Rorty¹¹ al referirse a la formación, como proyecto de encontrar nuevas *formas de hablar*. Es este el lugar donde debe intervenir el maestro con su función profesional de pedagogo¹².

Si inventariamos la atención a la educación y lo que compete estrictamente con los procesos de enseñanza aprendizaje, tenemos que reconocer que entre las mayores inconveniencias generadas con la Ley 715 de 2001 mediante el predominio de la racionalidad y la eficiencia, es el abandono de lo más importante, *el olvido de la cosa en sí*.



10 Restrepo Jiménez, Mariluz. Seminario Comunicación en transformación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación, Diciembre de 2007.

11 En: Restrepo Jiménez, Mariluz. Op. Cit.: 5

12 Serres, Michel. El mensajero, en: *Estructuralismo y epistemología*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.

De los concursos docentes

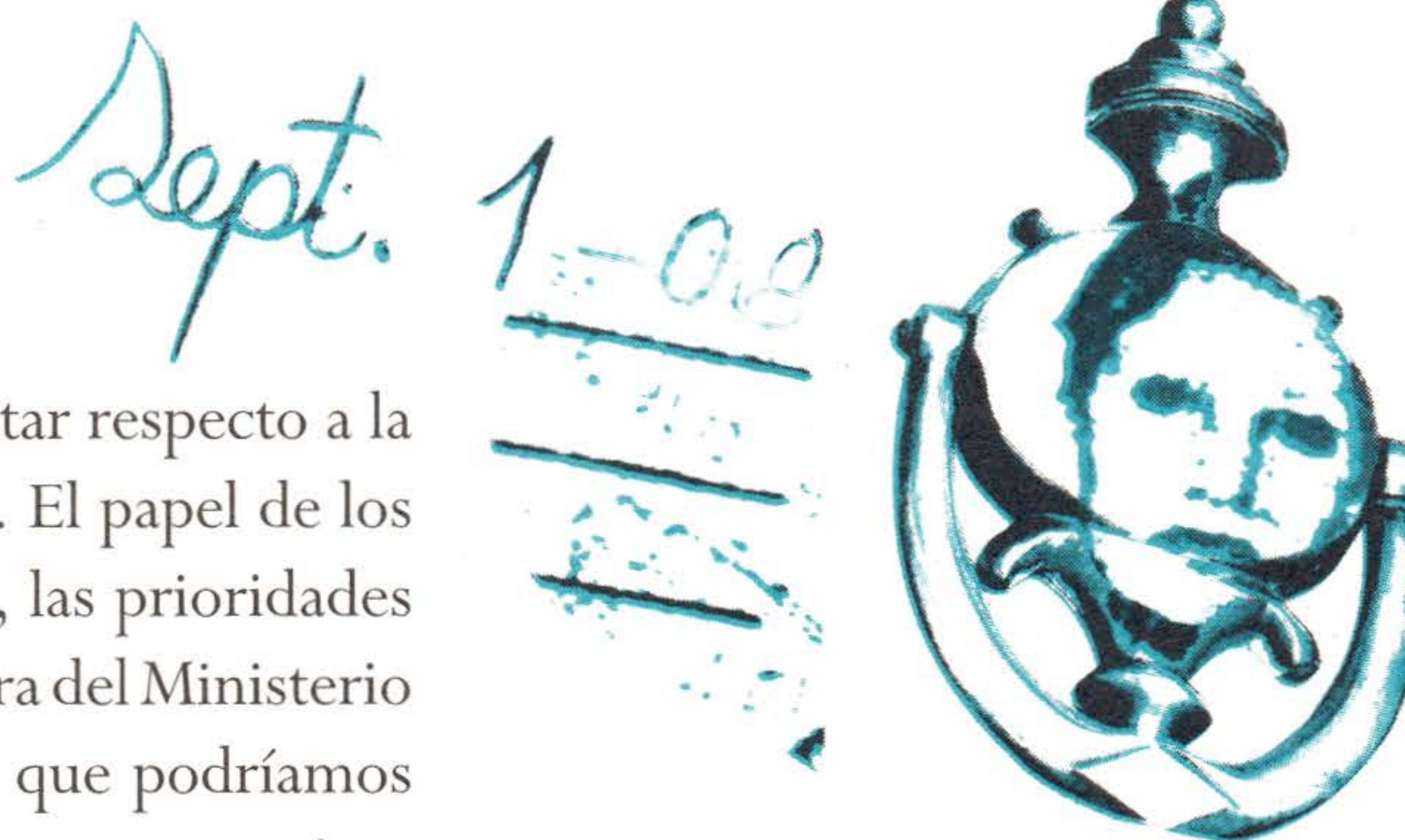
Al menos tres aspectos han sobresalido en los concursos docentes que vale la pena considerar para este propósito. En primer lugar, la carencia de criterios para seleccionar a los formadores de maestros, en segundo lugar, la falta de concertación con los actores de la gestión educativa y, finalmente, la reiteración de que el desempeño profesional del docente se corresponde con una profesión para *escampar*.

La carencia de criterios para seleccionar a los formadores de maestros y la falta de acuerdos con los actores de la gestión educativa en las instituciones y centros educativos son aspectos que han venido de la mano en la agudización del deterioro de la profesión docente. Inclusive, más que carencia, habrá que enfatizar en la falta de criterio de pertinencia para identificar y seleccionar un maestro con perfil idóneo para formar maestros. En este caso son múltiples las quejas de los directivos de instituciones formadoras de maestros y de funcionarios medios, quienes aplican la norma pero carecen de ingerencia frente a la misma. Lo más grave aún para el desmejoramiento del clima organizacional y los ambientes escolares es que por lo regular se imponen los nombramientos y se obvian los perfiles.

A la situación anterior se suma el hecho de que en la labor profesional docente se ha incrementado, y en ocasiones incentivado con apoyo estatal, su carácter de *profesión trampolín* para ascender a otras posiciones o profesiones o para desempeñarse provisionalmente. Esto es, que se busca el desempeño docente mientras se supera una crisis laboral o se está en ella coyunturalmente mientras se definen otros campos profesionales más promisorios. Y ya no se extraña este tratamiento por parte de la totalidad de actores de la educación, puesto que ante la situación de aguda crisis social del país y ante devastaciones por efecto del invierno o la violencia, se ha vuelto normal el desalojo de las instalaciones educativas de manera casi permanente.

La invisibilización de la profesión docente

Detrás de la invisibilización del Ministerio de Educación dentro del Estado y con relación a otros organismos, persiste un asunto de prioridad de la educación frente a otros temas nacionales. Inclusive, en la esfera administrativa del mismo Ministerio de Educación es evidente la invisibilización de las instituciones formadoras de maestros, particularmente de las Escuelas Normales Superiores. La invisibilización institucional trae aparejadas la de los maestros y de la profesión docente. Ello no es así en el caso de las valoraciones colectivas y particularmente en los imaginarios de los padres de familia, pero sí en el caso de las políticas públicas estatales.



Al menos cuatro referentes podemos citar respecto a la invisibilización de la profesión docente. El papel de los procesos de autonomía y participación, las prioridades del Ministerio de Educación, la estructura del Ministerio frente a la formación de maestros y lo que podríamos entender como algunos arrepentimientos normativos respecto a las políticas de formación de maestros.

Como se indicó arriba, la invisibilización de la profesión docente ha partido del papel poco protagónico de las comunidades educativas en los procesos de autonomía y participación dentro de la gestión institucional. Salvo raras excepciones, la pasividad de protagonistas como los padres de familia o los estudiantes, sigue rondando los consejos directivos de las instituciones y centros educativos. Amén de la mínima incidencia de las iniciativas institucionales frente a las prescripciones curriculares oficiales.

Es indudable que las prioridades del Ministerio de Educación son ajenas a la formación de maestros. Lo evidencia la mínima atención que le han significado los procesos con ello relacionados y el poco cartel que ello le implica, a no ser por alguna acción coyuntural promovida externamente como *el Premio Compartir* o la celebración del día del maestro. Sigue siendo marginal el tratamiento del tema o casi imposible de localizar en la página Web de mismo Ministerio de Educación. Situación que se encuentra ligada al lugar que ocupa la formación de maestros dentro de la estructura orgánica del Ministerio¹³.

Finalmente, huelga llamar la atención acerca de lo que podríamos denominar *algunos arrepentimientos normativos respecto a las políticas de formación de maestros*. Esto es, los intentos por derogar alguna normatividad favorable para el desempeño docente creada entre los años 1998 y 2000, sobre todo con el ánimo de potenciar la configuración de comunidades académicas como en el caso de los núcleos de saber pedagógico en las escuelas normales superiores.

Los retrocesos de la cultura evaluativa

Parecen existir en la última década perspectivas promisorias en el uso de la evaluación asociada con la noción de calidad, en tanto responsabilidad social y producción colectiva que se hace extensiva a todos los sectores de la población. Se destacan las conceptualizaciones asociadas con los procesos de acreditación de calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y la noción desarrollada en los

13 www.mineducacion.gov.co

14 Ministerio de Educación Nacional, MEN. Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores: documento marco. 2000.

procesos de acreditación y desarrollo de las instituciones formadoras de maestros iniciales, formulada por el Consejo Nacional de Acreditación para las Escuelas Normales Superiores (CAENS).

Respecto a las consideraciones del CNA, valoramos una visión que integra la *identidad*, la autonomía, la historia y la búsqueda de niveles óptimos desde la visualización de prototipos. Y sobre todo, la alusión al *esfuerzo continuo de las instituciones*, o mejor, de los actores institucionales (Consejo Nacional de Acreditación, 1998, 18-19). Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional, específicamente con el proyecto de reestructuración y acreditación de las escuelas normales superiores, plantea una visión sistemática y estructurada de la calidad. En ella se destaca su asociación directa con el desarrollo de la investigación evaluativa y la concreción de referentes, criterios y factores de calidad y desarrollo. Esta tiene alta significación puesto que integra la visión de construcción colectiva de la calidad con los proyectos educativos, en tanto *conciencia de autonomía colectiva, que garantice la autogestión de procesos de investigación y de construcción de saber pedagógico*¹⁴. En el presente inmediato, sin embargo, parece iniciarse en un retroceso abismal con la pérdida de rigurosidad evaluativa integral de los procesos de renovación de la acreditación de calidad y desarrollo en las Escuelas Normales Superiores (ENS) y con *el olvido* respecto al sistema nacional de acreditación de las instituciones y centros educativos, según lo dispuesto mediante la Ley 115 de 1994 en su artículo 74.

Hasta hace cinco años podía hablarse de sostenibilidad de los procesos de calidad para la formación de maestros en las instituciones normalistas, gracias a la incursión de la investigación evaluativa por vías de la autoevaluación y la evaluación externa. Luego de los avances con la fase de reestructuración que hizo posible que las instituciones formadoras de maestros volvieran a revisar su quehacer y prospectiva, se avanzó en las acreditaciones previa y de calidad y desarrollo. Las Normales se fraguaron organizacionalmente un plan para la alta calidad, donde incluyeron programas, proyectos y productos, tendientes a la sostenibilidad de dicha calidad y desarrollo, logros y productos nuevos y el aseguramiento para una supuesta alta calidad.

Entre los años de 2004 a 2007 las Escuelas Normales emprendieron acciones de organización educativa para asegurar logros obtenidos y para suplir debilidades y carencias identificadas en los procesos de evaluación. Se propusieron las instituciones normalistas seguirle la huella a los hallazgos obtenidos con la autoevaluación institucional, al igual que las observaciones, recomendaciones y sugerencias realizadas por los pares colaborativos de las universidades en convenio y los evaluadores externos.



Por otro lado, se hizo común en las Escuelas Normales el plan de mejoramiento para la excelencia institucional, como alternativa frente a la sostenibilidad de la calidad y el desarrollo, con la voluntad colectiva y la capacidad organizativa en la institución. Este se convirtió en un ejercicio de gestión institucional en que se acogió la evaluación como cultura institucional y en que se puso en acción la capacidad organizativa para disponer de manera participativa el compromiso de los distintos actores. En este caso, valga reiterar, se asumió el desarrollo operativo de programas, proyectos y actividades, comprendiendo acciones puntuales, productos, responsables, tiempos, niveles de logros propuestos y estrategias para su monitoreo, según nuevos requerimientos y demandas, así como asuntos pendientes desde procesos anteriores de acreditación.

Finalmente, las instituciones normalistas asumieron el aseguramiento de la calidad, según sistematización de acciones realizadas y evidencia de logros nuevos. Frente a cada uno de los referentes, criterios y factores de calidad, las Escuelas Normales Superiores procuraron mostrar y demostrar variaciones, incluyendo mejoras que han implicado cambios cuantitativos y cualitativos en el orden institucional. El aseguramiento ha implicado la evaluación de logros. Además de garantizar el monitoreo del plan de alta calidad, la evaluación de logros ha buscado conducir al establecimiento de estrategias de calidad a futuro, orientando la prevalencia de un sistema de evaluación institucional que implique la asunción de la cultura de la evaluación y por tanto de la autoevaluación permanente.

Todo lo acabado de expresar corresponde con lo que se vivió en las instituciones normalistas, por lo menos en los dos años que prosiguieron a la acreditación de calidad y desarrollo. Los años 2006, 2007 y lo recorrido del año 2008 se han caracterizado por un limbo en la evaluación institucional, donde ha primado el cambio de estrategias por parte del MEN para mantener la atención de las ENS.

La desaparición del Consejo para la acreditación de las Escuelas Normales Superiores, CAENS, constituye la acción de política más clara de abandono de los procesos sistemáticos de evaluación institucional en las normales. En otros términos, se perdió la oportunidad de mantener un ente que propugnara por avances en una cultura evaluativa en las ENS. Fue sintomático que con la desaparición de este organismo se careciera de derroteros claros para proseguir los procesos de acreditación que tan promisoriamente habían avanzado en las ENS, como caso prototípico para comenzar a aplicar en el resto de la educación básica y media. De la idea de acreditación de excelencia y de alta calidad se pasó a la de renovación de la acreditación de calidad y desarrollo o reacreditación, para posteriormente insinuar la expedición de registro calificado. En todo caso, se han hecho notar los retrocesos en la cultura evaluativa, cuando se ha pasado de visualizar procesos sistemáticos y a mediano plazo para la formación de maestros iniciales, a cambio de la política de carecer de políticas claras respecto a la evaluación institucional en las instituciones normalistas.

Sin embargo, los riesgos mayores no radican en la disminución y desaceleración de la marcha respecto a una cultura de la evaluación institucional, puesto que estos podrían asumirse como tendencias transitorias. El mayor riesgo radica en que por excusas de orden economicista se opte por olvidarse de la acreditación a cambio de la certificación en las instituciones formadoras de maestros y se la haga prevalecer al momento de dar cuenta de las acciones de enseñanza.



Bibliografía

- Ávila Penagos, Rafael, Rodríguez María Isabel, Plata Elvis William. *Las Concepciones sobre el PEI Convergencias y Divergencias*. Bogotá, D.C.: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - COLCIENCIAS, 1999.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. Ley 115 de 1994 (Colombia), [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. Ley 715 de 2001 (Colombia), [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores: documento marco*, Bogotá, D.C.: 2002.
- Ferry, Pilles. *La tarea de formarse*, en: *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós, 1990.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. España: Gráficas Varona, 1975.
- Gutiérrez Ruiz, Elio Fabio. *Construcción de sentido en la vivencia investigativa*. Conferencia presentada en la Universidad Tecnológica de Pereira, el 17 de octubre de 2007.
- Gutiérrez R., Elio Fabio y Lucy Preafán E. *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán, Cauca: Editorial UNICAUCA, 2002.
- Jaramillo Roldán, Rodrigo. *El PEI en la educación pública oficial en Antioquia*, en: Cuadernos Pedagógicos No.14. Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2001.
- La Fuente, María Isabel. *La prospectiva de la investigación Educativa en Ibero América*. Conferencia presentada el 16 de octubre de 2007, en el marco de la inauguración de la segunda cohorte del doctorado en Ciencias de la Educación, línea pensamiento educativo y comunicación, en la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Restrepo Jiménez, Mariluz. *Seminario Comunicación en transformación*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación, diciembre de 2007.
- Universidad Nacional de Colombia. *Web, un paradigma de comunicación*. Bogotá, D.C.: Facultad de Artes, 2006 Pg. 26, en: *Universidad mediadora de Cultura*. Agenda cultural, Alma Máter, Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia, No.141, Marzo de 2008.
- Serres, Michel. *El mensajero*, en: *-Estructuralismo y epistemología*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.
- Universidad de Antioquia, *Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad: Siglo XXI*, Medellín, 1996.
- Revista *Agenda Cultural*, Alma Máter. Medellín, No.110, mayo de 2005. ISSN 0124-0854.
- Vergnaud, Maurice. *El espíritu del proyecto educativo institucional*, Traducido del francés por Gabriel Jaime Arango V. Medellín, 1998.