

**LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN EL PROGRAMA DE FORMACION
COMPLEMENTARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE UBATÉ (ENSU)**

EDNA PATRICIA LÓPEZ PÉREZ

JENNIFER QUIROGA CARRILLO

**Tesis para optar por el título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

Director

JUAN CARLOS OROZCO CRUZ

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
BOGOTÁ D.C. 2010**

LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN EL PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE UBATÉ (ENSU)

A ese compañero permanente de lectura Matutina, que mantuvo abierta, la discusión, comprensión, análisis, interrogación de esos textos que llenaron mi espíritu de emoción y fortalecieron mi práctica, y que hoy también me acompaña a celebrar la llegada de este camino recorrido.

Patricia López

Este trabajo está dedicado a mi familia y amigos más cercanos, quienes han apoyado y motivado mi proceso de formación personal y profesional; personas que me han animado en momentos de cansancio y desaliento; seres que me han fortalecido con sus palabras alegres, dulces y sinceras.

Está ofrecido a la institución educativa en la que desarrollo mi práctica pedagógica la Normal Superior de Ubaté; escenario en el que día a día me he formado como maestra, a través de la reflexión, la crítica y la construcción pedagógica. Está pensado como un aporte al mejoramiento de la calidad humana y profesional de los miembros que habitan y constituyen dicho escenario en el que prima la formación de formadores para la infancia.

Jennifer Quiroga

INDICE

	Página
RESUMEN ANALITICO –RAE	4
Y NOS ENCONTRAMOS	9
<i>Introducción-Justificación</i>	9
LA MAYEUTICA EN ACCIÓN	12
<i>Configuración del problema de investigación</i>	12
<i>Formulación del problema</i>	20
<i>Objetivos</i>	20
ENCUENTRO DE VOCES	21
<i>Construcción referente teórico</i>	21
<i>Educación y calidad</i>	28
<i>¿Qué dice la política a propósito de la calidad?</i>	29
<i>Enfoques, fundamentos y perspectivas de la calidad en la educación: el caso colombiano</i>	36
<i>Dos perspectivas de calidad que “cohabitan” en la educación</i>	41
<i>Dimensiones de la calidad</i>	44
<i>¿Por qué desde la política?</i>	51
LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA	57
<i>Desarrollo de la investigación</i>	57

<i>FASE I: “Explorando Concepciones”</i>	61
<i>FASE II: “Navegando por las Políticas y la Literatura de la Calidad de la Educación”.</i>	62
<i>FASE III: “Analizando en los Documentos de la ENSU”</i>	65
<i>Reseña Histórica</i>	66
<i>Políticas para las ENS</i>	67
<i>FASE IV: “Contribuyendo a los Procesos de Calidad de la Educación”</i>	70
<i>Categorías de análisis y ejercicio hermenéutico correspondiente a cada una.</i>	72
PROYECCIÓN	89
<i>Aportes a los procesos de calidad desarrollados por la Escuela Normal Superior de Ubaté.</i>	89
REFERENTES BIBLIOGRAFICOS	93
Desde el ámbito político	
Desde el campo conceptual	
Desde el ámbito metodológico	

RAE

Línea de Investigación en Educación y Desarrollo Humano	
Título de la investigación	LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN EL PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE UBATÉ (ENSU)
Investigador(es)	PATRICIA LOPEZ: Especialista en docencia universitaria, docente Universidad Pedagógica Nacional JENNIFER QUIROGA: Licenciada en Pedagogía Infantil, docente Escuela Normal Superior de Ubaté.
Palabras clave:	Calidad, educación, evaluación, regulación, calificación, acreditación, mejoramiento, aseguramiento de la calidad, promoción de la calidad.
Pregunta de investigación	¿Qué conceptos están asociados a la calidad de la educación y desde qué perspectivas son retomados en los procesos de aseguramiento de calidad en el programa de formación de maestros de la Escuela Normal Superior de Ubaté ENSU?
Preguntas orientadoras	<p>¿En qué perspectiva se han instaurado los tres momentos para el aseguramiento de calidad -Acreditación Previa, Acreditación de calidad y desarrollo renovación de la acreditación de calidad y desarrollo- en la ENSU?</p> <p>¿Qué ha caracterizado los tres momentos para el aseguramiento de calidad -Acreditación Previa, Acreditación de calidad y desarrollo, renovación de la acreditación de calidad y desarrollo- en la ENSU?</p> <p>¿Cuáles son los conceptos que circulan en la propuesta de formación inicial de maestros de la ENSU sobre calidad de la educación?</p> <p>¿De qué manera los procesos adelantados en la ENSU en torno al aseguramiento de la calidad responden a los criterios propuestos desde la política nacional, para la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores?</p>

Objetivo General	Identificar los conceptos y las perspectivas que se instauran en los tres momentos de acreditación de calidad -Acreditación Previa, Acreditación de calidad y desarrollo, renovación de la acreditación de calidad y desarrollo- en el programa de formación de la Escuela Normal Superior de Ubaté ENSU.
Objetivos específicos	<p>Establecer categorías de análisis que permitan revisar las políticas educativas desde una perspectiva crítica.</p> <p>Estudiar a partir de la recuperación documental la experiencia de la acreditación de la ENSU, los componentes que históricamente han caracterizado los procesos de acreditación de la Escuela Normal Superior de Ubaté ENSU.</p> <p>Analizar los tres momentos -Acreditación Previa, Acreditación de calidad y desarrollo, renovación de la acreditación de calidad y desarrollo- de la ENSU en relación con las categorías establecidas.</p> <p>Generar un documento de aporte a la institución Escuela Normal Superior de Ubaté para fortalecer los procesos de autoevaluación y acreditación de calidad de maestros en la Escuela Normal superior de Ubaté.</p>
Descripción	<p>Este proyecto realizó una revisión de los documentos de acreditación de calidad que ha producido la Escuela Normal Superior de Ubaté para responder a los criterios estandarizados desde la política nacional, en tres momentos claves: acreditación previa, acreditación de calidad y desarrollo y renovación de acreditación de calidad y desarrollo.</p> <p>Inherente a ello identificó la perspectiva que prevalece en los procesos de acreditación de la ENSU, pues logró ubicarla en discusión con las perspectivas que subyacen en los ámbitos académicos. Este proceso dio a conocer, que existe prevalencia por la perspectiva de calidad fundamentada en la racionalidad económica, la cual se caracteriza por el aseguramiento de la calidad; sin desconocer la perspectiva de calidad formativa, centrada en la promoción de la calidad.</p> <p>Desde esta perspectiva, se llevó a cabo el análisis de las políticas que sobre calidad de la educación están circulando actualmente y que se inscriben en estas dos perspectivas: asegurar calidad" (<i>quality assurance</i> o QA) y "promover calidad", esto es, entre</p>

	<p>evaluación para la acreditación y evaluación para el mejoramiento. Para ello, el análisis se desarrolló sobre la base de las siguientes categorías de análisis: tesis central, finalidad, papel de la política y de la sociedad en el Estado, papel de la sociedad y el Estado en la política, alcance, modalidad, conceptos y nociones que le subyacen, prácticas, lugares de enunciación.</p> <p>Los análisis logrados fueron elementos claves para la lectura realizada de los documentos producidos por la ENSU, pues permitieron la construcción de un documento para que la institución -si así lo considera- fortalezca sus procesos de autoevaluación y acreditación, a través de reflexiones orientadas desde la perspectiva formativa.</p> <p>Por último, se menciona que a través del proceso investigativo, se quiso generar elementos que permitieran ampliar la mirada de los procesos de acreditación, como procesos de autoevaluación continuamente encaminados a la promoción de la calidad y no al aseguramiento de la misma.</p>
<p>Proceder metodológico</p>	<p>El proyecto se desarrolla desde los planteamientos del enfoque histórico hermenéutico utilizado en Ciencias Sociales, pues pretendía comprender la realidad indagada desde su contexto socio-histórico, al reconocerlo como parte fundamental de la investigación. A su vez, pretendía comprender las subjetividades (sentidos y significados) del objeto, el cual ha sido construido desde sus diversas manifestaciones, teniendo en cuenta la importancia de los sujetos en el desarrollo del fenómeno.</p> <p>Para el desarrollo de lo anterior, se retomaron los planteamientos de la investigación documental, teniendo en cuenta que para su desarrollo se requiere la recolección de datos desde los documentos, donde estos son asumidos como objetos de investigación para ser interpretados, evaluados y de esta manera reportar nuevos datos e ideas de acuerdo a criterios propuestos por los investigadores.</p> <p>Desde este punto de vista, la contribución nuestra como investigadoras radicó en el análisis y selección de la información de aquello que se consideró relevante para la presente investigación, haciendo un ejercicio hermenéutico de los documentos producidos por la Escuela Normal Superior de Ubaté a propósito de los tres momentos de calidad que ha llevado a cabo –Acreditación Previa, -acreditación de calidad y desarrollo y renovación de la acreditación de calidad y desarrollo-.</p>

Fuentes	<p>Se retomaron algunos módulos producidos en la maestría, los textos construidos como producto de las distintas cumbres y reuniones realizadas a propósito de calidad de la educación en América Latina y el Caribe, así como las políticas colombianas producidas para el aseguramiento de la calidad y documentos generados para la comprensión y construcción teórica de la calidad y de las dimensiones que la componen.</p> <p>Por otra parte, se acudió a los tres documentos producidos por la Escuela Normal Superior de Ubaté, generados en los procesos de calidad; además, se tuvieron en cuenta los documentos entregados por los pares académicos en cada proceso de acreditación de la ENSU, los documentos de orientación para los procesos de calidad producidos por el MEN, los decretos que rigen las escuelas normales y los sistemas de aseguramiento de calidad en Colombia.</p>
---------	--

Y NOS ENCONTRAMOS...

Este capítulo pretende enunciar las motivaciones de orden personal y profesional que llevaron a configurar el proyecto de investigación; pretende establecer una relación entre las experiencias laborales de las autoras, sus lugares de desempeño y las apropiaciones conceptuales y teóricas generadas desde la maestría.

Una de las autoras de este trabajo de investigación se reconoce sentada en el mismo escenario en donde se estaba generando una política para la educación superior; al borde del inicio de un milenio que determinaba una serie de compromisos que no era de poca relevancia, saber que se era testigo de un suceso que si bien es cierto para ese momento en concreto se traducía en un evento más de tipo “social” que “académico”.

No obstante, ser partícipe de una declaración que será conocida como *la Declaración Final Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES 2008*, no es algo que puede pasar desapercibido, además porque la preocupación de esta autora se encuentra centrada todo el tiempo en cómo y de qué manera hacer mejor las cosas en lo referente a procesos de formación de docentes.

La otra autora, se ubica en el presente trabajo de investigación desde su referente de trabajo, pues asumía junto con los demás maestros de la institución el proceso de renovación de acreditación de la calidad y desarrollo, en su papel como maestra de práctica pedagógica y coordinadora de investigación en el programa de formación inicial de maestros. En este sentido, esta autora se sitúa ya no desde la generación de políticas de calidad sino desde la práctica en contexto de las mismas, por lo que se reconoce el papel en la producción de los documentos, a propósito de los procesos de calidad de la institución en la cual labora.

En esta medida es importante reconocer que los procesos de calidad que se vienen gestando en Colombia en el campo educativo, no distan mucho de las

transformaciones que está requiriendo la sociedad actual, pues como lo afirma la ministra de educación:

"Los avances que estamos teniendo en Educación Superior. (...) dan cuenta que hemos avanzado mucho en este sector con procesos de acreditaciones serios y continuos y con el esfuerzo de las universidades por responder a las nuevas exigencias en calidad. Que los actores académicos de la Región vengan y vean por sí mismos lo que estamos haciendo nos da credibilidad ante ellos y eso es importante para cambiar cualquier percepción distorsionada que puedan tener de la realidad colombiana con tantos temas que la ubican en la agenda internacional, algunas veces de una manera negativa". María Cecilia Vélez (2008).

Si el sistema de educación superior colombiano cuestiona su desempeño y expectativas a la luz de los postulados de la Declaración, el Ministerio, en primera instancia, pero también agrupaciones como Ascun, ACIET, SUE, Colciencias y CNA, y otros, deberían agendar espacios de reflexión y revisión de políticas estructurales para dar pasos sólidos hacia el cumplimiento de objetivos coincidentes entre todos, tales como cobertura con calidad, conocimiento internacionalizado, financiación equitativa, integración de todos los componentes del sistema y cualificación docente.

Este panorama no representa inquietud para la mayoría de rectores y académicos de la educación superior colombiana, acomodados en un statu quo que no les molesta. El Ministerio cumple sus objetivos políticos de cobertura. Los académicos no tienen un organismo real que los aglutine, de tal forma que su voz se marchita. Las universidades públicas aparentan calma mientras reciban las transferencias del Estado, y las instituciones privadas no se sienten aludidas con la Declaración, estructurada básicamente por rectores y académicos de grandes universidades públicas de la región, que dominan la matrícula. Mientras el Estado colombiano no se meta con su preciada autonomía y no exija mucho en procesos de registro calificado, no hay reacciones.

Como encontramos en La Declaración final Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES (2008), el balance realizado visualiza en términos prospectivos, los retos y las oportunidades que se plantean en la Educación Superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global. El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de

forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Deben también tomar en cuenta la riqueza de la historia, de las culturas, las literaturas y las artes del Caribe y favorecer la movilización de las competencias y de los valores universitarios de esta parte de nuestra región, para edificar una sociedad latinoamericana y caribeña diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada.

Teniendo en cuenta el panorama enunciado, las autoras nos preguntamos:

¿Qué conceptos están asociados a la calidad de la educación y desde qué perspectivas son retomados en los procesos de aseguramiento de calidad en el programa de formación de maestros de la Escuela Normal Superior de Ubaté ENSU?

Con el propósito general de Identificar los conceptos y las perspectivas que se instauran en los tres momentos de acreditación de calidad -Acreditación Previa, Acreditación de calidad y desarrollo, renovación de la acreditación de calidad y desarrollo- en el programa de formación de la Escuela Normal Superior de Ubaté ENSU.

LA MAYEÚTICA EN ACCIÓN

En este capítulo se describe la constitución del problema de investigación, el cual ha estado marcado por las diversas experiencias que han tenido las autoras a propósito de procesos de acreditación de calidad y el trabajo desarrollado en la línea que ha tenido gran influencia.

A partir de la aparición de la constitución política de Colombia en el año 91 y de la ley 30 en el año 92, la Educación Superior, se ubicó en un lugar diferente frente a la sociedad en general, pues además de la responsabilidad asignada por siempre en la formación de los profesionales, aparecieron otras responsabilidades como fueron el aporte al crecimiento cultural, tecnológico y científico del país. De igual manera se pensó en la universidad como un escenario no aislado de la sociedad sino por el contrario en total relación, de tal manera que se espera que sus prácticas impacten o incidan en las comunidades donde se encuentra instauradas las mismas.

Así mismo la revalidación de la Autonomía en las instituciones de educación superior garantizada por el estado, el cual velará por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia, invitó a las universidades a establecer relaciones diferentes con los órganos de control, pasando así de una relación de control inspección y vigilancia ejercida desde afuera y por agentes externos a la universidad, a una relación de acompañamiento para el logro del mejoramiento de la calidad.

Esta relación ha venido siendo acompañada por la promulgación de una legislación en materia de acreditación y autoevaluación que ha tenido como eje central el logro de la calidad por parte de las instituciones y los programas de formación, así mismo se estableció como responsabilidad y compromiso de las instituciones estar en permanente rendición de cuentas frente a la sociedad.

Por otra parte, en las instituciones del Estado encargadas de la labor de inspección y vigilancia, de mejoramiento de la calidad se han constituido oficinas y equipos de personas cuya función primordial es verificar el cumplimiento de condiciones para el logro por supuesto de la calidad. Es así como, las universidades y los organismos evaluadores, han entrado en un proceso de capacitación o

actualización permanente para reconocer y comprender de la manera más acertada los factores, indicadores, prácticas, que en las instituciones pueden dar cuenta de la calidad.

Hoy el Ministerio de Educación Nacional tiene claramente definidos momentos, procesos, procedimientos, instancias e implicaciones, que ponen a las instituciones y programas de formación universitaria en un constante movimiento para dar respuesta a tales exigencias. Lo anterior, es expresado en el Decreto 2566 de 2003, en el que se formula que:

“las instituciones de educación superior son evaluadas en dos momentos principales, uno de carácter obligatorio, el de su creación, y el otro voluntario, con la acreditación institucional o de alta calidad. (...) En cuanto a los programas académicos, deben cumplir, desde el momento en que son creados, con las 15 condiciones mínimas de calidad que establece el Decreto 2566 de 2003, requisito indispensable para que se les otorgue el Registro Calificado por un periodo de siete años, cuya renovación está sujeta a un proceso de verificación y seguimiento similar”. Decreto 2566 (2003).

Estas condiciones, que se presentan al Ministerio a través de un informe y se constatan mediante una visita, recogen lo que se conocía como *estándares mínimos de calidad* y en ellas se establecen criterios y niveles específicos de calidad, de los cuales se pueden desprender juicios de valor sobre la viabilidad y pertinencia de un programa. Se refieren, fundamentalmente, a las condiciones académicas, los recursos físicos y humanos disponibles y la pertinencia social y profesional del programa que se ofrece.

“Si un programa no logra obtener el Registro Calificado, debe cerrar admisiones inmediatamente y garantizar la calidad a las cohortes existentes” (...) Entre tanto, y con el desarrollo del plan de mejoramiento integral que subsane las deficiencias encontradas en el proceso de verificación de las condiciones mínimas, podrá solicitarse nuevamente el registro calificado”. (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, abril de 2008, p.1).

Frente a la situación “de aseguramiento de la calidad” descrita en el párrafo anterior, que en un primer momento fue obligatoria para todos los programas en el medida en que éstos quisieran continuar en funcionamiento, pues debían cumplir con unos procesos, estándares y plazos establecidos, las universidades conformaron equipos, contrataron asesores, aleccionaron estudiantes y docentes,

todo esto con el único fin de conseguir la tan anhelada calidad. Muchos de los procesos de definición de condiciones mínimas de calidad para los programas de formación, contaron con la participación de asociaciones, de profesionales, que desde el reconocimiento de la profesión establecieron dichos estándares, pero en la mayoría de los casos éstos fueron establecidos desde lo abstracto, es decir desde la perspectiva de programas ideales, en condiciones ideales, que en muchos casos distaban de las condiciones reales en los cuales estos se desarrollaban.

Por su parte, los actores primordiales de estos procesos, docentes y estudiantes, estuvieron ausentes de las definiciones establecidos en los llamados modelos de autoevaluación, que en últimas se convirtió en un solo modelo, pues es fácil determinar que un porcentaje muy alto de programas, tomaron como modelo para conseguir el registro calificado los requisitos, estándares e indicadores dados desde el Consejo Nacional de Acreditación, de esta manera los actores fundamentales se convirtieron en objetos de verificación de cumplimiento de dichos requisitos y como referentes fundamentales para la expresión misma de la calidad.

En el caso de los programas de educación se podría decir que el logro de esta calidad se fue alcanzando de manera paulatina pues ellos debieron cumplir con un proceso de acreditación previa que luego adquirió el carácter de registro calificado. (CNA, 1998):

“los actuales programas regulares de pregrado y de posgrado en Educación que se encuentren registrados en el ICFES tienen un plazo de dos años contados a partir de la promulgación del decreto para obtener la acreditación previa (...) la acreditación previa está inscrita en el marco de la inspección y vigilancia que debe realizar el Estado para asegurar que los programas formadores de educadores presten sus servicios sólo si cumplen unos requisitos (...). La obtención de la Acreditación Previa no remplazará a la Acreditación del Sistema Nacional de Acreditación. (p. 35, 36)

No se puede desconocer que para el caso de los programas de formación de educadores todos estos procesos generaron una posibilidad interesante de mirarse al interior de sí mismos, así el referente fuera externo; y, lo que se pretendía en torno a los procesos de calidad llevaran a generar situaciones de homogenización, que si bien es cierto no dieron paso a reconocer los logros que como programas tenía cada uno, sí permitieron hacer una mirada de lo que para el momento era

considerados como elementos fundamentales de la calidad en cuanto a lo que formación de docentes estaba requiriendo el sistema educativo Colombiano.

De esta manera, la educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular, en sus dimensiones y manifestaciones, según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje; la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenidos y estrategias formativas; el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos; y, el reconocimiento de realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales. Fueron asumidas de manera poco crítica por las facultades de educación, desde una intención clara de evidenciar la calidad de sus programas.

No bastó con obtener el registro calificado para demostrar que se tenía calidad y es entonces cuando aparece *la acreditación de alta calidad*, que según lo expresado por el CNA se diferencia del registro calificado en tanto que el objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema Nacional de Acreditación cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos, éstos procesos de demostración de alta calidad no son vitalicios sino que se obtiene por un determinado periodo de tiempo, que valga la pena mencionar no es claro, por lo menos para los actores que hacen parte de la instituciones las razones por la cuales se otorga 3, 5 o 7 años. Lo que sí es claro, es que en dependencia de este periodo de tiempo se generan unas prácticas particulares en las instituciones que no siempre garantizan que los procesos de autoevaluación tenga un carácter permanente y sistemático.

Los procesos mencionados con anterioridad basan sus desarrollos y prácticas en conceptos de calidad tales como los expresados por el Consejo Nacional de Acreditación. (CNA 1.998 p 37). *“aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que es ese algo. La calidad expresa, en este primer sentido la identidad de algo como síntesis de las propiedades que lo constituyen*

ubicando de manera clara la calidad en el objeto mismo es decir en el programa o institución en sí misma”.

Otra motivación para las normas establecidas con respecto a la calidad, es pensar en ella desde un modelo deseable que efectivamente pretende homogenizar a las instituciones y programas, en un ideal que por lo general no recoge, ni reconoce la riqueza y la diferencia que cada programa tiene y, que se establece desde lo que cada uno de ellos pretende ser. Lo anterior es enunciado por el consejo nacional de acreditación en los lineamientos para la acreditación de programas (CNA 2003 P 56), *“La calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio según el género al que pertenece”*.

No es sencillo determinar si los procesos vividos por las instituciones para el logro de esta mencionada calidad, que han resultado ser un chequeo de características, factores, indicadores y por ende, son el resultado de una reflexión y apropiación conceptual que permite comprender su sentido y significado, o, ha sido el resultado de la urgencia de las instituciones por mantenerse vivas dentro de un sistema de rendición de cuentas que en últimas ha generado una estratificación de programas e instituciones, acrecentando aún más la desigualdad e inequidad tanto en el acceso como en la permanencia dentro del sistema de educación superior por parte de los Colombianos.

Además de los procesos mencionados con anterioridad, se hace necesario que los programas a través de los estudiantes demuestren sus niveles de calidad mediante la aplicación de pruebas estándar que mide los niveles de apropiación de conocimiento específicos según sea la profesión o programa de formación, este es el caso de los ECAES, que nuevamente además de generar algunos indicadores para ser tenidos en cuenta por los programas logra posicionar en uno u otro lugar a éstos llevando así a la estratificación de programas y ubicando *la Calidad* como un factor externo a los procesos propios de cada uno de los programas.

Para el caso concreto del establecimiento de las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria en las normales superiores, del que se ocupa el presente proyecto,

es evidente que las cosas no son muy diferentes a las planteadas hasta el momento en este capítulo. En el decreto 4790 del 2008 se mantienen los mismos elementos planteados en el decreto 272 del año 1998 para los programas de licenciatura ofrecida por las instituciones de educación superior, en ellos se evidencia la similitud en las concepciones, requisitos y procedimientos pensados para la verificación de calidad.

En esa medida, la normal superior de Ubaté –ENSU- no ha escapado a esta lógica, marcando así distintos momentos en los cuales la institución y sus actores han evidenciado las formas de reconocimiento y comprensión de lo que la calidad ha significado para ellos.

Para el proceso de Acreditación Previa, desarrollado en el año 1998, la Escuela Normal Superior de Ubaté, realizó talleres en los cuales se reestructuraron concepciones y prácticas pedagógicas desde lo planteado en el ámbito normativo, para responder a las exigencias determinadas para las escuelas normales. Estos talleres fueron desarrollados tanto con la comunidad educativa de la institución como con el Concejo Municipal y la Alcaldía, pues se pretendía contar con su apoyo para incorporarse en el Plan Territorial de Reestructuración de Escuelas Normales, en Escuelas Normales Superiores.

Como resultado la Normal, obtuvo la acreditación previa, en las recomendaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional se destacan los siguientes elementos: Fundamentar teórica y metodológicamente la propuesta formadora apoyándose en enfoques y métodos de investigación pertinentes al campo educativo y pedagógico; desarrollar en forma más amplia el sustento pedagógico y apoyarlo en teorías y escuelas de pensamiento pedagógico que permitan enriquecer el modelo asumido por la institución; organizar y sistematizar todo el diseño del currículo para hacer más clara la estructuración y funcionamiento del mismo y, definir un programa o acciones puntuales bajo la denominación de atención educativa a poblaciones especiales, pues a pesar de la intensiva proyección y relaciones con la comunidad regional, no se estaba realizando atención a dicha población.

En el proceso de Acreditación de Calidad y Desarrollo, que se llevó a cabo en el año 2002, la Escuela Normal Superior de Ubaté contó con el apoyo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, institución que se encargó de orientar las dinámicas propias de la acreditación a partir del desarrollo de la guía planteada por el MEN.

No obstante, la normal asumió el proceso de autoevaluación como un *proyecto de investigación acción participativa*, que permitía hacer una mirada reflexiva con el propósito de develar las fortalezas y potencialidades, de tal manera que hiciera viable reconstruir el sentido del proyecto educativo y la reconfiguración de las prácticas pedagógicas, reestructurando el rumbo del trabajo pedagógico, el cual estaba orientado hacia la formación integral de los sujetos.

En este proceso de acreditación la Normal Superior, de acuerdo a lo informado por lo pares académicos, en lo referente a la calidad obtuvo una evaluación *acceptable*, pues se encontraron bastantes dificultades entre las cuales están: la falta de coherencia entre el discurso presentado y las prácticas pedagógicas realizadas, ya que se hablaba de un modelo pedagógico integrador con enfoque sociocrítico que pocos maestros comprendían y que los estudiantes no vivenciaban.

Teniendo en cuenta lo anterior, a la normal se le hicieron una serie de sugerencias que debían ser desarrolladas en el término de cinco años aproximadamente, dichas sugerencias fueron: Desarrollar un trabajo de profundización tanto en lo referido a Fundamentación Pedagógica, como en la articulación de los aspectos teóricos de la investigación y su relación con la práctica pedagógico-didáctica de toda la institución; estructurar el currículo, de manera que responda al trabajo transversalizado por la investigación, tal y como se propone; hacer evidente el trabajo por proyectos en la básica secundaria y media; diseñar estrategias que permitan agilizar la circulación de saberes y la adopción institucional de experiencias gestadas exitosamente; crear espacios y estrategias para realizar la actualización permanente de los docentes mediante el compartir de las experiencias desarrolladas en la Normal.

Por último, el proceso de Renovación de la Acreditación de Calidad y Desarrollo, se llevó a cabo en el año 2008 con la participación de la comunidad

educativa ensuista y de la Universidad Pedagógica Nacional, institución que no sólo acompaña el proceso de acreditación, sino que se encarga de orientar y fortalecer los procesos de formación tanto de los maestros en ejercicio, como de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

En este proceso la normal obtuvo excelentes resultados, pues en la mirada evaluativa externa se encontraron avances significativos tanto en las apropiaciones conceptuales del modelo pedagógico, como en la práctica del mismo. Además, se evidenció que la normal ha logrado construir propuestas innovadoras de carácter integrador que han fortalecido uno de los principios de la institución, que consiste en la formación humana integral de los sujetos.

No obstante, las recomendaciones realizadas fueron las siguientes: generar ejercicio de reconceptualización de la misión y la visión, específicamente la visión debe tener una meta audaz y contar con una temporalidad que señale el momento en el que se debe haber alcanzado la meta; persistir en la implementación del trabajo interdisciplinario con mayor rigor académico y teórico; desarrollar mayor presencia en el contexto del currículo y de la formación de maestros en atención a poblaciones especiales; definir con mayor sistematicidad las propuestas de proyección social, así como realizar procesos de sistematización y de evaluación de las experiencias; explicitar en el documento de autoevaluación el marco de referencia institucional, el enfoque de evaluación utilizado, los procesos metodológicos, las técnicas y los instrumentos de recolección de la información.

Este panorama evidencia como los procesos llevados a cabo para el aseguramiento de la calidad, han sido pensados desde el seguimiento y control por parte de entidades externas, y desde principios de comparación y valoración externa que poco o nada han dejado a las instituciones y programas para pensarse y mirarse desde su propio ser. Los factores que ha determinado las calidad de los mismos han estado objetivados en la medición cuantitativa de características medibles que si bien es cierto intervienen en los proceso de formación, no los determinan.

Con todo esto y partiendo de las apropiaciones conceptuales que la Maestría en desarrollo educativo y social reconociendo que esta propuesta de maestría es una respuesta a las condiciones actuales del país que busca constituirse en

alternativa válida a la preocupación establecida por diversas investigaciones con respecto a la baja calidad de vida y la baja calidad de la educación de la población colombiana, la cual nos invitó a orientar el proceso educativo hacia la redimensión de lo humano y lo social, superando metodologías actualmente cuestionadas, promoviendo ambientes educativos que se adecuen a las condiciones que vive el país y la relación que esta situación tiene con la situación que enfrenta la región.

En Particular la Línea de investigación en educación, orientó la formulación de las inquietudes investigativas, a través de sus objetivos como *aportar elementos de orden conceptual y metodológico a la comprensión de la educación en el marco de la perspectiva de desarrollo humano y social y al desarrollo de procesos investigativos, que permita asumir el proceso de integralidad, por medio del cual la educación debe abarcar todas las esferas y ofrecerse a todas las personas que hacen parte de los grupos sociales*, El trabajo desarrollado al interior de la línea contribuyó a través del campo de acción definido para la cohorte UPN 21 *El concepto de calidad y la nueva institucionalidad educativa, significados, comprensiones y práctica*, de tal forma que las autoras nos preguntamos:

¿Qué conceptos están asociados a la calidad de la educación y desde qué perspectivas son retomados en los procesos de aseguramiento de calidad en el programa de formación de maestros de la Escuela Normal Superior de Ubaté ENSU?

Con el objetivo principal de Identificar los conceptos y las perspectivas que se instauran en los tres momentos de acreditación de calidad -Acreditación Previa, Acreditación de calidad y desarrollo, renovación de la acreditación de calidad y desarrollo- en el programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Ubaté ENSU. De tal manera que se genere un documento de aporte a la institución para fortalecer los procesos de autoevaluación y acreditación de calidad de maestros en la Escuela Normal superior de Ubaté desde una perspectiva que a partir de este momento denominaremos formativa.

ENCUENTRO DE VOCES

En este capítulo se presentarán las diferentes discusiones en las cuales se encuentra inmersa la calidad, desde la perspectiva de las políticas internacionales y nacionales, así mismo se establecerán las diferencias o relaciones -según sea el caso-, entre calidad y otros conceptos como pertinencia, cobertura, equidad que le subyacen. También será interés de este capítulo, la presentación de las relaciones de tensión entre evaluación y calificación, aseguramiento de la calidad y promoción.

Iniciaremos tratando de identificar algunos elementos que han caracterizado el concepto de calidad desde el ámbito educativo, teniendo como referencia que dicho concepto fue asumido desde las dinámicas empresariales y no como producto de pensarse y reflexionarse dentro del contexto educativo. Desde este punto, la calidad ha ido adquiriendo significado en los procesos educativos desde la formulación de políticas, hasta la instauración de prácticas concretas en la escuela; políticas formuladas en el contexto de reuniones y encuentros a nivel de América Latina y el Caribe.

El concepto de Calidad, es un concepto de particulares características, en tanto goza de ubicuidad, pero su significado se desvanece o escabulle entre líneas de múltiples textos por su carácter polisémico, o se ubica entre palabras de entusiastas o encendidos discursos que, aunque no logran o no buscan precisar su significado, han logrado convencer de la relevancia y urgencia de su incorporación en los sistemas educativos en las últimas décadas.

Existe una tendencia bastante generalizada a relacionar la calidad de algo a través de las cualidades de ese algo, y aunque sabemos que no son sinónimos calidad y cualidad pareciera ser que esta relación resulta muy confiable y sencilla a la hora de determinar la calidad en tanto elementos de alta *confiabilidad objetiva*. Entonces es preciso pensar en la distinción entre estos dos términos que puede servir como punto de reflexión a propósito de esta tendencia; la cualidad se refiere al estado demostrable en las cosas mismas, es decir tiene un carácter adjetivo,

mientras que la calidad está referida al ser de la cosa, es decir su carácter es sustantivo.

Retomando la premisa planteada en párrafos anteriores, el concepto de calidad en el contexto educativo ha sido asumido desde las dinámicas empresariales, se evidencia que en la escuela existe una postura generalizada de concebir la calidad desde definiciones técnicas; siendo la definición más común aquella que afirma que *Calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes*. En los últimos años esta definición ha evolucionado incluyendo la noción de racionalidad: *Calidad es satisfacer las necesidades de los clientes y sus expectativas razonables*. Dichas definiciones son construidas desde la mirada que se la ha realizado a las políticas de calidad y a las prácticas desarrolladas en este ámbito.

La pregunta obligada es entonces, ¿en educación, quién o quiénes son los clientes? Y, además, ¿este particular *cliente* posee la característica de ser razonable?

Los teóricos de la gestión educativa proponen que se sustituya al *cliente* por *ciudadano* cuando de servicios públicos se trata y *beneficiario* en el campo educacional.

Realmente la pregunta estaría entonces en reconocer si es legítimo considerar a la educación como la empresa que debe perseguir la satisfacción de las exigencias razonables del cliente – ciudadano – beneficiarios.

La aparición del concepto *calidad de la educación* se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que ha puesto en discusión el papel principalmente del maestro, pues bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia y eficacia social, que al igual que la calidad, se pensó desde un lugar operacional que debe ser susceptible de medición.

En los años setenta y principios de los ochenta, la llamada primera ola de la propuesta eficaz, insistía en el mejoramiento de las puntuaciones o resultados cuantitativos obtenidos en varios de los aspectos que son evaluados y cuya

constante era la noción de incremento y de calidad. Hacia finales de los ochenta tomó cuerpo la segunda ola de eficacia en la educación, con la finalidad de elevar los niveles, la responsabilidad, alargar el calendario y la jornada escolar y en general conseguir un mayor rigor en la labor desempeñada por el maestro considerando a éste, como lo expresa Aguerro (2010): *“poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final”*.

Algunos autores han visto en esto serias implicaciones a este concepto, pues la ideología de la eficiencia social vinculada a la corriente llamada *tecnología educativa* entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. Lo que ocurre es que en educación se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante; ya que, recortando las posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, en una acción de chequeo y verificación para lo cual se la inscribe en un marco puntual casi prescriptivo, declaratorio totalizante, que ha llevado muchas veces hasta la aplicación de prácticas conductistas, no sólo en el aula y con relación al maestro–alumno, sino lo que es peor a prácticas institucionales, teniendo como eje orientador la idea de que para el logro de la calidad, sólo se permiten la lectura de conductas específicas.

Desde un punto de vista semántico, Calidad de la Educación estaría definida por el conjunto de *propiedades* inherentes a la educación, que permiten evaluarla, es decir, juzgar el valor de la realidad educativa, si la calidad de la educación se define a través de los *atributos* de la educación, evaluar la calidad de la educación sería: estimar, apreciar o calcular el valor de las propiedades inherentes a ella que permiten juzgar su valor. Previo a evaluar la calidad de la educación, sería necesario determinar y definir aquellas “propiedades inherentes a la educación” que permitirían juzgar su valor.

La polisemia, indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad cuando se aplica a la educación. Estas características pueden ser la causa

de esa paradoja del acuerdo en la generalidad de definición y hasta comprensión primaria y desacuerdo en el detalle, en la forma en que se identifica, se persigue se evalúa y que se aprecia fácilmente al abordar este asunto. En efecto, cuando hablamos de calidad de un modo general podemos conseguir un alto grado de acuerdo con otros interlocutores; al contrario, cuando comenzamos a descender al detalle e intentamos definirla de manera precisa comienzan a aparecer las discrepancias, como lo refiere De la Orden, (1988):

El consenso en la deseabilidad de las mejoras se desvanece al tratar de precisar en qué consiste la superioridad expresada en la idea general de calidad y excelencia. Individuos y grupos difieren en la concepción de la excelencia y, consecuentemente, en cuáles sean los medios más apropiados para lograr escuelas excelentes y una educación de calidad, lo que acaba repercutiendo en la disparidad entre su pretenciosa retórica y la timidez y pobreza de las propuestas de acción. (p. 150)

Si pensamos en determinar la calidad desde los elementos de cualidad de la educación es decir desde aquellos elementos que determinan las condiciones en que ella se encuentra podríamos estar caracterizando los elementos que la constituyen como practica, como sistema, hasta se podrían determinar en términos de valoración los aspectos positivos y negativos de la misma en la perspectiva de estar contantemente sometidos a proceso de mejoramiento, siempre referidos a la condición de cambiar para mejorar una cualidad.

Ahora bien, si por el contrario la calidad se refiere al ser de las cosas a su carácter sustantivo, se haría necesario que la mirada evaluativa se centrara en determinar como los objetivos, principios, metas, planteadas por la educación estarían siendo desarrolladas y el tema de los planes de mejoramiento se ocuparía de formular constantemente proceso de cualificación referidas a la razón de ser de las instituciones al compromiso ético-político que adquieren como organización social.

Desde esta perspectiva, la forma de ver la calidad de la educación significa: investigar, reflexionar construir, formar y documentar a los actores, profesores, estudiantes y comunidad educativa en general. Pues si bien existe un conjunto de

factores que influye en la calidad (los programas, los textos, la infraestructura, en nivel de formación de los profesores) ninguno de ellos ni todos juntos garantizan los resultados de la calidad. Estos factores son sólo instrumentos, porque desde una vertiente axiológica la calidad tiene que ver con un sistema de valores, una expresión cultural ejercida por los principales actores: estudiantes y profesores, los padres y la sociedad en su totalidad.

Otro elemento a tener en cuenta es el de calidad asociada con aprendizaje de destrezas para adaptarse y anticiparse al cambio, tales como *querer aprender, desarrollar el pensamiento autónomo y resolver conflictos en situaciones nuevas*. Así entonces calidad no se asociaría sólo con contenidos o resultados en la educación; se trataría de definir la calidad de la educación no tanto en los fines sino en el proceso: comprendiendo así que la educación de calidad es aquella que llega a todas las personas que constituyen una sociedad. Calidad también estaría asociada con eficiencia, medida ésta en términos de quién y cuántos tienen la oportunidad de acceso y permanencia a la educación.

Una circunstancia que bien vale la pena mencionar es como muchas veces cuando se discute acerca de la calidad de la educación se discute sólo acerca de su eficacia, esta última pensada desde una racionalidad que establece sus indicadores y formas de medición, asociadas con factores de logro desde elementos externos a la naturaleza misma de los sistemas educativos y de las condiciones particulares de las instituciones. En consecuencia los factores que se presentan como factores de calidad de la educación suelen ser sólo factores de eficacia. En esos casos, cuando se trata de definir si una educación es de calidad se definen indicadores de rendimiento en los logros de los aprendizajes que los establecimientos educativos desde políticas y lineamientos homogéneos propusieron que aprendieran los niños o los jóvenes.

Según Cecilia Braslavsky (2006):

Los primeros grandes operativos de evaluación comparada de los aprendizajes de los alumnos, tales como TIMSS, respondían a este enfoque. El más reciente operativo

CIVICS es un excelente estudio que también evalúa cuánto saben los alumnos en relación a lo que deberían saber (dimensión cognitiva) para ser buenos ciudadanos. (p. 5).

Otra muestra de cómo la medición de la eficiencia se viene separando de la mirada economicista de calidad, son las pruebas evaluativas que son aplicadas para evaluar la calidad de la educación, como lo plantea Cecilia Braslavsky (2006):

PISA es un operativo que ha introducido una diferencia fundamental. PISA evalúa si los jóvenes han adquirido o no ciertas competencias claves que se definen por fuera de aquello que se establece como importante en los planes y programas de estudio de cada país y desde lo que se percibe como importante para la vida misma, como ciertas competencias comunicativas y matemáticas claves o ciertas habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. PISA se posiciona en el polo de la pertinencia, y no sólo en el de la eficacia.

Para saber si la educación iberoamericana actual es una educación de calidad para todos es necesario saber si es pertinente para las personas, tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo, es decir si le permite construir un sentido profundo y valioso del bienestar y acceder a ese bienestar mientras están en las escuelas y cuando salen de ellas. (p. 5).

Esta premisa llama la atención para ser analizada y reflexionada, ya que permite establecer una relación entre los intereses de la presente investigación y los planteamientos de la autora, pues gran parte de las preocupaciones que motivan la investigación tiene que ver con la manera en que todos estos procesos en el país, enmarcados en la política de seguimiento y control, y en los sistemas de aseguramiento de la calidad, han estado más allá del cumplimiento de requisitos y del logro de unos estándares que les permita a las instituciones hacer *rendición de cuentas* permanente, demostrando a la sociedad que tiene las condiciones de calidad para ser ofertados en el sistema educativo colombiano.

En el 2006 Cecilia Braslavsky en el documento “diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”. Plantea que el primer factor de educación de calidad para todos es *Poner el foco en la pertinencia personal y social*, en la que se plantea que es evidente que el concepto de calidad de la educación varía con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y que su

heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses, y convicciones de diferentes grupos y personas.

El concepto de calidad de la educación es uno de esos conceptos que es a la vez muy simple y muy sofisticado. Desde la perspectiva de la racionalidad formativa, “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad”, porque todos merecemos la felicidad o, cómo se expresa en francés, "le bonheur". En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela.

Esta definición requiere reflexionar sobre dos cuestiones obvias. La primera es sobre qué es oportuno aprender hoy en Iberoamérica y la segunda es qué es ser feliz. Comencemos por la segunda.

Ser feliz no es sinónimo de ser hedonista. El hedonismo se define por el goce sin proyección. La felicidad o el bienestar son más permanentes e incluyen la capacidad de atravesar momentos de confusión, tristeza y sufrimiento para conquistar objetivos deseados de proyección y trascendencia en sus más diversas formas. Se puede ser feliz ejercitando tareas rigurosa, descubriendo el conocimiento y vinculándose con los demás a través de la solidaridad en condiciones difíciles y en las que no existe ninguna posibilidad de ser hedonista. La posibilidad de ser feliz depende ella misma de muchas cuestiones que no es posible aprehender en este documento y que no están en modo alguno, relacionadas con la educación, pero depende también de la educación. La manera en que los niños y los adolescentes son felices y en que los adultos serán felices en el futuro se puede en parte aprender.

Aprender lo que se necesita en el momento oportuno y en felicidad es una propuesta muy vasta y que puede ser muy difícil de definir en forma operacional, de modo que los profesionales de la educación podamos orientar mejor la diversidad de

prácticas profesionales que se requieren para construir una forma de enseñanza que permita ese aprendizaje. Pero, pese a las dificultades que ofrece esta definición de una educación de calidad, ella tiene una enorme ventaja. Esta ventaja consiste en obligar a una interpretación humana de la racionalización técnica de la calidad de la educación de acuerdo a la cual una educación de calidad es “pertinente, eficaz y eficiente”. La definición de “aprender lo que se necesita en el momento oportuno y en felicidad” obligando a repensar esta trilogía desde el chico, la adolescente o el adulto que está hoy en las escuelas y que posee el derecho al bienestar.

EDUCACIÓN Y CALIDAD

El tema de la calidad ha ocupado la agenda de organismos nacionales e internacionales en Latinoamérica en las últimas décadas y se han dedicado reuniones de Ministros de Educación y representantes del sector educativo a discutir la manera de garantizar y asegurar la calidad de la educación. De esta manera, es inminente la necesidad de que los sistemas educativos de los Estados nación, trabajen de manera mancomunada con todos los actores: maestros, familia y comunidad, para ofrecer una educación de calidad para todos y todas durante los distintos momentos de la vida.

A propósito de los retos que han estado a la orden del día en cumbres, conferencias y acuerdos entre distintos países desde hace varias décadas; se han generado una serie de declaraciones, compromisos y metas que han debido prolongarse una y otra vez, en este sentido Bruner (2008), plantea que la educación latinoamericana se enfrenta a dos desafíos de enorme magnitud:

“Por un lado debe recuperar el retraso acumulado en el siglo XX para responder a los retos futuros: universalizar la oferta de educación infantil, primaria y secundaria, llegar a toda la población sin exclusiones, especialmente a las minorías étnicas, mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos, fortalecer la educación técnico profesional y reducir de forma radical la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta.

Por otro lado, ha de enfrentarse a los retos del siglo XXI para que de la mano de una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de

acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, pueda lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social". (p. 82).

Con el propósito de tener un panorama de la ruta que ha transitado el tema de la calidad en la región se presenta a continuación una síntesis de los diversos escenarios en los que se ha discutido alrededor de la calidad.

¿QUÉ DICE LA POLÍTICA A PROPÓSITO DE LA CALIDAD?

La Declaración de México en 1979 dio origen al Proyecto Principal de Educación (PPE), proyecto impulsado y coordinado por la oficina regional de la UNESCO que buscaba alcanzar tres metas para el año 2000: acceso universal a la escuela primaria, eliminación del analfabetismo adulto y mejoría de la calidad y la eficiencia de la educación. Las reformas deberían estar orientadas al desarrollo de sistemas educativos capaces de responder a las necesidades y aspiraciones de las culturas locales y a resignificar el sentido de la educación, por tanto las propiedades o criterios de calidad estarían más cercanas a las características locales. Los criterios se transforman en las metas deseables, en tanto el propio valor del sistema educativo será juzgado, a través de las cualidades de esas propiedades de la educación.

No obstante, lo que ha venido ocurriendo es un compulsivo afán por determinar la condición de calidad de las instituciones y programas que los hagan competitivos en el mercado, para ello se han valido de sistemas que controlan y verifican ciertos criterios que se convierten en insumos para rendir cuentas frente al Estado y frente a la sociedad, dejando de lado la necesidad de reconocer el papel que la educación juega en el desarrollo social, político y cultural de una nación.

En la Reunión Intergubernamental Regional en Quito, Ecuador (1981, p.4), se presentaron como parte de las recomendaciones los temas de calidad y cobertura como dos líneas de acción, de lo expresado en dicha reunión se deduce que los sistemas educativos pueden mejorar la calidad, aunque no logren aumentar la

cobertura o viceversa. El objetivo consiste en mejorar la calidad y la eficiencia. La conjunción marca la diferencia entre calidad y eficiencia, es decir, la eficiencia sería una propiedad deseable, pero no está considerada como un atributo de la calidad de los sistemas educativos. Así se introduce una noción de calidad que excluye la expansión de la cobertura y eficiencia dentro de sus cualidades.

En otras palabras, la *cobertura* y la *eficiencia* no estarían consideradas dentro de las propiedades inherentes a la educación que permitiría juzgar su valor. No obstante, esta misma reunión las declara propiedades deseables para los sistemas educativos, en tanto se incluyen en la formulación de sus objetivos específicos. En la formulación del objetivo: “*mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias*” expresado en la Reunión Regional Intergubernamental (p.4), queda implícita la idea que para mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos sería necesario realizar reformas en los países de la región.

Esta idea ha hecho mella en los procesos de calidad en los países de la región y es así como se espera que cualquier dinámica de evaluación o autoevaluación, genere reformas que aseguren el cumplimiento de estándares establecidos, entre tanto, no se pone en cuestión si ésta manera de concebir la calidad da cuenta de la madurez, desarrollo o evolución de lo que ocurre con la educación y la manera en que ésta establece relaciones con los objetivos propuestos para el desarrollo humano.

En la reunión de PROMEDLAC VII, realizada en Bogotá (1987), se retoma una vez más la motivación fundamental que dio origen al Proyecto Principal, en términos de “asegurar a todos los niños, jóvenes y adultos de América Latina y el Caribe el derecho y la igualdad de oportunidades de educación. Por esto, se consideró que los objetivos de escolarización, alfabetización y educación de adultos, deberían, tanto en las estrategias como en los programas de acción, estar indisolublemente vinculados al objetivo de *pertinencia, cobertura y eficiencia* de las oportunidades de educación que se ofrece”. (p. 18).

Se introduce la pertinencia como una nueva propiedad deseable en los sistemas educativos, aunque también ausente en la noción de calidad. En esa reunión también se considera que “*el Proyecto Principal debe tender a superar la dicotomía entre cantidad y calidad...*” (PROMEDLAC II, p.18). La cobertura no es considerada propiedad inherente de la calidad educativa en el momento en que es formulada en un objetivo separado. Nuevamente el tema de cobertura aparece en la misma escena de la calidad, lo que no significa necesariamente que estén en relación o asocio. Esto llevaría a pensar que el tema de cobertura significaría un compromiso del Estado con respecto a las metas de desarrollo del país; mientras que el compromiso por la calidad le competiría a las instituciones en tanto que sean capaces de responder con la misión que han definido.

Posteriormente, en 1990 en la conferencia mundial organizada por la UNESCO celebrada en Jomtien, se firmó la Declaración sobre la Educación para Todos. Allí delegaciones y entidades de la sociedad civil de todo el mundo, acordaron seis metas, parcialmente coincidentes con las del PPE, fijando también el año 2000 como plazo para su cumplimiento:

1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.
2. Acceso universal a la educación primaria.
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje
4. Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. Debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina.
5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos.
6. Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido.

Lo anterior, le atribuye una serie de responsabilidades al sistema educativo en tanto, reconoce en la educación el escenario adecuado para el desarrollo de competencias y habilidades de los sujetos, posibilitando la inserción de los mismos en el contexto productivo de la sociedad. La visión ampliada que propone esta declaración plantea reformas en la institución escolar, los planes curriculares, los métodos pedagógicos y los sistemas de evaluación.

Cuatro años más tarde, en 1994, se realizó la I Cumbre de las Américas en Miami en la que se lanzó el Plan de Acceso Universal a la Educación para el 2010, donde se establece como uno de los propósitos *Erradicar la pobreza y la discriminación en nuestro Hemisferio* a través de los compromisos de “*mejorar el acceso a la educación de calidad (...) así como a erradicar la pobreza extrema y el analfabetismo*”

En la II Cumbre de las Américas realizada en Chile en 1998, se establece que la educación constituye el factor decisivo para el desarrollo político, social, cultural y económico de nuestros pueblos. Por lo tanto, se genera el compromiso de facilitar el acceso de todos los habitantes de las Américas a la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, y hacer del aprendizaje un proceso permanente, ubicando la ciencia y la tecnología al servicio de la educación, para asegurar grados crecientes de conocimiento y para que los educadores alcancen los más altos niveles de perfeccionamiento.

Para el año 2000 se celebra en Dakar el Foro Mundial Educativo donde se constata el no cumplimiento de las metas fijadas 10 años atrás, plasmadas en la declaración de la Educación para Todos. Por tanto, se establece un riguroso marco de acción con objetivos definidos de manera más taxativa y se corre el plazo hasta 2015 para el cumplimiento de las seis metas propuestas para alcanzar una educación de calidad y basada en el derecho de todos a aprender:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.

2. Velar para que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Al considerar la calidad de la educación basada en el derecho de todos a aprender, se reconocen las diferencias y necesidades particulares de los sujetos, las cuales deben ser atendidas por la educación haciendo mayor énfasis en aquellas poblaciones que históricamente han sido más relegadas o invisibilizadas. De esta manera, la calidad adquiere una connotación más amplia en tanto no opera exclusivamente desde el cumplimiento de metas o indicadores, sino que se reconocen atributos particulares de la misma los cuales requieren ser valorados.

En La Habana, Cuba, se realizó en el año 2002 la Primera Reunión Regional Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. El Proyecto Regional se formula en reemplazo y sucesión del Proyecto Principal como un nuevo instrumento de dirección y coordinación entre los países de la región. En el informe final de esa reunión se hace referencia a los resultados del Proyecto Principal (1981-2000), en el cual se plantea que la evaluación realizada da cuenta de que a pesar de los grandes esfuerzos realizados, no se han logrado alcanzar en su totalidad los tres objetivos (pertinencia, cobertura y eficiencia). Los mayores avances se han producido en la cobertura y ampliación de la educación básica, pero persisten problemas de permanencia y calidad. Lo que llevaría a pensar ¿qué tan adecuadas han sido las reformas emprendidas por los países y por las instituciones en pro del mejoramiento de la calidad?, ¿cuántas de estas reformas han podido tener continuidad?, ¿han sido evaluadas en sí mismas por fuera de los indicadores planteados por los sistemas de acreditación?

En la Declaración de la Habana se afirma que “El mejoramiento de la calidad requiere necesariamente que se resuelva el problema de la equidad” (IX Conferencia Iberoamericana de Educación, 1999). Similar afirmación se encuentra en el texto “Educación para todos. El Imperativo de la Calidad”, en donde el Director General de la UNESCO señala: “La calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimina a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple su misión” (UNESCO, 2004).

Aunque las opiniones sobre la calidad de la educación distan mucho de ser uniformes en el plano del debate y la acción internacionales, hay tres principios que tienden a ser ampliamente compartidos y pueden resumirse de la siguiente manera: necesidad de una mayor *pertinencia*, necesidad de una mayor *equidad* en el acceso y los resultados, y necesidad de *respetar los derechos* de una persona como es debido (UNESCO, 2004).

En la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES, realizada en el 2008 y con el objetivo de “configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el

compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones”, se definió que dichas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos, además deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

En dicha conferencia se hace un fuerte llamado a aquellos responsables de formular y desarrollar políticas educativas, pues en ellos está la responsabilidad de tener presente los planteamientos y las líneas de que se han derivado de las prioridades que la Educación Superior debe asumir, sobre la base de una clara conciencia respecto de las posibilidades y aportes que ésta reviste para el desarrollo de la región; ya que se reconoce que se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, pero que aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región.

En Paris, se desarrolló la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009), en la cual se reconoció el valor que cobran los procesos de investigación y de la educación superior para erradicar la pobreza y promover el desarrollo sostenible; en el apartado: *la responsabilidad social de la educación superior* se plantea que éstas:

Deben asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (...) deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos (...) deben no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los

valores de la democracia (...) donde la autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social. (p.2).

Para el caso particular de la educación superior se ha reflexionado en torno a que no es suficiente garantizar el acceso de los estudiantes al sistema, sino que se debe propender por garantizar buenos resultados en los mismos, a través de la participación en condiciones de igualdad para todas y todos los ciudadanos, respondiendo con equidad, pertinencia y calidad.

No obstante, el solo reto de ampliar el acceso a la educación superior implica nuevos desafíos, pues además del compromiso de las instituciones también queda planteada la necesaria participación de otros actores sociales que contribuyan con el proceso de ampliación de acceso, implica acciones concretas para garantizarlo, así como tener de referencia la permanencia de los estudiantes en el sistema. En consecuencia en el preámbulo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009): *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, se destaca:

La garantía de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea y debe contar con la participación de todos los interesados. Es una tarea que exige tanto la implantación de sistemas para garantizar la calidad como de pautas de evaluación, así como el fomento de una cultura de la calidad en los establecimientos. (p.4).

ENFOQUES, FUNDAMENTOS Y PERSPECTIVAS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN: EL CASO COLOMBIANO

El ICFES en 1984 presenta a la comunidad su concepción de estándares de calidad para los procesos de evaluación, en donde se destacan cuatro aspectos importantes: calidad, cobertura, responsabilidad y ética. La calidad para este momento fue oficialmente definida como *“Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una persona, acción o cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”*.

La Constitución Nacional de 1991 hace referencia a la calidad en el artículo 67 cuando le asigna *“la obligatoriedad al Estado para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, físico de los educandos”*.

Como resultado de la reglamentación de la Constitución de 1991, aparece la Ley de la Educación Superior - Ley 30 de 1992 – y con ella la formulación de elementos y organismos constituyentes de un sistema encargado de fomentar y juzgar la calidad de los programas y de las instituciones de Educación Superior de Colombia. Esta ley permitió la organización del servicio público de la educación superior en el país, donde la mayoría de las instituciones se han definido como centros del conocimiento y del saber (Giraldo, Uriel & Abada, Darío, n.d., p.1).

A propósito de la proliferación de instituciones y programas, que sin tener en cuenta condiciones de calidad y pertinencia hicieron presencia en distintas regiones del país, la Ley 30 a través del artículo 53, crea el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplan los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos; además, establece la creación del Consejo Nacional de Acreditación integrado entre otros, por las comunidades académicas y científicas y dependerá del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual definirá su reglamento, funciones e integración.

Dos años después, en la Ley General de Educación de 1994, el artículo 4 de Calidad y cubrimiento del servicio expresa que:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

En el año 1998, a través del Decreto 272 se establece la acreditación previa para programas de educación superior, que posteriormente fue reconocida como registro calificado, vale la pena mencionar que dicho decreto contó para su formulación con la participación de la comunidad académica, en ese sentido los elementos establecidos para el reconocimiento de la calidad no fueron ajenos a los desarrollos propios de los programas e instituciones.

En consecuencia, el Decreto recogió en su articulado los siguientes núcleos básicos y comunes del saber pedagógico:

- a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular, en sus dimensiones y manifestaciones, según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje.
- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenidos y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua
- c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica.
- d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa”.

Por su parte, en el Decreto 2566 de septiembre de 2003 se establecen las condiciones mínimas y las características específicas de calidad, así como los requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, con el fin de obtener el registro calificado.

No obstante, hacia el año 2008, surge la Ley 1188 en la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior, derogando el art.1 del Decreto 2566 y estableciendo que para obtener el registro calificado se debe demostrar el cumplimiento de condiciones de calidad para los programas y condiciones de calidad de carácter Institucional.

La legislación Colombiana en lo que respecta a la calidad en educación superior ha estado marcada por una tendencia a la regulación y aseguramiento de la calidad, esta regulación ha puesto en tela de juicio la autonomía universitaria por cuanto ella no ha sido lo suficientemente comprendida en su sentido amplio, así es que pareciera, que esta autonomía sólo esta referida al manejo de las finanzas y algunas decisiones que afectan sobre todo el desarrollo y funcionamiento al interior de las instituciones.

En lo que respecta los procesos de aseguramiento de la calidad éstos han sido asumidos en la mayoría de casos como de obligatorio cumplimiento desde los modelos establecidos por las instancias de control, muestra clara de ello fue lo ocurrido con lo que se denominó acreditación previa que fue obligatoria para todos los programas en educación y que posteriormente se convirtió en registro calificado. Algo similar ha ocurrido con la “acreditación de alta calidad” pues si bien es voluntaria en su carácter, la urgencia de mantenerse en mercados tan competitivos como el nuestro, hace que las instituciones y programas se vean abocados a llevar cabo dicho proceso.

Teniendo como referencia la experiencia y disposiciones generadas para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, la educación básica y media ha adaptado algunos elementos que propenden por generar procesos de calidad que giran en torno a un ciclo compuesto por tres aspectos: a) Estándares o referentes de competencias básicas y ciudadanas, b) Evaluación de estudiantes, maestros e institucional y c) planes de mejoramiento institucional.

Por ende, las políticas de calidad implementadas durante la última década se han orientado en la consolidación de prácticas evaluativas, a través de la aplicación periódica de pruebas (ICFES, SABER y ECAES) que pretenden medir las competencias básicas, ciudadanas y laborales de los estudiantes; los concursos de ingreso a la carrera, las evaluaciones para ascenso y reubicación salarial y las evaluaciones anuales de desempeño docente; así como las autoevaluaciones y planes de mejoramiento institucional.

En particular, la política de mejoramiento de calidad propende por la articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, básica, media y superior) basada en el enfoque de competencias y se concreta en cuatro estrategias definidas en el Plan Sectorial 2006-2010:

1. Consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en todos sus niveles, conlleva la definición y aplicación de estándares de competencia; la puesta en marcha de un Sistema Nacional de Evaluación de la educación básica, media y superior; el fomento de la calidad en la educación básica y media; y el aseguramiento de la calidad en la educación superior.
2. Implementación de programas para el fomento de competencias, que den respuesta a las necesidades de los estudiantes y de las regiones, a partir de la identificación de fortalezas y debilidades que arrojan las evaluaciones de estudiantes, docentes e instituciones.
3. Desarrollo profesional de los docentes y directivos, mediante el fortalecimiento de los programas de formación inicial y permanente de docentes, desde la identificación de fortalezas y debilidades evidenciadas por los resultados de los estudiantes en pruebas SABER y el examen de Estado, así como los resultados de los aspirantes a los concursos docentes y de las evaluaciones anuales de desempeño. Esta formación debe orientarse al desarrollo de competencias y estar articulada con los planes de mejoramiento institucional.
4. Fomento de la investigación en educación superior como un medio para alcanzar mayores niveles de desarrollo económico y social.

DOS PERSPECTIVAS DE CALIDAD QUE “COHABITAN” EN LA EDUCACIÓN

La calidad desde el paradigma neoliberal, se presenta como un hecho objetivo que se puede tratar desde acciones instrumentales que le son propias a los sistemas de producción de la economía. Por lo tanto, se enfatiza en la competencia, en la evaluación por parámetros cuantitativos, en el rendimiento de los procesos de gestión curricular y en la eficacia en el aprendizaje de contenidos, es decir, en modelos eficientistas que privilegian la gestión institucional sobre el trabajo pedagógico y la investigación curricular.

Esta perspectiva ha llevado a que la educación se visualice como un servicio a los usuarios (estudiantes y familia) y la calidad como el intento organizado de movilizar a toda la organización, con el fin de que haga lo indicado para satisfacer a sus clientes y con esto lograr una ventaja competitiva a largo plazo, este enfoque se fundamenta en el pensamiento de Taylor -por buscar la racionalidad- y en el de Weber -por integrar al trabajador- para conseguir la permanente satisfacción del cliente y así lograr su fidelidad en un contexto competitivo, lleno de cambios y por ende impredecible.

Para el caso educativo, desde la racionalidad técnica la calidad esta constituida por los elementos que pueden definir las cualidades de la educación, se podría estar caracterizando los aspectos que la constituyen como práctica y como sistema en expresiones de valoración y de procesos de mejoramiento referidos a esa condición de cambiar o mejorar una cualidad. Es así como la calidad de la educación se instaura en un modelo de resultados, de producto final, lo cual esta estrechamente relacionado con los conceptos de la ideología de eficiencia social vinculada según los autores a la “tecnología educativa” que entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar.

En este enfoque, el Estado impone políticas de racionalización de recursos, disminución de la inversión en educación y procesos de evaluación constante que tienen como fin el control y seguimiento de unos parámetros dados. Lo anterior, trae como consecuencia que la oferta dependa exclusivamente de la demanda y las

tendencias de competitividad, dejando de lado aspectos importantes como los procesos de innovación, desarrollos disciplinares, investigaciones, desarrollo humano y formación integral de los estudiantes, docentes y directivos. Según Orozco, Olaya & Duarte (2009), esta tendencia condujo a:

“La obsesión por la calidad desembocará en una retórica que la sitúa como un fin en sí misma, lo que lleva a perder de vista las múltiples dimensiones implicadas en una educación de calidad y a desconocer la atención integral y armónica de las condiciones que ella demanda”. (p.170).

Algunos de los principios de este enfoque están relacionados con la excelencia, la productividad y la racionalización. La productividad se traduce en la obsesión eficientista propia del sector empresarial, la excelencia se concibe como la capacidad de competir y la racionalidad se basa en aspectos de control y certeza, en la que los datos son incuestionables e inobjetable y se ignora el lugar que ocupa la construcción de la significación por parte del sujeto.

Desde otra perspectiva, que se denominará para este caso “racionalidad formativa”, de acuerdo con Fernández (citado en Pires, 2008) *“no puede hablarse de calidad sin relacionarla con diversidad cultural, historias propias, diferentes circunstancias de desarrollo económico y social, y distintos proyectos de construcción de la ciudadanía”*.

La calidad de la educación significa investigar, formar profesores y documentarlos. Si bien existe un conjunto de factores que influye en la calidad (los programas, los textos, la infraestructura, la formación de los profesores) ninguno de ellos, ni todos juntos garantizan los resultados de la calidad. Estos factores son sólo instrumentos, porque desde la racionalidad formativa la calidad tiene que ver con un sistema de valores, una expresión cultural ejercida por los principales actores: estudiantes y profesores, los padres y la sociedad en su totalidad.

Los análisis de las experiencias latinoamericanas, se caracterizan por desiguales niveles de desarrollo, Pires (2008) considera que predominan dos visiones diferentes sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad:

“Una primera, subordinada a conceptos productivistas, que tiende a la unificación de modelos y políticas en el ámbito de la comunidad internacional; y otra que defiende la identidad de los sistemas nacionales y su correspondencia con la organización social y política, o, en otros términos, con la historia de cada país”.

Desde la perspectiva “racionalidad técnica” se concibe la calidad según criterios que pretenden ser objetivos y universales, valorando más el rigor científico y los aspectos cuantitativos y medibles, identificados con términos y esquemas económicos como índices de desarrollo, rentabilidad, cálculo de costo-beneficio, eficiencia, rendimientos económicos de las inversiones, tasas de crecimiento cuantitativo con relación a matrículas, tiempos de formación, proporción profesores/estudiantes, indicadores de la producción científica, expansión de los sistemas, medición de desempeño, rendimientos de estudiantes, capacidad de captación de recursos en variadas fuentes, empleabilidad, entre otros.

Por su parte, la “racionalidad formativa”, no descarta muchos de los aspectos planteados en el paradigma cuantitativo, se señala que la calidad ha de considerar, las realidades políticas y sociales de las instituciones y los sistemas educativos, los aspectos cualitativos, como actitudes éticas y valores cívicos. Esto implica, tal como lo formula Días Sobrihno (2008):

“insertar la educación en las estrategias nacionales y regionales de consolidación de la democracia, desarrollo sostenible de la ciudadanía y de la economía nacional, respetando las identidades culturales y los ideales de cohesión de los pueblos. Así, los actuales movimientos de re-conceptualización de la calidad en el mundo académico ponen de manifiesto la contradicción entre los esfuerzos que intentan implantar en la educación el lenguaje, lógicas, estrategias y prácticas exitosas en la industria y la lucha por la preservación del ethos académico y de sus valores más identificados con la autonomía, los intereses públicos y las especificidades de la ciencia en la labor de investigación y formación”.

En esta misma dirección, diríamos con Pires (2008), que el reto consiste en generar una cultura de la evaluación sintonizada con las políticas públicas de formación académica y profesional, comprometida con los avances sociales y económicos de los países y de la región Latinoamericana y del Caribe -LAC-. Esto

implica respetar la diversidad cultural al interior de cada país y al mismo tiempo reconocer las posibilidades de establecer convergencias, armonizar iniciativas que representen los intereses comunes entre los distintos países de la región LAC; así como promover una transformación en el concepto elitista de evaluación de la calidad, buscando el equilibrio entre la excelencia, la pertinencia y la relevancia del quehacer académico.

Optar por la perspectiva formativa, supone que la evaluación de la calidad de la educación en cuanto un fenómeno social, conforme lo apunta Stubrin (citado en Pires, 2008), demanda de los actores una comprensión de su inserción en el seno de la sociedad, de sus expectativas, de sus formas de compromiso, de una combinación equilibrada entre factores y parámetros de orden tanto cuantitativo como cualitativo.

Consecuente con lo anterior, la educación se enfrenta al reto de articular los procesos de evaluación basados en los conceptos de mejora, emancipación, autonomía y libertad académica, con las prácticas de acreditación orientadas hacia el control, la regulación y la conformidad con normas externas.

DIMENSIONES DE LA CALIDAD

El concepto de calidad según OREAL/UNESCO (2007) está conformado por cinco dimensiones: eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia que en su conjunto son las que definen una educación de calidad.

Estas dimensiones son asumidas de manera distinta según el lugar que ocupe, el concepto de educación, calidad y desarrollo humano. Estas diversas maneras de ser asumidas también llevan a que la expresión de las mismas y la manera en que son evidenciadas y evaluadas, adquieran valores distintos cuando de determinar la calidad se trata.

Es posible observar en los distintos países y en la forma en que se gobiernan estos que ha ido variando la ponderación otorgada a cada dimensión, las políticas inicialmente puestas en marcha en los noventa se habían centrado en las cuestiones

de eficiencia y calidad. Por el contrario, sin abandonar los objetivos iniciales, en el comienzo del nuevo milenio comienzan a tener mayor protagonismo los temas de equidad y pertinencia.

Equidad

Según OREALC/UNESCO (2007):

“Una educación de calidad debe ofrecer los recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles. Ello significa poner a disposición de todas las personas, y no sólo a quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, el conocimiento, los recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. De este modo, calidad y equidad son indisociables, convirtiéndose la equidad en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación.

El pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos exige garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir, proporcionar más a quien así lo necesita y dar a cada uno las ayudas y recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas”. (p. 7).

Es preciso así, *“generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente”* Blanco (2006, citado en OREALC/UNESCO, 2007, p. 8).

Otros autores no solo establecen la calidad y la equidad como elementos indisolubles sino que le atribuyen la condición de equidad a la garantía de calidad en educación. Vela (2008, citado en UNESCO, p. 95) menciona que *“es necesario alcanzar niveles equivalentes de calidad, esforzándonos por evitar que los segmentos poblacionales menos favorecidos reciban una educación de menor categoría”*

Finalmente, García (2008, p. 89) plantea que *“la equidad debe ser garantizada no sólo en el acceso, sino también en la permanencia y graduación de los*

estudiantes según méritos, sin discriminación de ningún tipo (económica, de género, de raza, entre otros)”.

Las tensiones entre calidad y equidad, y entre inclusión y segregación, son objeto de controversia. Por las características mismas asignadas a cada una de estas, calidad y equidad podrían reconocerse como incompatibles en tanto la manera que son definidas y medidas se dan en orígenes distintos sin embargo ellas también son indisociables, pues una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quién necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación.

Desde la perspectiva de la *equidad*, es preciso equilibrar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Es una obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad en una triple dimensión: en el acceso, en los procesos y en los resultados.

Según la OREAL/UNESCO, avanzar hacia una mayor equidad en la región supone desarrollar escuelas más inclusivas que acojan a todos los niños y jóvenes de la comunidad, transformando su cultura y sus prácticas para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos. El desarrollo de escuelas inclusivas es el fundamento de sociedades más justas y democráticas. Por su naturaleza, la escuela pública debe ser inclusiva y favorecer el encuentro entre diversos grupos sociales.

Relevancia

La relevancia se refiere al ‘qué’ y al ‘para qué’ de la educación; es decir, a las intenciones educativas que condicionan otras decisiones, como las formas de enseñar y de evaluar. Desde el ‘para qué’, la principal finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo del ser humano en su doble realización: individual y social.

De este modo, el juicio respecto de la relevancia de la educación debe ser capaz de dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables, y

también de la posibilidad de conocer, vivenciar y respetar los derechos y libertades humanas fundamentales. (OREALC/UNESCO, 2007)

La relevancia desde un enfoque de derechos, supone además de enfrentar la exclusión, preguntarse por cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder. Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros. El desarrollo integral de la personalidad humana es una de las finalidades que se le asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de la región. La educación también es relevante si está orientada hacia las finalidades que son fundamentales en un momento y contexto dados, en tanto proyecto político y social.

La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales hace necesario decidir de manera urgente cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación en todos los niveles del sistema ya sean los básicos pensados para la educación primaria y secundaria básica o los específicos pensados para la educación media y superior.

Esta selección debe hacerse considerando de qué manera contribuyen a alcanzar los fines de la educación, buscando un equilibrio entre las exigencias derivadas de las demandas sociales y las exigencias del desarrollo personal, y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar. Los cuatro pilares del informe Delors para el aprendizaje del siglo XXI, *–aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos–* constituyen una referencia indispensable para establecer cuáles deben ser los aprendizajes básicos y más relevantes en la educación.

El desarrollo de un currículo relevante y significativo para toda la población enfrenta una serie de dilemas que debieran más bien considerarse como equilibrios a alcanzar: entre lo mundial y lo local, o entre lo universal y lo singular; es decir, convertirse en ciudadano del mundo y participar activamente en la comunidad de origen; entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal; entre lo común y lo diverso; y entre lo disciplinar y la integración de contenidos.

Pertinencia

El concepto refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad.

En particular, en la educación superior la pertinencia se refiere al papel y el lugar de esta en la sociedad como espacio de investigación, enseñanza, aprendizaje, extensión, entre otros. En tal sentido, como lo plantea García (citado por Días Sobrihno, 2008):

“La pertinencia está vinculada a la necesidad de producir conocimientos que tomen en consideración el entorno en el cual están insertas las instituciones de investigación, lo cual implica atender la necesidad de lograr un estrecho acercamiento entre quienes producen y los que se han de apropiar el conocimiento”. (p.65).

Esta pertinencia se consigue, por tanto, con la participación de la institución educativa, a través de sus actores en la vida social, económica y cultural de la sociedad en la cual ella se inserta, en especial con las personas de su entorno, sin perder la perspectiva de universalidad. La participación se comprende de manera bidireccional e incluye en su movimiento, tanto a los productores como a quienes se han de apropiar del conocimiento; así, este saber adquiere un valor público, pedagógico que contribuye al desarrollo social.

La pertinencia de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.

Por su parte Ayuso (2008), plantea que la responsabilidad de la universidad implica transformar desde dentro de la universidad la manera en la que se plantea su presencia y participación en la sociedad. Una universidad debe perseguir, por tanto, desarrollar una acción significativa, pertinente, que cree estructuras transformadas más allá del ámbito estrictamente universitarios. La principal condición que debe asumir es la capacidad de agregación de todas sus acciones, de sus programas y proyectos desde un enfoque integral para multiplicar acciones aisladas.

Eficacia

La eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos; es decir, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia. Da cuenta de si las metas educativas son alcanzadas por todos y no reproducen diferencias sociales de partida, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades.

La eficacia y eficiencia son dos atributos básicos de la educación de calidad para todos que han de representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación. Es preciso identificar en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que traducen en términos concretos el derecho a una

educación de calidad para toda la población. Es necesario analizar en qué medida la operación pública es eficiente, respetando el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido. La eficiencia no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.

Eficiencia

La eficiencia se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Por lo tanto, es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos.

De acuerdo con lo expuesto, la calidad es un concepto socialmente establecido, que responde a patrones históricos y culturales de una realidad específica, en un contexto y en un momento dado. Por lo tanto, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra. Además, se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio, pues orienta la dirección de las decisiones y sirve de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

Es así como la calidad es una concepción totalizante, abarcante, multidimensional; es decir, un concepto que puede ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo, de acuerdo a lo planteado por Aguerro (2010), en su texto *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*, en el aparte de Características y utilidad del concepto: es posible hablar de *“calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos”*.

La calidad toma diversos sentidos en las prácticas, por ende se evidencian en políticas, planes y proyectos la coexistencia de dos racionalidades (técnica y formativa) siendo estas complementarias.

¿POR QUÉ DESDE LA POLÍTICA?

Abordar el tema de la calidad asociado a la educación, amerita un trabajo arduo y dedicado que implique la comprensión y apropiación de la manera en que este concepto se ha instaurado en la escuela y ha determinado una serie de practicas que van desde las que afectan el interior de las relaciones en el aula, hasta la manera en que la escuela se relaciona con la sociedad. Sin embargo en la revisión del material producido a propósito de la calidad, encontramos que las políticas expresadas en legislación específica nacional y multinacional, así como la explicación de la calidad a través de manuales concretos para su consecución se constituyen en la base documental para las prácticas de calidad que se han adoptado en la escuela.

Lo anterior no desconoce que en los últimos años el tema de calidad en la educación esta siendo objeto de reflexión académica e investigativa por parte de agentes asociados a la educación, que consideran que este tema debe abordarse mas allá de su carácter instrumental, instaurado discurso y prácticas que ubican la calidad en una perspectiva que para el caso particular de esta trabajo denominaremos *Formativa*.

El ejercicio de análisis de política realizado en el seminario “políticas educativas”; reafirmó la idea: que es necesario la consolidación de grupos de actores que intervengamos de manera decisiva en la orientación de políticas públicas relacionadas con la educación, haciendo hincapié que esta perspectiva de análisis se convertía en estratégica, pues el análisis de las políticas educativas se conectó con todos los ejes que configuraron el plan de estudios de la maestría, la manera de ver las políticas adquirió un nuevo sentido, pues fue posible encontrar que entre la formulación de las políticas y la manera en que ésta es asumida por los sujetos, se generan una serie de tensiones que determinan la manera en que éstas operan en las instituciones, así por ejemplo es imprescindible hacer una análisis de la época y los eventos históricos y sociales que están ocurriendo al momento de ser promulgada una ley, asimismo es necesario reconocer a quien o quienes pretende

favorecer una política pública; de la misma manera, no puede dejarse de lado identificar la capacidad e información que tienen las comunidades para adoptar una norma.

Estas tensiones en todo momento son fluctuantes, que no son estáticas, como de alguna manera pretenden ser las políticas, son las que llevan a plantear que el análisis de políticas públicas no debe instaurarse en el escenario de la medición de que tan cercana o lejana esta la realidad de la aplicación de la norma; pues, pensar que las prácticas son un reflejo de la norma, sería como dejar de pensar que éstas se vuelven práctica de acuerdo a la mediación de los sujetos.

Alejandro Álvarez, en el Modulo políticas educativas: debates y tendencias contemporáneos CINDE- UPN 2009, plantea algunas claves para leer las políticas educativas, que enunciaremos a continuación pues fueron ellas las que inspiraron las categorías que posteriormente serán utilizadas para analizar los documentos producidos por la ENSU a propósito de los procesos de calidad emprendidos por la institución.

La educación siempre ha sido un asunto estratégico para el capital:

Esta premisa plante que desde el mismo momento en que se reconoció a la escuela como un espacio para la socialización y la formación de nuevas generaciones, el estado ha cumplido el papel fundamental de regularla y orientarla en su funcionamiento a través de políticas educativas, en ésta se mencionó como contrario a lo que cierta literatura crítica ha planteado, la educación del pueblo es un asunto estratégico de primer orden para el capital y sus agencias. Lo que sí se hace necesario advierte Álvarez, es estar atentos a las relaciones de poder que dan lugar aún determinado tipo de política educativa, pues en cada coyuntura histórica, las políticas se van formando de acuerdo con una correlación de fuerzas que es cambiante.

Las políticas no son monolíticas:

Esta premisa hace referencia a que las políticas son el resultado de una negociación no formal, no siempre explícita, casi siempre anónima, éstas son negociaciones que se dan en múltiples escenarios de la vida social, cultural y política, pero no necesariamente se nombran o manifiestan como tales.

En esta premisa se hace referencia como las políticas educativas son parte de los de los discursos que configuran los modos de ser de una época, de una sociedad y de una cultura. Y se hace le referencia, que ésta puede ser la causa por la cual sea tan difícil separar los enunciados de las políticas de los enunciados que circulan por otros escenarios más propios de la vida cultural y social.

Sobre el concepto de reforma:

Esta premisa plantea como las reformas han estado directamente relacionadas con la educación, se establece como los postulados de los pedagogos han estado casi siempre organizados como un conjunto de de fórmulas o propuestas jalonados por el *deber ser*, esa concepción de reforma ha esta planteada en la idea de adecuar la educación al tiempo y circunstancias de una sociedad.

Ahora bien, es posible que las reformas se den desde el marco de una legislación que pretende, en efecto, producir reformas de acuerdo a intereses y necesidades particulares, pero también es posible que esas reformas se den a partir de prácticas concretas que se instauran en la escuela y en cuyo caso se hace necesario adecuar la política para atender dicha reforma.

Para el caso de la calidad de la educación mostraremos algunos ejemplos de la forma en que las políticas se expresan, en este caso por parte de un organismo multilateral como es UNESCO, (2007), en la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina el Caribe (EPT/PRELAC) realizada el 29 y 30 de marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina, se plantea a propósito de la “EDUCACION DE CALIDAD PARA TODOS UN ASUNTO DEDERECHOS HUMANOS”, algunas recomendaciones en cuanto a política se refiere, que según este organismo multilateral, deben ser tenidas en cuenta y que

para el caso concreto del que se ocupa el proyecto, nos parece importante referenciar para dar pie al análisis, y son las siguientes:.

“Para ser efectivas en garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, las políticas educativas, deben tener algunos atributos generales cuya ausencia o escaso desarrollo han limitado el alcance de muchos esfuerzos realizados por los países en los últimos años: *políticas de Estado concertadas con la sociedad; políticas integrales e integradas y políticas con enfoque de derechos.*” (p. 83)

En este apartado claramente se evidencia de acuerdo a los enunciados señalados en letra cursiva, por las autoras de este trabajo. Como la forma de estructurar las políticas determina en gran medida los resultados del impacto alcanzada por éstas, no en vano en la metas 2021, se establece como una necesidad primordial, el hacer un balance de lo logrado hasta el momento en varios temas que afectan el desarrollo de las personas, y poder cumplir con el atraso que se tiene respecto de algunos asuntos, esta forma de pensar las políticas puede en efecto hacer que temas como la calidad de la educación no sea sólo cuestión de los gobiernos sino asunto primordial de las sociedad en la marco del desarrollo humano. UNESCO, (2.007)

“Avanzar desde enfoques homogéneos y estandarizados hacia políticas educativa integrales que consideren la diversidad con cohesión social.

Considerar la diversidad en *el diseño de políticas generales*, lo cual reducirá la necesidad de desarrollar programas focalizados y permitirá que las estrategias para atender necesidades específicas estén articuladas en un marco general de atención a la diversidad. (p. 83).

Es claro que otra marcada tendencia de las políticas es el de considerar, los fenómenos de una manera no aislada sino por en contrario contextuada, reconocer que los fenómenos son multi variables y que se interconectan los unos con los otros, de tal forma que pensar en políticas de focalización no resuelve en sí las situaciones, que lo que se haría desde este tipo de políticas sería hacer uso de una racionalidad instrumental que ataca en concreto una situación pero que no piensa en la globalidad de los temas en el marco de la comprensión y solución de problemas sociales. UNESCO, (2.007)

“Mejorar el balance en la asignación de tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de gestión, fortaleciendo el protagonismo de los actores locales. Es necesario pasar de un énfasis en el diseño de políticas educativas nacionales o subnacionales que han de implementarse a nivel local, a uno que también habilite a los actores locales para que tomen las decisiones de la operación de las instituciones educativas. Para ello se requiere:

- Respaldo técnico y administrativo para garantizar el desarrollo de las capacidades y los recursos para ejercer las responsabilidades delegadas.
- Supervisión y monitoreo para identificar si el conjunto del país avanza hacia la garantía del derecho a la educación y si existen espacios de rezago que requieren esfuerzos adicionales de las instancias centrales.
- Articulación de los diferentes programas o acciones que se desarrollan en el ámbito local.” (pág. 84)

La relación entre lo local y lo global también está marcando diferencia en la manera que se formulan las políticas, de esta manera esas tensiones a que hemos hecho referencia, también están determinadas por la capacidad de los gestores a nivel local los cuales serían en últimas los encargados de gestionar las políticas educativas globales, la pregunta estaría por las capacidades de estos actores, para apartarse del enunciado mismo de la política y poder reconocer en ella las particularidades y relaciones de su contexto global, posibilitando así la visibilización de los sujetos que están al margen de las políticas.

Con éste último enunciado esperamos cerrar este capítulo, pues el interés de las autoras a través del presente trabajo es iniciar un camino, que esperamos que futuros colegas continúen hacia el análisis crítico de las políticas educativas, que nos saque del lugar contestatario u obediente que generalmente asume el maestro frente a cada nueva ley, norma o decreto que afecta su práctica cotidiana y que para este caso concreto centraremos el análisis sobre aquellas políticas que han venido marcado la vida de las Normales superiores en lo que a calidad de la educación se refiere. Según la UNESCO, (2.007):

“Políticas articuladas de evaluación educativa orientadas a la mejora progresiva de la calidad de la educación y del funcionamiento de los sistemas educativos. Es importante

instalar una cultura de la evaluación, coherente con el concepto de calidad de la educación como derecho, que incorpore y aproveche la experiencia regional ganada a través de los sistemas nacionales y subnacionales de evaluación que la trascienda y enriquezca a través de la diversificación de la evaluación de los diferentes componentes que determinan el buen funcionamiento de los sistemas. Para ello se sugiere:

- Desarrollar políticas de evaluación integradas que articulen acciones de evaluación del sistema educativo y sus diversos componentes.
- Fortalecer y optimizar los sistemas de evaluación de los alumnos...” (pág. 83)

Esta idea de la instalación de una cultura de la evaluación y la calidad asociada con la educación como un derecho, nos lleva al lugar de otras formas de concebir la evaluación, la calidad de la educación; pues en le presente trabajo hacemos una reflexión acerca de otra racionalidad “la racionalidad formativa” que pone acento en los sujetos como garantía misma de la calidad de la educación, que piensa no sólo en el aseguramiento de la calidad sino en la promoción de la misma; y, lo que es más importante qué piensa la calidad no desde los elementos externos objetivables sino desde el ser mismo de las intuiciones, programas y procesos educativos.

LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

Desde este capítulo, se pretende describir el proceso mediante el cual las autoras le dieron tratamiento al problema de investigación, reconociendo los pasos metodológicos y las estrategias reflexivas y críticas que permitieron construir aportes valiosos para los procesos de calidad.

La investigación se presentará siguiendo los planteamientos de la hermenéutica, ya que partió de las comprensiones iniciales que se establecieron en el marco de las intenciones de calidad situada en el contexto educativo y evidenciadas en los documentos de política producidos a propósito de el aseguramiento de la calidad; el cómo están siendo asumidos estos procesos en los programas e instituciones educativas de formación de maestros (Escuela Normal Superior De Ubaté), evidenciados en la interpretación y comprensión realizada a los documentos de autoevaluación y de acreditación y las apropiaciones hechas por los distintos actores que participan en ellos, y, finalmente presentará la posibilidad de mirar la calidad de la educación desde una comprensión que ubica dicho objeto en una perspectiva que posibilitará a las instituciones pensarse de manera distinta frente a la calidad de la educación.

Por lo anterior, la hermenéutica es asumida como una “experiencia” en la cual el ser humano se encuentra siempre frente a las relaciones que establece con el mundo que lo rodea, para tratar de interpretarlo y comprenderlo. En este sentido, la experiencia hermenéutica se mueve en el marco de un círculo de comprensiones e interpretaciones que realiza el sujeto desde su historicidad frente al objeto de indagación; en la cual el punto de partida es “la comprensión primaria” (Heidegger citado en Herrera, 2008), considerada como una apertura, por medio de la cual el mundo ocurre para los sujetos, a la vez que estos se comprenden en él.

Con respecto a lo anterior, el sujeto debe generar procesos de concienciación frente a los prejuicios (teorías) que existen sobre el fenómeno que trata de comprender, pues de estas depende que su comprensión sea mayor, a este proceso

se le denominó “comprensión secundaria” (Heidegger citado en Herrera, 2008), y, se caracteriza por la comprensión en el sujeto desde la teoría.

Desde este punto, la experiencia hermenéutica se desarrolla en el marco de una estructura circular en la cual el comprender se restituye como estructura fundamental de la existencia humana, que consiste en reconocer las condiciones en las que surgen las interpretaciones, donde las comprensiones primarias dan lugar a interpretaciones que posteriormente servirán como comprensiones primarias de otros fenómenos para llegar a nuevas interpretaciones.

Con base en lo anterior, se debe reconocer la comprensión como un movimiento permanente, y no como un desarrollo lineal y acumulativo de interpretaciones, ya que la estructura circular del comprender muestra que el movimiento que va del saber previo a la interpretación se caracteriza principalmente por poner en entredicho las anticipaciones de las que partimos.

Teniendo en cuenta que en esta investigación lo que se pretende es realizar una experiencia hermenéutica frente a los documentos producidos en el marco de los procesos de calidad de las instituciones y programas de formación de maestros, cabe citar a Gadamer, quien plantea que toda interpretación parte de cierta anticipación de sentido, es decir, que toda interpretación ha comprendido previamente, de manera preliminar, el texto a interpretar. Es obvio, que este primer sentido no se manifiesta si no es porque ya se lee el texto desde unas determinadas expectativas previas. Pero en la medida en que el intérprete avanza teniendo como propósito comprender el asunto mismo del que trata el texto, sus anticipaciones se van reformulando hasta que se logra establecer el sentido adecuado del mismo. Lo que importa es mantener la mirada en el asunto que se está interpretando. En palabras de Gadamer (citado en Herrera, 2008:8) *“la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados”*.

Para el desarrollo del proceso investigativo hermenéutico, se optó por tener en cuenta las premisas de la investigación documental, “entendida como un proceso que pretende realizar construcciones de sentido alrededor de documentos específicos que determinan el objeto de indagación”. (Hoyos Botero, Consuelo. Un

modelo para la investigación documental, Medellín, Colombia (2000). Es decir, es un proceso de construcción de conocimientos, un proceso de descubrimiento, de explicación de una realidad en la que el conocimiento se construye a partir de la lectura, análisis, reflexión e interpretación de documentos que giran en torno a un determinado tema. (Alfonso, citado en Morales, 1995).

En este contexto, lo que se pretende es realizar construcciones de sentido alrededor de los documentos producidos en el marco de los procesos de calidad a los que se ven expuestos los programas e instituciones de educación, específicamente de formación inicial de maestros. Por lo tanto, los documentos son entendidos como “referentes de algunos aspectos del mundo social” MacDonal y Tripton (1993), que dan cuenta no sólo del registro de lo que existe en el mundo, sino que dichos documentos llevan en sí mismos los valores, intereses y propósitos de aquellos sujetos que los produjeron.

La intención de las autoras al acercarnos a los textos producidos no sólo por los organismos gubernamentales sino en este caso por actores educativos con intereses y e intencionalidades diversos se traduce en la posibilidad de reconstruir esos sentidos, que en ocasiones se diluyen en las estructuras formales de los documentos y en los cuales se encuentra el valor real de las reflexiones y prácticas que configuran para este caso concreto las nociones concepciones y perspectivas sobre las cuales se construye los proceso de calidad, “al manejar los materiales cualitativos entonces los analistas hacen problemas fundamentados en las realidades cotidianas y en los significados de los mundos y los actores sociales, en lugar de *tomar* los problemas de quienes hacen las políticas de los teóricos generales o de otras personas” (Coffey, Amanda & Atkinson Paul, 2003, p. 7).

Con base en los planteamientos de Wolcott, (citado en Coffey & Atkinson, 2003), lo que se realizó en esta investigación fue construir una problemática situada en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación de los programas de formación de maestros, problemática que sitúa la calidad en un ámbito de cumplir con requisitos externos denominados mínimos para la garantía de la calidad. De esta manera, se analizaron los documentos producidos por la institución a propósito del cumplimiento de dichos requisitos, así como los documentos de política en los cuales están formulados, para llegar a una comprensión *estética* que permitiera

develar la interpretación que como investigadoras construimos de la problemática investigada.

“El análisis exige un procedimiento sistemático para identificar características y relaciones esenciales. Lo que Wolcott describe aquí parece ser básicamente el trabajo de manejo de los datos”.

“Wolcott describe su tercera manera de transformar los datos cualitativos como interpretación. Es aquí donde el investigador intenta ofrecer su propia interpretación de lo que sucede. Es aquí donde se buscan la comprensión y la explicación que de acuerdo con Wolcott va *más allá del límite de lo que se puede explicar con el grado de certeza que suele asociarse con el análisis*. En contraste con el *análisis*, en términos de Wolcott la interpretación es de *rueda libre*, casual, ilimitada, estéticamente satisfactoria, idealista, generativa y apasionada. Wolcott 1994. Pregona la interpretación como el umbral entre el pensar y el redactar, *en el cual el investigador trasciende los datos fácticos y el análisis cuidadoso y comienza a explorar lo que se puede hacer a partir de ellos*. (p. 11).

En este sentido, la investigación no pretende construir una única mirada o interpretación de la problemática, pues lo que hace es presentar una comprensión desde las categorías planteadas a propósito de las inquietudes de las investigadoras y de las construcciones realizadas en el proceso de formación de la maestría.

Siguiendo estas líneas, la investigación se desarrollo en IV fases, descritas de la siguiente manera:

FASE I: *explorando concepciones*, esta fase permitió develar los conceptos previos de las investigadoras en el marco de la calidad de la educación, siendo estos relevantes al momento de revisar los documentos de los procesos de calidad producidos por la escuela normal.

FASE II: *navegando por las políticas y la literatura de la calidad de la educación*, para esta segunda fase, se llevaron a cabo procesos de lectura y análisis de las políticas que a propósito de la calidad de la educación se han producido a nivel de la región de Latinoamérica y el Caribe, haciendo énfasis en el estudio de lo producido en Colombia. Además, se revisaron las producciones escritas de autores que se han encargado de realizar una mirada crítica a los procesos que ubican la

calidad en una perspectiva economicista o técnica, dando a conocer que también se puede hacer una mirada desde una panorámica formativa.

FASE III: *analizando en los documentos de la ENSU*, para este tercer momento se llevó a cabo la revisión de los documentos producidos por la escuela normal con el fin de cumplir con las dinámicas propias del aseguramiento de la calidad promovidos por el MEN. Para dicho análisis se construyeron algunas categorías que permitieron realizar una mirada desde las perspectivas de calidad propuestas en el estudio (racional o técnica y formativa).

FASE IV: *contribuyendo a los procesos de calidad de la educación*, en esta fase se produjeron algunos aportes que consideramos pertinentes para el desarrollo de procesos de calidad desde una mirada de promoción de la misma, con el fin de que no quede subsumida únicamente a procesos que garanticen el aseguramiento de la calidad.

FASE I: EXPLORANDO CONCEPCIONES

Desde las experiencias de las investigadoras frente a los procesos de acreditación de calidad de la educación de las instituciones formadoras de maestros, se ha considerado la calidad como un objetivo al cual se debe llegar para cumplir con lo propuesto en las políticas educativas, en pro del compromiso que tienen las instituciones de educación superior, frente al desarrollo social de los países y para mantener el funcionamiento de los programas o de las instituciones educativas. En esta medida, las instituciones han venido asumiendo una serie de procesos que han sido establecidos por entes externos como lo son el MEN, el CNA, entre otros; quienes han ido estableciendo requisitos que determinan cuando un programa o institución es de calidad y cuando no.

Teniendo en cuenta que una de las investigadoras desarrolla gran parte de su trabajo profesional en una institución de educación superior formadora de maestros y la otra, en una institución que por su carácter de normal superior también

desarrolla procesos de formación inicial de maestros; se concluyó que las dinámicas mediante las cuales se asumen los momentos de acreditación de la calidad son similares, pues ambas instituciones debieron pasar por un proceso de registro calificado o de acreditación previa, de acreditación de calidad y desarrollo y renovación de dicha acreditación.

FASE II: NAVEGANDO POR LAS POLÍTICAS Y LA LITERATURA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En esta fase se realizó una revisión sobre la aparición del concepto de calidad en la educación, partiendo de la premisa de que dicho concepto no ha sido propiamente un concepto inherente a los procesos educativos, sino que fue adoptado desde las dinámicas propias del contexto empresarial. Pues como lo plantea Orozco (2009), los procesos desarrollados en las instituciones educativas en el marco de cumplimiento de la misión que tienen como constructores de una sociedad competente y productiva, estaban siendo relacionados con la excelencia, la productividad y la racionalización. De esta manera, la productividad se traduce en la obsesión eficientista propia del sector empresarial, que fue adoptada por la educación con el propósito de formar personas con excelente capacidad para competir y desempeñarse en cualquier escenario social.

Por otra parte, se realizó una mirada al concepto de calidad, su transformación en el contexto educativo y lo ha significado en dicho contexto, en este sentido se resalta que la aparición del concepto calidad de la educación viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que ha puesto en discusión el papel principalmente del maestro, como actor garante de la calidad, pues se instauró en un lugar operacional que permitió la medición de las acciones desarrolladas por dicho actor.

Hacia los años setenta y principios de los ochenta, la calidad fue reconocida desde el mejoramiento en la eficacia de las prácticas desarrolladas por lo actores propios de la educación; hacia finales de los ochenta, la calidad fue pensada bajo el propósito de elevar los niveles de responsabilidad, alargar el calendario y la jornada

escolar y en general conseguir un mayor rigor en la labor desempeñada por el maestro.

Posterior a ello, la calidad empieza a estar asociada con aprendizaje de destrezas para adaptarse y anticiparse al cambio, tales como querer aprender, desarrollar el pensamiento autónomo y resolver conflictos en situaciones nuevas, es decir, la calidad es vista desde el ser competente y estaría asociada con eficiencia, medida ésta en términos de quién y cuántos tienen la oportunidad de acceso y permanencia a la educación.

Todo lo mencionado nos ubica en una concepción de calidad polisémica, indefinida y ambigua cuando es aplicada a la educación. No obstante, cuando hablamos de calidad de un modo general podemos conseguir un alto grado de acuerdo con otros interlocutores; al contrario, cuando comenzamos a descender al detalle e intentamos definirla de manera precisa comienzan a aparecer las discrepancias, ya que responde a diversas intenciones e ideologías tanto políticas, sociales como económicas, entre otras.

De la misma manera, se hizo una mirada sobre cómo fueron instaurándose las políticas que a propósito de calidad se han construido, encontrándose una prioridad sobre la garantía del acceso universal a la escuela primaria, eliminación del analfabetismo adulto, en el cual primaba el determinar la condición de calidad de las instituciones y programas que los hagan competitivos en el mercado, como características fundamentales de la calidad (1979)

Hacia el año de 1981, la calidad era medida desde la cobertura como propiedad deseable que permitiera el mejoramiento las oportunidades educativas de toda la población, incluyendo la escolarización y alfabetización de adultos.

Lo anterior, cogió fuerza en el 90, pues el propósito general era ofrecer una educación para todos, es decir, para todos los miembros de la sociedad primera infancia, familia, comunidad y población vulnerable. Consecuente con esto, en 1994 se promueve como calidad la erradicación de la pobreza extrema y el analfabetismo, a través del mejoramiento en el acceso a la educación.

No obstante, en 1998 las prácticas de calidad eran evidenciadas al facilitar el acceso de todos los habitantes de las Américas a la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, y al hacer del aprendizaje un proceso permanente, ubicando la ciencia y la tecnología al servicio de la educación.

Hacia el año 2000, una educación de calidad era basada en el derecho de todos a aprender, por lo que se promueve el derecho a toda la población, incluyendo las minorías étnicas, adultos no alfabetizados, iletrados y la equidad de género. Esta última ganó relevancia en el 2002, donde la calidad era vista como la resolución del problema de la equidad de todos los miembros de la comunidad.

En el 2008, además de contemplar todo lo mencionado hasta el momento, la calidad era pensada desde la generación de mayor cobertura social, equidad y compromiso, induciendo en el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como la promoción del establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior.

Esto último, dio lugar en el año 2009 al reconocimiento del valor que tienen los procesos de investigación en la generación de propuestas innovadoras que promuevan el desarrollo científico y tecnológico de los países y por ende la erradicación de la pobreza, dando fuerza a la premisa de la responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior.

En este marco de políticas construidas a propósito de calidad de las instituciones y por ende de los programas de formación, se encuentra inmerso los procesos de acreditación de calidad de las Escuelas Normales Superiores, instituciones encargadas de la formación inicial de maestros.

Es a través del Decreto 3012 de 1998, que las Escuelas Normales inician las dinámicas de mirarse como instituciones que deben acreditar prácticas educativas de calidad correspondientes con criterios mínimos de funcionamiento y de cumplimiento de su responsabilidad con la sociedad, criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, quienes a su vez estaban orientados por el Consejo Nacional de Acreditación. En este Decreto se brinda la posibilidad a las

instituciones educativas que estaban funcionando como escuelas normales, de que presenten su quehacer pedagógico con el fin de reestructurarse como Escuela Normal Superior encargada de la formación inicial de maestros.

Posteriormente, hacia el año 2002 las Escuelas Normales Superiores se ven implicadas en la necesidad de acreditar su labor, como una labor de calidad, acreditación que duraría cinco años y que al termino de este tiempo, tendría que adentrarse en la dinámica de verificación de las condiciones de calidad y desarrollo por medio del decreto 4790 de 2008.

En este marco de ideas, las investigadoras vemos la necesidad de hacer una mirada crítica de las políticas de calidad y de las prácticas desarrolladas por las instituciones y programas de formación inicial de maestros -en este caso de la Escuela Normal superior de Ubaté-, ya que en el estudiado nos remite a considerar el desarrollo de las políticas desde una racionalidad que ubica la calidad en una perspectiva técnica en la que las instituciones que acreditan calidad lo hacen desde criterios externos y desde condiciones ceñidas a la norma, desconociendo en ocasiones que existen prácticas o acciones que son consideradas de calidad, pero que no son tenidas en cuenta, pues no son establecidas los lineamientos que son evaluados.

FASE III: ANALIZANDO EN LOS DOCUMENTOS DE LA ENSU

Teniendo como referente que el trabajo investigativo focalizó su estudio en la Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU), se presenta a continuación una breve reseña de lo que es la institución educativa y el cómo ha venido asumiendo las políticas que rigen los procesos de acreditación de la calidad, pues cabe decir que existe un reglamento propio para las Escuelas Normales Superiores (ENSU).

Para tal efecto, se retomó del documento presentado por la ENSU para Renovación de la Acreditación de Calidad y Desarrollo, los siguientes apartes:

Reseña Histórica

A finales de la década del 50, recién concedida la ciudadanía a la mujer; en el contexto del frente nacional, sacudido el país por la confrontación bipartidista, la expansión poblacional y sus consecuencias en el crecimiento de la demanda educativa, junto con la introducción nacional de planes desarrollistas que identificaron en la educación un factor de cambio social, se dan en el Concejo de Ubaté, debates trascendentales alrededor de las súplicas ciudadanas para la creación de un plantel estatal de educación femenina que proporcione educación barata, esté ajustada a los planes oficiales y forme maestras.

La ordenanza Departamental 112 de 1961 y la Resolución 1370 de Agosto de 1962 de la Secretaria de Educación, legalizan las súplicas y crean La Escuela Normal Superior de Ubaté. El 02 de marzo con tres grados, 117 niñas y 8 maestros, bajo la dirección de la Licenciada Irma Maldonado, inician el sueño de formar maestras para la educación primaria, hacer escuela, poner a circular el saber pedagógico, y construir país desde la infancia.

La condición femenina se mantuvo hasta 1972. En este año la Normal recibe a los dos primeros hombres que desean formarse como maestros, constituyéndose en la primera institución del municipio y de la región en asumir la coeducación como contribución a la formación humana y profesional del maestro.

Actualmente, como institución integrada, atiende 2300 estudiantes aproximadamente, atendidos en tres centros educativos rurales en los niveles de preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria. Ha graduado 40 promociones, 10 de ellas en el Programa de Formación Complementaria.

Con base en uno de los principios filosóficos de “Educar en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario”, tiene la MISIÓN de formar maestros para desempeñarse en la Educación Básica Primaria y en el Preescolar, desde la perspectiva del lenguaje y la comunicación como elementos que median los

procesos de interacción comunitaria y de construcción de currículos con pertinencia cultural regional y global

Constituirse en un centro superior piloto en la formación de maestros autónomos, críticos, abiertos al servicio, con sensibilidad social y visión de futuro, para qué, mediante la Práctica Pedagógica y apoyados en la producción de saberes con énfasis en procesos de comunicación para responder a las necesidades del entorno local, regional y nacional es la VISIÓN de la Escuela Normal.

Fundamentada en los conceptos de la Pedagogía Crítica y el modelo pedagógico integrador, asume la investigación como fundamento para la producción de conocimiento social y pedagógico válido en la argumentación pública, concibe el ser humano: mujer-hombre, niña-niño, sujetos relacionales de derecho-deber, en construcción permanente a través del lenguaje; atiende a la integración, interacción y la participación democrática, a nivel local, regional, y nacional para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano sostenible.

Siguiendo siempre estos principios la ENSU , basa su proyecto pedagógico en una educación abierta, flexible, inclusiva para la formación de personas integrales, capaces de transformar su propia realidad y la de su entorno, esto involucra el desarrollo y la aplicación de pedagogías y metodologías como el diálogo de saberes, el constructivismo, el trabajo cooperativo y la enseñanza para la comprensión que convierte el aprendizaje en una actividad variada que impulsa a los estudiantes a desarrollar todo su potencial valorativo y actitudinal.

Políticas para las ENS

Los procesos de acreditación para las Escuelas Normales nacieron en el año 1994, a través del Decreto 2903 (art. 216 de la Ley General de Educación), en el cual se fijaron los procedimientos para la reestructuración de las Escuelas Normales en Escuelas Normales Superiores. Con base en lo anterior en el gobierno de Samper Pizano se presenta el Decreto 3012 de diciembre de 1997, en el que se

adoptan las disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

En este Decreto se establece que las ENS son instituciones educativas que operan como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores en el nivel de preescolar y básica primaria (art. 1). Además, se fijan como fines de las ENS, contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional; desarrollar capacidades de investigación y orientación pedagógica; promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos; despertar el compromiso y el interés por la formación permanente; contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual; contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en la que esté inserto y, contribuir al desarrollo educativo del país y al logro de una educación de calidad (art. 2).

Con base en lo anterior, se establece que los objetivos de la acreditación en las ENS son: promover el continuo mejoramiento de la calidad; propiciar idoneidad y solidez de los programas de formación ofrecidos; incentivar la verificación del cumplimiento de su misión, en el marco de la formación inicial de docentes; fomentar los procesos de autoevaluación que permitan la consolidación de su PEI; estimular la iniciativa y la creatividad de los docentes, directivos, y alumnos en la construcción de modelos y estrategias pedagógicas y administrativas; favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica (art.13).

La acreditación será PREVIA para las Escuelas Normales en el proceso de reestructuración como Escuelas Normales Superiores por cuatro (4) AÑOS, una vez organizada y funcionando, se dará inicio al proceso de acreditación de CALIDAD Y DESARROLLO, el cual consiste en la determinación del cumplimiento de los requisitos de calidad de los programas ofrecidos y de desarrollo de los fines propios de la educación por cinco (5) AÑOS. Este proceso de acreditación de calidad y desarrollo, se inicia con la autoevaluación adelantada, de acuerdo con los criterios fijados por el consejo, continúa con la evaluación externa practicada por un equipo

evaluador y prosigue con la valoración que este realice de los resultados de las dos primeras etapas y del respectivo PEI (art. 20).

Los procesos de acreditación de la calidad de las ENS fueron sustentados por 10 años desde los planteamientos anteriormente enunciados, pues a partir de 2008 se presentó el Decreto 4790 en el que se evidencian algunas reestructuraciones, que permiten pensar la calidad en un nivel mayor.

En este decreto se establece como objeto establecer las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria (grados 12 y 13) de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria que puede ofrecer una ENS. La organización responderá a su PEI y estará regido por la Ley 115 de 1994, la Ley 715 del 2001.

Por lo tanto, se plantean como CONDICIONES BÁSICAS DE CALIDAD (art. 3), las siguientes: ser un Programa pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria; tener una propuesta curricular y plan de estudios acordes al PEI y en concordancia con las necesidades de un maestro que atiende preescolar y básica primaria; evidenciar innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo; tener espacios de proyección social; contar con personal docente y directivo docente que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria; tener a disponibilidad medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje; contar con una infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes; desarrollar procesos de autoevaluación en coherencia con el plan de mejoramiento; construir en plan de seguimiento a egresados; desarrollar prácticas docentes en el proceso de formación complementaria; plantear contenidos en el plan de estudios y prácticas pedagógicas relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria; tener planteadas propuestas de distintas modalidades de atención educativa a poblaciones y mantener una estructura administrativa que garantice un manejo adecuado de los recursos financieros.

Para revisar el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad se cuenta con el servicio de CONACES, esta realizará la verificación y autorizará el funcionamiento del PFC con una vigencia de cinco (5) AÑOS.

En este marco de requisitos y condiciones establecidas por las políticas educativas, para dar cumplimiento a uno de los objetivos más importantes expuestos en las distintas cumbres y reuniones realizadas a propósito del mejoramiento de la calidad de la educación, la Escuela Normal Superior de Ubaté ha producido una serie de documentos que serán objeto de análisis, permitiendo mostrar lo que en esta investigación ha sido nominado *perspectiva técnica* y *perspectiva formativa* de la calidad y que posteriormente serán objeto de reflexión para establecer algunos elementos que permitan mejorar los procesos que a propósito de la calidad se llevan a cabo, pensándola desde la promoción de la misma y no sólo desde la aseguramiento.

FASE IV: CONTRIBUYENDO A LOS PROCESOS DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Las Categorías de análisis se construyeron a partir la mirada reflexiva y crítica propuesta por varios de los seminarios trabajados al interior de la maestría, la intención clara fue poder revisar los documentos de política oficial, los documentos de desarrollo teórico y conceptual producidos alrededor de la calidad de la educación, así como los documentos elaborados por la Normal superior de Ubaté a propósito de los procesos de calidad, de tal manera que esta revisión permitiera identificar elementos de análisis que ayuden a comprender la política y sus implicaciones más allá de la promulgación y cumplimiento de la norma y que involucre de manera crítica y reflexiva a quienes por mucho tiempo no han sido actores de la política sino receptores de la misma.

El ejercicio hermenéutico correspondiente a cada una de las categorías se convirtió en la parte mas motivante del trabajo de investigación, pues de lo que se trató fue de hacer una lectura crítica y relacional de la intenciones, prácticas y

producciones de los actores de la Normal superior de Ubaté, expresado a través de los documentos oficiales, analizando de alguna manera el currículo oculto que se produce en los procesos de calidad, que además de ser oculto en muchos casos resulta inconsciente, de tal manera que se pueda volver consciente; y, así mismo, se conviertan en objeto de reflexión por parte de los actores principales de los procesos de calidad de la institución.

A continuación se presentan las categorías de análisis, las cuales constituyen el medio para la comprensión e interpretación del objeto de estudio: No fue simple tomar la decisión de la manera en que las categorías debían ser presentadas al lector de tal manera que fuera inteligible y permitiera de una manera natural comprender las relaciones que al interior de estas categorías se establecen entre lo que hemos denominado las dos racionalidades.

Cada uno de los cuadros hace una entrada con la explicación sintética de lo que consideramos, defina la categoría de tal manera que esta definición permitió hacer una lectura intencionada de todos los documentos, posteriormente se ponen en tensión las dos racionalidades *la económica y la formativa* ubicando en cada una de ellas los datos y la información de los distintos documentos que da cuenta de la racionalidad que con mayor preponderancia se encuentra luego de hacer una lectura analítica de los mismos, en algunos casos se apoya la información de cada una de las racionalidades con citas bibliográficas puntuales, para centrar la atención de lector en elementos claros de tensión entre ellas.

Finalmente, el ejercicio hermenéutico es el resultado del análisis hecho a los tres momentos de acreditación vividos por la Normal superior, atravesados por una lectura analítica orientada por la identificación elementos distintivos entre las dos racionalidades, el análisis de cada uno de los momentos se encuentra de manera detallada en el anexo 1, el cual pueda ayudar al lector a complementar la información y comprensión de los procesos vividos por la institución.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: *TESIS CENTRAL*

Esta hace referencia a los elementos teóricos, sociales y culturales que enmarcan la formulación de la política, determina la tendencia epistemológica, ideológica y de política sobre la cual se instaura la normatividad que posteriormente se convierte en práctica concreta. Se utiliza como categoría de análisis en tanto que identificar los elementos que le subyacen a los documentos de política y los documentos producidos por la ENSU, permite que los análisis sobre la manera en que la calidad se ha instaurado en las prácticas y discursos en la institución, adquieran sentidos más reflexivos que desborden la idea de valorar el éxito de una política por la forma en que ésta es llevada a cabo por los sujetos.

RACIONALIDAD ECONÓMICA

Podemos partir de la definición presentada por el ICFES en 1984 sobre calidad como "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una persona, acción o cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie".

De tal manera, que la tesis central de esta racionalidad se ubicaría en la posibilidad de valoración de los aspectos positivos y negativos de la calidad y pensar en procesos de mejoramiento, pero siempre referidos a esa condición de cambiar o de mejorar una cualidad, teniendo como objetivo el pasar a un estado superior.

Claramente, se establece que la calidad estaría atribuida al objeto en sí mismo y que de la valoración que se haga de dicho objeto se asignaría esa condición de calidad, desembocando en un discurso que sitúa la calidad como un fin en sí mismo.

Así comprendida la calidad, estriamos pensando en que los referentes a través de los cuales se determina un valor serían referentes universales, generando la idea de homogenización.

RACIONALIDAD FORMATIVA

Retomando a Orozco Silva (La calidad de la universidad. Más allá de toda ambigüedad. CNA, (abril 2010), muchas de las concepciones que nos formamos de la calidad poseen, en primera instancia, un carácter sensible y subjetivo; lo que significa que se trata de representaciones contingentes, que aunque favorecen la incorporación de aquello a lo que se refieren por parte del sujeto, disponiendo de un principio subjetivo de conocimiento, no son otra cosa que la base para el pensamiento.

En esa medida y comprendiendo que la calidad desde esta racionalidad desconoce su carácter universal, se plantea que no puede hablarse de calidad sin relacionarla con diversidad cultural, historias propias de los contextos, diferentes circunstancias de desarrollo económico y social, distintos proyectos de construcción de la ciudadanía

Por lo tanto, pensar la calidad de la educación desde la racionalidad formativa es contemplar la preservación del ethos académico y de sus valores más identificados con la autonomía, los intereses públicos y las especificidades de la ciencia en la labor de investigación y formación. En este sentido, la calidad se refiere al ser de las cosas y a su carácter sustantivo.

EJERCICIO HERMENÉUTICO

En los documentos generados durante los tres momentos de acreditación, por parte de la Normal Superior de Ubaté, se observan diferencias en la manera como es asumida la dinámica propia de la acreditación; pues las tesis de las que se parte responden de manera muy directa, y podría decirse con poca reflexión acerca de las exigencias externas, que si bien es cierto se debe reconocer eran de estricto cumplimiento, si se pretendía continuar ofertando el servicio educativo en la región fueron asumidas literalmente, a través de acciones que intentaban tener pretensiones de mirada interna, pero que poco se alejaron de las

tesis centrales establecidos en los documentos de política oficial.

Los momento subsiguientes se paran en una tesis interesante de analizar, y es la reflexión sobre las acciones propias como la base para la reestructuración de las prácticas y los procesos; en ella se advierte un intento por comprender y entender los alcances de la norma, pero también por aportar desde la experiencia construida por la institución, a propósito de los procesos de calidad.

Mencionamos que se hace un intento, porque mas adelante se reconoce que esto esfuerzos, sobre todo en el segundo momento, se orienta por dinámicas propias que no evidencia con tanta claridad su independencia y se terminan por asumir prácticas que en su conjunto responden de manera muy directa a lo establecido en los documentos de política oficial.

Tres tesis son transversales a los diferentes momentos vividos por la Normal, a propósito de los procesos de acreditación; la primera, tiene que ver con que la autoevaluación puede ser el pretexto perfecto para la reforma de la estructura del colegio, de tal manera que ésta cada vez más sea coincidente con las exigencias hechas desde la política nacional y que de alguna manera se vayan acercando a las exigencias hechas en el concierto internacional.

La segunda tesis, es la que tiene que ver con la relación de la misión del colegio con los procesos de calidad, se evidencia que la misión ha sido el elemento orientador esto se demuestra en muchos de los argumento utilizados en los documentos oficiales de la normal, como muestra de la calidad que la institución tiene y que expresa en la preocupación por lo que se hace con respecto a la formación de maestros, que en el tercer momento, esta apoyado por la formulación de políticas, que tienen que ver no sólo con la formación de maestros desde los campos disciplinares sino que además se manifiesta una preocupación por la formación de estos maestros como sujetos pertinentes para la región.

La tercera tesis, tiene que ver con una intención propositiva en el desarrollo de los procesos de autoevaluación, la cual se identifica en la enunciación de acciones conjuntas alrededor de procesos de investigación que lleven a dar cuenta del estado de la institución. Esta última tesis se queda en eso, pues lo que se puede recoger de las prácticas adelantadas en los distintos momentos, no muestran de manera clara ese proceso conjunto, ni investigativo que permita ver la el logro de la calidad desde una perspectiva distinta a la suma de partes con un fin común.

Muchas de las concepciones que nos formamos de la calidad poseen, en primera instancia, un carácter sensible y subjetivo; lo que significa que se trata de representaciones contingentes, que aunque favorecen la incorporación de aquello a lo que se refieren por parte del sujeto, disponiendo de un principio subjetivo de conocimiento, no son otra cosa que la base para el pensamiento.

Nos valdremos de este texto, pues en la revisión de los distintos documentos producidos por la comunidad y por agentes externos a ella con respecto a la acreditación, es posible evidenciar la manera como se fueron construyendo las tesis que orientaron los distintos momentos, incidieron mucho en la manera que los actores se acercaron a lo que significaba estos procesos y a los documentos producidos por la normatividad.

En los tres momentos se percibe una preocupación clara por pensarse de manera distinta y por que los procesos de autoevaluación y acreditación además de permitir acceder a las condiciones de calidad declarada en la norma, también permitiera la trasformación de la institución en pro del beneficio de los maestros y por ende de la educación en al región

Tomado del anexo 1, del presente documento página 95.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: FINALIDAD

Es claro que la formulación de políticas, en tanto hecho producido por sujetos, tiene implícitos unos intereses concretos del grupo o grupos que la determinan. Reconociendo la premisa que *la educación siempre ha sido un asunto estratégico del capital* se hace necesario tratar de identificar cuáles son las intencionalidades que subyacen a las políticas, estas intencionalidades se determinan por el tipo de política las cuales se traducen en finalidades, dependerán de si la política es nacional, local, intergubernamental. También obedecerán al escenario en que se gestan, pues de ello dependerá si éstas son indicativas, de estricto cumplimiento, de acuerdos intergubernamentales que compromete la acción de los sujetos sin estar presentes.

Para el caso de los tres momentos vividos por la ENSU, identificar las intencionalidades más allá de lo que se logró legalmente (registro, acreditación) a través de los procesos vividos, permitirá evidenciar la manera que los juegos de poder de los distintos actores se hacen presente y de qué manera éstos lograron aportar en la construcción de lo que hoy se tiene como propuesta de formación de maestros en la normal.

RACIONALIDAD ECONÓMICA	RACIONALIDAD FORMATIVA
<p>La finalidad de los procesos emprendidos desde esta racionalidad está determinada por la urgencia de buscar la calidad de las instituciones o de los programas.</p> <p>Dicha calidad es adquirida a través de procesos de valoración que conllevan al desarrollo de “planes de mejoramiento” desde una perspectiva de reformas no siempre pensadas desde dentro, pero que al final permiten constituir el <i>aseguramiento de la calidad (quality assurance o QA)</i>.</p> <p>En esta racionalidad se comprende que como fin último la calidad de las instituciones o programas debe dar cuenta de estándares que logren ser comparables o medibles, no al interior de ellos mismos, sino comparables con instituciones o programas homólogos. Esa comparación permite en últimas identificar las distancias o cercanías entre unos y otros y aunque la evaluación de esos estándares no tenga en sí mismo la pretensión de establecer ranking, los resultados y la manera en que ellos son utilizados si ubica la educación en lugares de primero o último orden.</p>	<p>La finalidad central de los procesos emprendidos desde esta racionalidad está determinada por la búsqueda de la calidad en la formación de los sujetos que constituyen las instituciones y programas.</p> <p>“Nadie se opondría abiertamente a una formulación que afirme que la educación le tiene que servir a las personas y a los grupos para operar en el mundo y para sentirse bien operando en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno. Esto implica un cierto conocimiento del mundo, tal como es hoy y como será en el futuro. Esto implica también una cierta reflexión respecto de cómo se sienten las personas en este mundo y en este siglo y de cuál es la capacidad que se atribuyen de cambiarlo y de hacerse un lugar en él.” (Braslavsky C., 2006)</p> <p>Partiendo del reconocimiento y valoración de las condiciones propias relacionadas con los fines y propósitos de formación de una institución, esta se piensa y se reflexiona generando procesos de mejoramiento continuo conducentes a la <i>promoción de la calidad</i>.</p> <p>En esta racionalidad la finalidad de la medición de procesos de calidad estaría pensada desde el <i>ethos</i> mismo de la institución, dando así la posibilidad de que los referentes con los cuales se determina la</p>

calidad son establecidos por la institución de manera consecuente con lo que ella pretende en relación con su compromiso social.

EJERCICIO HERMENÉUTICO

En los tres momentos de acreditación la Escuela Normal Superior de Ubaté da cuenta de finalidades encaminadas hacia el cumplimiento de lo exigido en los lineamientos de calidad propuestos por el MEN. Los procesos vividos por la institución evidencia finalidades motivadas por las exigencias externas de esta entidad gubernamental, a pesar de que expresa otras finalidades relacionadas con los principios pedagógicos expuestos en el PEI, se da más prelación al cumplimiento de criterios de calidad. Puesto que es una perspectiva racional en tanto ellos se convierten en el centro de los indicadores que establecen el nivel de calidad de la institución.

Es importante mencionar que la lectura que se hace de las finalidades que orientaron cada uno de los momentos del proceso de acreditación tiene un giro interesante en el segundo momento, es decir en la primera reacreditación, pues al parecer la idea de construir el proceso alrededor de la IAP, llevó a que se hiciera conciencia del valor que tiene la Normal Superior desde su acumulado histórico, como espacio de formación de maestros para la región; sin embargo, en el tercer momento, esta idea se ve diluida y cobra mayor importancia el lograr a toda costa evidenciar que se tiene las condiciones ideales para ser considerada una institución educativa de calidad.

De la literatura revisada para el presente trabajo se encuentra que en la racionalidad económica se comprende que como fin último, la calidad de las instituciones o programas debe dar cuenta de estándares que logren ser comparables o medibles, no al interior de ellos mismos, sino comparables con instituciones o programas homólogos.

De la misma manera la intención de alcanzar los estándares establecidos por la normatividad como garantía de calidad de las instituciones. Se ubica en esta misma racionalidad, en ese caso la finalidad expresada en los documentos oficiales de la Normal superior de Ubaté se ubicarían en dicha racionalidad, a pesar que como se expresa en el documento de análisis de los momentos de acreditación, se evidencie un intento por acercarse a otro tipo de finalidades que estarían mas relacionados con el ethos propio de la institución, lo que contribuiría de manera acertada a que la Institución se ubicara en otro tipo de racionalidad que le permitiera hacer conciencia del valor que ella misma tiene como institución educativa en la región.

Tomado del anexo 1, del presente documento página 100.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: CONCEPTOS Y NOCIONES QUE LE SUBYACEN

Como ya se mencionó el concepto de calidad es multivarial, polisemántico, relativo, contextualizado; es así, como el concepto en sí mismo carece de sentido, cuando de prácticas concretas se refiere es por ello que poder explicar la calidad desde otros conceptos y nociones permite que éste adquiera sentido. En algunos casos estos conceptos se convierten en atributos, condiciones, características que permitan al momento de evaluar la calidad objetivar los indicadores que se esperan valorar.

Identificar estos conceptos y nociones y la manera en que ellos son

explicitados en las dos racionalidades, permite hacer un análisis de las políticas, tanto en sus fundamentos como en la manera que en que ella opera como *dispositivo de control y vigilancia*.

Por lo tanto, visibilizar estos conceptos permite además poner en situación a quienes están interesados en el tema de la calidad pues lleva a que el análisis que se haga de esta tenga referentes claros de las tendencias epistemológicas y teóricas sobre las cuales se está siendo pensada, avanzando de esta manera hacia una forma de valorar la calidad según el contexto y la realidad sobre la cual se este actuando.

RACIONALIDAD TECNICA	RACIONALIDAD FORMATIVA
<p>La primera noción que vale la pena mencionar relacionada con esta perspectiva la calidad se refiere al <i>objeto</i>, es decir, tiene un carácter <i>adjetivo</i>.</p> <p>Reconoce en la educación una mercancía, en tanto la calidad está referida al producto concreto que genera.</p> <p>Existe una tendencia bastante generalizada a relacionar la calidad de algo a través de las cualidades de ese algo, y aunque sabemos que no son sinónimos calidad y cualidad pareciera ser que esta relación resulta muy confiable y sencilla a la hora de determinar la calidad en tanto elementos de alta <i>confiabilidad objetiva</i>.</p> <p>Otro concepto que esta asociado a esta racionalidad es el concepto de <i>proyecto</i>, este expresado desde un paradigma llamado <i>cartesiano</i>, que supone que la conciencia se hace en la división de los elementos en partes separadas, el sentido del proyecto estaría dado por el arreglo de las condiciones de eso que se llama condiciones iniciales según una secuencia sistemática, asegura una meta un fin, es el arreglo de medios a fines eso es el proyecto, en este se comprendería que para el éxito del proyecto se requiere configurar una secuencia de ordenadas pasos.</p> <p>Esta idea de proyecto no deja mucho espacio a pensar más allá de la unión temporal de las cosas, pues se trataría de lograr un objetivo o meta propuesta a través de la expresión de las partes, pero difícilmente dejaría ver el carácter complejo y holístico de los fenómenos y situaciones que configuran la cultura escolar.</p>	<p>En esta perspectiva la calidad está referida al ser de la cosa, es decir, tiene carácter sustantivo.</p> <p>Reconoce la educación como proceso en el que la práctica es en sí, se constituye como elemento de referencia y reflexión este proceso es visto como un todo y se centra en la construcción de conocimientos y la formación de sujetos</p> <p>Para la reflexión que se piensa establecer a propósito de la calidad y como ella es vista, poner en tensión estas dos perspectivas puede resultar interesante, pues la cualidad se refiere al estado demostrable en las cosas mismas; es decir, tiene un carácter adjetivo, mientras que la calidad está referida al ser de la cosa, es decir su carácter es sustantivo.</p> <p>La idea de <i>proyecto</i> es tomado desde el pensamiento complejo en cuyo caso las acciones se establecen desde la unión entre simplicidad y complejidad, lo que implica procesos como seleccionar, jerarquizar, separar, reducir y globalizar. Se trata de articular lo que está disociado. Pero no es una unión superficial, ya que esa relación es al mismo tiempo antagónica y complementaria. Idea retomada de Morín.</p> <p>En ese sentido determinar la forma en que se expresa la calidad pasará por pensar en procesos <i>holístico</i>, en los cuales no se puede concebir el todo sin la parte y la parte sin el todo, pues como lo plantea Morín esto es algo fundamental ya que es así como lo encontramos en la naturaleza.</p> <p>De esta manera no podíamos pensar que un elemento, atributo u objeto separado podría expresar la calidad por sí mismo sino que sería el proceso formativo total a través de diversas expresiones el que pude dar cuanta de ello.</p>
<p>HETEROEVALUACION</p> <p>La perspectiva racional ubica los procesos de evaluación desde referentes externos, en esa medida las instituciones y programas realizan</p>	<p>AUTOEVALUACIÓN</p> <p>Si partimos de la premisa que Calidad tiene que ver con un sistema de valores, una expresión cultural ejercida por los principales actores: estudiantes y</p>

<p>procesos, que son pensados por agentes externos a la institución y en donde los indicadores y criterios con los cuales se mide, en este caso la calidad, parten de ideales, modelos y estándares que se miden por la cercanía al cumplimiento máximo o mínimo según sea el caso, del proceso que se esta adelantando.</p> <p>En ese sentido la práctica de la autonomía se va deteriorando pues la dependencia de lo externo, pocas veces permite que se haga una mirada al interior de los programas e instituciones, impidiendo así que se tome conciencia por la responsabilidad que se tiene frente a los procesos de formación, en relación con las capacidades y fortalezas que ellas han desarrollado.</p>	<p>profesores, los padres y la sociedad en su totalidad. Y esto es complementado por la idea planteada por Orozco, en el sentido que la calidad no es perenne sino que se constituye por una ser de contingencias pensar en una auto Autoevaluativa, traducida en una mirada desde adentro del ser mismo, ubica los procesos de valoración de la calidad en un lugar distinto, pues la referentes con que esta sea evaluada, serán el producto de la construcción de relaciones que no sólo da cuenta de la calidad, sino que logre explicar los fenómenos o circunstancias que en últimas se convierten en expresiones temporales de la misma.</p>
<p>EQUIDAD</p> <p>Este concepto se refiere a la posibilidad de ofrecer los recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles que les permita a los individuos insertarse en la actual sociedad del conocimiento y acceder a un empleo digno.</p> <p>El pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos, exige garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir, proporcionar más a quien así lo necesita y dar a cada uno las ayudas y recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.</p> <p>El punto de discusión importante sobre la equidad es la perspectiva que relaciona el acceso con la igualdad de oportunidad que busca proporcionar a la gente la oportunidad de acceder a los bienes y los productos de la cultura, este acceso muchas veces se dá en detrimento de la propia cultura, de las comunidades pues la igualdad de oportunidades está mediada por estándares que en efecto homogenizan en algunos casos, hasta los ideales de vida de los sujetos</p>	<p>EQUIDAD</p> <p>Ello significa poner a disposición de todas las personas, y no sólo a quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, el conocimiento, los recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad.</p> <p>Una educación de calidad debe ofrecer los recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles. Ello significa poner a disposición de todas las personas, y no sólo a quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, el conocimiento, los recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad.</p> <p>La equidad vista desde esta perspectiva, pone en discusión que la igualdad de opciones no necesariamente garantiza la igualdad de oportunidades, y, evidencia, que el juego de la igualdad no siempre garantiza que al acceso al conocimiento y a la sociedad de esta dando de manera equitativa y que por el contrario en muchos casos eso mencionada igualdad, lo que ha generado son brechas muy marcadas en los grupos sociales y económicos, que difícilmente permiten atribuirle a la equidad el valor de la calidad que se espera encontrar.</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>La relevancia se refiere al 'qué' y al 'para qué' de la educación; es decir, a las intenciones educativas que condicionan otras decisiones,</p>	<p>RELEVANCIA</p> <p>La relevancia desde un enfoque de derechos, supone además de enfrentar la exclusión, preguntarse por cuáles son las finalidades de la educación y si éstas</p>

como las formas de enseñar y de evaluar. Desde el 'para qué', la principal finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo del ser humano en su doble realización: individual y social.

La cuestión con respecto a la relevación no es que se deje de considerar como factor asociada a la calidad, pues en esencia existiría un consenso en que la educación que los sujetos reciben debe ser relevante, significativo, para el momento histórico y social que esta viviendo, la cuestión radica en quienes y como se establecen esta relevancia, por que si partimos del premisa establecida por el ideal de desarrollo humano *que se logre el proyecto de vida deseable por cada individuo*, no podría pensarse que la relevancia sea determinada por decreto como ha venido ocurriendo cuando se proponen elementos tales como competencias genéricas, lineamientos curriculares generalizados, entre otros elementos en la educación.

representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder. Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros.

PERTINENCIA

El concepto refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad.

La pertinencia generalmente es vista como la capacidad que tienen los programas de formación, en este caso universitarios para preparar individuos capaces de devolverle al país lo que han recibido de él generalmente con el ideal que trabajando se contribuye con la erradicación la pobreza, *este es un lema en la mayoría de las reuniones que se ocupan de los retos para la educación del presente milenio* otro elemento asociado con la pertenencia es la capacidad que tiene estos programas de formar en competencias y conocimientos específicos que prepare a los individuos para competir en el mercado ocupacional.

PERTINENCIA

La pertinencia se consigue, en tanto, la participación de la institución educativa, a través de sus actores en la vida social, económica y cultural de la sociedad en la cual ella se inserta, en especial con las personas de su entorno, se de, sin perder la perspectiva de universalidad.

Ubicar la pertinencia de le educación sólo en el plano de la función de resolver a la sociedad su necesidades, o la misión de producir conocimiento para la misma, deja de lado la perspectiva de conseguir el proyecto de vida deseable de lo sujetos que allí están.

EFICACIA

La eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos; es decir, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes,

EFICACIA

La eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos; es decir, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y

su relevancia y pertinencia. Da cuenta de si las metas educativas son alcanzadas por todos y no reproducen diferencias sociales de partida, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades

La tensión a nuestro juicio no está planteado de si se hace necesario o no considerar este como factor de calidad, la tensión se ubica en la manera en que tanto la eficacia y le eficiencia son medias, pues al poner criterios de medición externos, en la mayoría de casos cuantitativos, obliga a los actores responsables en primer lugar de la gestión, a comprometerse con metas que no siempre dan cuenta de las realidades propias.

pertinencia. Da cuenta de si las metas educativas son alcanzadas por todos y no reproducen diferencias sociales de partida, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades.

La anterior referencia para el caso de la racionalidad formativa plantea la necesidad de analizar en qué medida la operación pública es eficiente, respetando el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido. La eficiencia no puede constituirse en un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.

EFICIENCIA

La eficiencia se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Por lo tanto, es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos.

Este concepto resulta problemático cuando el tema de costos, se asocia estrictamente con el valor monetario de la educación, pues inmediatamente esta deja de ser un derecho y pasa a convertirse en un servicio, razón por la cual lo que se haga en por el mejoramiento de la calidad puede estar asociado con el concepto de gasto y no de inversión.

EFICIENCIA

Este concepto generalmente asociado con todo el movimiento instrumental de la calidad parte de las tareas impuestas por las políticas internacionales para los gobiernos en el caso de la educación, es aumentar indicadores de cobertura y permanencia a pesar de los bajos presupuestos que se dedican a tal fin.

De tal manera que la eficiencia se mide en una relación directa entre aumento de cobertura y bajo costo, en esta medida si pensamos que la racionalidad formativa hace se remite a las condiciones particulares de los contextos, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra.

RESPONSABILIDAD SOCIAL

En el marco de la educación como derecho el criterio de eficiencia puede orientar la dirección de las decisiones y servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos, en el marco de la responsabilidad social. Proporcionando una fundamentación última del principio ético de universalización, y, al mismo tiempo, sin olvidar que es desde la propia ética cuyas acciones deben ajustarse también a los condicionantes contextuales.

EJERCICIO HERMENÉUTICO

En el caso de la racionalidad económica *La primera noción que vale la pena mencionar relacionada con esta perspectiva, es la calidad referida al objeto, es decir, que tiene un carácter adjetivo. Poniendo en tensión lo que aparece establecido en la racionalidad formativa a propósito de la calidad referida al ser de la cosa, es decir, al carácter sustantivo.*

En el cuadro establecido para las categorías de análisis se hace un ejercicio de reconocimiento de la manera en que las diversas nociones asociadas a la calidad se instauran en las dos racionalidades.

Para el caso concreto de la Normal Superior de Ubaté no se lleva a cabo un ejercicio puntual de definición o conceptualización de estas nociones. Sin embargo, a lo largo de los documentos analizados es posible encontrar que ellas son utilizadas.

En la mayoría de ocasiones esas nociones adquieren sentido desde la racionalidad económica, es posible evidenciar que nociones como pertinencia, eficacia, relevancia son destinadas a comprender características de las acciones puntuales de la institución en el marco de indicadores externos que las hacen positivas o negativas.

Es así como desde la racionalidad económica *El concepto refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad.*

Otras nociones que aparecen asociadas a la calidad son las de proyecto en el marco de acciones aisladas con un fin común, pensadas para el mejoramiento, o la noción de control o seguimiento ubicando la dinámica de autoevaluación en la perspectiva de la heteronomía, situación que vale la pena mencionar, pues justamente la autoevaluación es pensada en el marco del fortalecimiento de la autonomía, en donde el primer y principal referente es la misma institución en relación con los factores externos.

Tomado del anexo 1, del presente documento página 105.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: PAPEL DE LA RACIONALIDAD EN LA SOCIEDAD Y EN EL ESTADO

Esta categoría tiene como intención reconocer, como lo expresa el mismo enunciado, el papel que las políticas han jugado en la sociedad y en el estado, pues es claro que por esa distancia que existe entre la formulación de las mismas y la manera que ellas son asumidas por los actores sociales y las tensiones que ya mencionamos se dan en el intermedio de esta relación, se hace necesario reconocer el papel que éstas juegan no sólo desde la intencionalidad clara que tiene la política, que generalmente queda plasmada en ella, ya sea a través de la motivación de la misma, de los objetivos o propósitos declaradas en ellas, sino que además es importante reconocer el papel que la política empieza a jugar en la sociedad y en el estado a través de las prácticas de los actores que terminan por legitimar algunos acciones que la política no tenía prevista pero que se dan y que determinan en algunos casos las maneras que en las instituciones y los actores operan.

RACIONALIDAD ECONÓMICA

Los discursos y prácticas alrededor del aseguramiento de la calidad se instauraron de manera muy eficiente en los países latinoamericanos, muestra de ello, es que a pesar de la diferencia en el tiempo de aparición de proceso de aseguramiento de la calidad en Europa y en Latinoamérica, este último alcanzó niveles de implementación que

RACIONALIDAD FORMATIVA

Otra forma de reconocer el valor de la educación en una sociedad en particular se instaura en la comprensión de la educación como bien público, en la comprensión que los procesos de calidad de las instituciones y programas son responsabilidad de todas las partes interesadas, ello incluye todos los estamentos que hasta el momento se han considerado comunidad educativa y aquellos otros actores sociales que sin tener relación directa con la

abarca a instituciones privadas y públicas y a programas de formación de todo orden y ha generado una serie de prácticas y organizaciones que como en el caso colombiano se exponen como modelos a seguir en la región.

En países como el nuestro que de manera tardía y desigual, han empezado a entrar en un mundo competitivo y globalizado, los procesos para determinar la calidad en las instituciones y programas, se presentan como alternativa para la permanencia y viabilidad.

Los procesos instaurados en esta racionalidad han permitido configurar una especie de *paraguas*, bajo el cual pareciera estar permitido implementar diversos programas y acciones educativas, todas ellas en nombre de la calidad. Dicha racionalidad ha conllevado a que en sociedades como la nuestra se evidencie un afán por determinar la condición de calidad de las instituciones y programas, que las haga competitivas en el mercado y para ello, se han valido de sistemas de acreditación que han permitido hacer una rendición de cuentas frente al Estado y frente a la sociedad. Es rendición de cuenta ha mantenido a las instituciones de educación superior en una permanente actitud de medición y valoración de los logros alcanzados desde estándares externos

En ese sentido la calidad se ha constituido como emblema de la sociedad, en nombre de la cual se han desarrollado una serie de políticas, prácticas y organizaciones subordinadas a intereses y políticas internacionales negando en muchos casos la posibilidad de preguntarse por la razón de ser de la educación en un sociedad en particular.

institución educativa si tienen que ver con los compromisos de la educación

Es claro que los niveles de compromiso y participación son diferenciados, en tal sentido los actores asumen distintas responsabilidades frente al logro de la calidad de la educación en dependencia del lugar desde donde actúen.

Si se comprende la educación como bien público también se comprenderá la corresponsabilidad con distintos niveles de responsabilidad dependiendo de la naturaleza de los actores, en particular en lo referente a la tutela del derecho, a la educación y las obligaciones de los gobiernos para hacerlo posible.

Los procesos de calidad que emergen de esta racionalidad, deberán hacer avanzar en la comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así la capacidad de hacerles frente. Por lo tanto, la educación superior deberá asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. Contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

EJERCICIO HERMENÉUTICO

La manera en que fue exigida la relación de la institución con el contexto, a través de indicadores y criterios propios de una educación de calidad; llevó a que las instituciones buscaran en su historia o generaran acciones concretas, que de manera cuantitativa, pudieran dar cuenta del impacto que sus acciones estaban generando en las comunidades cercanas, y mencionarlas de manera cuantitativa; pues, bastaba con presentar el número de programas y de usuarios atendidos a través de ellas, para que el estándar quedara bien evaluado.

Los procesos instaurados en esta racionalidad han permitido configurar una especie de paraguas, bajo el cual pareciera estar permitido implementar diversos programas y acciones educativas, todas ellas en nombre de la calidad. Dicha racionalidad ha conllevado a que en sociedades como la nuestra se evidencie un afán por determinar la condición de calidad de las instituciones y programas, que las haga competitivas en el mercado y para ello, se han valido de sistemas de acreditación que han permitido hacer una rendición de cuentas frente al Estado y frente a la sociedad”.

Por supuesto la Normal Superior no escapó a esta racionalidad, referida en el párrafo anterior; y es así, como en los tres momentos se expresa, a través de acciones concretas, la manera en que ésta trata de incidir en la comunidad.

En las acciones emprendidas alrededor de los procesos de evaluación se nota un marcado acento en la intención de rendición de cuentas, como una de las maneras más efectivas que tiene la institución de posicionarse frente a la sociedad y el estado. Pero por su carácter instrumental no logra establecer una interrelación con la comunidad donde ésta deje de verse beneficiaria de los servicios que ofrece el colegio, en los tres momentos es clara la intención de comprender y asumir esta relación con la sociedad de manera distinta, y es así como, se piensa en formas distintas de actuación como institución asesora.

Otros mecanismo de relación distinta a la práctica pedagógica, son el establecimiento de redes con maestros de la región, y se le apuesta a la formación de un estudiante Ensuiستا con valores sociales y culturales que tienen como lugares de actuación la escuela en primer lugar, pero que no dejan de lado los contextos en los cuales esta inmersa.

La institución tiene un reconocimiento social en el municipio y la región que puede convertirse en condición de posibilidad, pero para ello es necesario que la mirada de la sociedad como un agente a quien debe rendírsele cuentas se transforme, pasando a ser un aliado estratégico al cual le corresponde distintos niveles la responsabilidad compartida en la educación que se les brinda a lo futuros maestros de la región.

Desde la perspectiva formativa, *Si se comprende la educación como bien público también se comprenderá la corresponsabilidad con distintos niveles de responsabilidad dependiendo de la naturaleza de los actores, en particular en lo referente a la tutela del derecho, a la educación y las obligaciones de los gobiernos para hacerlo posible.* Si esta idea logra permear con más fuerza los próximos procesos de acreditación se estaría reconociendo el valor que la institución tiene para la localidad y la región; pero, no sólo por los servicios que ésta presta a la comunidad, sino por lo que representa en sí misma la institución, en cuanto a la formación de ciudadanos en condición de interactuar de manera libre desde los proyectos de vida deseables que cada uno de ellos se haya trazado.

Tomado del anexo 1, del presente documento página 111.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: PAPEL DE LA SOCIEDAD Y DEL ESTADO EN LA RACIONALIDAD

La manera que son formuladas la políticas han venido cambiando, gracias a la forma en que se está concibiendo la participación de los estados y los sujetos a que ellos representan, sobre todo en los organismos multilaterales, temas como la diferencia, la multiculturalidad han llevado a pensar que muy seguramente existe otros ordenes distintos al establecido hasta el momento, que hay muchos más que tienen voces que se representan así mismo. Se ha pasado de un estado de participación de designación a un estado de participación representativa, de tal manera que ya es posible ver en las formas de negociación de política, a los implicados directos de esa política. El último plan decenal, con todas las limitaciones que pueda tener, es una muestra clara que se hace necesario reconocer las voces y el pensamiento de la sociedad y el estado en la formulación de políticas acortando de esta manera la brecha entra la formulación de la misma y la comprensión y adopción por parte de los actores sociales.

RACIONALIDAD ECONÓMICA	RACIONALIDAD FORMATIVA
<p>En tanto esta racionalidad se piensa desde factores externos y se espera que los procesos de calidad sean desarrollados de manera individual por las instituciones y programas (individual en su desarrollo, pero general en su referente), la sociedad asume una condición por lo general reactiva o en su defecto de cumplimiento, pues se comprende que la política es indicativa y de estricto cumplimiento, dejando poco espacio para la reflexión y apropiación por parte de las comunidades en particular.</p> <p>Muchas de las prácticas que se han configurado para el logro de la calidad han estado mediadas por una actitud eficientista que espera que en el menor tiempo se logre los objetivos trazados con respecto a los procesos de calidad.</p> <p>Esta relación del estado con dicha racionalidad han generado unos movimientos generalizados que pueden expresarse en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las consideraciones económicas y su función de la formación de los recursos humanos, como orientación de las políticas educativas. - Masificación de la educación, ofreciéndola a las minorías, dando lugar a grandes deficiencias en cuanto a su distribución y a la calidad. - Crecimiento global de las condiciones de los sistemas educativos, los cuales carecen de condiciones para responder a las exigencias de equidad y calidad. 	<p>Los procesos de calidad desarrollados desde la perspectiva formativa se han establecido desde los conceptos y elementos de un nuevo estilo de desarrollo; en que se postula la disminución del Estado y su grado de intervención. Aunque, exista un elemento común, la renovada y compartida apreciación sobre el valor y papel condicionante y decisivo de la educación.</p> <p>La disminución de las responsabilidades del Estado en los procesos de calidad, generan mayor responsabilidad de otros actores que hasta el momento no habían sido tenidos en cuenta (la familia, la sociedad civil, los sectores productivos, entre otros) promoviendo así el sentido de la corresponsabilidad como elemento esencial para el logro de la calidad.</p> <p>Se espera entonces, desde esta racionalidad que la participación de la sociedad y el Estado permita el desarrollo de procesos de innovación, desarrollos disciplinares, investigaciones, desarrollo humano y formación integral de la comunidad educativa.</p>

EJERCICIO HERMENÉUTICO

Esta relación no varía en gran medida de la relación referida en la categoría anterior, pues de lo que se encuentra consignado en los documentos de consulta e información, difícilmente permitirá que se establezca una relación verdadera. No de dependencia o heteronomía de la institución hacia la sociedad sino una relación de corresponsabilidad, en donde se comprenda la institución educativa, como una institución social que encuentra en los discursos y prácticas sociales referentes valiosos para verse así misma.

El primer momento analizado, cobra mucho valor en tanto la institución reconoce que este proceso no debía ser vivido en solitario y estableció puentes de comunicación con instancias gubernamentales y con instituciones homólogas, en la idea de comprensión y construcción conjunta.

Lo referido con anterioridad ubica este tipo de relación en el lugar de la racionalidad económica que expresa como éstos procesos fueron generalmente vividos en solitario *La sociedad asume una condición por lo general reactiva o en su defecto de cumplimiento, pues se comprende que la política es indicativa y*

de estricto cumplimiento, dejando poco espacio para la reflexión y apropiación por parte de la comunidades en particular. Para el caso de lo vivido en el municipio y en particular en la Normal Superior, se contó con apoyo por parte de algunas de las entidades reconocidas por la sociedad, lo que ha permitido que se evidencie espacios y prácticas reflexivas, que demuestra un buen intento por alejar los procesos de calidad de esta proceso meramente economicista.

De la misma manera la idea de investigación acción participativa, permitió que las voces de la sociedad se hicieran presentes en la formulación de indicadores y demás elementos propios de la autoevaluación. Lo que no es claro es por qué este proceso participativo termina reducido a acciones de consulta y socialización, que si bien es cierto permite reconocer la voz y los sentires del a sociedad, no le da un lugar de corresponsabilidad que permita hacer de la educación un problema de todos y no de unos pocos.

La disminución de las responsabilidades del Estado en los procesos de calidad, generan mayor responsabilidad de otros actores que hasta el momento no habían sido tenidos en cuenta (la familia, la sociedad civil, los sectores productivos, entre otros) promoviendo así el sentido de la corresponsabilidad como elemento esencial para el logro de la calidad. La institución ha mostrado sobre todo en el tercer momento analizado, un interés cercano a la racionalidad formativa en la cual se recogen en los procesos de evaluación no sólo las voces y los sentires de quienes participan directamente de los procesos formativos de los estudiantes, sino que esta convocando a padres de familia, comunidad en general, sector productivo y como ellos mismos los llaman las fuerzas vivas de la región en la idea de construir corresponsabilidad, lo que nuevamente hace pensar que otras voces han entrado a formar parte de las concepciones y prácticas que sobre calidad tiene la institución.

Tomado del anexo 1, del presente documento página 116.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: LUGAR DE ENUNCIACION

Las políticas son generadas desde instancias en donde los intereses son develados a través de distintas normas y reglamentos que se espera operen en las instancias y actores sobre las cuales ellas actúan, como hemos venido analizando existe una gran distancia entre la formulación de la política y la manera en que ella se convierte en práctica, y esta distancia está determinada en gran medida por el lugar de enunciación de los actores que son objeto de la política.

Este lugar de enunciación está determinado por el ejercicio de poder que cada actor ha realizado, por el reconocimiento que cada uno de ellos tiene por parte de la comunidad, por el rol específico que juega en la configuración de la comunidad educativa, por el nivel de responsabilidad que tiene frente a la toma de decisiones, ejecución de acciones o evaluación de las mismas.

Lo interesante de la perspectiva asumida como lugar de enunciación es que esta no es fija y que los sujetos pueden hablar desde distintos lugares de enunciación en dependencia del momento político, histórico y cultural que se está viviendo.

RACIONALIDAD ECONÓMICA

El lugar de enunciación mas claro desde donde se han generado las políticas educativas en la racionalidad económica es desde la idea de lema movilizador de la calidad.
La idea de calidad ligada a planes de

RACIONALIDAD FORMATIVA

Desde esta racionalidad la promoción de la calidad empieza a ser enunciado desde la posibilidad del desarrollo humano en donde el sujeto y su formación son el centro de los procesos.
La idea de calidad esta ligada al reconocimiento de

mejoramiento y estos ligados a la idea de desarrollo han llevado a pensar el aseguramiento de la calidad, en sí mismo puede generar desarrollo y mejoramiento.

El neoliberalismo como modelo desde el cual se orienta esta racionalidad considera que la economía de mercado libre es el mecanismo más eficaz para lograr la prosperidad del individuo y la colectividad; en el mercado se debe dar la libre elección y la libre competencia poniendo así a las instituciones y programas en un estado permanente de competencia desde factores externos que como ya hemos mencionado deja poco espacio al reconocimiento o de los valores intrínsecos de los programas de formación.

El modelo liberal para el país, ha querido dar a entender que la educación de los colombianos deberá ser gratuita, una educación entendida como la mejor inversión del Estado para el futuro desarrollo del país, también, explica que la violencia que hoy impide nuestro crecimiento no puede contrarrestarse con otro argumento que el de la educación, no más planes de seguridad democrática, no más planes para perpetuar la violencia

El papel estratégico de la educación: En el mundo contemporáneo la educación se constituye en la posibilidad más cierta de desarrollo social y humano de un pueblo. Es tan determinante el nivel educativo de un país en relación con sus oportunidades de sobrevivir política y económicamente en medio de un contexto de globalización que la educación debería ser un asunto prioritario del Estado y la sociedad civil.

los factores que contribuyen desde lo educativo al desarrollo de los sujetos y su inserción en el mundo social y cultural.

La idea de desarrollo en la cual se establece la necesidad de llevar a cabo un sacrificio doloroso antes de poder alcanzar las bondades del desarrollo. En las cuales este sacrificio implica la renuncia a demandas tan importantes como la democracia, los programas sociales y la protección de los pobres. En esta racionalidad es pensada desde otro lugar en donde se contempla un proceso de negociación y de intercambio favorable, en donde se trabaja sobre seguridad social y libertades políticas.

La expansión de la libertad es vista como el objetivo principal y como el medio más importante del desarrollo.

Se habla de “libertades sustanciales asociadas con capacidades para, por un lado evitar el hambre, la desnutrición, las enfermedades y la muerte prematura, y por el otro, garantizar el dominio de conocimientos básicos como el saber leer, escribir, calcular y expresarse libremente en público.” (p. 2)

Otros aspectos como el crecimiento económico o la industrialización son solamente parte del desarrollo. La libertad como medio para alcanzar el desarrollo se ramifica en diferentes libertades instrumentales, que se relacionan en forma recíproca y de las que Amartya Sen distingue cinco tipos: “1) libertad política, 2) facilidades económicas, 3) oportunidades sociales, 4) garantías transparentes y 5) seguridad social” (Reyes Guzmán, p. 3)

EJERCICIO HERMENÉUTICO

El lugar de enunciación más claro desde donde se han generado las políticas educativas en la racionalidad económica es desde la idea de lema movilizador de la calidad.

La idea de calidad ligada a planes de mejoramiento y estos ligados a la idea de desarrollo han llevado a pensar el aseguramiento de la calidad, en sí mismo puede generar desarrollo y mejoramiento. Este enunciado es el que con más fuerza evidencia cómo los procesos de calidad en la Normal Superior de Ubaté, se instauraron en la cultura institucional desde la racionalidad económica, pues muchos de los enunciados que se encuentran en la documentación revisada, dejan ver como la evaluación es la base sobre la cual se reconocen debilidades y fortalezas y como éstas se constituyen, a través de planes de mejoramiento, en la carta de navegación que por períodos de tiempo específico determinan las maneras de actuación concreta de los agentes educativos; entre tanto, se inicia de nuevo un ciclo para la acreditación, que tiende a no ser modificado.

Los discursos y prácticas de la calidad de la educación surgen instauradas en la lógica de la racionalidad económica, de tal manera que resulta casi obvio que las instituciones educativas emprendieran sus acciones desde este mismo lugar de enunciación; es decir, desde el lema movilizador de la calidad en

pro del desarrollo y crecimiento de las instituciones.

La Normal Superior de Ubaté no es la excepción, de tal manera que en los tres momentos se evidencia de forma clara, que la base sobre la cual se construyeron los procesos fue la normatividad vigente, que hemos insistido siempre, ha sido de estricto cumplimiento.

Es claro que la base para el desarrollo de los procesos de evaluación estuvieron en los informes entregados por los pares académicos, las acciones que se habían adelantado en relación con ellos, los planes de mejoramiento, la revisión de los indicadores producidos en los documentos oficiales; y claro, en ningún momento se desconocieron, los fundamentos del PEI como lo son la visión y la misión institucional.

Estos elementos mencionados con anterioridad se convirtieron en el lugar de enunciación central de las acciones emprendidas para el logro de los reconocimientos de calidad obtenidos por la institución.

Es importante reconocer, que en el transcurrir de las etapas de acreditación vividas por el colegio, han hecho la aparición otros lugares de enunciación como son los discursos críticos sobre la calidad y el discurso sobre el desarrollo humano; por otra parte, la intención manifiesta de convertir el proceso de autoevaluación en un proceso de Investigación Acción Participativa que acercaría los procesos relacionados con la calidad a la racionalidad formativa, posibilitando la promoción de la calidad.

Estos nuevos lugares se convierten en oportunidades para pensar la calidad de la educación desde perspectivas distintas, reconociendo que si es posible la acreditación, desde la valoración interna de las capacidades y fortalezas de las condiciones propias de la institución donde en el centro de la valoración sean los sujetos y las razones mismas sobre las cuales se construye la institución. Para ello será necesario que estos lugares de enunciación entren con más fuerza a convertirse en la base de estructuración de futuros procesos.

Tomado del anexo 1, del presente documento página 119.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: PRÁCTICAS

Esta categoría es tal vez la más interesante pues lo que ha demostrado toda la política de calidad instaurada en el país es una creciente aparición de prácticas institucionales que de muchas maneras han asegurado la garantía de la calidad de sus programas e instituciones.

En su gran mayoría las prácticas han venido apareciendo en dependencia de cómo se comprende lo formulado en la política, es así como el aseguramiento de la calidad ha generado nuevas prácticas en algunos caso o a reformulado prácticas; en otros casos, la manera que se organiza el currículo, la función docente, el tipo de gestión dedicado a institución, la manera en que se convocan a agentes externos a la institución, la forma en que se legalizan las acciones propias de la calidad ha estado determinada por la manera en que estas dos racionalidades circulan por los discursos y las prácticas no cotidianas de las instituciones.

RACIONALIDAD ECONÓMICA

La evaluación se realiza para aseguramiento de la calidad.

RACIONALIDAD FORMATIVA

La evaluación se realiza para la promoción de la calidad, reflexión permanente como responsabilidad

Certificación, agencias certificadoras, equipos focalizados, se relega la pedagogía

Es así como la calidad de la educación se instaure en un modelo de resultados, de producto final, lo cual está estrechamente relacionado con los conceptos de la ideología de eficiencia social vinculada según los autores a la “tecnología educativa” que entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar

de todos, se hace pedagogía

Respetar la diversidad cultural al interior de cada país y al mismo tiempo reconocer las posibilidades de establecer convergencias, armonizar iniciativas que representen los intereses comunes entre los distintos países de la región LAC; así como promover una transformación en el concepto elitista de evaluación de la calidad, buscando el equilibrio entre la excelencia, la pertinencia y la relevancia del quehacer académico.

EJERCICIO HERMENÉUTICO

Las prácticas generadas alrededor de los procesos de acreditación han estado orientadas por usuales tendencias que han configurado formas de organización de las comunidades, maneras de recolección de la información, diversas formas de utilización de los estamentos al interior de las instituciones y por su puesto formas diversas de asumir y dejarse afectar por las políticas una de estas tendencias es *La idea que la evaluación se realiza para aseguramiento de la calidad. Que generar como retorno primordial la certificación, y que ha favorecido la aparición agencias certificadoras, equipos focalizados, en esta perspectiva generalmente se relega la pedagogía, en tanto lo fundamental son las expresiones del como se administran los recursos de todos tipo en función de los indicadores, pero pocas veces se pregunta por la razón o significación de los fenómenos y por las maneras en que los sujetos actúan en estos fenómenos.*

La otra tendencia se plantea desde la idea que La evaluación se realiza para la promoción de la calidad, en ese medida no se está asegurando el logro de los estándares, sino que se está propiciando la reflexión permanente las situaciones contingentes que le son propias a la cultura escolar y que se convierten en elementos de análisis en relación con lo que la institución en sí misma se ha propuesto y definido como misión la reflexión también se hace sobre los “como” de las situaciones mas que sobre los “que” y en estos cómo se establece la relación con responsabilidad de todos los actores o estamento comprometidos con la calidad de la institución estas prácticas invitan necesariamente a hacer pedagogía.

Con este preámbulo, ésta es quizás una de las categorías más interesantes de analizar a la luz de la lectura, que se puede hacer de una política pública, pues si bien es cierto que éstas se gestan desde intencionalidades, tesis, interés y lugares de enunciación diversos, son las prácticas las que realmente configuran el escenario posible para su análisis.

Pues son las prácticas en donde los sujetos que interactúan con las políticas, demuestran la forma en que son afectados o interferidos por ellas y es a través de ellas donde las políticas cobran sentido, en este caso para la vida institucional.

En el análisis hecho a los documentos de la Normal Superior de Ubaté, es posible reconocer que las prácticas en los tres momentos han estado inspiradas en la racionalidad instrumental, pues como se mencionó en el tercer momento, ellas son motivadas por el interés de saciar de la mejor manera todo tipo de información y con todos los actores, de tal manera que se cuente con la suficiente información para que se constituya en evidencia válida para el proceso de acreditación y así mismo que permita hacer análisis que puedan ser enmarcados como compromisos u orientaciones en los planes de mejoramiento.

Se debe mencionar que a partir del segundo momento, la institución ha tratado de acercarse a otro tipo de prácticas, que permitan realizar acciones más integrales, relacionales holísticas, incluyendo permanentemente a los actores cotidianos de la cultura escolar, pero también a otros actores que el colegio ha considerado importante.

También vale la pena reconocer que la reconstrucción de los indicadores, ha permitido configurar una práctica de reflexión permanente acerca de lo que significan los procesos de calidad para la institución.

Sin embargo, se hace necesario analizar qué puede estar ocurriendo en la configuración de esas prácticas o la manera en que están siendo sistematizadas, pues aún se continúa percibiendo fragmentación en la forma en que la institución es reconocida y percibida, por actores no sólo externos a ella sino también al interior de la misma.

En la revisión que se hizo tanto en los documentos normativos como en la literatura que se ha construido alrededor del tema de la calidad, una categoría que se ubica en tensión permanente es la de las prácticas, pues a raíz del objetivo de calidad comprometido por los gobiernos y organismos internacionales se han gestado diversas prácticas al interior de las instituciones y fuera de ellas cuya intención es dar cuenta de la manera en que se considera calidad y organiza las estrategias, herramientas e instrumentos para la consecución, verificación y expresión de los factores y criterios asociados con la calidad, en ese sentido se encuentra que desde la racionalidad económica, *La evaluación se realiza para aseguramiento de la calidad*. Se promueve la *certificación, las agencias certificadoras, los equipos focalizados y se relega la pedagogía*. Y desde la racionalidad formativa *La evaluación se realiza para la promoción de la calidad reflexión permanente como responsabilidad de todos, se hace pedagogía*

Esta es quizás una de las categorías más interesantes de analizar a la luz de la lectura que se pudo hacer de una política pública, pues si bien es cierto que éstas se gestan desde intencionalidades, tesis interés y lugares de enunciación diversos, son las prácticas las que realmente configuran el escenario posible para su análisis.

Pues son las prácticas en donde los sujetos que interactúan con las políticas, demuestran la forma en que son afectados o interferidos por ellas y es a través de ellas donde las políticas cobran sentido, en este caso para la vida institucional.

Tomado del anexo 1, del presente documento página 122.

El ejercicio investigativo aquí presentado, puede nutrir la manera, en que se constituyen los equipos de trabajo para los procesos de calidad, así mismo se puede convertir en punto de partida para el reconocimiento del sentido de los procesos de calidad en las instituciones mas allá del cumplimiento de las normas, de tal manera que los proceso de calidad en las instituciones se conviertan en parte de la cultura institucional que asuman la contingencia como parte de los elementos de análisis fundamental para reconocer lo que ocurre en una institución que esta constituida por sujetos diversos con intenciones, objetivos y motivaciones diversas.

PROYECCIÓN

Desde las diversas reflexiones y aportes realizados en la investigación, se presentan alternativas que se espera sirvan de mejoramiento a las prácticas realizadas en la institución objeto de estudio, en las instituciones que lleven a cabo procesos de calidad y que sirvan como punto de reflexión, para las personas interesadas en esta línea de trabajo.

El presente proyecto esta llegando a su final pero no porque la temática haya sido abordada o agotada en su totalidad, o porque el proceso de indagación y análisis hecho por las autoras esta respondiendo de manera perfecta a las inquietudes que los procesos de autoevaluación y acreditación han generado en las instituciones de educación superior y en particular en las intuiciones formadoras de maestros. Sino por que en medio de esa misma racionalidad económica, las investigaciones enmarcadas en los procesos de formación tienen unos limites establecidos y uno protocolos que con el presente documento esperamos cumplir.

Deseamos dejar planteadas unas ideas generales de reflexión, en primer lugar para la institución que permitió que haciendo una lectura externa de los documentos producidos a propósito de la acreditación, reconociéramos muchas de las situaciones que le son propias a su cultura escolar y que como propias deben ser tratadas con todo el respeto que se merece las acciones y prácticas producidas desde las subjetividades.

En segundo lugar esperamos dejar abierta la posibilidad de trabajo para futuros investigaciones en este campo, que nos compete desde las responsabilidad misma que tenemos como maestros en la comprensión critica y reflexiva de las políticas que intervienen en la configuración de discurso, compresiones y prácticas a las cuales no nos es posible escapar, como son los instaurados desde la calidad. Que por el contrario en la medida en que dejemos que esto sea responsabilidad de organismos externos o agencias creadas para tal fin, estaremos cediendo un terreno tan importante para la educación, como es la defensa de la autonomía y el

posicionamiento de la pedagógica como estatuto fundamental de actuación de un maestro.

La inquietud investigativa despertada desde la formación en la Maestría en Desarrollo Educativo y Regional, y la manera en que nuestro director de tesis el Profesor Juan Carlos Orozco, a propósito de las implicaciones de la calidad en la educación nos acercaron a este proceso investigativo, son las motivaciones fundamentales que nos permiten hoy afirmar con certeza, que este tema es necesario profundizarlo y trabajarlo con rigurosidad, pues entre tanto las políticas educativas generadas desde organismos nacionales e internacionales se siguen pensando el tema de la escuela como el escenario propicio para la perpetuación de propósitos cercanos a la perspectiva económica. La escuela y sus actores se están perdiendo la posibilidad de reconocer que la calidad esta justamente en ella misma, en la manera en que se juega su propio lugar en la sociedad, en la manera en que piense a los sujetos que esta formando.

Que el tiempo de pensar las políticas educativas como de obligatorio cumplimiento y por ende de única comprensión y respuesta, esta cambiando y que es posible hoy interactuar con la política y formular acciones que las configuren en práctica que de una u otra manera llevan a que ellas se reconfiguren o reestructuren en la medida de las nociones y conceptos van siendo reconfiguradas por las subjetividades.

Para el caso concreto de la Escuela Normal superior de Ubaté, los procesos de acreditación de la calidad, deben tener presente que evaluar la calidad desde la perspectiva formativa, implica el desarrollo de dinámicas encaminadas a la valoración de calidad, es decir, dinámicas que contemplen los lineamientos e indicadores exigidos desde la norma, pero no se queden en esa valoración, sino que reconozcan las acciones que están interviniendo en la formación de los estudiantes, el ethos académico, la autonomía frente a las decisiones y acciones correspondientes con la formación de maestros, desde las prácticas pedagógicas e investigativas.

Desde este punto, los procesos de acreditación plantearían la valoración del carácter particular de la normal superior, relacionando las prácticas formativas de los maestros con las historias propias de los contextos, las diversas circunstancias de desarrollo económico y social del contexto en el que se encuentra ubicada. Lo anterior, implica la identificación de las necesidades y potencialidades del mismo, así como los proyectos de construcción de ciudadanía que se formulan a propósito de dichas necesidades y potencialidades.

No obstante, pensar en procesos de calidad desde la formación y no desde el aseguramiento de la misma, implica para la normal desarrollar prácticas de trabajo interinstitucional, pues la formación con calidad de los maestros son responsabilidad tanto del Estado, como de la sociedad civil, es decir, de las partes interesadas, los estudiantes desde su carácter de ciudadano con derechos y deberes; los maestros desde su posición como actores fundamentales en la formación de la sociedad; el Estado como agente garante de dichos derechos y, la sociedad civil, como uno de los ámbitos en los cuales se van a desarrollar las competencias desarrolladas y los conocimientos construidos en las instituciones educativas.

En este sentido, la normal superior como institución educativa formadora de maestros y situada en procesos de calidad desde la perspectiva formativa, deberá por una parte, asumir prácticas de calidad que den cuenta del liderazgo social para la creación de conocimientos que aporten a su contexto local de intervención, y que a la vez no desconozcan que dicho contexto es constituido desde referentes nacionales y globales, por otra parte, la normal superior deberá desarrollar prácticas pedagógicas y formativas en sus estudiantes (futuros maestros) que lleven a la comprensión y atención de problemáticas desde la dimensión social, económica, científica y cultural.

En este marco de ideas, los procesos de promoción de calidad de la Escuela Normal Superior de Ubaté, deben ser fundamentadas en la reflexión permanente, y no hasta que agentes externos empiecen procesos de revisión y de seguimiento; reflexión que debe ser sistematizada no sólo desde los lineamientos generales que están presentados en la política de calidad, sino desde los sentires de los actores,

desde sus experiencias, desde ese “algo” que se realiza y que no está curricularizado o explícito y que aporta a la formación de los sujetos, ciudadanos y pedagogos críticos, como lo enuncian en su PEI.

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

DESDE EL ÁMBITO POLÍTICO

Álvarez, Alejandro. (2008). *Modulo Políticas Educativas: Debates y Tendencias Contemporáneas*. Bogotá D.C.: CINDE.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (2009). *La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París, Francia: UNESCO.

Consejo Nacional de Acreditación, (abril 2010),
http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/

CRES, (2008). *La Declaración Final Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Cartagena: UNESCO

Decreto 3012, (diciembre 1997). *Organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores*. MEN

Decreto 272, (1998). *Creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos*. MEN

Decreto 2566, (septiembre, 2003). *Condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior*. MEN.

Decreto 4790, (diciembre 2008). *Condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores*. MEN

Foro Mundial Educativo en Dakar (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, abril, p. 26-28.

IV Foro Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación. (2007, Octubre). M^a Paz Bermúdez y Ángel Castro, Granada: Fundación Empresa Universidad de Granada Cuesta del Hospicio s/n Complejo administrativo Triunfo (pabellón 1) 18071.

Congreso de la República (1991), *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, Temis.

Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, (2002). La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre, informe final
http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpurl_id=8521&url_do=do_topic&url_section=201.html

Ley 30 (Diciembre 28 de 1992). *El Servicio Público de la Educación Superior*. Diario Oficial No. 40.700, de 29 de diciembre de 1992. MEN

Ley 115 (febrero 8 1994). *Ley general de educación*.
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Ley 1188 (abril 25 de 2008), *El Registro Calificado de Programas de Educación Superior*. MEN.

Memorias Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). *Declaración final*. Cartagena, Colombia: UNESCO.

Orealc/Unesco. (2007). *Reflexiones en torno a las evaluaciones de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.

Plan Sectorial 2006-2010. *Revolución Educativa Documento N 8*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, Enero de 2008.

Reunión Regional Intergubernamental sobre los Objetivos, las Estrategias y las Modalidades de Acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. (1981, 10 de abril). Quito, Ecuador, Informe Final. París: UNESCO, p.4.

Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Ministerio Educación Nacional, (2008). Extraído el 12 de abril de 2008 (http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85583_rachivo_pdf1.pdf)

Sistema Nacional de Acreditación, Comisión Nacional de Acreditación, CNA, (Junio, 1998). *Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización de Educación*. Bogotá D.C., pp. 35-36

UNESCO (2007). *Educación Para Todos un Asunto de Derechos Humanos*. II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Buenos Aires, Argentina.

XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación. (2008, Mayo 19). *Metas Educativas 2021: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*. El Salvador.

DESDE EL CAMPO CONCEPTUAL

Aguerrondo, I. (2010, abril 16). *La Calidad de la Educación: Ejes para su Definición y Evaluación*. Consultado el 12 de marzo de 2010, <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>.

- Ayuso, Amparo & Tortosa Gil, Francisco. (2007). *La Evaluación de la Calidad de la Formación Extracurricular: La Experiencia de la Universidad de Valencia*. Ed. Fundación Empresa Universidad de Granada.
- Braslavsky, Cecilia. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*. Vol. 4 No. 2e. pp. 84-101.
- De la Orden, (2006). La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Brasileña Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 7, nº 22, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Print version ISSN 0104-4036. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.14 no.52 Rio de Janeiro July/Sept.
- Días Sobrihno, (2008). *Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña*. C. 3, Compilado Cartagena, Colombia: CRES. p. 5.
- Giraldo, Uriel & Abada, Darío. (n.d.). *Bases para una Política de Calidad de la Educación Superior en Colombia*. http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf, p. 1.
- Orozco, Silva Luis Enrique. (s.f.) *La calidad de la universidad. Más allá de toda ambigüedad*. CNA. Colombia Tomado de: http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/
- Orozco, Olaya & Duarte. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Ibero-Americana de Educación*. N.º51 (pp. 161-181). Bogotá: Colombia.
- Pires, Sueli y Gazzola, Ana Lucía, (2008). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC, p. 9. O Fernández (2005)

Reyes Guzmán, Gerardo. Reseña. *Revista de la Facultad de Economía-BUAP. Año VII Núm. 19*, Development as freedom. Amartya Sen.

DESDE EL ÁMBITO METODOLÓGICO

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul. (2003). *Encontrar el sentido de los Datos Cualitativos*. Universidad de Antioquia: Editorial Sage. p. 7.

Herrera, José Darío. (2008). *Modulo Enfoque Hermenéutico en Ciencias Sociales*. Noviembre, Bogotá, D.C.: CINDE.

Hoyos Botero, Consuelo. (2000). *Un modelo para la investigación documental*. Medellín, Colombia: Señal Editora.

MacDonal y Tipton. (1993). El análisis documental. http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0305103-22855/pge04de13.pdf

Morales, Oscar Alberto. (1995). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía m. Sc. Lectura y escritura*. Departamento de Investigación, facultad de odontología. De Colombia documento extraído de <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf>

ANEXOS

A continuación se presentan los documentos que permitieron realizar el análisis documental propuesto en la investigación y construir una mirada hermenéutica sobre los procesos de acreditación desarrollados en la Escuela Normal Superior de Ubaté, escenario en el cual fue configurado el caso de estudio del presente proyecto.

En esa medida, el anexo 1, corresponde a la matriz de análisis configurada para cada una de las categorías propuestas; al realizar una mirada vertical a la matriz se pueden observar algunos fragmentos extraídos de los documentos producidos en la institución a propósito de los tres procesos de acreditación. No obstante, al efectuar una mirada horizontal se podrá observar de manera comparativa el cómo la institución asumió dichos procesos de acreditación una primera construcción analítica, la cual sirvió de base para la configuración hermenéutica de cada una de las categorías.

Respecto al anexo 2, “mirada retrospectiva de los procesos de acreditación adelantados en la Escuela Normal Superior de Ubaté”, el lector se encontrará con un documento que da cuenta de algunos elementos concretos de los tres momentos de acreditación y que permitieron consolidar una mirada global de la institución en cuanto a los procesos de acreditación desarrollados.

El anexo 3, “aspectos relevantes en los informes presentados por los pares académicos en los documentos que recomiendan la acreditación para la institución”, da cuenta de algunas de las recomendaciones realizadas en los tres momentos de acreditación desde la mirada externa que tuvo la institución. En este punto, cabe resaltar que este documento fue un insumo bastante relevante en el proceso pues permitió complementar el análisis realizado desde las categorías que se formularon.

Finalmente, el anexo 4, presenta por una parte, el proceso de complementación que han tenido la misión y la visión de la institución en cuanto a su contenido; y, por otra, los planes de mejoramiento, los cuales recogen en gran medida las recomendaciones realizadas por los pares académicos y las propuestas construidas por la institución para el mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida en el proceso de formación inicial de maestros.

ANEXOS

ANEXO 1
MATRIZ DE ANÁLISIS
TESIS CENTRAL

ACREDITACIÓN PREVIA	ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO	RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO	ANÁLISIS
<p>Es importante ubicar el momento histórico que la organización de la calidad estaba viviendo en las normales superiores en el País, pues ellas se veían abocadas de manera directa a realizar modificaciones internas a la luz de la normatividad que les permitiera reestructurarse desde parámetros externos -proceso nominado acreditación previa- si su interés era mantenerse como institución de primer nivel en la formación de educadores.</p> <p>La Normal Superior de Ubaté no es la excepción y es así como en el documento presentado para</p>	<p>Cuatro años después, la tesis que orienta las realizaciones de los procesos de autoevaluación y acreditación se ubican en la perspectiva formativa de la calidad según las construcciones realizadas en la presente investigación pues en dicho proceso de autoevaluación se retoma lo logrado hasta el momento como punto de partida para la reflexión, es decir, se evidencia la esencia misma del colegio, lo cual sería una de las características de esta perspectiva y aparece expresado en el PEI.</p>	<p>La tesis que orienta el proceso de renovación de acreditación que actualmente soportan las prácticas y los desarrollos educativos, continúan estando centradas en procesos de reflexión permanente acerca de la realidad institucional y las condiciones que tiene la Normal Superior para la formación de maestros.</p> <p>En esta medida, la madurez de los procesos de acreditación se evidencia en la organización de las acciones de la comunidad educativa alrededor de políticas que tienen como objeto central</p>	<p>En los documentos generados durante los momentos de acreditación, se observan unas diferencias en la manera como es asumida la dinámica propia de la acreditación; pues las tesis con las que se parte responden de manera muy directa y podría decirse acerca de las exigencias externas, que si bien es cierto se debe reconocer eran de estricto cumplimiento si se pretendía continuar ofertando el servicio educativo en la región fueron asumidas literalmente, a través de acciones que intentaban tener pretensiones desde una mirada interna, pero que poco se alejaron de las tesis centrales establecidos en los documentos de política oficial.</p>

<p>la acreditación previa en el año 98 y en la visión que se reporta del mismo año, se plantea como uno de las grandes intenciones la reestructuración</p> <p>PAC.ENSU1998-7-La reestructuración constituyó un argumento más para afirmar el desarrollo de innovaciones pedagógicas con proyectos interdisciplinarios en el campo de la democracia, las ciencias sociales, comunicación, práctica docente, que son evaluados en forma permanente.</p> <p>M.ENSU-1-reestructurarse como Escuela Normal Superior, para formar maestros que se desempeñen en la educación básica primaria y en el preescolar.</p> <p>En ese sentido la tesis central del proceso vivido se construye a la luz de la normatividad vigente para ese momento, en el cual se hacía necesario que la</p>	<p>PAC.ENSU2002-4-Con una visión holística se abordaron los componentes del PEI a partir de la propuesta de reestructuración y organización del Ciclo Complementario, como el primer componente de confrontación para la auto-evaluación.</p> <p>A propósito de lo expresado, la reflexión se anuncia desde una perspectiva holística, sin embargo en la información de otra categoría cuando se identifican las prácticas generadas alrededor del proceso de acreditación no es fácil identificar este carácter, pues al parecer el trabajo se hace de manera aislada en cada uno de los componentes, lo que lleva a pensar que si bien es cierto que la finalidad se enuncia desde una racionalidad formativa las prácticas no son coherente con la misma.</p> <p>Otra tesis que puede reconocerse en relación con el proceso vivido anteriormente, es la que tiene que ver con la</p>	<p>orientar las acciones emprendidas por los distintos actores en la institución.</p> <p>A diferencia de los procesos anteriores, es factible observar que la tesis del proceso de acreditación tiene un marco general sobre el cual se orientan las distintas prácticas, es decir, no es una suma de acciones que tiene un objetivo común.</p> <p>PAC.ENSU2008-17-Además contempla objetivos institucionales que los desarrolla en un marco de cinco políticas: ética y participación, comunidad y contextualidad, investigación e innovación, desarrollo pedagógico interinstitucionalidad, interdisciplinaria estudio y recuperación del medio ambiente, con los que regula las preguntas fundamentales que orientan el proceso formativo.</p> <p>Las políticas descritas en los documentos oficiales de la Normal recogen algunas de las</p>	<p>Los momentos subsiguientes se paran en una tesis interesante de analizar y es la reflexión sobre las acciones propias como la base para la reestructuración de las prácticas y los procesos, en ella se advierte un intento por comprender y entender los alcances de la norma. También por aportar desde la experiencia construida por la institución a propósito de los procesos de calidad.</p> <p>Mencionamos que se hace un intento, por que más adelante se reconoce que estos esfuerzos, sobre todo en el segundo momento se orienta por dinámicas propias que no evidencian con tanta claridad su independencia y se terminan por asumir prácticas que en su conjunto responden de manera muy directa a lo establecido en los documentos de política oficial</p> <p>Tres tesis son transversales a los diferentes momentos vividos por la Normal a propósito de los procesos de acreditación; la primera tiene que ver con que la autoevaluación puede ser el</p>
--	---	---	--

<p>evaluación permitiera reconocer el grado de cercanía que los programas tenían, concibiéndola como el ideal de los procesos formativos para los maestros del país.</p> <p>En ese proceso de reconfiguración de la Normal, se advierte una preocupación por recuperar los elementos propios de la institución, tales como algunos valores y principios que para ese momento resultan adecuados, teniendo presente los retos propios de la educación a nivel regional.</p> <p>PAC.ENSU1998-9-<i>De la misma manera se presentan la formulación de políticas que caracterizan la institución, entre las cuales están: ética y participación, comunicación y contextualidad, investigación e innovación, desarrollo pedagógico, estudio y recuperación del medio ambiente, interinstitucionalidad e interdisciplinariedad, proyección</i></p>	<p>misión de la institución, en ese sentido la formación de maestros como eje central de la misión de la Normal es repensada y se llena de contenidos que se expresan en características específicas de la forma de ser maestros, en esa caracterización de la formación se menciona como elemento deseable de esta formación la posibilidad que la misma sea pertinente con una realidad que se puede considerar local y global, en ese marco la finalidad empieza a verse permeada por los discursos y políticas emanadas de los organismos nacionales e internacionales a propósito de la calidad.</p> <p>M.ENSU-2- <i>formar maestros para desempeñarse en la Educación Básica Primaria y en el Preescolar, desde la perspectiva del lenguaje y la comunicación como elementos que median los procesos de interacción comunitaria y de construcción de currículos con pertinencia cultural regional y</i></p>	<p>sugerencias realizadas en los procesos anteriores, en lo referente al desarrollo de un modelo pedagógico concordante con la misión institucional, así mismo las políticas apuntan a reconocer la importancia de la relación de las acciones institucionales con la comunidad en donde está inmersa la institución.</p> <p>PAC.ENSU2008-20-<i>Educación en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario fundamentados en el concepto de pedagogía relacional que asume la Escuela Normal de Ubaté, implica el reconocimiento de procesos mediados por la interlocución.</i></p> <p>M.ENSU-1 <i>-"Educar en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario.</i></p> <p>Se advierte que el proceso de autoevaluación contribuye con la renovación de los objetivos trazados para la formación de educadores; estos objetivos se</p>	<p>pretexto perfecto para la reforma de la estructura del colegio, de tal manera que sea más coincidente con las exigencias hechas desde la política nacional y que de alguna manera se vayan acercando a las exigencias hechas en el concierto internacional.</p> <p>La segunda tesis es la que tiene que ver con la relación de la misión del colegio con los procesos de calidad, se evidencia que la misión ha sido el elemento orientador esto evidencia en muchos de los argumentos utilizados en los documentos oficiales de la normal, como muestra de la calidad que la institución tiene y que expresa en la preocupación por lo que se hace con respecto a la formación de maestros y que en el tercer momento está apoyado por la formulación de políticas, que tienen que ver no sólo con la formación de maestros desde los campos disciplinares, sino que además, se manifiesta una preocupación por la formación de estos maestros como sujetos pertinentes para la región</p>
--	--	---	--

<p><i>comunitaria, afirmación de la cultura nacional y latinoamericana</i></p> <p>M.ENSU-1-“Educar en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario”.</p> <p>Otra tesis que orienta la construcción de los documentos oficiales de la institución es la de realizar un fuerte trabajo alrededor de los fundamentos teóricos y metodológicos frente a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la institución.</p> <p>IPA.ENSU1998-1-Fundamentar teórica y metodológicamente la propuesta formadora apoyándose en enfoques y métodos de investigación pertinentes al campo educativo y pedagógico.</p> <p>Esta tesis llama la atención -por la manera en que es expresada- pues cabrían dos preguntas: a propósito del proceso vivido para la acreditación previa ¿se puso en discusión y reflexión dicho</p>	<p><i>global.</i></p> <p>M.ENSU-3-Nuestra Misión se fundamenta en los derechos humanos, base principal de la convivencia humana de: libertad, igualdad, reconocimiento de las diferencias, solidaridad y equidad</p> <p>En esta misma categoría de la tesis central es importante reconocer que la Normal asume el proceso de autoevaluación como una finalidad en si misma, el proceso de acreditación se plantea desde la idea de proyecto de investigación acción participativa, en el que se trabaja en equipo, mediante la reflexión que se realiza de la cotidianidad institucional, con el propósito de develar las fortalezas y potencialidades; de esta manera hacer viable la reconstrucción del sentido del PEI y la reconfiguración de las prácticas pedagógicas.</p> <p>PAC.ENSU2002-3-La Normal asumió la auto-evaluación como un componente del quehacer</p>	<p>ven permeados por discursos asociados con el desarrollo humano, y de la misma manera estos discursos permiten que en el centro de los procesos de evaluación se empiece a reconocer al sujeto.</p> <p>En el informe de pares académicos, se reconoce el trabajo que el colegio ha realizado alrededor de factores sugeridos en procesos anteriores como son la construcción más sólida del modelo pedagógico y el establecimiento de acciones que permita fortalecer la relación de la institución con el contexto.</p> <p>Al respecto de esta última se dejan algunas sugerencias que pueden pensarse y que se convertirá en parte de las tesis que guiarán los procesos venideros; que permitieran evidenciar las acciones que la Normal realiza y el impacto que estas tienen en lo sujetos que se relacionan con la institución.</p> <p>PA.ENSU2008-1-se sugiere</p>	<p>La tercera tesis, tiene que ver con una intención propositiva en el desarrollo de los procesos de autoevaluación, la cual se identifica en la enunciación de acciones conjuntas alrededor de procesos de investigación que lleven a dar cuenta del estado de la institución.</p> <p>Esta última tesis se queda en eso, pues lo que se puede recoger de las prácticas adelantadas en los distintos momentos, no muestran de manera clara ser un proceso conjunto, ni investigativo que permita ver el logro de la calidad desde una perspectiva distinta a la suma de partes con un fin común.</p>
---	---	--	--

<p>modelo? o previo a este proceso ¿cuáles eran los fundamentos orientadores de las prácticas pedagógicas? Cabe resaltar que posteriormente a las recomendaciones hechas por los pares académicos en los distintos momentos se insista en la necesidad de fundamentar el modelo pedagógico de la institución.</p>	<p><i>pedagógico, toda vez que, es parte de toda la cultura evaluativa de los actores participantes en el proyecto de formación. La auto-evaluación “adquiere carácter formativo en la medida en que esté al servicio de la comprensión de la acción educativa de la Escuela Normal Superior”.</i></p>	<p><i>realizar un ejercicio de investigaciones evaluativa de impacto, que permita tener referentes actualizadas para el fortalecimiento del programa.</i></p>	
---	--	---	--

FINALIDAD

ACREDITACION PREVIA	ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO	RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO	COMENTARIO
<p>PAC.ENSU1998-1-Según el objetivo de este documento (evidenciar lo que hacía la escuela normal y lo que pretendía hacer, para ser escuela normal superior)</p> <p>El apartado anterior es claro en la formulación del objetivo que termina por convertirse, en una de las finalidades que acompañó el proceso de acreditación para este momento. No obstante, este proceso resulta ser</p>	<p>PAC.ENSU2002-5-En el proceso de preparación para la auto-evaluación retomamos los lineamientos generales del Documento Marco y la apropiación de su contenido y orientaciones para desarrollar el proceso de auto-evaluación.</p> <p>La finalidad en este segundo momento nuevamente aparece determinada por la normatividad</p>	<p>PAC.ENSU2008-4-Impulsar por todos los medios a su alcance la calidad en la educación como resultado de la misma, en la docencia, la investigación y la proyección social.</p> <p>El enunciado anterior muestra con claridad los discursos de la calidad como medio para el avance y el desarrollo han logrado permear la intencionalidad y finalidad de este tercer momento, por supuesto en</p>	<p>En los tres momentos de acreditación la Escuela Normal Superior de Ubaté da cuenta de finalidades encaminadas hacia el cumplimiento de lo exigido en los lineamientos de calidad propuestos por el MEN.</p> <p>Los procesos vividos por la institución evidencian finalidades motivadas por las exigencias externas de esta entidad gubernamental, a pesar de que expresa otras finalidades más</p>

<p>importante pues la legislación les estaba dando a las Escuelas Normales la posibilidad de ajustar sus procesos y pensarse como el primer nivel de formación para los educadores, que posteriormente tendría reconocimiento en el sistema de educación superior y en el sistema de clasificación de los docentes en el país.</p> <p>Esa mirada retrospectiva y prospectiva del quehacer de la normal, se constituyó en el eje central de los procesos de autoevaluación convirtiendo así en una condición de posibilidad para el mejoramiento.</p> <p>PAC.ENSU1998-6-El modelo pedagógico en consecuencia, decantó la experiencia institucional donde el maestro desarrolla su creatividad y capacidad científica constructiva en la formación de maestros y se reestructuró acorde con el decreto 3012 de 1998 y demás normas y orientaciones; estas acciones se emprendieron en un contexto participativo.</p>	<p>de obligatorio cumplimiento, que por su puesto, se impuso a todas las instituciones del mismo orden, pues los tiempos y las condiciones según lo establecido ya estaban vencidas.</p> <p>Para el caso de la normal se evidencia un intento por recuperar lo vivido en el proceso anterior, de tal forma que la experiencia y los acumulados contribuyeran a la consolidación de una propuesta que se insiste en denominar de IAP.</p> <p>PAC.ENSU2002-1-En la Normal Superior de Ubaté, todos sus miembros trabajando al unísono, asumieron el proceso de autoevaluación requerido para la acreditación de calidad, como un gran proyecto de Investigación en la Línea IAP. Es decir, como si fuera una investigación en la que los sujetos investigadores eran a la vez los objetos investigados y en ese sentido al tiempo que se realizaba la mirada investigativa, a través del espejo de la reflexión</p>	<p>el tiempo transcurrido entre uno y otro proceso de acreditación, las condiciones de cumplimiento obligatorio para las instituciones no han variado. Sin embargo, en la acreditación de calidad y desarrollo, se advierte un intento por matizar esa finalidad impuesta por la racionalidad instrumental</p> <p>Existe una tendencia en este momento vivido alrededor del proceso de acreditación encaminado a revisar el cumplimiento de manera eficaz de las necesidades del entorno (catalogadas como complejas) y concretas de la formación de maestros.</p> <p>Nuevamente, aparece como una finalidad la mirada sobre el modelo pedagógico y sobre los procesos formativos vividos en la institución.</p> <p>PAC.ENSU2008-5-Orientar y afianzar la formación integral de los miembros de la comunidad académica y educativa de la ENSU.</p> <p>Se incluye en esa mirada crítica,</p>	<p>relacionadas con los principios pedagógicos expuestos en el PEI, en las que se da mucha más prelación al cumplimiento de criterios de calidad, puestos en una perspectiva racional en tanto que ellos se convierten en el centro de los indicadores que establecen el nivel de calidad de la institución.</p> <p>Es importante mencionar que la lectura que se hace de las finalidades que orientaron cada uno de los momentos del proceso de acreditación, tienen un giro interesante en el segundo momento, es decir en la primera reacreditación, pues al parecer la idea de construir el proceso alrededor de la IAP, llevó a que se hiciera conciencia del valor que tiene la Normal Superior desde su acumulado histórico, como espacio de formación de maestros para la región. Sin embargo, en el tercer momento, renovación de la acreditación de calidad y desarrollo, esta idea se ve diluida y cobra mayor importancia el evidenciar que se tienen las condiciones ideales para ser considerada una institución educativa de calidad.</p>
---	--	--	--

<p>La finalidad de este primer momento queda claramente establecida en la intención de convertirse o transformarse en normal superior, a través de la posibilidad y obligatoriedad impuesta por la normatividad.</p>	<p><i>se aprovecho para enderezar el rumbo del trabajo.</i></p> <p>La finalidad aquí expresada muestra como los actores responsables de estos procesos hicieron un trabajo de reflexión acerca de las intenciones mismas de los procesos de calidad y buscaron apartarse de lo que hasta el momento hemos denominado racionalidad instrumental, lo que demuestra que si sería posible conjugar las finalidades impuestas desde agentes externos, con la finalidades que le son propias a la institución, convirtiendo el proceso de autoevaluación en un proceso consiente y reflexivo para la comunidad.</p> <p>PAC.ENSU2002-2-<i>El proceso investigativo para obtener la acreditación de calidad y desarrollo propicia el acercamiento a la historia pedagógica de la Escuela Normal, con el fin de recuperar, analizar y sistematizar la</i></p>	<p>no sólo lo relacionado con los procesos y fundamentos pedagógicos, sino que aparece la preocupación por asuntos relacionados con el currículo y la manera en que las disciplinas operan en el.</p> <p>Esta finalidad lleva a que se realice una mirada crítica de lo alcanzado por la Normal Superior, que sirva de base para la mirada interna que deberá hacerse al interior y que intente despojar de alguna manera esa relación fuerte que se establece con los criterios externos, a la vez que permita ajustar dicha mirada a criterios construidos al interior de la institución.</p> <p>PAC.ENSU2008-28-<i>Una lectura de la tradición crítica de la Escuela Normal Superior de Ubaté develó rasgos significativos, como la interdisciplinariedad, la vocación Por el estudio del contexto, la integralidad y el carácter crítico en que se expresan las prácticas pedagógicas.</i></p> <p>Parte de las estrategias que se esbozan con el fin de cumplir con</p>	
--	---	--	--

	<p><i>diversidad del pensamiento pedagógico, y de esta manera contribuir a la elaboración de la memoria institucional, como un elemento referencial que permita caracterizar los saberes y las prácticas pedagógicas, develar las dinámicas y formas de pensamiento que han orientado los procesos de formación de maestros.</i></p> <p>Otra finalidad que se advierte en los documentos, es la de hacer una mirada crítica de los procesos pedagógicos que la Normal ha venido contrayendo y la forma en que estos han contribuido de manera efectiva en los procesos de formación de maestros.</p> <p>PAC.ENSU2002-9-La Escuela Normal vive en continua búsqueda de nuevas pedagogías, para que la formación de maestros sea de calidad y cambio y así satisfacer las necesidades pedagógicas en la comunidad donde se desempeña.</p>	<p>las finalidades establecidas en este proceso de calidad son las que tienen que ver con mantener el convenio con instituciones de educación superior (UPTC Y UPN) con el fin de que estas orienten y apoyen tanto el procesos de acreditación, como los procesos de formación de los maestros. Lo anterior, resulta interesante de analizar ya que se hace necesario el establecimiento de alianzas estratégicas para el fortalecimiento de las capacidades individuales de las instituciones.</p> <p>No obstante, lo que se deja entrever en los documentos, es que la relación con las dos instituciones de educación superior es de asesoría externa, un tanto de subalteridad, lo que no contribuiría de manera alguna en el fortalecimiento de las condiciones de la autoevaluación desde una perspectiva formativa.</p>	
--	--	---	--

	<p><i>Encontrando fortalezas en las acciones de los actores hacia la comunidad local y regional.</i></p> <p>Sin embargo, valdría la pena preguntarse ¿Qué ha pasado en ese proceso de reflexión y construcción crítica del modelo pedagógico? Pues hoy por parte de los pares académicos se sigue cuestionado la falta de claridad y fundamentación en el modelo pedagógico de la institución. Si una de las intencionalidades expresas para la renovación de la acreditación ha sido el realizar una mirada lo que se está haciendo y la manera como se está haciendo.</p> <p>En esta medida, se ha planteado la finalidad como un proceso sistemático de recuperación de las experiencias o como una evaluación que partiendo de referentes construidos al interior de la institución pueden evidenciar, todo lo que ocurre al interior de la prácticas pedagógicas cotidianas</p>		
--	--	--	--

	<p><i>IPA.ENSU2002-1-Requiere desarrollar un trabajo de profundización tanto en lo referido a Fundamentación como en la dimensión de articular los aspectos teóricos con la investigación y su relación con la práctica pedagógica didáctica de toda la institución y de las implicaciones pedagógicas del modelo y enfoque asumidos.</i></p>		
--	---	--	--

CONCEPTOS Y NOCIONES QUE LE SUBYACEN

ACREDITACIÓN PREVIA	ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO	RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO	COMENTARIO
<p>Dos conceptos orientan las prácticas y muchas de las argumentaciones que se hacen en los documentos presentados para la acreditación previa. Ellos son el concepto de cualidades asociado a la demostración de condiciones de calidad, y el concepto de proyecto desde una perspectiva cartesiana.</p> <p>El primero se hace presente con</p>	<p>Este segundo momento esta soportado nuevamente, sobre la base de la noción que el proceso de autoevaluación es para la institución, un proceso que permite develar las fortalezas y debilidades frente a las acciones que se desarrollan en pro de la formación de maestros, estas siguen siendo evidenciadas a</p>	<p><i>PAC.ENSU2008-15-Precisamente, por el interés de responder siempre y de manera eficaz a las necesidades cada vez más complejas del entorno y a la formación de maestros capaces de enfrentarlas, el PEI está concebido como un proceso dinámico de reflexión y sujeto a los ajustes y revisiones pertinentes</i></p> <p>Este tercer momento como ya se menciona esta caracterizado por</p>	<p>En el cuadro establecido para las categorías de análisis se hace un ejercicio de reconocimiento de la manera en que las diversas nociones asociadas a la calidad se instauran en las dos racionalidades.</p> <p>Para el caso concreto de la Normal Superior de Ubaté no se lleva a cabo un ejercicio</p>

<p>claridad en la manera que se determinan los criterios con los serán medidos los logros y debilidades y la manera en que los datos aparecen registrados en los documentos de auto evaluación y informe que se presenta para la visita para la visita, la mayoría de estos indicadores manifiesta la cuantificación y las condiciones de los factores evaluados, pero no es muy factible encontrar la relación de estos indicadores con el proyecto general de formación del escuela normal.</p> <p>Oto concepto asociado que es evidencia a través de expresiones puntuales a lo largo de los documentos, son las que tienen que ver con la heteronomía, pues se parte de reconocer que se tienen algunas condiciones institucionales importantes, pero espera que sea a través de instancias o agentes externos que se haga la validación de esas condiciones.</p> <p>El concepto que se utiliza con mayor preponderancia es el de pertinencia, enmarcada en la racionalidad económica. Es decir</p>	<p>través de elementos objetivables, que son susceptibles de ser medidos, a pesar de determinar como elemento de análisis la formación de estos maestros en condiciones de sujetos socio críticos.</p> <p>PAC.ENSU2002-8- <i>“Toda AUTOEVALUACION no es nada distinto a distinguir en qué aspectos se camina bien y en qué aspectos se cojea. A los primeros se les llama fortalezas y a los segundos debilidades. Los primeros nos confirman, los segundos nos acusan. Ambos son iguales de importantes y se les identifica para dejar lo bueno y evitar lo malo”.</i></p> <p>La idea que se referencia a continuación demuestra como la noción de proceso desde la racionalidad técnica, si bien es cierto no es expresada como tal, si permea, la manera en que hace una construcción de la noción misma de calidad.</p> <p>Se parte de la idea que la calidad de la formación de los maestros se lograra en la medida en que se determinen “nuevas pedagogías” y que esta nuevas maneras,</p>	<p>una idea de asumir el proceso de auto evaluación desde una condición relacional y desde la metodología de investigación Acción Participativa, lo que podría haber servido para resignificar las nociones asociadas con la calidad, sin embargo la manera en que ellas son utilizadas al interior de los textos que dan cuenta de esta pero no evidencia ello, por el contrario continua siendo ubicada en la racionalidad económica en donde la eficacia y la eficiencia dependen del grado de acercamiento o no con el idea misma de calidad impuestos desde factores externos.</p> <p>PAC.ENSU2008-49-<i>Se asegura la adecuada prestación de servicios complementarios disponibles en la institución para facilitar asistencia de estudiantes y mejorar procesos de aprendizajes.</i></p> <p>Se mantiene la idead de aseguramiento de la calidad a través de la constitucion de un plan de mejoramiento, el cual no solo orienta los procesos pedagógicos de la institución, sino que es un elemento primordial en la estructuración del presupuesto, pues dicho plan determina los</p>	<p>puntual de definición o conceptualización de estas nociones. Sin embargo, a lo largo de los documentos analizados es posible encontrar que ellas son utilizadas.</p> <p>En la mayoría de ocasiones esas nociones adquieren sentido desde la racionalidad económica, es posible evidenciar que nociones como pertinencia, eficacia, relevancia son destinadas a comprender características de las acciones puntuales de la institución en el marco de indicadores externos que las hacen positivas o negativas. Otras nociones que aparecen asociadas a la calidad son las de proyecto en el marco de acciones aisladas con un fin común, pensadas para el mejoramiento, o la noción de control o seguimiento ubicando la dinámica de autoevaluación en la perspectiva de la heteronomía, situación que vale la pena mencionar, pues justamente la autoevaluación es pensada en el marco del</p>
---	--	--	--

<p>la relación que las acciones de la Normal Superior tienen con la realidad de la comunidad cercana a la institución, esta mirada de pertenecía, limita obviamente la mirada clara acerca de la pertinencia misma de los procesos de formación con los cuales de compromete la institución en pro de los futuros maestros, sobre la base misma de la Misión que ha definido para tal fin.</p>	<p>logran impactar las comunidades donde estos se desempeñaran como maestros, es decir nuevamente el sentido de desarrollo esta relacionado con el sentido de transformaciones cambios, modificaciones</p> <p>PLM.ENSU 2002-3- <i>se enuncian como principios fundamentales la integralidad, la flexibilidad, la pertinencia y la identidad; eficiencia y eficacia en la administración y gestión de recursos para asegurar la calidad de las inversiones en el recurso físico y humano; participación; trabajo colaborativo y corporativo; seguimiento; calidad, entendida como “compromiso con actitudes proactivas que favorezcan las fortalezas institucionales y de los actores comprometidos con el logro de acciones de mejoramiento”.</i></p> <p>Este proceso vivido continua enmarcado en la idea de “proyecto para el mejoramiento” y es claro que responde a la manera que fue asumida el proceso de calidad en el marco del aseguramiento, es decir un compromiso real por parte de la</p>	<p>criterios para la constitución del presupuesto.</p> <p>PAC.ENSU2008-54-<i>Los criterios para hacer el presupuesto son: Priorizar las necesidades de acuerdo al plan de mejoramiento de la institución.</i></p> <p>Dejando así constituida la idea, que el mejoramiento de la calidad se logra a través de reformas necesarias un poco en la línea de crecimiento y avance</p> <p>La pertinencia que es una de las nociones que aparece mas referida en los documentos desde el primer momento, continua estando sujeta a acciones concretas de impacto en alguno grupo poblacional específico, esta idea de pertinencia es reforzada a través de los informes de los pares académicos quienes insisten en la necesidad de documentar los resultados que estas acciones están teniendo en el marco de la relación con el entorno.</p> <p>PAC.ENSU2008-55-<i>La atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales, está en proceso de reflexión y de revisión para determinar los cambios en el PEI atendiendo al concepto de diversidad</i></p>	<p>fortalecimiento de la autonomía, en donde el primer y principal referente es la misma institución en relación con los factores externos.</p>
--	---	--	---

	<p>institución y sus actores en el logro de dicha calidad, pero vista desde exigencias externas, que favorecen el trabajo colectivo de la comunidad educativa pero no fortalece las capacidades institucionales propias.</p> <p>PAC.ENSU2002-9- <i>La Escuela Normal vive en continua búsqueda de nuevas pedagogías, para que la formación de maestros sea de calidad y cambio y así satisfacer las necesidades pedagógicas en la comunidad donde se desempeña. Encontrando fortalezas en las acciones de los actores hacia la comunidad local y regional.</i></p> <p>La institución identifica en los procesos de auto evaluación las dimensiones de la calidad (pertinencia, eficiencia, eficacia, entre otros) como principios fundamentales de los procesos de formación de maestros y son tenidos en cuenta como referentes en las acciones programadas con el fin del mejoramiento de la escuela normal.</p>	<p>y propuestas incluyentes en la escuela.</p> <p>IPA.ENSU2008-6-<i>explicitar en el documento de autoevaluación el marco de referencia institucional, el enfoque de evaluación utilizado, los procesos metodológicos, las técnicas, los instrumentos de recolección de la información. A su vez indicar la manera cómo participó la comunidad educativa en el proceso de autoevaluación</i></p> <p>IPA.ENSU2008-8-<i>realizar proceso de evaluación del impacto que ha generado el desempeño de los egresados, en el entorno próximo; se debe estructurar una base de datos oficial y un mecanismo de seguimiento al desempeño de los egresados</i></p> <p>Se juega con una intención de avanzar hacia le reconocimiento del proceso de auto evaluación como una posibilidad para la reflexión interna que permita identificar las capacidad de la institución y potenciarlas hacia el logro de los objetivos formativos, sin embargo se continuara anclada a la noción de heteronimia en tanto se identifica</p>	
--	---	---	--

	<p>Pero recocerlos no basta para ubicar el proceso de auto evaluación desde dentro, desde las condiciones mismas de formación de los programas. Por el contrario ellas son valoradas y evaluadas a través de instrumentos asociados con la racionalidad económica y se llega al punto de ser determinados en condiciones de aciertos y desaciertos de cada una de esta características que deja poco espacio a la relación de estos principios con las condiciones mismas de la institución y con las apuestas que se hacen en la formación de los sujetos.</p> <p>PAC.ENSU2002-12- Cada cuadro se divide en fortalezas y debilidades y presenta el análisis de los aspectos exigidos para la acreditación (factores) así como los criterios a los cuales debe responder (EFICIENCIA, EFICACIA, PERTINENCIA).</p> <p>PLM.ENSU 2002-10-Cabe señalar que la estructura del plan responde directamente a la estructura del documento presentado para la</p>	<p>como una necesidad el seguimiento y monitoreo de las acciones dejando de lado la promoción permanente mas allá de estos procesos de control</p> <p>PAC.ENSU2008-30- “La pedagogía relacional es una transdisciplina integracional, que articula y elabora sentido a la relación Hombre- Mundo y a los procesos de apropiación y constitución del conocimiento y la cultura en la perspectiva de Educar para la libertad”.</p> <p>PLM.ENSU 2008-2- Construcción de herramientas e instrumentos de seguimiento para el monitoreo de los procesos adelantados por los diferentes estamentos del gobierno escolar.</p>	
--	---	--	--

	<p><i>acreditación, es decir, se proponen estrategias para cada una de las gestiones que componen la dinámica educativa.</i></p> <p>Desde esta ultimo enunciado, deje de ser necesario hacer inferencias, en lo que afirma la mimas institución, la calidad y los factores asociados a ella son asumidos y expresados en relación con la racionalidad económica, en donde cada uno de los conceptos han sido definidos en si mismo, mas no es posible identificar las implicaciones que tienen los unos con los otros o las posibles relaciones o tenciones que se generan de las nociones que subyacen a la calidad.</p>		
--	---	--	--

PAPEL DE LA RACIONALIDAD EN LA SOCIEDAD Y EN EL ESTADO

ACREDITACION PREVIA	ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO	RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO	COMENTARIO
De acuerdo a lo que se encuentra narrado en los documentos preparatorios para el proceso de acreditación previa, la norma fue	<i>PAC.ENSU2002-10-Los procesos de acreditación y calidad asumidos por la Escuela Normal han tenido</i>	<i>PAC.ENSU2008-2 relacionarse con otras organizaciones y las estrategias para articular la institución educativa con las</i>	La manera en que fue exigida la relación de la institución con el contexto a través de indicadores y

<p>asumida en conjunto por la institución y las autoridades académicas del municipio; se intentó a través de socializaciones y talleres, acercar a los actores a la comprensión y reflexión acerca de la implicaciones de dicha norma y la manera en que las instituciones podrían asumirla.</p> <p>Por lo que se infiere de la manera en que se puso en conversación la norma, es que la intención era el reconocimiento de la misma y la búsqueda de mecanismos más claros para su cumplimiento.</p> <p>Por el carácter mismo de la institución y el lugar geográfico donde se encuentra ubicada, es claro que la institución ya estaba desarrollando acciones que impactaban comunidades distintas y fuera de la institución, antes de la aparición misma de las exigencias de calidad. Una muestra clara de ello, es la organización de la práctica pedagógica, que según se reconoce traspasa las barreras de la institución. Valdría la pensar y preguntarse, por el impacto o la relación con la comunidad, de qué tipo era y qué proceso de</p>	<p><i>impacto en la formación ciudadana y de estudiantes maestros, contribuyendo a su formación integral y la de sus familias.</i></p> <p>En esto momento del proceso es posible evidenciar que lo que se establece como relación con el contexto, hace un distanciamiento de acciones puntuales y se inicia por lo menos en los enunciados, una intención por la formación de los sujetos más allá de sus capacidades laborales para incidir en la sociedad.</p> <p>Se continúa contemplando la práctica pedagógica como una alternativa de relación con la sociedad, pero esta es vista de manera más integral y se asumen otros procesos al interior del currículo que permitía fortalecer las capacidades sociales y culturales de los maestros en formación.</p> <p>El proceso de autoevaluación genera una intención de rendición de cuentas ante la sociedad, sin embargo, esta se instaura en una lógica estrictamente económica,</p>	<p><i>expresiones culturales y regionales son entre otras la comunicación, entendida como fundamental para la relación con otras organizaciones sociales y comunitarias que se manifiesta en el pensar, decir y el hacer, es decir, ésta permite concertar las bases fundamentales de los procesos de interacción comunitaria que desarrolla la institución.</i></p> <p>La relación de la institución con el entorno continua cobrando sentido y es así como la manera que se expresa la relación con la sociedad se aleja cada vez más de acciones y estrategias concretas de impacto directo y se enmarca en dimensiones mucho más amplias que tiene que ver con la formación de los sujetos para la sociedad actual, por ejemplo lo que tiene que ver con la relación de la formación con las acciones propias de la cultura.</p> <p>De la misma manera, se deja un tanto el reduccionismo de estas relaciones y se inicia la idea de que las acciones desarrolladas por la Normal Superior están en capacidad de incidir en desarrollos propios de la región ubicando por</p>	<p>criterios propios de una educación de calidad, llevó a que las instituciones buscaran en su historia o generará acciones puntuales y concretas que de manera cuantitativa, pudieran dar cuenta del impacto que dichas acciones estaban teniendo en las comunidades cercanas. Planteamos de manera cuantitativa, pues bastaba con mencionar el número de programas y el número de usuarios que eran atendido a través de ellas para que el estándar quedara bien evaluado.</p> <p>Por supuesto la Normal Superior no escapó a esta racionalidad, y es así como en los tres momentos se expresa a través de acciones concretas la manera en que esta trata de incidir en la comunidad.</p> <p>Pero por su carácter instrumental no logra establecer una interrelación con la comunidad donde, esta deje de verse beneficiaria de los servicios</p>
---	---	---	---

<p>intervención efectiva se estaba desarrollando.</p> <p>Para el caso del proceso que se desarrolla para la acreditación previa, se encuentra referenciada la siguiente idea con respeto a la relación que los procesos de calidad que se estaban emprendiendo tenían relación con la sociedad:</p> <p>IPA.ENSU1998-4-<i>No hay definido un programa o acciones puntuales bajo la denominación de atención educativa a poblaciones especiales; sin embargo, la intensiva proyección y relaciones con la comunidad regional, hace que la institución este dando cobertura a poblaciones que van más allá de los miembros directos de la Normal.</i></p> <p>De acuerdo a la anterior, la reflexión sobre la relación con el estado, se reduce a describir acciones puntuales que se desarrollan con el fin de afectar otro tipo de poblaciones y se estaría dejando de lado la reflexión fundamental y es la manera que en que los sujetos independientemente de estar</p>	<p>pues de lo que se trato este ejercicio fue de asumir una <i>confesión pública</i> sobre la base del reconocimiento de los aciertos y dificultades que el proceso arrojó como resultado. Y la pregunta es entonces cual es el papel de <i>las fuerzas vivas de la localidad y el sector económico y productivo del municipio.</i></p> <p>En este tipo de proceso de rendición de cuentas, es posible pensar que ellos también son corresponsables de la educación de estos ciudadanos y que en la medida en que se les invita a participar activamente la relación de la institución con la sociedad se verá modificada.</p> <p>PAC.ENSU2002-22 <i>Al finalizarlo, y después de establecidas las debilidades, organizamos un foro para compartir con la comunidad educativa y otros actores tanto nuestras fortalezas como nuestras debilidades. A manera de confesión pública asumimos un reto a la superación. En este</i></p>	<p>su puesto a la institución en un lugar distinto de actuación.</p> <p>PLM.ENSU 2002-5-<i>Elevar la calidad de los procesos de integración en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la interacción escuela-comunidad.</i></p> <p>PLM.ENSU 2008-20- <i>Posicionar a la institución educativa como un ente asesor que retroalimenta los procesos pedagógicos emprendidos por las instituciones educativas de la región</i></p> <p>Las prácticas pedagógicas desde el primer momento analizado, se constituyen en la manera más directa y clara de incidir en las comunidades cercanas a la institución y por ende que las acciones que se desarrollan por la calidad, incidan de alguna manera en los desarrollos de las comunidades donde la institución interactúa.</p> <p>Sin embargo, la manera en que es expresada la intención con respecto a las prácticas varia, pues no se concibe como una acción subsidiaria de la normal hacia las comunidades, sino que se cuenta que estas prácticas se</p>	<p>que ofrece el colegio.</p> <p>En los tres momentos de acreditación, es clara la intención de comprender y asumir esta relación con la sociedad de manera distinta, y es así como, se piensa en formas distintas de actuación como institución asesora; mecanismos de relación distinta a la práctica pedagógica, como el establecimiento de redes con maestros de la región.</p> <p>De esta manera, se le apuesta a la formación de un estudiante ensuista con unos valores sociales y culturales que tienen como lugares de actuación la escuela en primer lugar, pero que no dejan de lado los contextos en los cuales está inmersa.</p> <p>La institución tiene un reconocimiento social en el municipio y la región que puede convertirse en condición de posibilidad, pero para ello debe dejarse la mirada que la sociedad es el</p>
---	---	--	---

<p>inscritos en una acción específica logran impactar las realidades que ellos habitan.</p>	<p>PAC.ENSU2002-22- <i>en este evento se convocaron y acudieron representantes de la comunidad educativa de la Normal y de otras instituciones, representantes de las fuerzas vivas de la localidad, de la educación, de la salud, de la iglesia, del comercio y de los sectores agrícola y ganadero.</i></p> <p>Es clara la necesidad de establecimiento de relaciones, la experiencia vivida por las instituciones con respecto a los procesos de acreditación y la manera en que se entregan y son utilizados los resultados. Pues las instituciones sienten una especie de abandono por parte de los organismos gubernamentales, sin embargo, no es la condición de heteronomía lo que entrará a resolver esta situaciones, ya que continuar dependiendo del acompañamiento de entidades externas no fortalecerá la autonomía, por el contrario esa fortaleza puede encontrarse al interior de la institución y con los</p>	<p>dan en continua relación de interacción con las mismas, lo que ubica la relación con la sociedad en un plano comunicativo y de reconocimiento mutuo de capacidades.</p> <p>Asimismo la intención de convertirse en agente asesor ubica la relación en otro contexto, pues se comprende que desde la experiencia acumulada la Normal también está en capacidad de asumir compromiso social que afecte de manera global la educación de la región.</p> <p>PLM.ENSU 2008-27- <i>Se cuenta con mecanismos tecnológicos de comunicación y redes de docentes para el intercambio de experiencias y procesos pedagógicos en la región</i></p> <p>De todas maneras no dejan de referenciarse acciones concretas en las cuales la Normal empeña esfuerzos a través del trabajo que desarrollan los maestros en formación.</p> <p>PAC.ENSU2008-24-<i>Con el ICBF desde hace cuatro años se tiene alianza, desde la práctica pedagógica de la media, ateniendo</i></p>	<p>agente a quien debe rendírsele cuentas y se debe pasar a verse la misma como un aliado estratégico que le corresponde en distintos niveles la responsabilidad compartida de la educación, que se les brinda a los futuros maestros de la región.</p>
---	--	--	---

	<p>actores que hacen parte de ella.</p> <p>PAC.ENSU2002-25-<i>En segundo lugar, sentimos que el Ministerio de Educación debería idear mecanismos para acompañar a las instituciones formadoras de maestros y maestras en el ejercicio de autoanálisis en el diván de su cotidianidad que significa pasar por una auto-evaluación. De manera que sea una guía de calidad y un par exigente que comprometa con resultados tangibles la educación y que al mismo tiempo sirva constantemente de faro en la unificación de propósitos nacionales.</i></p> <p>El informe de los pares deja entender que se llevan a cabo acciones tendientes a fortalecer la relación con la sociedad, pero que el impacto que estas acciones tienen no sólo en la comunidad sino al interior de los desarrollos curriculares de la institución, no son claras; por lo que se hace un llamado interesante a fortalecer las capacidades de liderazgo de la institución en el marco de la proyección social, alejando así la</p>	<p><i>y apoyando pedagógicamente tanto a las madres comunitarias como a los niños que allí se atiende, de la misma manera con el programa Colsubsidio en atención a la primera infancia,</i></p> <p>Esta acción muestra como se ha comprendido de manera distinta la relación con la comunidad, pues se traspasan las barreras de la institución y se inicia un trabajo con los sujetos que en últimas terminan por configurar la institución.</p> <p>PLM.ENSU 2008-57-<i>Consolidar la estrategia de escuela de padres con la implementación de programas y proyectos pertinentes para la comunidad en cuanto a la prevención de riesgos físicos y psicosociales, mejorando la comunicación e interrelación de la Escuela Normal Superior con la comunidad</i></p> <p>El informe de pares académicos de cuanta que se está realizando un trabajo con la comunidad pero que este aun se percibe de manera aislada de los desarrollos curriculares, lo que hace pensar que la manera en que fueron presentados o evaluados, se reduce a hacer una mirada del</p>	
--	--	--	--

	<p>perspectiva de relación con la sociedad desde una perspectiva económica.</p> <p><i>IPA.ENSU2002-6-Construir, apropiar e implementar un modelo de gestión que se caracterice por un mejor liderazgo en los procesos académicos y de proyección social.</i></p>	<p>impacto que la normal está teniendo en las comunidades, pero que son se ha logrado determinar la forma en que las acciones propias de la normal a través de los maestros en formación están siendo parte de los desarrollos sociales y culturales de la región.</p> <p><i>IPA.ENSU2008-4-existe un trabajo básico sobre programas de atención a poblaciones, pero la naturaleza y el contexto de la ENSU requieren mayor presencia y significatividad en el contexto del currículo y de la formación de maestros en dicho proceso.</i></p>	
--	--	---	--

PAPEL DE LA SOCIEDAD Y DEL ESTADO EN LA RACIONALIDAD

ACREDITACION PREVIA	ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO	RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO	COMENTARIO
<p>El proceso de acreditación previa en las instituciones educativas tomaron por sorpresa a las mismas, pues si bien es cierto se hacían procesos tendientes al mejoramiento continuo, instaurar</p>	<p>En las acciones emprendidas en la institución alrededor de la autoevaluación como un proceso de investigación acción participativa, se convocó a todos los actores que de manera directa</p>	<p><i>PLM.ENSU 2008-63-La escuela de padres de la Escuela Normal Superior es reconocida a nivel municipal por sus avances y calidad en la formación y pertinencia de sus temáticas.</i></p>	<p>Esta relación no varía en gran medida de la relación referida en la categoría anterior, pues de lo que se encuentra consignado en los documentos consultados es información que difícilmente</p>

<p>esta racionalidad no se hizo de una manera reflexiva, ni contaron con el acompañamiento por parte de las entidades gubernamentales; esto llevó a que cada una de las instituciones asumiera desde sus propias capacidades y condiciones la normatividad de estricto cumplimiento.</p> <p>Lo que referencian los documentos es la intención del municipio y de las autoridades educativas municipales, de que este proceso de adopción de la norma no se realizara de manera solitaria. Fue así como se coordinaron actividades tendientes a socializar y comprender de manera conjunta lo que la norma establecía, las implicaciones y las formas en que esta legislación debía llevarse a cabo.</p> <p>PAC.ENSU1998-3-Un, trabajo similar se realizó con el Consejo Municipal y la Alcaldía hasta obtener el respaldo. Luego se concretaron espacios de discusión</p>	<p>e indirecta participaban en los procesos formativos del colegio.</p> <p>Y esta acción evidencia la intención de hacer participe a la sociedad en las acciones encaminadas en la búsqueda de la calidad, sin embargo, dichas acciones se ubican en la racionalidad económica, pues de lo que se trataría en este caso es de consultar a los actores a propósito de unos criterios e indicadores predeterminados.</p> <p>De tal manera, que difícilmente la sociedad podría participar en las concepciones y relaciones que se establecerán al interior de los procesos de autoevaluación y de acreditación</p> <p>PAC.ENSU2002-6-Seguidamente cada uno de los colectivos conformado por Docentes, Directivos, Estudiantes de la básica, de la media vocacional, del Ciclo Complementario y Padres de Familia iniciaron el estudio de los indicadores de auto-evaluación planteados por el Documento</p>	<p>Como se mencionó en la categoría anterior, la institución ha estado muy atenta a responder de manera adecuada a las necesidades e intereses de la sociedad con respecto a la formación que la institución ofrece a los futuros educadores.</p> <p>Y es claro que la comunidad tiene altísimos niveles de reconocimiento por lo que el colegio hace por el municipio y la región, en ese sentido la sociedad estaría jugando un papel importante en los procesos de calidad, en tanto valora de manera positiva la labor que la Normal cumple a través del desarrollo claro de la misión.</p> <p>Nuevamente se referencia la idea de participación activa de distintos actores en los procesos de construcción y organización de la autoevaluación</p> <p>PAC.ENSU2008-13 se han organizado grupos interdisciplinarios y dinámicos que trabajan periódicamente en componentes específicos, los cuales son sometidos a discusión y</p>	<p>permitirá que se establezca una relación verdadera. No de dependencia o heterónoma de la institución hacia la sociedad, sino una relación de corresponsabilidad en donde se comprenda que la institución educativa como una institución social que encuentra en los discursos y prácticas sociales, referentes valiosos para verse así misma.</p> <p>El primer momento analizado, cobra mucho valor en tanto la institución reconoce que este proceso no debía ser vivido en solitario y estableció puentes de comunicación con instancias gubernamentales y con instituciones homologas, en la idea de comprensión y construcción conjunta.</p> <p>De la misma manera, la idea de investigación acción participativa, permitió que las voces de la sociedad se hicieran presentes en la formulación de indicadores y demás elementos propios del autoevaluación. Lo que no es claro es por qué este proceso</p>
--	--	--	---

<p><i>y decisión donde la comunidad Normalista optó por reestructurarse como Normal Superior.</i></p> <p>La experiencia referenciada da cuenta que esta fue la manera de llevar a cabo un acción que permitiera expresar voluntad, política, institucional, social y legislativa de iniciar lo que se ha denominado reestructuración de la Normal Superior.</p> <p>Para el colegio no fue suficiente con la comprensión que pudo alcanzarse en las acciones emprendidas por el municipio y es así como a través de una muestra de compromiso con la alta responsabilidad que se estaba apunto de emprender, se hace un proceso adicional de formación y capacitación para asumir el proceso de acreditación previa.</p> <p><i>PAC.ENSU1998-4-En la parte académica, se emprendió un trabajo de cualificación mediante el</i></p>	<p><i>Marco y la búsqueda y selección de evidencias para cada uno de los factores portadores de calidad. Cada dinámica de trabajo finalizó con una socialización de las reflexiones realizadas por cada equipo.</i></p> <p>La socialización de los resultados de este trabajo de acreditación, las sugerencias realizadas por lo pares académicos y las construcciones fueron recogidas para los procesos de autoevaluación, por lo que se esperaba que así haya sido y que teniendo en cuenta la idea de construcción contingente por parte de los actores sobre lo que ha de significar la calidad, se haya logrado identificar y conceptuar lo que para esta institución en particular significa la calidad y este recogida en los instrumentos aplicados a propósito del proceso de acreditación.</p>	<p><i>socialización.</i></p> <p>La propuesta de investigación acción participativa llevó a que estos se desarrollaran de manera dinámica y que los acumulados producidos por agentes sociales distintos a los cotidianos de la institución, hayan podido participar de dichos proceso.</p> <p><i>PAC.ENSU2008-14-La participación de la comunidad académica y educativa en la constitución del PEI la ha guiado el interés por expresar lo esencial y valioso para la institución: su filosofía, su cultura y su carácter como institución de formación inicial de docentes, en un contexto histórico social.</i></p> <p>En el enunciado anterior se intenta dar voz a otros actores, pues ellos se identifican como referentes válidos para la construcción permanente del PEI, situación diferente es la referenciada en las prácticas, pues la voz de estos actores termina siendo consultiva, una más en el cumulo de</p>	<p>participativo termina reducido a acciones de consulta y socialización que si bien es cierto permite reconocer la voz y los sentires de la sociedad, no le da un lugar de corresponsabilidad que permita hacer de la educación un problema de todos y no de unos pocos.</p>
---	---	--	---

<i>autoanálisis y el aporte de agentes externos.</i>		información que requiere y recoge, con el fin de dar cuenta de manera suficiente a cada uno de los indicadores establecidos en la norma.	
--	--	--	--

LUGAR DE ENUNCIACIÓN

ACREDITACION PREVIA	ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO	RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO	COMENTARIO
<p>Las circunstancias evidenciadas en las anteriores categorías, muestran como el lugar de enunciación desde el cual se estructura la acreditación previa, es el lugar asignado a la racionalidad económica.</p> <p>Y no podría pensarse que fuese de manera distinta, en tanto la normatividad se instaló en las instituciones de una manera abrupta, a pesar que para el caso de la Normal se intentó realizar una estrategia de apropiación que le permitiera a la institución en general y a su actores en particular apropiarse de la norma en sí misma y de las implicaciones que esta tenía para la vida institucional.</p> <p>La idea movilizadora de la calidad</p>	<p>Este segundo momento, no evidencia modificaciones acerca del lugar de enunciación sobre el cual se trabajan los procesos de autoevaluación, nuevamente estos se soportan en las lógicas de la racionalidad económica y parte de Reconocer, no sólo al interior de la comunidad educativa, sino públicamente, los aciertos y debilidades que la institución evidencia mediante el proceso de autoevaluación y lo que resulta más dicente de este lugar de enunciación es que en los documentos se alcanza a leer una especie de “culpabilización” por las debilidades y un compromiso explícito por superarlas en aras de estar al nivel de los estándares de calidad para instituciones de este categoría.</p>	<p>El tercer momento ubica lugares de enunciación distintos; por una parte se mantiene la normatividad vigente como el lugar de enunciación preponderante, se parte de las recomendaciones hechas por los pares académicos, del resultado del anterior proceso, de la evaluación, de los planes de mejoramiento, para la estructuración de este tercer momento.</p> <p>Por otra parte hace la aparición discursos relacionados con el desarrollo humano, los cuales establecen un lugar de enunciación distinta que se evidencia en algunos de los documentos producidos por la Normal y que logra permear algunas de las finalidades e intenciones que se</p>	<p>Los discurso y prácticas de la calidad de la educación surgen instauradas en la lógica de la racionalidad económica, de tal manera que resulta casi obvio que las instituciones educativas emprendieran sus acciones desde este mismo lugar de enunciación, es decir, desde el lema movilizador de la calidad en pro del desarrollo y crecimiento de las instituciones.</p> <p>La Normal Superior de Ubaté no es la excepción, de tal manera que en los tres momentos se evidencia de forma clara que la base sobre la cual se construyeron los procesos fue la</p>

<p>ligada a proceso de mejoramiento, se instaló de manera clara en las lógicas que acompañaron los procesos vividos en la institución en ese momento, y es así como se emprende todo un trabajo de resignificación y reestructuración de la normal en lo que se denominó Normal Superior.</p> <p>En los documentos se recoge parte de la historia y de la experiencia acumulada por la Normal a través del tiempo, sin embargo, la mayor parte de la documentación es dedicada a la intención de cambio y renovación en pro de las mejoras requeridas para el logro de los estándares de calidad.</p> <p>En la mayoría de los textos es posible leer una especie de promesa y compromiso de la institución por realizar cambios y mejoras que contribuyan con el posicionamiento de la institución en la región, no es clara la evidencia del posicionamiento, los aportes y los desarrollos que la institución había venido teniendo, muy a pesar de la falta de legislación acerca de los procesos de calidad.</p>	<p>Otro lugar de enunciación donde se lee la norma y se actúa sobre ellas es el de la asesoría externa por parte de instituciones de educación superior, que en un momento determinado puedan hacer sugerencias tendientes a mejorar los procesos de calidad de la Normal Superior. Este lugar de enunciación se lee de alguna manera desde procesos de heteronomía, pues al parecer es desde las instituciones de educación superior donde se habla, desde sus acumulados teóricos y desde la experiencia a propósito de estos temas, pero no es clara la interlocución que la Normal Superior establece con las mismas en calidad de institución par.</p> <p>PLM.ENSU 2008-1- Consolidar el enfoque y perfil directivo de la institución desde los diferentes estamentos del gobierno escolar fortaleciendo las herramientas de seguimiento (instrumentos, espacios y sistematización) para dar continuidad al trabajo interdisciplinario y fomentar la participación de la comunidad en la</p>	<p>establecen para este momento de reacreditación.</p> <p>Otro lugar de enunciación que aparece de manera un poco insípida. es el lugar de la sociedad en general, a esta se la da la palabra en algunos momentos del proceso, exclusivamente para validar ideas ya preconcebidas o que se hayan constituido en espacios de legitimación de algunas iniciativas, consideramos que es una oportunidad interesante para construir propuestas de autoevaluación y acreditación en el marco de la racionalidad formativa.</p> <p>PLM.ENSU 2008-43- Se han definido las funciones que los empleados administrativos deben cumplir en el ejercicio de su trabajo cotidiano.</p> <p>PLM.ENSU 2008-6- Los diferentes miembros del equipo de gestión de la institución conocen sus funciones y desarrollan su trabajo entono a ellas de acuerdo al enfoque de gestión establecido</p> <p>Se mantiene la idea de fortalecimiento de las capacidades de los estamentos directivos y se</p>	<p>normatividad vigente que hemos insistido siempre ha sido de estricto cumplimiento.</p> <p>Es claro que la base para el desarrollo de los procesos de evaluación estuvieron en; los informes entregados por los pares académicos, las acciones que se habían adelantado en relación con ellos, los planes de mejoramiento, le revisión de los indicadores producidos en los documentos oficiales y claro en ningún momento se desconocieron los fundamentos del PEI como lo son la visión y la misión institucional.</p> <p>Estos elementos mencionados con anterioridad, se convirtieron en el lugar de enunciación central de las acciones emprendidas para el logro de los reconocimientos de calidad obtenidos por la institución.</p> <p>Es importante reconocer que en el transcurrir de las etapas de acreditación vividas por el</p>
---	--	---	--

	<p><i>toma de decisiones institucionales.</i></p> <p>Con respecto a las voces internas, se identifica que es necesario fortalecer las capacidades de los estamentos que se consideran directivos, de tal forma que los lugares de enunciación al interior del colegio también sean incididos por los discursos y prácticas que acompañan los procesos de acreditación.</p>	<p>complementa con el fortalecimiento de los administrativos demostrando de esta manera que la idea de institución relacionada con comunidad educativa, se amplía y se considera fundamental la participación y apropiación de todos los estamentos de los procesos asociados.</p>	<p>colegio, se ha hecho la aparición de otros lugares de enunciación, como son discursos críticos sobre la calidad y como es el discurso sobre el desarrollo humano; además, la intención manifiesta de convertir el proceso de autoevaluación en un proceso de Investigación Acción Participativa.</p> <p>Estos dos lugares se convierten en oportunidades de pensar la calidad de la educación desde lugares distintos, pensar que sí es posible la acreditación desde el reconocimiento interno de las capacidades y fortalezas de las condiciones propias de la institución donde en el centro de la valoración sean los sujetos y las razones mismas sobre las cuales se construye la institución.</p> <p>Para ello será necesario que estos lugares de enunciación entren con más fuerza a convertirse en la base de estructuración de futuros procesos.</p>
--	--	--	--

PRÁCTICAS

ACREDITACION PREVIA	ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO	RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO	COMENTARIO
<p>Las prácticas se configuran generalmente desde las maneras en que son comprendidas las situaciones, en este caso más que situaciones, de la manera en que fue comprendida o asimilada la normatividad, sobre la cual se estructuró el proceso de acreditación.</p> <p>Como hemos venido repitiendo, esta normatividad llegó a las instituciones en condición de obligatorio cumplimiento y con unos tiempos -valga la pena mencionar- bastante reducidos para el cumplimiento de las condiciones en ellos establecidos.</p> <p>Cabe decir que las instituciones realizaban previamente ejercicios de evaluación y hasta de autoevaluación -generalmente con una periodicidad anual-, que les permitía a las mismas hacer una mirada de los logros alcanzados y de las debilidades sobre las cuales se estructuraban las</p>	<p>En el segundo momento del proceso de acreditación, la Normal muestra en muchos de los elementos analizados una madurez en la forma de comprender y asumir los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación.</p> <p>La sola idea que si bien la norma continuaba siendo de estricto cumplimiento, pero no tenía la presión de transformarse en otro tipo de institución, así como el trabajo permanente que manifiesta la institución alrededor de los factores asociados a la calidad, son los que permiten que 4 años después se instauren otro tipo de prácticas que dan cuenta de un proceso más integral.</p> <p>PAC.ENSU2002-1-En la Normal Superior de Ubaté, todos sus miembros trabajando al unísono, asumieron el proceso de autoevaluación requerido para la acreditación de calidad, como un</p>	<p>PAC.ENSU2008-13-Las diversas etapas del proceso se han asumido con base en un trabajo participativo y cooperativo de toda la comunidad educativa de la Normal. Desde entonces, se han organizado grupos interdisciplinarios y dinámicos que trabajan periódicamente en componentes específicos, los cuales son sometidos a discusión y socialización.</p> <p>Se continúa en la tercera etapa apuntando a prácticas de participación de toda la comunidad, pero que poco o nada tienen que ver con el carácter complejo de los procesos de autoevaluación.</p> <p>Y claro, no se trataría de desconocer la importancia de la participación de todos los actores de la institución y la posibilidad de contar con a las voces de cada uno de ellos, los procesos de análisis y socialización abren una</p>	<p>Esta es quizás una de las categorías más interesantes de analizar a la luz de la lectura que se puede hacer de una política pública, pues si bien es cierto que estas se gestan desde intencionalidades, tesis interés y lugares de enunciación diversos, son las prácticas las que realmente configuran el escenario posible para su análisis.</p> <p>Pues son las prácticas en donde los sujetos que interactúan con las políticas, demuestran la forma en que son afectados o interferidos por ellas y es a través de ellas donde las políticas cobran sentido, en este caso para la vida institucional.</p> <p>En el análisis hecho a los documentos de la Normal Superior de Ubaté, es posible reconocer que las</p>

<p>programaciones o desarrollos de los próximos años.</p> <p>Lo que logra inferirse de los documentos consultados para este análisis de los procesos de calidad vividos por la Normal Superior; es que la primera práctica que se configuró, no a partir de ella, sino a propósito de ella, fue la organización por equipos de los distintos estamentos que pudieran dar cuenta de los factores e indicadores que se exigían para el aseguramiento de la calidad.</p> <p>Esto equipos según está referenciado contaron con la preparación y acompañamiento por parte de la autoridades educativas del municipio y por parte de la institución.</p> <p>La idea en que fue presentada la normatividad en apartados distintos para los aspectos académicos, curriculares administrativos; la subdivisión de los actores con indicadores diferenciados para docentes, estudiantes y administrativos; llevó a la configuración de una práctica particular para la</p>	<p><i>gran proyecto de Investigación en la Línea IAP. Es decir, como si fuera una investigación en la que los sujetos investigadores eran a la vez los objetos investigados y en ese sentido al tiempo que se realizaba la mirada investigativa, a través del espejo de la reflexión se aprovecho para enderezar el rumbo del trabajo.</i></p> <p>El carácter holístico se menciona como uno de los elementos que orientó las prácticas. Y en efecto, este carácter asumido como práctica permitirá hacer análisis complejos que den cuenta de los factores relacionales y lo que ellos significan, en una forma de mirarse como intuición con sujetos que cambian y una cultura que se configura en el día a día.</p> <p><i>PAC.ENSU2002-4-Con una visión holística se abordaron los componentes del PEI a partir de la propuesta de reestructuración y organización del Ciclo Complementario, como el primer</i></p>	<p>posibilidad de establecer relaciones, pero finalmente la génesis misma de la valoración y recolección de la información continua siendo fragmentada, lo que muy seguramente hace que las relaciones que se establezcan en estos espacios sean frágiles.</p> <p><i>PAC.ENSU2008-18-Para lograr alcanzar el horizonte institucional ha sido preciso el trabajo en equipo: la comunidad educativa ENSUISTA está organizada y empoderada a través de las múltiples formas de participación que se generan desde la conformación del gobierno escolar, como de la conformación y desarrollo de los proyectos pedagógicos e investigativos en los núcleos, niveles, áreas o proyectos interdisciplinarios</i></p> <p>Frente al análisis que se hacen de las prácticas generadas alrededor de los procesos de calidad, no se puede desconocer el carácter participativo que se menciona y evidencia en la mayoría de los documentos analizados, pero queda la inquietud sobre qué tipo de participación se están construyendo las prácticas, pues</p>	<p>prácticas en los tres momentos han estado inspiradas en la racionalidad instrumental, pues como se mencionó en el tercer momento, ellas son motivadas por el interés de saciar de la mejor manera todo tipo de información y con todos los actores, de tal manera que se cuente con la suficiente información para que se constituya en evidencia válida para el proceso de acreditación y así mismo que permita hacer análisis que puedan ser enmarcados como compromisos u orientaciones en los planes de mejoramiento.</p> <p>Se debe mencionar que a partir del segundo momento, la institución ha tratado de acercarse a otro tipo de prácticas, que permitan realizar acciones más integrales, relacionales holísticas, incluyendo permanentemente a los actores cotidianos de la cultura escolar, pero también a otros actores que el colegio ha considerado importante.</p>
--	---	--	--

<p>recolección de información constituida posteriormente en evidencia.</p> <p>Esta práctica fue la asignación de responsabilidades específicas para cada uno de los equipos, por los distintos factores de calidad establecidas en la norma. En el marco de la idea de proyecto en tanto no era un proceso concluido y permitía dar la idea de algo dinámico en construcción. Esta práctica hace que tanto la información recolectada, como la forma en que esta es presentada en los documentos tenga un carácter fragmentado que difícilmente deja ver la integralidad y complejidad de la institución y mucho menos permite evidenciar la clase o tipo de relaciones que se establecen entre los actores de la institución.</p>	<p><i>componente de confrontación para la auto-evaluación.</i></p> <p>Sin embargo, este carácter no logra verse evidenciado en la manera en que se presentan los resultados del proceso de autoevaluación, ni en la manera que se hacen las reflexiones sobre la institución en sí misma, se continua presentado las información y análisis de manera fragmentada y haciendo mucho énfasis en responder por cada uno de los indicadores que configuran el factor.</p> <p><i>PAC.ENSU2002-6-Seguidamente cada uno de los colectivos conformado por Docentes, Directivos, Estudiantes de la básica, de la media vocacional, del Ciclo Complementario y Padres de Familia iniciaron el estudio de los indicadores de auto-evaluación planteados por el Documento Marco y la búsqueda y selección de evidencias para cada uno de los factores portadores de calidad. Cada dinámica de trabajo finalizó con una socialización de las reflexiones realizadas por cada equipo.</i></p>	<p>para que un proceso de reconocimiento de los elementos de calidad de cuenta real de lo que ella significa para sus actores, se hace necesario que esta participación no sea posterior a la definición de los criterios y condiciones que determinan la calidad, sino que inicie en el mismo momento donde estas definiciones se están dando.</p> <p><i>IPA.ENSU2008-6-explicitar en el documento de autoevaluación el marco de referencia institucional, el enfoque de evaluación utilizado, los procesos metodológicos, las técnicas, los instrumentos de recolección de la información. A su vez indicar la manera cómo participó la comunidad educativa en el proceso de autoevaluación</i></p> <p>El texto referido con anterioridad del informe de los pares académicos, da cuenta de la distancia que existe entre las prácticas que quedan referencias en los documentos y las que ocurren en la cotidianidad. Es posible que estas prácticas estén siendo gestadas en la racionalidad económica, pues la intención clara que se demuestra en ellas es</p>	<p>También vale la pena reconocer, la reconstrucción de los indicadores ha permitido configurar una práctica de reflexión permanente acerca de lo que significan los procesos de calidad para la institución.</p> <p>Sin embargo, se hace necesario analizar qué puede estar ocurriendo en la configuración de esas prácticas o la manera en que están siendo sistematizadas, pues aún se continua percibiendo fragmentación en la forma en que la institución es reconocida y percibida por actores no sólo externos a ella, sino también al interior de la misma.</p>
--	--	---	---

		obtener la mayor cantidad y calidad de información para poder ser analizada, pero en este caso a la luz de factores externos que poco o nada comprometen a la cultura institucional.	
--	--	--	--

ANEXO 2

MIRADA RETROSPECTIVA DE LOS PROCESOS DE ACREDITACION ADELANTADOS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE UBATÉ

RENOVACION DE ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO 2008 (PAC.ENSU)¹

PAC.ENSU2008-1 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU) expone el componente teleológico y pedagógico-curricular, formula sus lineamientos para la orientación de la docencia, la investigación, la proyección social, el bienestar y la gestión, dentro del marco establecido en la Misión, Visión y Principios y Valores Institucionales, y señala las políticas generales que le permiten alcanzar sus objetivos a mediano y largo plazo.

PAC.ENSU2008-2 De acuerdo con lo anterior, los objetivos del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Normal Superior de Ubaté son:

PAC.ENSU2008-3-Guiar el proceder y el desarrollo de la comunidad educativa Ensuísta hacia el logro de las metas propuestas y el cumplimiento de los objetivos propios de una institución formadora de formadores.

PAC.ENSU2008-4-Impulsar por todos los medios a su alcance la calidad en la educación como resultado de la misma, en la docencia, la investigación y la proyección social.

PAC.ENSU2008-5-Orientar y afianzar la formación integral de los miembros de la comunidad académica y educativa de la ENSU.

PAC.ENSU2008-6-Fortalecer y consolidar los procesos de integración interinstitucional e interniveles y los procesos pedagógico investigativos, orientadores de la Formación Humana Integral.

PAC.ENSU2008-7-Fortalecer el bienestar de la comunidad y la gestión académica y administrativa para realizar de manera eficiente su MISIÓN y avanzar en el cumplimiento de su VISIÓN.

PAC.ENSU2008-8-La definición del PEI se remonta a los procesos iniciados siguiendo los lineamientos de la Ley 115 se estructura con unas orientaciones específicas. Sin embargo, desde la fundación de la Normal en 1962, ha contado con estructuras organizativas para orientar y avanzar en el proceso de construcción académica caracterizada por su avanzada preparación humanística y pedagógica.

PAC.ENSU2008-9-El reto de transformarse y evolucionar, establecido en la declaración de principios, lo ha asumido consciente y activamente la institución.

¹ Para efectos de la codificación se encontrará en la matriz de análisis las siglas de PAC.ENSU que responde a Procesos de Acreditación de la Escuela Normal Superior de Ubaté.

PAC.ENSU2008-10-1990-95: Estructuración del PEI de acuerdo con los lineamientos de Ley y retomando la tradición crítica institucional.

PAC.ENSU2008-11-1995-98: Reformulación y consolidación del PEI, de acuerdo con los lineamientos del MEN para la Reestructuración de Normales (Res. 3073 del 15 de Julio/96) para la Acreditación Previa., la cual se obtiene por Resolución No. 001559 de Octubre 25 de 2000.

PAC.ENSU2008-12-2000-02: Reestructuración del PEI por medio del trabajo mancomunado de la Comunidad Educativa para desarrollar orientaciones sugeridas por el MEN.

PAC.ENSU2008-13-Las diversas etapas del proceso se han asumido con base en un trabajo participativo y cooperativo de toda la comunidad educativa de la Normal. Desde entonces, se han organizado grupos interdisciplinarios y dinámicos que trabajan periódicamente en componentes específicos, los cuales son sometidos a discusión y socialización.

PAC.ENSU2008-14-La participación de la comunidad académica y educativa en la constitución del PEI la ha guiado el interés por expresar lo esencial y valioso para la institución: su filosofía, su cultura y su carácter como institución de formación inicial de docentes, en un contexto histórico social.

PAC.ENSU2008-15-Precisamente, por el interés de responder siempre y de manera eficaz a las necesidades cada vez más complejas del entorno y a la formación de maestros capaces de enfrentarlas, el PEI está concebido como un proceso dinámico de reflexión y sujeto a los ajustes y revisiones pertinentes.

1. GESTION DIRECTIVA

1.2 DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO

PAC.ENSU2008-16Teniendo en cuenta las políticas de formación inicial de maestros establecida por la Ley 115 y el decreto 3012 para las Escuelas Normales y los procesos de acreditación previa y de calidad y desarrollo, la Escuela Normal tiene formulado en su PEI el horizonte institucional que contempla la Misión, la Visión, 6 principios orientadores fundamentados filosófica, sociológica, epistemológica y pedagógicamente.

PAC.ENSU2008-17-Además contempla objetivos institucionales que los desarrolla en un marco de cinco políticas: **ética y participación, comunidad y contextualidad, investigación e innovación, desarrollo pedagógico interinstitucionalidad, interdisciplinariedad estudio y recuperación del medio ambiente**, con los que regula las preguntas fundamentales que orientan el proceso formativo

1.3 GERENCIA ESTRATÉGICA Y GOBIERNO ESCOLAR

PAC.ENSU2008-18-Para lograr alcanzar el horizonte institucional ha sido preciso el trabajo en equipo: la comunidad educativa ENSUISTA está organizada y empoderada a través de las múltiples formas de participación que se generan desde la conformación del gobierno escolar, como de la conformación y desarrollo de los proyectos pedagógicos e investigativos en los núcleos, niveles, áreas o proyectos interdisciplinarios; la articulación con las demandas del contexto local y global explícitas en los planes de desarrollo municipal, departamental y nacional, así como con el apoyo estratégico de las oficinas de planeación municipal, la secretaria de educación departamental y el MEN.

PAC.ENSU2008-19-La figura del directivo centrado en lo administrativo va transformándose para constituirse en un líder centrado en la coordinación y desarrollo de los equipos y de las culturas de trabajo.

1.4 CULTURA INSTITUCIONAL Y CLIMA ESCOLAR

PAC.ENSU2008-20-Educación en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario fundamentados en el concepto de pedagogía relacional que asume la Escuela Normal de Ubaté, implica el reconocimiento de procesos mediados por la interlocución con el otro en el reconocimiento de cómo lo plantea Freire; asumiendo los planteamientos de Jasper (1958) quien plantea que no hay liberación si no es *con* los demás y por eso se educa (para la libertad) con el *otro*, en el diálogo y la interacción.

2. GESTION ACADEMICA

2.1 RELACIONES CON EL ENTORNO

PAC.ENSU2008-21-Las relaciones que la ENSU ha establecido con otros estamentos con el fin de aunar y coordinar esfuerzos para cumplir su misión, para relacionarse con otras organizaciones y las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales y regionales son entre otras la comunicación, entendida como fundamental para la relación con otras organizaciones sociales y comunitarias que se manifiesta en el pensar, decir y el hacer, es decir, ésta permite concertar las bases fundamentales de los procesos de interacción comunitaria que desarrolla la institución.

PAC.ENSU2008-22-La ENSU, cumpliendo requisitos legales tuvo inicialmente convenio con la UPTC. Esta institución asesora mediante un designado, el proceso de reestructuración en sus etapas de Acreditación Previa y Acreditación de Calidad.

PAC.ENSU2008-23-En música instrumental por parte del titular de la Casa de la Cultura.

PAC.ENSU2008-24-Con el ICBF desde hace cuatro años se tiene alianza, desde la práctica pedagógica de la media, ateniendo y apoyando pedagógicamente tanto a las madres comunitarias como a los niños que allí se atiende, de la misma manera con el programa Colsubsidio en atención a la primera infancia.

2.2 DISEÑO PEDAGOGICO CURRICULAR

PAC.ENSU2008-25-Nuestra fundamentación pedagógica parte del reconocimiento de la Pedagogía Relacional como producto y construcción propia de la ENSU,

PAC.ENSU2008-26- Pedagogía Relacional: Conceptualización: en la primera parte caminamos orientados por la conceptualización de Pedagogía del Profesor Carlos Eduardo Vasco quien conceptualiza la pedagogía como saber teórico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y diagonal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de las prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer.

PAC.ENSU2008-27-Esta concepción viabilizó la intención de construir nuestra propia vivencia, y reaccionar contra la tendencia donadora de información que marcaba las prácticas y que no permitía remover la circularidad cerrada del conocimiento ni avanzar en la estructuración de currículos con pertinencia regional y contextualizada en el ámbito nacional y global.

PAC.ENSU2008-28-Una lectura de la tradición crítica de la Escuela Normal Superior de Ubaté develó rasgos significativos, como la interdisciplinariedad, la vocación por el estudio del contexto, la integralidad y el carácter crítico en que se expresan las prácticas pedagógicas. Estos rasgos fueron asumidos y marcaron el proceso de reflexión permanente de las prácticas pedagógicas, conduciendo al planteamiento de un discurso pedagógico que denominamos pedagogía relacional.

PAC.ENSU2008-29-La construcción conceptual esta nucleada desde la intención de recuperar para la pedagogía la vida y la relación del hombre con su mundo, como referencia de la creación discursiva, y la intención de integrar y construir sentido, como sus principales atributos. En tal sentido, definimos la pedagogía de la siguiente manera:

PAC.ENSU2008- 30-"La pedagogía relacional es una transdisciplina integracional, que articula y elabora sentido a la relación Hombre- Mundo y a los procesos de apropiación y constitución del conocimiento y la cultura en la perspectiva de Educar"

PAC.ENSU2008-31-La Pedagogía de la ENSU es entonces un proceso transversal convirtiéndose en la piedra angular en donde se construyen los núcleos del saber cómo propósito de recrear el contexto desde las dimensiones del desarrollo. Consecuente con ello la Educabilidad asume procesos hacia la concepción de valores inherentes al ser humano como ser social; y la Enseñabilidad lleva a la práctica saberes históricos, epistemológicos y cognitivos vivenciados en el currículo, generando que el maestro en formación aprenda a pensar y a producir conocimiento.

PAC.ENSU2008-32-EL MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADOR CON ENFOQUE SOCIO-CRÍTICO de la Institución propone explícitamente la formación de sujetos autónomos con mentalidad crítica, capaces de coger su futuro y de transformar la sociedad. Proceso realizado a través de la construcción de Núcleos Problémicos planteados como propuestas de investigación pedagógica, que contribuyen a mejorar problemáticas del entorno surgidas desde las necesidades de formación del ser, en donde las Prácticas reflexivas y recreadas hacen del maestro en formación agente para asumir los retos de la sociedad actual.

REFERENTES DE CONSTRUCCION DE LA PEDAGOGIA:

PAC.ENSU2008-33-En la necesidad de apropiar y elaborar conocimiento como parte significativa y determinante del proceso de desarrollo integral del ser (Howard Gardner)

PAC.ENSU2008-34-En las disciplinas que estudian los procesos de estructuración del sujeto y la sociedad.

PAC.ENSU2008-35-En la voluntad de ser libre y ejercerse como ser autónomo por fuera de la libertad, no es posible hablar de pedagogía sino de recetarios instruccionales, dictados a priori y por fuera de la voluntad de los sujetos participantes.

PAC.ENSU2008-36-Pensar la práctica como campo aplicado, la reduce al ámbito instruccional de lo prediseñado, para ser simplemente ejecutado sin que en este ejercicio, medien ni la voluntad ni la razón, ni el deseo de ser ni de ejercer como sujeto autónomo. La práctica permite a los sujetos ponerse en escena con todo y sus deseos de ser y de crecer, que son expresiones de la libertad y requieren de reguladores éticos establecidos.

PAC.ENSU2008-37- PLAN DE ESTUDIOS: El plan de estudios de la ENSU, se articula alrededor de cinco núcleos de formación constituidos por áreas a fines. Estos son: *Ciencias Básicas:* Ciencias Naturales, Biología, Física, Química, Matemáticas, Trigonometría, Cálculo, Tecnología E Informática Humanidades: lengua materna y lengua extranjera; *Ético social:* ciencias sociales, ED. religiosa, ética y moral, filosofía, ciencias económicas y políticas; *Lúdico artístico:* artística, música, artes plásticas; *Pedagógicas:* desarrollo humano, fundamentos pedagógicos, práctica pedagógica, investigación, gestión

2.3 PRACTICAS PEDAGOGICAS

PAC.ENSU2008-38- La interacción con otras experiencias, la inmersión en las moviidades provocadas por el movimiento pedagógico nacional y su expresión en la región de Ubaté, el conocimiento de reestructuración de las Escuelas Normales del país y la forma como estas fuerzas tensionaron el proyecto de formación de Maestros en la Escuela Normal de Ubaté; inevitablemente polarizaron el grupo de docentes y para fortuna nuestra, alentó la creación de un nuevo imaginario pedagógico que se venía expresando desde la década de 1970.

PAC.ENSU2008-39- En consecuencia en el año de 1990 dos concepciones de práctica , una centrada en el ejercicio académico nucleado alrededor de los temas de área y otra que retomaba el sujeto contextualizado como eje del proceso y que reconocía el espacio comunitario como espacio edificador, entraron en conflicto y se produjo una ruptura; que dio fuerza a la noción de práctica pedagógica realizadas desde un carácter integral, el espíritu crítico, la vocación comunitaria, la contextualidad y otros atributos culturales y pedagógicos. Así la práctica pedagógica tanto en la parte discursiva como en sus expresiones e interacciones rituales se ha consolidado en la praxis cotidiana al asumir su responsabilidad social.

PAC.ENSU2008-40-La **Práctica Pedagógica** en la ENSU es el espacio históricamente situado y contextualizado para contribuir al desarrollo integral docente, pues le permite acercarse de lleno a la realidad educativa, incidiendo en ella, le proporciona capacidad de análisis, desarrollo de valores, actitud permanente hacia la investigación, asumiendo el trabajo desde una dimensión ética.

PAC.ENSU2008-41-Tiene como objetivos principales entre otros Apropiar conceptos y estructuras pedagógicas, para ser llevadas a la práctica; hacer del Ensuista un pedagogo crítico y analítico, con bases sólidas en los procesos de investigación, para formular proyectos que den solución a problemáticas de su entorno; desarrollar procesos de

comunicación con base en un modelo pedagógico integrador con enfoque socio-crítico, formando en el alumno hábitos de responsabilidad, autonomía y liderazgo.

2.4 GESTION EN EL AULA

PAC.ENSU2008-42-La evaluación de los procesos formativos se realizan con base en el planteamiento de que la evaluación no es sobre el sujeto que aprende, sino con el sujeto que aprehende, a través de procesos interactivos con el mundo de la vida del cual la escuela es parte, en un mundo que no es de producciones individuales, ni de sujetos que pueden tener la globalidad del saber. Desde este punto la evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos pedagógicos, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad teniendo en cuenta exigencias, necesidades, intereses, expectativas o aspiraciones.

PAC.ENSU2008-43-En esta evaluación a los estudiantes, generalmente se busca determinar qué avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, qué conocimientos han adquirido o construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas han desarrollado, qué actitudes y valores han asumido y hasta donde éstos se han consolidado; dado que la evaluación educativa implica interacción personal y que se constituye tanto en una relación intelectual como afectiva.

PAC.ENSU2008-44-Retomando el enfoque socio crítico, como estrategias de evaluación se han desarrollado la autoevaluación a partir de logros concertados con los estudiantes y los contemplados por las normas, la coevaluación con participación de Estudiantes, docentes y padres de familia respecto a los avances logrados en el proceso educativo, la heteroevaluación. **PAC.ENSU2008-45**-Vale la pena mencionar que dichas estrategias son aplicadas en la ENSU antes de que el MEN las instituyera para como básicas para todas las instituciones educativas.

PAC.ENSU2008-46-Por otra parte, el seguimiento a los resultados académicos se realiza no solo de parte de cada tutor de grupo, titular de área y coordinación académica sino que además los Comités de evaluación bimestrales donde participan los docentes que trabajan en cada uno de los grados, representantes de estudiantes y padres y familia.

3. GESTION ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

3.1 APOYO A LA GESTION ACADÉMICA

PAC.ENSU2008-47-El área administrativa y pedagógica son el soporte y apoyo para los procesos de admisión, matrícula y registro académico.

3.2 ADMINISTRACION DE LA PLANTA FISICA Y DE LOS RECURSOS

PAC.ENSU2008-48-Se realiza con base en la presentación de proyectos radicados en planeación municipal y departamental; recibiendo apoyo en recursos por parte del municipio, de la asociación de padres de familia y con recursos de la institución.

3.3 ADMINISTRACION DE SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

PAC.ENSU2008-49-Se asegura la adecuada prestación de servicios complementarios disponibles en la institución para facilitar asistencia de estudiantes y mejorar procesos de aprendizajes con:

PAC.ENSU2008-50-El servicio de **Restaurante Escolar** atiende aproximadamente 1250 estudiantes y es manejado por una junta conformada por padres de familia de la institución y es apoyado por el municipio y el ICBF.

PAC.ENSU2008-51-La **Tienda Escolar** es manejada por particulares a través de una licitación pública convocada por el Consejo Directivo de acuerdo a unos prerrequisitos establecidos institucionalmente. La tienda escolar también ofrece servicio de cafetería, papelería y fotocopidora a precios igual o menor que el comercio.

PAC.ENSU2008-52-Respecto a salud contamos con una **Enfermería** donde se prestan primeros auxilios básicos para luego ser remitidos al hospital con previo aviso y presencia de los padres de familia o su acudiente.

4. GESTION DE LA COMUNIDAD

4.1 APOYO FINANCIERO Y CONTABLE

4.1.1 Apoyo a la gestión financiero y contable.

PAC.ENSU2008-53.De acuerdo a las políticas financieras y contables de la secretaria de educación al final del año se elabora un proyecto de presupuesto que se presenta a consideración del consejo directivo quien lo ajusta y lo aprueba. La aprobación se emite por medio de acuerdo que luego va a la oficina de contabilidad y a la dirección de costos educativos de la secretaria de Educación.

PAC.ENSU2008-54-Los criterios para hacer el presupuesto son: Priorizar las necesidades de acuerdo al plan de mejoramiento de la institución; Establecer las ejecuciones distribuidas mensualmente durante los doce meses del año; Elaborar el plan de compras y los proyectos respectivos de acuerdo a los rubros establecidos: Hacer las ejecuciones de acuerdo a la normatividad establecida: - cotizar el servicio.

4.2 INCLUSION

PAC.ENSU2008-55-La atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales, está en proceso de reflexión y de revisión para determinar los cambios en el PEI atendiendo al concepto de diversidad y propuestas incluyentes en la escuela.

4.3 PROYECCION A LA COMUNIDAD

PAC.ENSU2008-56-La institución cuenta con un equipo interdisciplinario constituido por docentes, estudiantes, padres de familia que desarrolla el proyecto de escuela de padres, el cual cuenta con un documento diagnostico que da cuenta de las principales problemáticas psicosociales de la comunidad educativa y su contexto; Se han generado alianzas con diferentes sectores del municipio (ICBF, hospital, secretaria de salud, desarrollo social, entre otras) para atender grupos poblacionales de primera infancia desescolarizados.

ACREDITACIÓN DE CALIDAD Y DESARROLLO 2002

PAC.ENSU2002-1-En la Normal Superior de Ubaté, todos sus miembros trabajando al unísono, asumieron el proceso de auto-evaluación requerido para la acreditación de calidad, como un gran proyecto de Investigación en la Línea IAP. Es decir, como si fuera una investigación en la que los sujetos investigadores eran a la vez los objetos investigados y en ese sentido al tiempo que se realizaba la mirada investigativa, a través del espejo de la reflexión se aprovecho para enderezar el rumbo del trabajo. Cabe anotar que en este se refleja el trabajo de equipo liderado por los profesores de la Escuela Normal Superior de Ubaté y el respaldo recibido al proceso por parte de la comunidad educativa. La intención en este proceso estaba encaminada a develar las fortalezas y potencialidades, de tal manera que se hiciera viable reconstruir el sentido del proyecto educativo y la reconfiguración de las prácticas pedagógicas.

PAC.ENSU2002-2-El proceso investigativo para obtener la acreditación de calidad y desarrollo propicia el acercamiento a la historia pedagógica de la Escuela Normal, con el fin de recuperar, analizar y sistematizar la diversidad del pensamiento pedagógico, y de esta manera contribuir a la elaboración de la memoria institucional, como un elemento referencial que permita caracterizar los saberes y las prácticas pedagógicas, develar las dinámicas y formas de pensamiento que han orientado los procesos de formación de maestros.

PROCESO DE AUTO-EVALUACIÓN

PAC.ENSU2002-3-La Normal asumió la auto-evaluación como un componente del quehacer pedagógico, toda vez que, es parte de toda la cultura evaluativa de los actores participantes en el proyecto de formación. La auto-evaluación “adquiere carácter formativo en la medida en que esté al servicio de la comprensión de la acción educativa de la Escuela Normal Superior”.

PAC.ENSU2002-4-Con una visión holística se abordaron los componentes del PEI a partir de la propuesta de reestructuración y organización del Ciclo Complementario, como el primer componente de confrontación para la auto-evaluación.

PAC.ENSU2002-5-En el proceso de preparación para la auto-evaluación retomamos los lineamientos generales del Documento Marco y la apropiación de su contenido y orientaciones para desarrollar el proceso de auto-evaluación. Posteriormente se desarrollaron seminarios para la apropiación y manejo de las orientaciones del documento con la asesoría de profesores de la UPTC. Después de la etapa de sensibilización y reflexión iniciada en 1999, nos organizamos por equipos de trabajo para asumir el estudio y análisis de cada uno de los factores portadores de calidad en dos dimensiones: La dimensión estructural-conceptual y la dimensión técnico-instrumental.

PAC.ENSU2002-6-Seguidamente cada uno de los colectivos conformado por Docentes, Directivos, Estudiantes de la básica, de la media vocacional, del Ciclo Complementario y Padres de Familia iniciaron el estudio de los indicadores de auto-evaluación planteados por el Documento Marco y la búsqueda y selección de evidencias para cada uno de los factores

portadores de calidad. Cada dinámica de trabajo finalizó con una socialización de las reflexiones realizadas por cada equipo.

PAC.ENSU2002-7-Apropiado el proceso anterior se seleccionó la Investigación Acción Participativa (IAP), como ya se había mencionado, por ser este el método más adecuado y apropiado a las condiciones de la institución y a su estilo de trabajo participativo.

FORTALEZAS Y DEBILIDAD DE LOS FACTORES PORTADORES DE CALIDAD

PAC.ENSU2002-8- “Toda AUTOEVALUACION no es nada distinto a distinguir en qué aspectos se camina bien y en qué aspectos se cojea. A los primeros se les llama fortalezas y a los segundos debilidades. Los primeros nos confirman, los segundos nos acusan. Ambos son iguales de importantes y se les identifica para dejar lo bueno y evitar lo malo”.

PAC.ENSU2002-9-La Escuela Normal vive en continua búsqueda de nuevas pedagogías, para que la formación de maestros sea de calidad y cambio y así satisfacer las necesidades pedagógicas en la comunidad donde se desempeña. Encontrando fortalezas en las acciones de los actores hacia la comunidad local y regional.

PAC.ENSU2002-10-Los procesos de acreditación y calidad asumidos por la Escuela Normal han tenido impacto en la formación ciudadana y de estudiantes maestros, contribuyendo a su formación integral y la de sus familias.

PAC.ENSU2002-11-La Escuela Normal cuenta con canales administrativos, directivos y de gestión, que facilitan y viabilizan los procesos de acreditación y desarrollo de la institución. Lo anterior se demuestra mediante el cuadro de las Fortalezas, realizado como resultado de las encuestas aplicadas.

PAC.ENSU2002-12-*Cada cuadro se divide en fortalezas y debilidades y presenta el análisis de los aspectos exigidos para la acreditación (factores) así como los criterios a los cuales debe responder (EFICIENCIA, EFICACIA, PERTINENCIA).*

PAC.ENSU2002-13-Las debilidades son las cojeras de la institución en donde debemos coger el paso de la calidad académica. Las detectamos en los distintos factores de calidad académica, afortunadamente en una proporción menor de los aspectos encontrados en el factor de fortalezas. Eso nos da la tranquilidad para presentar con objetividad y compromiso de superarlas en el menor tiempo posible.

PAC.ENSU2002-14-Realizado el análisis de las debilidades de la Escuela Normal en el Factor Organización, se hacen notorias algunas deficiencias, tales como: El empleo y manejo de los medios de comunicación, así como la parte escritural; la coherencia entre la vivencia y la práctica y propuesta; en el compromiso y la pertenencia de algunos de los actores; desconocimiento del presupuesto y falta de criterios pedagógicos para su distribución. Lo anterior es el resultado arrojado luego de la tabulación de las encuestas aplicadas.

PAC.ENSU2002-15-Del análisis de los resultados del factor Cultura se plantearon las siguientes recomendaciones:

PAC.ENSU2002-16-Fortalecer los reencuentros históricos a nivel grupal y ancestral, analizando y apropiando todos los aspectos de la cultura.

PAC.ENSU2002-16-Fortalecer la participación democrática, motivando a los miembros de la comunidad educativa para que se comprometan.

PAC.ENSU2002-17-Diseñar estrategias para mejorar la comunicación interinstitucional

PAC.ENSU2002-18-Se hace necesario integrar y comprometer las demás áreas y/o proyectos para dar espacios más significativos al desarrollo del pensamiento crítico y a las propuestas de los estudiantes, pues se evidencia falta de compromiso de los diferentes actores

PAC.ENSU2002-19-Es necesario dar a conocer los proyectos de extensión a la comunidad que lidera la Normal. Se deben continuar realizando acciones que fortalezcan la trascendencia de los egresados en la comunidad

PAC.ENSU2002-20-Es necesario dar mayor dinamismo a las actividades emprendidas

PAC.ENSU2002-21-Se debe dar mayor participación a todos los sectores sociales que aporten a la formación integral de ciudadano

SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS DEL PROCESO DE AUTO-EVALUACIÓN

PAC.ENSU2002-22-A través del proceso de auto-evaluación, en sus diversas etapas, fuimos compartiendo los resultados. Al finalizarlo, y después de establecidas las debilidades, organizamos un foro para compartir con la comunidad educativa y otros actores tanto nuestras fortalezas como nuestras debilidades. A manera de confesión pública asumimos un reto a la superación. En este evento se convocaron y acudieron representantes de la comunidad educativa de la Normal y de otras instituciones, representantes de las fuerzas vivas de la localidad, de la educación, de la salud, de la iglesia, del comercio y de los sectores agrícola y ganadero.

PAC.ENSU2002-23-EPILOGO, A MANERA DE CONCLUSIONES INCONCLUSAS (retomado del documento presentado al MEN) Como el texto se creció al tamaño de nuestras ambiciones y por poco toma la forma de un libro, está bien cerrarlo con un epílogo, en donde recojamos la experiencia vital que significó pasar por la criba de nuestra propia mirada escrutadora.

PAC.ENSU2002-24-En primer lugar tenemos que decir que comenzamos aprendiendo y no nos cansamos de aprender de los errores y de regocijarnos con los éxitos y los aciertos en la aventura de moldear jóvenes para que algún día cuiden de sus vástagos con responsabilidad, respeto y universalidad de miras.

PAC.ENSU2002-25-En segundo lugar, sentimos que el Ministerio de Educación debería idear mecanismos para acompañar a las instituciones formadoras de maestros y maestras en el ejercicio de autoanálisis en el diván de su cotidianidad que significa pasar por una auto-evaluación. De manera que sea una guía de calidad y un par exigente que comprometa con resultados tangibles la educación y que al mismo tiempo sirva constantemente de faro en la unificación de propósitos nacionales.

PAC.ENSU2002-26-En tercer lugar tenemos que decir que antes, durante y especialmente después de este proceso de acreditación, la Escuela asimiló la importancia no sólo de vivir de la pedagogía, sino de habitarla de manera permanente, estableciendo contactos con los intelectuales que la conocen y atreviéndose a concertar con ellos citas a nivel de pares. Porque nosotros también tenemos un discurso en construcción, aunque la postmodernidad esté de vuelta con un discurso deconstructivista.

PAC.ENSU2002-27-En cuarto lugar no deja de ser una alegría constatar que seguimos siendo una familia educativa, con un árbol genealógico, unos hijos, unos familiares políticos, en el buen sentido de la palabra, y unos planes comunes que se reconocen como tales en cada uno de los retos que la historia nos coloca por delante. Saber que somos muchos jalando en la misma dirección reconforta. Al tiempo que preocupa saber lo mucho que falta y lo importante que sería verlos a todos los colegas y los alumnos y entidades regionales vinculamos a la misma propuesta pedagógica.

ACREDITACION PREVIA 1998

PAC.ENSU1998-1-*Según el objetivo de este documento (evidenciar lo que hacia la escuela normal y lo que pretendía hacer, para ser escuela normal superior) presenta de manera descriptiva cada uno de los componentes exigidos en el decreto 3012.*

PAC.ENSU1998-2-La Escuela Normal Departamental Mixta Nacionalizada de Ubaté, ha sido incorporada en el Plan Territorial de Reestructuración de las Escuelas Normales Superiores. Durante la última década la Normal ha realizado acciones de reestructuración de sus prácticas y concepciones pedagógicas y al ser promulgadas las normas sobre la reestructuración la institución desarrollo talleres con los diferentes estamentos encaminados a la comprensión y apropiación de los decretos y normas.

PAC.ENSU1998-3-Un trabajo similar se realizó con el Consejo Municipal y la Alcaldía hasta obtener el respaldo. Luego se concretaron espacios de discusión y decisión donde la comunidad Normalista optó por reestructurarse como Normal Superior.

PAC.ENSU1998-4-En la parte académica, se emprendió un trabajo de cualificación mediante el autoanálisis y el aporte de agentes externos como conferencistas e interlocutores de las universidades de Cundinamarca y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja UPTC, con quien se firmó convenio y se pactó un cronograma de acciones que se han desarrollado puntualmente.

PAC.ENSU1998-5-La estructura organizativa interna se consolida así como el trabajo de reestructuración curricular que responde a concepciones educativas y prácticas pedagógicas evolucionantes.

PAC.ENSU1998-6-El modelo pedagógico en consecuencia, decantó la experiencia institucional donde el maestro desarrolla su creatividad y capacidad científica constructiva en la formación de maestros y se reestructuró acorde con el decreto 3012 de 1998 y demás normas y orientaciones; estas acciones se emprendieron en un contexto participativo.

PAC.ENSU1998-7-La reestructuración constituyó un argumento más para afirmar el desarrollo de innovaciones pedagógicas con proyectos interdisciplinarios en el campo de la democracia, las ciencias sociales, comunicación, práctica docente, que son evaluados en forma permanente.

PAC.ENSU1998-8-En el documento elaborado se presenta la construcción de principios orientadores de la acción institucional, desde el nivel filosófico, epistemológico, antropológico, social, psicológico, pedagógico.

PAC.ENSU1998-9-De la misma manera se presentan la formulación de políticas que caracterizan la institución, entre las cuales están: ética y participación, comunicación y contextualidad, investigación e innovación, desarrollo pedagógico, estudio y recuperación del medio ambiente, interinstitucionalidad e interdisciplinariedad, proyección comunitaria, afirmación de la cultura nacional y latinoamericana.

Lo anterior respondería a las bases de la GESTION DIRECTIVA si se tiene en cuenta la estructura del documento de 2008

2 GESTION ACADEMICA (si se tiene en cuenta la estructura del documento de 2008)

PAC.ENSU1998-10-En la institución se ha trabajado en M. P. I. (modelo pedagógico integrado) y desde la pedagogía activa el constructivismo y una conceptualización como producto de la reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas que concibe la pedagogía como una “transdisciplina relacional que articula y confiere sentido a la relación hombre mundo y a los procesos de apropiación y generación del conocimiento de la cultura”.

PAC.ENSU1998-11-LA PRÁCTICA DOCENTE se concibe como “un espacio de consolidación de la praxis profesional del maestro, donde se interceptan las disciplinas que estructuran la profesión, con un entorno problémico que reta los procesos de consolidación de la praxis del maestro”. En consecuencia el enfoque que anima este trabajo es de integración e investigación, pues en él confluyen los esfuerzos que se hacen desde las diferentes disciplinas del conocimiento y la visión que se encuentra desde los procesos investigativos, que pretenden superar las visiones triviales de la realidad.

PAC.ENSU1998-12-Con relación a la gestión administrativa y comunitaria los planteamientos generales se mantienen; lo que genera que en la gestión comunitaria todavía exista un gran vacío en cuanto a propuestas o programas de atención a población con NEE

ANEXO 3

ASPECTOS RELEVANTES EN LOS INFORMES PRESENTADOS POR LOS PARES ACADÉMICOS EN LOS DOCUMENTOS QUE RECOMIENDAN LA ACREDITACION PARA LA INSTITUCION (IPA ENSU)²

ACREDITACION PREVIA 1998

IPA.ENSU1998-1-Fundamentar teórica y metodológicamente la propuesta formadora apoyándose en enfoques y métodos de investigación pertinentes al campo educativo y pedagógico.

IPA.ENSU1998-2-Desarrollar en forma más amplia el sustento pedagógico y apoyarlo en teorías y escuelas de pensamiento pedagógico que permitan enriquecer el modelo asumido por la institución.

IPA.ENSU1998-3-Organizar y sistematizar todo el diseño del currículo para hacer más clara la estructuración y funcionamiento del mismo. Especificar el aspecto evaluativo; reflexionar sobre la resignificación que pueda hacer la institución respecto de los núcleos el saber establecidos en el 3012 y su articulación con la propuesta curricular.

IPA.ENSU1998-4-No hay definido un programa o acciones puntuales bajo la denominación de atención educativa a poblaciones especiales; sin embargo, la intensiva proyección y relaciones con la comunidad regional, hace que la institución este dando cobertura a poblaciones que van más allá de los miembros directos de la Normal.

ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO 2002

IPA.ENSU2002-1-Requiere desarrollar un trabajo de profundización tanto en lo referido a Fundamentación como en la dimensión de articular los aspectos teóricos con la investigación y su relación con la práctica pedagógica didáctica de toda la institución y de las implicaciones pedagógicas del modelo y enfoque asumidos.

IPA.ENSU2002-2-Los procesos de Práctica carecen de reflexión sistemática, así como de Fundamentación conceptual de la misma y del modelo y enfoque.

IPA.ENSU2002-3-La organización curricular en teoría se propone transversalizada por la investigación y en la práctica no es así.

² Para efectos de la codificación se encontrará en la matriz de análisis las siglas de IPA.ENSU que responde a informes de pares académicos a la Escuela Normal Superior de Ubaté.

IPA.ENSU2002-4-EL trabajo por proyectos es evidente en algunas áreas, pero no en la básica y en la primaria

IPA.ENSU2002-5-Diseñar estrategias que permitan agilizar la circulación de saberes y la adopción institucional de experiencias gestadas exitosamente.

IPA.ENSU2002-6-Construir, apropiar e implementar un modelo de gestión que se caracterice por un mejor liderazgo en los procesos académicos y de proyección social.

IPA.ENSU2002-7-Crear espacios y estrategias para realizar la actualización permanente de los docentes mediante el compartir de las experiencias desarrolladas en la Normal.

IPA.ENSU2002-8-Realizar un estudio de las necesidades de capacitación y asesoría de los docentes en el municipio y en su área de influencia para que de acuerdo a los resultados formule plan de asistencia técnico pedagógico.

RENOVACION DE LA ACREDITACION DE CALIDAD Y DESARROLLO 2008

IPA.ENSU2008-1-se sugiere realizar un ejercicio de investigación evaluativa de impacto, que permita tener referentes actualizados, para el fortalecimiento del programa.

IPA.ENSU2008-2-generar ejercicio de reconceptualización de la misión y la visión. Específicamente la visión debe tener una meta audaz y contar con una temporalidad que señale el momento en el que se debe haber alcanzado la meta.

IPA.ENSU2008-3-persistir en la implementación del trabajo interdisciplinario con mayor rigor académico y teórico.

IPA.ENSU2008-4-existe un trabajo básico sobre programas de atención a poblaciones, pero la naturaleza y el contexto de la ENSU requieren mayor presencia y significatividad en el contexto del currículo y de la formación de maestros en dicho proceso.

IPA.ENSU2008-5-definir estructura con mayor sistematicidad de las propuestas de proyección social, así como realizar procesos de sistematización y de evaluación de las experiencias.

IPA.ENSU2008-6-explicitar en el documento de autoevaluación el marco de referencia institucional, el enfoque de evaluación utilizado, los procesos metodológicos, las técnicas, los instrumentos de recolección de la información. A su vez indicar la manera cómo participó la comunidad educativa en el proceso de autoevaluación

IPA.ENSU2008-7-socializar el modelo o enfoque de gestión que ha adoptado la ENSU a toda la comunidad educativa, direccionándolo de modo coherente con el enfoque pedagógico institucional.

IPA.ENSU2008-8-realizar proceso de evaluación del impacto que ha generado el desempeño de los egresados, en el entorno próximo; se debe estructurar una base de datos oficial y un mecanismo de seguimiento al desempeño de los egresados.

IPA.ENSU2008-9-mejorar el sistema de la biblioteca, de tal manera que se pueda acceder a bases de datos a través de la consulta en internet, de igual manera mejorar las salas de cómputo en lo relacionado con la interconectividad y los software.

IPA.ENSU2008-10-hacer explícita la información de carácter evaluativa, relacionada con el impacto de anteriores convenios en el Ciclo Complementario. Gestionar nuevos convenios para apoyar con las fortalezas con las que se cuenta y recibir apoyo en las áreas que se requiera.

ANEXO 4

LOS CONTENIDOS DE LA MISION Y LA VISION SE HAN IDO COMPLEMENTANDO

*“MISION Y VISION EXTRAÍDA DE LOS DOCUMENTOS BASE PARA LA
CONSTITUCION DE LOS PLANES DE MEJORAMIENTO DE LA ENSU”*
M.ENSU-V.ENSU³

MISION 1998

M.ENSU-1-La Escuela Normal Superior de Ubaté, con base en uno de los principios filosóficos de “Educar en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario”, tiene la MISIÓN de reestructurarse como Escuela Normal Superior, para formar maestros que se desempeñen en la educación básica primaria y en el preescolar. Esta Misión se fundamenta en los principios constitucionales, en la calidad humana, en la ética, en el compromiso personal-comunitario y apoyado en los núcleos del saber científico y la investigación, que harán que el maestro egresado sea un profesional especializado que incide en la cultura donde se desempeñe.

MISION 2002

M.ENSU-2-La Escuela Normal Superior de Ubaté, con base en uno de los principios filosóficos de “Educar en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario”, tiene la MISIÓN de formar maestros para desempeñarse en la Educación Básica Primaria y en el Preescolar, desde la perspectiva social pedagógica del lenguaje y la comunicación como elementos que median los procesos de interacción comunitaria y de construcción de currículos con pertinencia cultural regional y global.

M.ENSU-3-Nuestra Misión se fundamenta en los derechos humanos, base principal de la convivencia humana de: libertad, igualdad, reconocimiento de las diferencias, solidaridad y equidad, como principios estructurantes de la relación social-pedagógica; es decir, de crear ambientes de aprendizaje diseñados para que se pueda propiciar el desarrollo integral de la personalidad tanto de estudiantes, como de maestros, padres de familia y demás miembros de la comunidad Educativa, apoyados en los núcleos del saber científicos e investigativos para que nuestros egresados sean profesionales que incidan en la cultura de los contextos en donde se desempeñan.

MISION 2008

M.ENSU-4-Nuestra Normal, con base en uno de los principios filosóficos de “Educar en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario”, tiene la MISIÓN de formar maestros para desempeñarse en la Educación Básica Primaria y en el Preescolar, desde la perspectiva del lenguaje y la comunicación como elementos que median los

³ Para efectos de la codificación se encontrará en la matriz de análisis las siglas de M.ENSU O V.ESNU que responde a la misión o visión de la Escuela Normal Superior de Ubaté, insumo que orienta la constitución de los planes de mejoramiento.

procesos de interacción comunitaria y de construcción de currículos con pertinencia cultural regional y global.

VISION 1998

Hacer de la Normal un centro superior piloto en la formación de maestros con énfasis en los procesos de comunicación integral, apoyados en la práctica pedagógica y la producción de saberes, para responder a las necesidades del entorno local, regional y nacional en los campos de la formación, la investigación y la extensión comunitaria.

VISION 2002

V.ENSU-1Hacer de la Normal un centro superior piloto en la formación de maestros autónomos, críticos, abiertos al servicio, con sensibilidad social y visión de futuro, para que, mediante la práctica pedagógica, y apoyados en la producción de saberes en el énfasis de los procesos de comunicación puedan responder a las necesidades del entorno local, regional y nacional.

V.ENSU-2-Esta Visión ha orientado los desarrollos curriculares y, de manera especial, se planteó como un elemento significativo para la reformulación del Proyecto Educativo Institucional. Las búsquedas y el fortalecimiento del trabajo pedagógico a partir de la reflexión crítica de nuestra historia pedagógica expresado en diversas fortalezas del proyecto nos han permitido ir consolidando paulatinamente el proyecto piloto en la formación de maestros. El reconocimiento regional y nacional de estos desarrollos constituye un compromiso específico de los colectivos institucionales.

VISION 2008

V.ENSU-3-Hacer de la Normal un centro superior piloto en la formación de maestros autónomos, críticos, abiertos al servicio, con sensibilidad social y visión de futuro, para que, mediante la Práctica Pedagógica y apoyados en la producción de saberes en el énfasis de los procesos de comunicación puedan responder a las necesidades del entorno local, regional y nacional.

PLANES DE MEJORAMIENTO DE LA INSTITUCIÓN

(PLM.ENSU 2002)⁴

PLM.ENSU 2002-1-Atendiendo a las recomendaciones presentadas por el MEN en proceso de acreditación de calidad y desarrollo, se construye el plan de mejoramiento 2002-2005 con asesoría de la UPTC, el cual se plantea como un proyecto a mediano plazo (para hacerlo concordante con el plan de desarrollo institucional) con las siguientes características:

⁴ Para efectos de la codificación se encontrará en la matriz de análisis las siglas de PLM.ENSU que responde a los planes de mejoramiento de la Escuela Normal Superior de Ubaté, producto de la visita de pares académicos.

PLM.ENSU 2002-2--Justificación: esta plantea articular el modelo pedagógico, la investigación, el ejercicio de la práctica pedagógica y la evaluación; a través de alternativas construidas desde las necesidades identificadas tanto en la autoevaluación como en la evaluación externa. Además, considera que es un pretexto para orientar el trabajo hacia la organización institucional, la participación, la cultura de la convivencia y el direccionamiento de las decisiones y actividades hacia la misión, la visión, los objetivos y los propósitos institucionales.

PLM.ENSU 2002-3--Principios rectores del plan: se enuncian como principios fundamentales la integralidad, la flexibilidad, la pertinencia y la identidad; eficiencia y eficacia en la administración y gestión de recursos para asegurar la calidad de las inversiones en el recurso físico y humano; participación; trabajo colaborativo y corporativo; seguimiento; calidad, entendida como “compromiso con actitudes proactivas que favorezcan las fortalezas institucionales y de los actores comprometidos con el logro de acciones de mejoramiento” .

PLM.ENSU 2002-4--Valores dinamizadores: integración, solidaridad, liderazgo, cooperación, responsabilidad, respeto, diálogo, rectitud, armonía.

-Objetivos del plan:

PLM.ENSU 2002-5-Elevar la calidad de los procesos de integración en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la interacción escuela-comunidad.

PLM.ENSU 2002-6-Implementar la propuesta pedagógica, determinar su validez y determinar los ajustes pedagógicos

PLM.ENSU 2002-7-Aunar esfuerzos y participación de los actores para cualificar los procesos de formación integral de los ciudadanos pedagógicos y los nuevos maestros en la Normal.

PLM.ENSU 2002-8-Alcanzar nuevos niveles de organización institucional que genere participación colectiva y derroteros más sólidos en el desarrollo de la propuesta establecida en el PEI

PLM.ENSU 2002-9-Orientar acciones planeadas fundamentadas y estructuradas con las líneas de continuidad, desarrollos programados con seguimiento y evaluación para el mejoramiento institucional permanente.

PLM.ENSU 2002-10-Con relación al plan de mejoramiento para el 2008-2010 se tuvo en cuenta los criterios establecidos en el documentos de verificación de alta calidad y desarrollo, pues hasta la fecha de elaboración (mayo 2008) no se contaba con las apreciaciones dadas por lo pares evaluadores que participaron en el proceso de acreditación de alta calidad y desarrollo. Cabe señalar que la estructura del plan responde directamente a la estructura del documento presentado para la acreditación, es decir, se proponen estrategias para cada una de las gestiones que componen la dinámica educativa. Luego se presenta un cronograma de actividades para cada una de las gestiones, el cual se constituye por metas, actividades, fechas.

PLM.ENSU 2008

Gestión Directiva

PLM.ENSU 2008-1- Objetivo: Consolidar el enfoque y perfil directivo de la institución desde los diferentes estamentos del gobierno escolar fortaleciendo las herramientas de seguimiento (instrumentos, espacios y sistematización) para dar continuidad al trabajo interdisciplinario y fomentar la participación de la comunidad en la toma de decisiones institucionales.

Metas	Indicadores de Proceso	Indicadores de Resultado
<p>PLM.ENSU 2008-1 Consolidación de un equipo directivo de gestión con un enfoque conceptual estructurado que de continuidad a los procesos adelantados por la institución desde este componente.</p>	<p>PLM.ENSU 2008-4-La institución ha participado u organizado por lo menos 3 encuentros de gestión con el fin de intercambiar experiencias exitosas que contribuyan a la consolidación de su enfoque directivo.</p> <p>PLM.ENSU 2008-5-Se realizan reuniones periódicas con diferentes actores de la comunidad educativa para explorar las expectativas y percepciones del enfoque de gestión de la institución.</p> <p>PLM.ENSU 2008-6- Los diferentes miembros del equipo de gestión de la institución conocen sus funciones y desarrollan su trabajo entono a ellas de acuerdo al enfoque de gestión establecido</p>	<p>PLM.ENSU 2008-9-Un documento que recoge las memorias de los encuentros realizados y que sistematizadas contribuyen a sustentar conceptualmente el enfoque de la gestión directiva de la institución.</p> <p>PLM.ENSU 2008-10-La institución cuenta con estrategias participativas que permiten recolectar y sistematizar las expectativas y percepciones de la comunidad educativa acerca del modelo u enfoque de gestión directiva.</p> <p>PLM.ENSU 2008-11-El 80% de los miembros de la comunidad educativa conocen y participan en la consolidación del enfoque de gestión directiva construido por la institución.</p> <p>PLM.ENSU 2008-12-Existe un documento que sustenta conceptual y operativamente el enfoque de la gestión directiva de la institución (construcción teórica y conceptual – manual operativo – descripción de funciones por actor)</p>

		<p>PLM.ENSU 2008-13-El 100% de los miembros del equipo de gestión de la institución conocen sus funciones y trabajan en torno a ellas de acuerdo a lo establecido en el enfoque institucional</p>
<p>PLM.ENSU 2008-2-Construcción de herramientas e instrumentos de seguimiento para el monitoreo de los procesos adelantados por los diferentes estamentos del gobierno escolar.</p>	<p>PLM.ENSU 2008-7-Definición de espacios y tiempos para que el equipo de gestión de la institución consolide instrumentos de seguimiento y monitoreo a los procesos adelantados por los diferentes estamentos del gobierno escolar</p>	<p>PLM.ENSU 2008-14-Existe una base de instrumentos aplicados que dan cuenta del proceso desarrollado por los diferentes estamentos del gobierno escolar.</p> <p>PLM.ENSU 2008-15-Existe un documento que da cuenta de los resultados obtenidos por los diferentes estamentos del gobierno escolar.</p>
<p>PLM.ENSU 2008-3-Consolidación de los espacios y recursos necesarios para la planeación interdisciplinar que desarrolle los procesos de investigación y trabajo por proyectos en la institución</p>	<p>PLM.ENSU 2008-8-Existen espacios que propician la articulación entre áreas y niveles, que consolidan propuestas de investigación y proyectos de desarrollo pedagógico institucional.</p>	<p>PLM.ENSU 2008-16-Existen nuevas propuestas de investigación desarrolladas por docentes de diferentes áreas y niveles en conjunto con estudiantes y eventualmente padres de familia que viabilizan el PEI de la institución educativa</p> <p>PLM.ENSU 2008-17- Se han planeado y establecidos por lo menos dos proyectos pedagógicos nuevos en la institución educativa y estos cuentan con los espacios y elementos necesarios para su desarrollo</p>

Gestión Académica

Objetivo:

PLM.ENSU 2008-18-Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas institucionales teniendo como base procesos de investigación e implementación de proyectos transversales e interdisciplinarios que contemplen la utilización de TIC's al igual que el desarrollo de los estándares por área.

Metas	Indicadores de Proceso	Indicadores de Resultado
<p>PLM.ENSU 2008-19- Consolidación de por lo menos dos proyectos o líneas de investigación interdisciplinarios en donde participen docentes y estudiantes de diferentes áreas y niveles</p>	<p>PLM.ENSU 2008-21-Se ha constituido un equipo de trabajo interdisciplinar para la formulación de propuestas de investigación.</p> <p>PLM.ENSU 2008-22-Se han definido dos propuestas de investigación sustentadas conceptualmente y que responden a las necesidades del contexto y al PEI de la institución.</p> <p>PLM.ENSU 2008-23-Se ha definido un cronograma de trabajo interno para cada una de las propuestas de investigación</p> <p>PLM.ENSU 2008-24-Se ha definido un presupuesto y se han destinado los tiempos y espacios necesarios para su desarrollo</p>	<p>PLM.ENSU 2008-28- Documento con las temáticas de investigación definidas y aprobadas por el consejo académico de la institución.</p> <p>PLM.ENSU 2008-29-Documento con el marco teórico y conceptual de cada una de las investigaciones.</p> <p>PLM.ENSU 2008-30- Documento con la metodología de cada una de las investigaciones descrita y sustentada</p> <p>PLM.ENSU 2008-31-Cronograma de trabajo construido para cada una de las investigaciones a desarrollar</p> <p>PLM.ENSU 2008-32-Documento con una propuesta de financiación a mediano y largo plazo para cada uno de los proyectos o líneas de investigación.</p> <p>PLM.ENSU 2008-33-El 80% de los docentes de la institución desarrollan trabajos de investigación que retroalimentan y fortalecen sus prácticas pedagógicas.</p>

		<p>PLM.ENSU 2008-34-Los procesos de investigación a mediano y largo plazo retroalimentan la construcción curricular de la institución y fortalecen sus procesos didácticos, de evaluación y de trabajo inter y multidisciplinar.</p>
<p>PLM.ENSU 2008-20- Posicionar a la institución educativa como un ente asesor que retroalimenta los procesos pedagógicos Emprendidos por las instituciones educativas de la región</p>	<p>PLM.ENSU 2008-25-Se tiene contacto permanente con los consejos académicos de las diferentes instituciones educativas de la región y se conocen sus procesos pedagógicos.</p> <p>PLM.ENSU 2008-26-Existen espacios periódicos de reunión y discusión liderados por el colegio con la participación de otros colegios y sedes de la región.</p> <p>PLM.ENSU 2008-27-Se cuenta con mecanismos tecnológicos de comunicación y redes de docentes para el intercambio de experiencias y procesos pedagógicos en la región</p>	<p>PLM.ENSU 2008-35-Se ha constituido una red de docentes con la participación del 80% de las instituciones públicas de la región de Ubaté</p> <p>PLM.ENSU 2008-36-Se han realizado dos eventos anuales liderados por la Escuela Normal Superior de Ubaté para la asesoría en las prácticas y procesos pedagógicos para las instituciones educativas de la región de Ubaté</p> <p>PLM.ENSU 2008-37-Existe un documento sistematizado que da cuenta de un proceso continuo de asesoría pedagógica para las instituciones educativas de la región de Ubaté</p> <p>PLM.ENSU 2008-38-Se utilizan herramientas tecnológicas para la comunicación e intercambio de saberes y experiencias entre las diferentes instituciones educativas de la región de Ubaté. (Página Web – herramientas multimedia – estrategias asociadas a la radio y televisión).</p>

Gestión Administrativa y Financiera

PLM.ENSU 2008-39- Objetivo: Construcción de un sistema de información administrativa y financiera basado en una plataforma tecnológica que permita su actualización permanente teniendo en cuenta el enfoque pedagógico y organizativo de la institución

Metas	Indicadores de Proceso	Indicadores de Resultado
<p>PLM.ENSU 2008-40-Puesta en funcionamiento de un sistema de información que dé cuenta de los procesos administrativos y financieros de la institución</p>	<p>PLM.ENSU 2008-42--Se han definido los principales procedimientos y procesos administrativos y financieros de la institución.</p> <p>PLM.ENSU 2008-43-Se han definido las funciones que los empleados administrativos deben cumplir en el ejercicio de su trabajo cotidiano.</p> <p>PLM.ENSU 2008-44-Se ha definido una plataforma tecnológica viable económicamente y que cumple con los requerimientos necesarios para la sistematización de la información administrativa y financiera de la institución.</p>	<p>PLM.ENSU 2008-48-Existe un documento que da cuenta de los procesos y procedimientos administrativos y financieros que debe cumplir la institución.</p> <p>PLM.ENSU 2008-49-Existe un documento que da cuenta de las funciones de los actores institucionales para el cumplimiento de las tareas administrativas y financieras</p> <p>PLM.ENSU 2008-50-Se ha construido un sistema de indicadores que da cuenta de los procesos y procedimientos administrativos y financieros.</p> <p>PLM.ENSU 2008-51-Se ha implementado una plataforma tecnológica actualizable que permite centralizar la información administrativa y financiera de la institución.</p> <p>PLM.ENSU 2008-52-El 100% de los procesos administrativos y financieros de la institución están sistematizados bajo una plataforma tecnológica</p>

		actualizable
<p>PLM.ENSU 2008-41-Consolidación de estrategias de participación de la comunidad educativa en la planeación, distribución y veeduría a los recursos institucionales</p>	<p>PLM.ENSU 2008-45-La institución cuenta con espacios para la discusión del presupuesto anual del colegio</p> <p>PLM.ENSU 2008-46-El colegio ha diseñado instrumentos que permiten recoger las propuestas y percepciones de la comunidad educativa en cuanto a la inversión de los recursos institucionales</p> <p>PLM.ENSU 2008-47-La institución semestralmente entrega reportes sobre los gastos e inversión financiera realizada</p>	<p>PLM.ENSU 2008-53-Dentro del plan operativo se han dispuesto por lo menos dos espacios anuales para la discusión y planeación participativa de la inversión de los recursos del colegio.</p> <p>PLM.ENSU 2008-54- Las propuestas y percepciones manifestadas por la comunidad educativa en cuanto al gasto y destinación de recursos son tenidas en cuenta en la elaboración de los planes financieros,</p> <p>PLM.ENSU 2008-55-El plan financiero institucional es conocido por el 100% de los integrantes de la comunidad educativa</p> <p>PLM.ENSU 2008-56-El consejo directivo informa oportunamente a los integrantes de la comunidad educativa sobre los gastos e inversiones institucionales</p>

Gestión de la Comunidad

PLM.ENSU 2008-57- Objetivo: Consolidar la estrategia de escuela de padres con la implementación de programas y proyectos pertinentes para la comunidad en cuanto a la prevención de riesgos físicos y psicosociales, mejorando la comunicación e interrelación de la Escuela Normal Superior con la comunidad

Metas	Indicadores de Proceso	Indicadores de Resultado
<p>PLM.ENSU 2008-58-Generar la participación de padres, estudiantes y demás sectores de la comunidad a partir de programas y proyectos de prevención de riesgos físicos y psicosociales</p>	<p>PLM.ENSU 2008-59-La institución cuenta con un equipo interdisciplinario que desarrolla el proyecto de escuela de padres</p> <p>PLM.ENSU 2008-60-Se ha realizado un diagnóstico de las principales problemáticas psicosociales de la población atendida por el colegio y con base en este se planean estrategias de prevención</p> <p>PLM.ENSU 2008-61-La institución conoce los principales riesgos físicos de la planta física del colegio, sus sedes y el contexto en general.</p> <p>PLM.ENSU 2008-62-El proyecto de prevención de desastres alimenta con sus conocimientos y experiencia los contenidos desarrollados en el espacio de la escuela de padres</p> <p>PLM.ENSU 2008-63-La escuela de padres de la Escuela Normal Superior es reconocida a nivel municipal por sus avances y calidad en la formación y pertinencia de sus temáticas.</p>	<p>PLM.ENSU 2008-65-Documento diagnóstico que da cuenta de las principales problemáticas psicosociales de la comunidad educativa y su contexto.</p> <p>PLM.ENSU 2008-66-Documento diagnóstico acerca de los principales riesgos físicos que puede enfrentar la institución y la comunidad en general</p> <p>PLM.ENSU 2008-67-Modulo de formación construido con la presencia de docentes, estudiantes, funcionarios del sector municipal y padres de familia con diversas temáticas para la prevención de eventos y desastres físicos y psicosociales.</p> <p>PLM.ENSU 2008-68-El 30% de los padres de familia de la institución asisten regularmente a los procesos de formación y prevención implementados por la escuela de padres de la institución</p> <p>PLM.ENSU 2008-69-Aumento de los mecanismos e instrumentos de comunicación entre los padres de</p>

	<p>PLM.ENSU 2008-64-Se han generado alianzas con diferentes sectores del municipio (ICBF, hospital, secretaría de salud, desarrollo social entre otras) que contribuyen a la formación y prevención de riesgos en el marco de la escuela de padres de la institución.</p>	<p>familia y la institución educativa</p> <p>PLM.ENSU 2008-70-Estrategias y mecanismos de prevención de desastres y prevención de riesgos psicosociales conocidos por el 79% de los integrantes de la comunidad educativa del colegio.</p>
--	--	---