



## Escuelas Normales Superiores en Colombia: entre la despedagogización y el gerencialismo

Rodrigo A. Jaramillo Roldán\*

Claudia Patricia Pareja Rivera\*\*

\*Universidad de Antioquia,  
Medellín, Colombia,  
rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co.  
<https://orcid.org/0000-0001-5279-4007>

\*\*Universidad de Antioquia,  
Medellín, Colombia,  
claudia.pareja@udea.edu.co.  
<https://orcid.org/0009-0007-6202-2765>

### Cómo citar este artículo:

Jaramillo Roldán, R. A. y Pareja Rivera, C. P. (2023). Escuelas Normales Superiores en Colombia: Entre la despedagogización y el gerencialismo. *Cuadernos Pedagógicos*, 26(37), pp.1-17. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/357367>

### Resumen

Cada vez que aflora la necesidad de un sistema de formación de educadores en Colombia, reaparecen argumentos a favor de la permanencia de las Escuelas Normales Superiores [ENS]. A la par de su historial desde la época republicana, las ENS suelen ser reconocidas por su alto impacto social con sus contribuciones pedagógico-didácticas en entornos de ruralidad y por su presencia en sitios en los cuales no existe otra oferta educativa. Sin embargo, cuando se piensa en el futuro de estas organizaciones educativas, hay que admitir los altos niveles de vulnerabilidad en que se encuentran. Esta es preocupación extensiva a las facultades de educación, debido a la despedagogización y el gerencialismo que acechan permanentemente. En el caso del gerencialismo, el riesgo es aún mayor, puesto que esta tendencia se ha impuesto desde instancias externas a las instituciones normalistas y para el conjunto de la educación, según propósito de algunos entes internacionales u organismos oficiales de gestión educativa nacional. Aludimos, por tanto, al predominio de la gerencia de servicios e imposición de evaluaciones externas con carácter certificador. Estas eventualidades instauran factores adversos a las condiciones de idoneidad en la formación de maestros, la indiferenciación de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI-, respecto a acciones formativas autóctonas y la imposición de currículos foráneos. Como no solo se trata de identificar algunos factores que afectan el estado actual de la formación de maestros desde las instituciones normalistas y, según acercamiento a una muestra representativa de ellas, también se propone algunas líneas de acción a modo propositivo, comenzando por identificar focos de atención priorizada desde sus mismos actores, respecto a la justificación de su existencia y prosiguiendo con la valoración de sus contribuciones a los procesos formativos en Colombia durante los últimos 25 años.

### Palabras Clave

Despedagogización, gerencialismo, núcleos de saber pedagógico, formación de maestros, conocimiento excluido, gestión estandarizada.



## Superior Normal Schools in Colombia: between Depedagogization and Managerialism

### Abstract

Every time the need for an educator training system in Colombia arises, arguments in favor of maintaining the Superior Normal Schools [SNS] reemerge. Along with their historical legacy dating back to the Republican era the ENS are often recognized for their high social impact with their pedagogical-didactic contributions in rural areas and their presence in regions where no other educational offerings exist. However, when considering the future of these educational organizations, one must admit the high levels of vulnerability they currently face. This concern extends to the education faculties, due to the persistent threats of depedagogization and managerialism. In the case of managerialism, the risk is even greater, as this trend has been imposed by external entities on the normal schools and the broader education sector, often driven by the agendas of certain international organizations or national educational management bodies. We refer, therefore, to the predominance of service-oriented management practices and the imposition of external evaluations with a certificationist character. These eventualities introduce adverse factors that undermine the quality of teacher training, including the homogenization of Institutional Educational Projects -IEP-, the erosion of native training initiatives, and the imposition of foreign curricula. Since it is not merely a matter of identifying some factors that affect the current state of teacher training from the Superior Normal Schools and, according to an approach to a representative sample of them, it suggests lines of action aimed at addressing these challenges, starting with identifying priority areas of focus as highlighted by the institutions' own stakeholders. This includes justifying their continued existence and evaluating their contributions to Colombia's educational processes over the past 25 years.

### Keywords

Depedagogization; managerialism; pedagogical knowledge core; teacher training; excluded knowledge; standardized management.

## 1. Sospechas preliminares

Más que hipótesis de trabajo, los argumentos que soportan las presentes reflexiones se establecen según tres sospechas iniciales:

- a) La formación de maestros en Colombia presenta altos niveles de fragilidad en su realización, debido a la creciente despedagogización y el gerencialismo que se imponen en los procesos de gestión institucionales.
- b) Las instituciones formadoras de maestros están en inminente riesgo de dejar de cumplir la acción social para la cual fueron creadas, como consecuencia de la progresiva extinción de comunidades académicas autóctonas desde sus colectivos pedagógicos, por cuanto se genera la ausencia de saberes y conocimientos sólidos y sustentables que las identifiquen.
- c) Los modelos estandarizadores de gestión, que tienden a imponerse a las instituciones formadoras de maestros, inciden significativamente en el deterioro de los procesos de humanización, según afectación de las autonomías colectivas e individuales de sus actores educativos.

Las sospechas enunciadas están cruzadas por la tríada gestión-evaluación-calidad, siendo el primer componente el que presenta mayor influencia, puesto que condiciona las acciones de las instituciones formadoras de maestros. Su perspectiva administrativa gerencial afecta los procesos educativos y pedagógicos. Esta realidad se advierte con alto nivel de preocupación cuando se consulta a directivos docentes de las instituciones formadoras de maestros y se constatan proyectos educativos uniformes, currículos que no priorizan lo pedagógico y modelos de gestión que replican el quehacer de instituciones académicas convencionales. Se advierte la compleja situación que genera el bajo nivel de pertinencia educativa por el cual pasan muchas Escuelas Normales Superiores, lo cual no puede resolverse mediante la implementación de una noción universal de calidad, ni imponiendo modelos de evaluaciones cuantitativas, ni mucho menos extendiendo prototipos de estandarización bajo la figura de modelos de certificación.

## 2. A modo de diagnóstico

La formación de maestros en Colombia desde las Escuelas Normales Superiores podría caracterizarse según dos fases críticas durante los últimos 33 años. El primer momento comprende a partir del año 1990 y hasta el año 2000. Se identifican logros trascendentales gestados por el Movimiento Pedagógico Nacional, la conformación de la constituyente, la expedición de la nueva Constitución Nacional y la difusión y acoplamiento de la Ley General de Educación y su decreto reglamentario. Estos son momentos clave no sólo desde el ámbito educativo, ante el renacer pedagógico con los maestros que intervinieron como actores de la nueva normatividad, también para la sociedad colombiana en general, ya que para el período persiste en el país el optimismo por una sociedad democrática.

El segundo momento es identificable a partir del año 2001 cuando se emite la Ley 715, caracterizada por la bandera de la racionalidad económica e identificable para algunos analistas como ley de contra reforma de la Ley 115 de 1994. Mientras que la vigencia de la Ley 115 se constriñó en la práctica a menos de una década de promulgada, la Ley 715 prosigue con firmeza hacia su primer cuarto de siglo, ampliando cada vez más su recorrido racionalizador. No son menores los impactos negativos generados por las políticas vigentes con base en dicha ley para la educación en su conjunto, para la pedagogía y el desempeño cotidiano de los maestros. Simplificamos esta afectación en términos de los procesos de humanización, los desalojos sufridos por la pedagogía a cambio del predominio del instruccionismo, la imposición de procesos de gestión estandarizada y las múltiples pérdidas de autonomía de los actores de la educación.

La situación descrita ha sido problemática para la educación en su conjunto. En el caso de las Escuelas Normales Superiores, ha sido aún más aguda si se tiene en cuenta que se incrementaron los niveles de pérdida de autonomía, dadas las condiciones de gestión gerencialista. Además, la excusa de mejoramiento de la calidad de la educación ha impregnado de burocracia las prácticas de enseñanza. Esto se debe al hecho de que los distintos niveles de la autoridad educativa exigen cada vez más el cumplimiento de formatos que deben presentarse de acuerdo con la medición inmediatista de resultados, tras la excusa de superar el atraso educativo. Sin embargo, estas actividades consumen una parte significativa de los tiempos del aprendizaje y la enseñanza. En consecuencia, los tiempos de los estudiantes se ocupan en actividades no formativas y se descuida el papel del maestro en el aula, ya que se ve obligado a cumplir con tareas eminentemente administrativas. Podría afirmarse, que las condiciones de existencia de alumnos y maestros han entrado a depender de decisiones administrativas gerenciales, advirtiéndose desalojos reiterados de lo pedagógico, a la vez que las instituciones son más susceptibles a las crisis de autonomía, ante modelos de gestión estandarizada y sistemas de medición cuantitativa de la mayoría de sus procesos educativos.

### 3. Desalojos de la pedagogía

Las educaciones y los maestros no son ajenos a las transformaciones del siglo XXI. Unas y otros han sido permeados por las demandas del mundo empresarial, por los procesos globalizadores de la economía y del poder, donde la acreditación de los saberes y la cualificación del conocimiento requieren ser evaluados para respaldar la prestación del servicio educativo y formular “políticas revolucionarias” de transformación escolar. Caracterizar los actuales momentos por los que transita la educación en las instituciones formadoras de maestros bien podría ser comparable con lo que identificaba el maestro Hoyos Vásquez et al. (2007) cuando expresaba:

Si el pensar está en lo seco, también la educación, en cuanto proceso de formación en el pensar, está en lo seco. No hace mucho la educación rompió con su tradición en cuanto *paideia*, se diferenció de la pedagogía y añoró enrolarse en el sentido de “estudios científicos en educación”. (p. 23)

Lo expresado arriba se complementa con la evidente desaparición de las dinámicas generadoras de reflexión y nuevos conocimientos contextualizados, desde los colectivos de maestros. Estos se han extinguido a la par de las comunidades académicas en las instituciones formadoras de maestros, hoy identificadas como Escuelas Normales Superiores. Al menos tres consideraciones son necesarias al momento de registrar los desalojos que ha sufrido la pedagogía en estas instituciones. La primera se refiere a los saberes y conocimientos que antaño configuraron sus mejores patrimonios, los mismos que han venido reduciéndose a medida que sus maestros y directivos docentes sensibles a ellos han emigrado de las instituciones. Por otra parte, se ha diluido el patrimonio de saber y conocimiento construido por dichos actores clave que lideraron procesos institucionales asociados a las acciones autogestionarias de evaluación. Adicionalmente, se han impuesto actividades de corte instruccional agendadas por los nuevos funcionarios de la educación, las cuales se han esparcido por los espacios que ayer eran ocupados por prácticas, conocimientos y saberes de carácter pedagógico.

Consecuente con lo expresado, hay que hacer referencia a los modelos de gestión gerencial y directivista que sustituyeron a las comunidades académicas que se gestaron a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, alrededor de los núcleos de saber pedagógico y las innovaciones curriculares interdisciplinarias como aspectos característicos de los colectivos académicos de los maestros y directivos normalistas. A la par, han desaparecido progresivamente los equipos acompañantes de los procesos de reestructuración de las instituciones normalistas, que en diversas ocasiones convergían con los equipos de apoyo del MEN y de las universidades acompañantes. Esta última consideración es también significativa, por cuanto los intercambios interinstitucionales posibilitaron el fortalecimiento de comunidades académicas, aunque en vía de extinción desde que comenzaron a primar criterios no académico-formativos en la gestión de las instituciones normalistas.

#### **4. Saberes, prácticas y conocimientos excluidos**

Cuando se trata de indagar por los saberes, las prácticas y los conocimientos excluidos en las instituciones normalistas en Colombia, basta con iniciar un ejercicio de contrastación de los léxicos que devinieron con la Ley 715 de 2001 y los que se establecieron con la constituyente, la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 y su Decreto Reglamentario 1860. Mientras los primeros léxicos en mención se impusieron en la cotidianidad de los discursos de los actores sociales, los segundos fueron sistemática y progresivamente exterminados. De igual manera, se rememoran los recorridos y dinámicas que se generaron desde los equipos de acompañamiento para las ENS por parte del Ministerio de Educación nacional [MEN] y del colectivo de reestructuración liderado por el grupo ACIFORMA, así como otros equipos de docentes de las universidades que acompañaron los convenios con las Escuelas Normales Superiores. Estos colectivos académicos se extinguieron progresivamente con la acentuación de la modernización educativa.

Se reconoce que los saberes y conocimientos que incursionaron desde finales del siglo XX en el ámbito de las instituciones formadoras de maestros tonificaron la vida formativa en las Normales Superiores, al igual que en las Facultades de Educación. Gracias a las comunidades académicas en gestación, se remozaron los lenguajes, los saberes, los conocimientos y las realidades institucionales. Mientras predominaron prácticas de autogestión y gestión solidaria, por diferentes entornos de la geografía nacional se extendieron acciones consensuadas entre Ministerio de Educación, comunidades, facultades de educación e instituciones normalistas. Dan fe de ello los equipos de las Escuelas Normales Superiores que lideraron los procesos iniciales de acreditación y desarrollo.

Si bien, la evaluación dentro de la educación se ha utilizado como un instrumento de medición con carácter descalificatorio, desdibujando su génesis y funciones propias de un método más complejo en sí misma, advertimos esta evidencia con el trabajo realizado por Schulmeyer (2002). Este coincide en muchos aspectos con nuestras sospechas preliminares, teniendo presente como está compuesta la estructura institucional de la evaluación docente y como se da en tres etapas en la carrera por la docencia: postulantes, formación inicial y desempeño profesional, según su finalidad para distintos países de estudio. En este marco, uno de sus hallazgos relevantes es que:

La evaluación docente en sus tres momentos, (...) no es una política educativa de larga data y tradición en América Latina, y sobre ella no se ha acumulado suficiente experiencia teórica y práctica, como para asegurar que cualquier país de la región que decida iniciar y alentar una política de este tipo, pueda partir solamente de estudiar y aplicar los conocimientos acumulados en nuestros países. (p. 40)

El contraste emerge cuando las experiencias autogestionarias comienzan a diluirse a la par que avanza el nuevo siglo hacia su segundo quinquenio. Prácticas, saberes e innovaciones pedagógicas autóctonas se desconocen, a medida que se hace extensiva la aplicación de la Ley 715 y la evaluación externa se impone desde prácticas verificacionistas y de certificación. Las instituciones normalistas demostraron su eficiencia y eficacia dentro de los nuevos modelos de gestión educativa, validando el experimento evaluativo en el que los pares evaluadores fueron sustituidos por expertos operadores de listas de chequeo. En todo caso, la dialogicidad propia de los procesos comunicativos y de gestión colectiva terminó diluyéndose. En reemplazo del trabajo solidario de las comunidades académicas en gestación, se impuso el ejercicio solitario, repetitivo, competitivo, corroborativo y triste de los nuevos funcionarios de la educación. Cada vez se hizo más repetitiva la evaluación como excusa de cualificación, como bien lo expresara Ilizaliturri (2016):

Desde Cuba hasta Chile, América Latina está de acuerdo en que evaluar a los maestros es una manera de elevar la calidad de la educación, pero las consecuencias laborales que tienen los resultados obtenidos por los docentes dividen a los gobiernos de la región. (Párrafo 1)

En todo caso, el balance que se puede establecer respecto a la configuración de comunidades académicas en las Escuelas Normales Superiores coincide con la euforia del nuevo siglo. Pero también se afecta en su desempeño con la instauración de la Ley 715, la cual devino con la imposición de nuevos lenguajes asociados con el gerencialismo y las lógicas de los nuevos funcionalismos en educación.

## 5. Nostalgia y núcleos pedagógicos

Cuando se hace referencia a los núcleos pedagógicos, queremos también hacer consideración de los núcleos interdisciplinarios, como alternativas relevantes de creación de saberes y conocimientos pedagógico-didácticos. Los primeros hacen parte de la herencia del proyecto inaugural de acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores de Colombia, con el liderazgo del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, [CAENS]. Los núcleos interdisciplinarios constituyen una categoría clave que se comienza a gestar desde el proyecto [ACIFORMA], identificado como Apropiación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la Construcción de un Modelo Comprensivo de Formación de Maestros. En todo caso, ambos conceptos le apuestan a la reivindicación de la pedagogía, la construcción de nuevos conocimientos, la recuperación de la Escuela Normal Superior como nicho de saberes y conocimientos y de los maestros como seres proactivos que construyen nuevos conocimientos situados.

En el primer caso, el Consejo Nacional de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores (CAENS, 2000) propendió por explicitar la importancia del conocimiento generado en las nuevas instituciones normalistas y a los maestros como actores clave en dichos conocimientos. Como afirmó el CAENS, los núcleos del saber pedagógico (Artículo 4 del Decreto 3012 de 1997) representan aquellos temas y problemas fundamentales presentes en la práctica educativa cotidiana y en la tradición histórica de la pedagogía (p. 28). Aparte del rol de generador de conocimientos nuevos, el maestro adquirió estatus como integrante de una comunidad académica que se gestaba dentro de la nueva institucionalidad. Además de las nuevas estructuras de creación de conocimientos, con los núcleos del saber pedagógico se iba a posibilitar uno de los componentes clave del PEI propuesto desde la Ley 115 en términos del direccionamiento pedagógico y sus respectivos contenidos curriculares, didácticos y de la práctica pedagógica. Como especifica el CAENS (2000), estos núcleos:

Contribuyen a definir las teorías, los enfoques y los modelos de formación, y a realizar la selección y resignificación tanto del conocimiento educativo y pedagógico existente, como de los problemas de la realidad educativa, al igual que las manifestaciones de la experiencia pedagógica; aspectos propios de las propuestas de formación. (p. 19)

Los núcleos interdisciplinarios permiten conocer los vínculos entre grupos e integrantes y esto posibilita reconocer el potencial de estos programas como

herramientas de validación e intercambio del trabajo entre pares e instrumentos de difusión de la interdisciplina. Los núcleos interdisciplinarios, según expresa Echeverri en ASONEN (2022), “son aquellos dispositivos que activan la tensión entre investigadores y maestros, y los proyectos de aula los que trabajan la tensión entre la infancia y la adultez, entre los alumnos y los maestros” (p. 75). Lo que también podría entenderse como una comunidad interdisciplinaria e interconectada para promover el intercambio y la validación académica entre pares.

Ambos componentes fundamentaron la configuración de comunidades académicas en la nueva institucionalidad de la Escuela Normal Superior. Estas mismas dieron identidad y autonomía a las innovaciones académicas de los maestros asociados como comunidades de saber y conocimiento en la nueva institucionalidad. Es por ello por lo que, cuando se indaga por el estado actual de colectivos docentes que alimentan comunidades académicas en las ENS, se evoca con nostalgia los núcleos de saber pedagógico y los núcleos interdisciplinarios que se conformaron en las ENS en su fundamentación y estructuración de los sustentos para su tránsito a Escuelas Normales Superiores, ad- portas de los primeros ejercicios de acreditación de calidad y desarrollo, a comienzos del siglo XXI.

Como todo proceso colectivo autogestionario, los núcleos se configuran hoy como parte integral de la memoria de las instituciones normalistas. Ellos representan innovaciones, creaciones inteligentes de carácter pedagógico, didáctico y, sobre todo, de carácter situado. Los núcleos hacen parte de lo más selecto de la memoria colectiva de las instituciones normalistas. Por ello, hoy se rememoran con nostalgia, puesto que significaron alegría, esfuerzo, dedicación, creación, valoración y reconocimiento de horizonte de humanización. A través de ellos se identifica el significado de la formación pertinente, según actores sociales clave en la educación. En síntesis, a través de estos, las Escuelas Normales Superiores han contribuido con la creación de territorios, es decir, es un bien colectivo que se construye primordialmente desde la escuela. Por tanto, construyen sociedad y sustentan un tejido humano, como bien público y comunitario, que asocia procesos de enseñanza-aprendizaje y puede contribuir con la generación de formas solidarias de convivencia social.

Un claro ejemplo de la rememoración mencionada se recoge en la importante alusión que realizan Gómez et al. (2019) en términos de idearios de la investigación pedagógica y didáctica en la Escuela Normal:

La educabilidad, la enseñabilidad, la cultura, la pedagogía, son aspectos principales de formación, íntimamente vinculados con la investigación didáctica y pedagógica. La cual opera en la ENS como eje fundamental de construcción de aprendizajes, en donde se buscan diversas estrategias y posibilidades de interacción y construcción comunitaria, apuntando a la participación para la resolución de múltiples situaciones de la realidad educativa. (p. 89-90)

## 6. Entre conveniencias y convenios

Si bien los núcleos contribuyeron significativamente en la reivindicación de lo pedagógico, al posibilitar la creación de comunidades académicas en las nuevas Normales Superiores, debe reconocerse que, en la lógica del beneficio de doble vía con las universidades, unas y otras instituciones se beneficiaron de los convenios. Esto hace plausible que los convenios interinstitucionales entre ENS y facultades de educación sean valorados, ante todo, como ejercicios conducentes a la configuración de comunidades académicas, por encima de lógicas de racionalidad económica.

Mientras prevaleció la lógica de la cooperación, la solidaridad y la creación conjunta, primaron los intereses de interlocución académica y el reconocimiento de pares. Los convenios contribuyeron académicamente a un mejor conocimiento de los contextos de las instituciones y al diseño de propuestas educativas y pedagógicas de mayor pertinencia. A juicio de una decena de directivos docentes del departamento de Antioquia consultados durante el segundo semestre de 2022, los intercambios interinstitucionales posibilitaron el mejoramiento de las condiciones institucionales, según cualificación de los procesos docentes, pedagógicos e investigativos y la prevalencia de la noción del par académico.

Sin embargo, también se reconoce por parte de estos mismos directivos que, cuando comenzaron a imponerse criterios economicistas por encima de los académicos, la conveniencia de los convenios se sometió a la lógica de la venta de servicios, predominando la ventaja para el “mejor oferente”. Esto es, el que presentara el precio más barato por valor hora/asesoría y garantizara mayores beneficios en la obtención del título de licenciatura para sus egresados.

## 7. Primacía de La gestión estandarizada

La vigencia de la Escuela Normal Superior en la formación de maestros en Colombia, está en cuestión hoy más que nunca, si se mira exclusivamente desde la perspectiva de los procesos de gestión educativa predominantes y la atención de las comunidades educativas respecto a proyectos educativos pertinentes y autogestionados. La sola alusión a la tensión entre gerencia en servicios versus proyección de saberes y conocimientos pedagógicos, por un lado, así como entre certificación versus evaluación, por el otro, ponen en cuestión la posibilidad de una genuina gestión en la formación de maestros cuando se impone la estandarización. Se ha hecho más usual que el gerencialismo en educación se utilice en detrimento de los saberes y conocimientos, afectando a los profesionales dedicados a labores educativas y, especialmente, a los que privilegian la formación. Las prácticas que a estos se les impone tienden a convertirlos en simples funcionarios cumplidores de múltiples ocupaciones que los distancian de sus actividades formativas esenciales y les impiden actuar en pro de otros seres humanos.

Esta situación ha incidido en que se haga reiterativo el carácter gerencial en las políticas públicas de la educación en Colombia, lo cual viene ligado al enarbolamiento de las banderas de la calidad. Con ello se afecta la visibilidad de la educación, a la par que se somete al docente al libre juego mercantil y a condiciones de exacerbada competencia profesional, con la consecuente reducción de su práctica social a mera transmisión de un saber por enseñar.

La situación descrita permite entender que el funcionalismo en sus nuevas formas impone tendencias que condicionan el modo de ser de la sociedad en su conjunto, de sus instituciones y de las personas. Los individuos pasan a convertirse en simples funcionarios para quienes se imponen formas características del primado positivista, con el reconocimiento de la figura de los falsos consensos sociales en las relaciones colectivas. De un individuo activo, reflexivo y propositivo, el maestro pasa a convertirse en funcionario cumplidor de instrucciones, simple consumidor de guías genéricas preestructuradas y muchas veces construidas desde contextos foráneos.

## **8. Gerencia en servicios vs proyección de saberes y conocimientos pedagógicos**

Los cambios continuos que la globalización abarca han hecho necesario clasificar a los gerentes en una de dos categorías distintas: como administradores educativos, con un enfoque exclusivo en el proceso educativo; o como gerentes educativos, que asumen responsabilidades que van más allá de la esfera educativa. No obstante, esta última función solo la puede desempeñar un directivo que haya adquirido conocimientos sobre las herramientas de las ciencias administrativas. Con esta consideraciones la gestión requiere no solo conocimientos, sino también habilidades técnicas, humanas y conceptuales. La habilidad técnica implica realizar tareas utilizando métodos, la habilidad humana implica entender cómo trabajar en colaboración y la habilidad conceptual implica proponer soluciones a varios problemas durante el ejercicio de la propia función. En consecuencia, el desconocimiento de este campo puede afectar negativamente a las actividades educativas.

El predominio de la gerencia en servicios dentro de las instituciones educativas, ha favorecido la expansión de la gestión estandarizada. Con ello se entiende que haya impedimentos para que las instituciones formadoras de maestros generen saberes y conocimientos pedagógicos autóctonos y avancen en la realización del derecho a la educación. Para el caso, bien vale retomar lo que plantea Jaramillo Roldán R. (2022), al referirse a los estrechos nexos de la calidad, con la gestión y la evaluación.

La educación al servicio de la calidad adquirió formas más depuradas de expresión bajo la figura de una trilogía que se configura en asocio con la gestión y la evaluación. La calidad como paradigma parece no tener inconveniente para obrar en todos los ámbitos de la vida social. (P.102)

A mayor prevalencia de la gerencia en servicios respecto a la educación, mayor afectación de esta como derecho fundamental. Por tanto, son mayores las restricciones al acceso. En contraste, se acrecientan los incentivos a la competitividad, la eficiencia y eficacia en la prestación del servicio, pero también menor predominio de la solidaridad, la cooperación y todo lo que incentive la humanización. Los saberes y conocimientos pedagógicos, por tanto, serán menos compartidos y proyectados, puesto que tendrán mayor restricción para el uso colectivo, ya que podrán ser sustituidos según designaciones de cumplimiento estandarizado y especificidades de los manuales de instrucciones para los funcionarios, según rol asignado.

## **9. De cómo se afectan los procesos pedagógicos con el tránsito de la evaluación a la certificación**

Los procesos evaluativos vivenciados mediante la figura de acreditación en las instituciones formadoras de maestros en Colombia dan cuenta del justificado optimismo con los procesos institucionales al iniciar el nuevo milenio. El ánimo favorable no sólo cundió para la formación de maestros iniciales en las instituciones normalistas, también tuvo presencia en la educación básica y media, puesto que se vislumbraba un camino expedito para garantizar el cumplimiento de la Ley 115, respecto a la sistematicidad de los procesos evaluativos y la continuidad de acción en pro de su mayor pertinencia. De esta manera, se esperaba que se garantizara los términos de la Ley General de Educación en su artículo 74, en cuanto el cumplimiento por parte de las instituciones de los requisitos de calidad y desarrollo, con relación a los fines propios de la educación. De esta manera, se inauguraba el proceso de acreditación de calidad y desarrollo, con la creación de un organismo par al Consejo Nacional de Acreditación, CNA, con la especificidad para las Escuelas Normales Superiores, CAENS y el avizoramiento de mejoras significativas en la formación de maestros. Sin embargo, pasadas las primeras experiencias y, cuando apenas se cumplía la primera década del siglo XXI, el panorama comenzó a oscurecerse con la promulgación de la Ley 715, mediante la cual se impuso la gestión estandarizada y los procesos medicionistas de la educación.

Los temas de la despedagogización y la prevalencia del servicio sobre el derecho implicaron de forma consecuente la referencia a la evaluación en términos de certificación y la desaparición del Consejo de Acreditación para las Escuelas Normales Superiores (CAENS). Dentro de los nuevos modelos de gestión en educación que devinieron con la Ley 115 y más acusadamente con la Ley 715, la evaluación se configuró como criterio clave de la planeación estratégica en educación para el logro de la calidad. Como lo hemos ilustrado antes, es una idea de gestión que se impone desde el gerenciamiento de la empresa educativa y una evaluación vista como medición del rendimiento. Este concepto de evaluación que se degenera e implica, como afirma Jaramillo Roldán (2015): “El repliegue de la formación, la pedagogía y la didáctica hacia lo instruccional, a la vez que se instalan unas instituciones y unos maestros netamente verificadores de resultados e indicadores” (p. 104).

Con lo dicho, es incontrovertible que la evaluación sigue siendo más un instrumento para calificar o descalificar la inteligencia del ser humano, mediante la utilización de técnicas para medir de manera biológica a las personas, compararlas entre sus razas, sexos y/o clases sociales; y más aún, cuando hablamos de evaluar el desempeño del docente. Con ello, evaluar al ser humano se ha convertido en estos tiempos de métrica en apología del capitalismo, donde se puede llegar a “garantizar unos datos numéricos irrefutables”, quizás subjetivamente promoviendo una eugenesia de la evaluación para con el docente. Este hecho permite entender la paulatina extinción de comunidades académicas, como las que se configuraron por colectivos pedagógicos que inauguraron el nuevo siglo con las nuevas Normales Superiores, las cuales en muchos casos quedan reducidas a equipos de monitoreo de un modelo de gestión estandarizado que prioriza la atención en el conteo de secuencias, la presencia de regularidades y el cumplimiento de cronogramas.

## 10. Crisis de autonomía

Los desalojos de la pedagogía en la formación de maestros, junto con el gerencialismo y la primacía de la gestión estandarizada, acentuaron las crisis de autonomía en el conjunto de la educación y, sobre todo, con respecto a las reivindicaciones gremiales de los maestros. El continuo progreso de la globalización exigió que los responsables de los establecimientos educativos, en lo fundamental, poseyeran conocimientos y competencias en los principios y metodologías de las ciencias administrativas. Luego, se hizo más usual la aparición de la evaluación como factor externo y mecanismo de presión en torno a la formación de maestros, al igual que la prevalencia de proyectos educativos institucionales similares a los de cualquier institución regular, al igual que currículos no coherentes con la formación de maestros. Con este panorama se generalizó la crisis de autonomía en las instituciones formadoras de maestros, prevaleciendo la administración de tipo empresarial, la carencia de PEI autóctonos y la importación de currículos. A esto se sumó la designación de docentes y directivos no consecuentes con la formación pedagógico-didáctica y afines a la estandarización curricular.

Aunque la administración de las instituciones normalistas no parece haber mejorado cualitativamente en comparación con las instituciones académicas regulares con posterioridad a la aplicación de la Ley 715, la carencia de un perfil profesional acorde con su carácter pedagógico-didáctico se impuso a través de dinámicas organizacionales que aminoraron dicho carácter. Igual fenómeno aconteció con los maestros que se nombraron para dichas instituciones, sobre todo, después de haber transcurrido la primera acreditación de calidad y desarrollo. La situación se tornó muy traumática y triste para muchas de las ENS, según palabras de una treintena de docentes y directivos docentes asistentes a los seminarios regionales de REDMENA y consultados mediante entrevista informal entre los años 2010 y 2020. Según sus testimonios, los equipos de investigación institucional y de pedagogía se desmantelaron. Muchos de sus integrantes se pensionaron y no hubo relevo. Los nuevos directivos y docentes que llegaron a las instituciones carecían de interés por temas pedagógicos, didácticos y de investigación educativa. Todo ello

tuvo como consecuencia que desaparecieran los colectivos de reflexión pedagógica, didáctica e investigativa.

Lo identificado respecto a la gestión y las características del perfil de los directivos y los docentes no es ajeno a la naturaleza de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Según los mismos directivos y docentes consultados en el período 2010-2020, los PEI perdieron identidad. Esta situación se dió principalmente debido a que los nuevos docentes que ingresaron a las instituciones no tenían disposición para la resignificación y actualización del PEI, menos para participar en los equipos pedagógico-didácticos y de investigación institucional. Además, había que responder periódicamente ante las autoridades educativas locales y regionales por los reportes de los requerimientos de la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Consecuente con lo anterior, urge recuperar procesos autogestionarios respecto a los proyectos educativos, lo cual implica oponerse al dominio de intereses ajenos a lo educativo. Es por ello por lo que se requiere propender por que los PEI sean creaciones participativas, colectivas y sobre todo autónomas para la definición de espacios de formación de seres humanos, en cambio de estrategias de gestión para obtener mayores niveles de eficiencia en la nueva organización educativa. Esto significa que, si algo ha de caracterizar a una institución formadora de maestros, es la configuración de PEI pertinentes con su objeto de formación. Por ello, debe evitarse a toda costa, los desalojos de la pedagogía en la formación de maestros, así como el gerencialismo y la primacía de la gestión estandarizada. Es necesario, además, la puesta en marcha de currículos sensibles a la construcción participativa y autónoma, a la luz de la identidad institucional.

A las consideraciones anteriores respecto a la necesidad de recobrar las autonomías individual e institucional, se suma el fenómeno que uno de los directivos consultados denominó: "Extorsión permanente desde la oficialidad". El la describió en los siguientes términos: A las Normales nos amenazan con que no nos acreditan si no cumplimos con lo estipulado en la norma. Lo que implica que, si no pasamos la próxima acreditación, tenemos que volver a ser institución académica regular. (GFD1)<sup>1</sup>

Aparte del temor generado ante la expresión, propiciada por algún funcionario gubernamental, la gravedad de lo enunciado por los directivos consultados radica en la degradación del ejercicio evaluativo en cuestión. Máxime que los procesos evaluativos en las ENS han carecido, excepto el ejercicio inicial del primer quinquenio del siglo XXI, de la sistematicidad y autenticidad correspondiente. A juicio de otro grupo de directivos consultados (GFD2)<sup>2</sup>, el proceso de acreditación se convirtió en un listado de chequeo de indicadores y en un ejercicio corroborativo, pero no en un proceso sistemático de identificación de fortalezas y debilidades pedagógicas, didácticas e investigativas en las que se cuente con acompañamiento por parte del Ministerio a través de profesionales idóneos.

## 11. Consideraciones metodológicas

El posicionamiento metodológico para el presente ejercicio investigativo y escritural tuvo una clara intencionalidad de privilegiar el paradigma cualitativo y específicamente los enfoques holístico, naturalista e intensivo, tomando como marco central las experiencias construidas con actores clave de diversas ENS a nivel de Colombia y del departamento de Antioquia durante los últimos 25 años. Estas experiencias contaron con intervenciones bajo la figura de evaluación, docencia, asesoría, acompañamiento, investigación, tutoría o intercambio académico, a través de cientos de seminarios, visitas directas o convenios interinstitucionales con universidades públicas y privadas, llevadas a cabo de manera directa por iniciativa personal, por solicitud de las instituciones o por delegación de organismos gubernamentales. Para efectos de simplificación metodológica, se privilegiaron las siguientes fuentes:

- Cotejo de modelos de gestión institucionales. Se realizó un ejercicio evaluativo que permitió cotejar, mediante evaluación descriptiva y de contenidos, el modelo de gestión adoptado por las instituciones normalistas, según lo declarado por cada institución ante las autoridades gubernamentales o a través de sus documentos institucionales.
- Análisis deconstructivo de los PEI. Fue un ejercicio de análisis deconstructivo de algunos PEI representativos, el cual se estableció principalmente a través de los discursos orales y escritos de informantes clave de al menos 20 instituciones. Dichos análisis permitieron un acercamiento comprensivo de las realidades institucionales, según las temáticas y categorías previstas para el análisis.
- Conversatorio con informantes clave. Selección de miembros representativos de las instituciones consultadas individualmente y según colectivos académicos, privilegiando los asistentes a los seminarios mensuales de carácter regional, en el marco de la Red de Maestros Investigadores, REDMENA, y según las categorías centrales de análisis. El cotejo de información se llevó a cabo intercaladamente, en el propio contexto de las instituciones, en la sede regular de encuentros mensuales en la universidad de Antioquia y sedes de algunas Escuelas Normales Superiores que coordinaron los encuentros nacionales realizados entre los años 2012 y 2022.
- Análisis de realizaciones institucionales. Valoración de las realizaciones institucionales según informes presentados durante los encuentros de REDMENA, expuestos públicamente durante los encuentros nacionales realizados anualmente o consignados en los ejercicios escriturales de los textos publicados por la red.
- Grupos focales. Se tuvo una relación periódica con grupos de directivos, maestros y estudiantes de las ENS que han hecho parte de la red durante dos décadas, con presencia de un promedio de 20 instituciones del departamento de Antioquia.

## 12. A modo propositivo

El marco de análisis propuesto para las reflexiones e indagaciones en torno a la vigencia de las ENS en Colombia puede insinuar desazón e incertidumbre para las instituciones formadoras de maestros. Sin embargo, la temática propuesta alberga una voz de aliento para recuperar importantes capacidades con las comunidades educativas y los maestros en particular.

En el corto plazo se vislumbran amenazas para las ENS, respecto a su permanencia en la formación de maestros, en caso de no adoptar acciones que permitan recobrar su identidad como instituciones formadoras de maestros. Es válido reconocer que en ellas permanece el germen de la creación pedagógico-didáctica que les reportó reconocimiento social frente a otras instituciones educativas de carácter estrictamente académico o de formación técnica. La valoración adquirida, sobre todo en sectores populares, ciudades pequeñas y contextos predominantemente rurales, es un importante patrimonio.

En tiempos recientes, las instituciones normalistas han presentado pérdida de identidad pedagógica, tornándose en instituciones poco atractivas para la formación de maestros e, incluso, pasando por momentos de inviabilidad en la sostenibilidad del ciclo de formación complementaria. Sin embargo, también hay que reconocer que las amenazas identificadas son posibles de contraponer, principalmente a la luz de la normatividad vigente con la Ley 115 de 1994. Puede conservarse una alta dosis de optimismo en lo que atañe con los procesos de autonomía, la recuperación de la memoria pedagógica, el resurgir de las comunidades académicas, el compromiso con la creación de territorios y el recobramiento de sus nexos con las comunidades locales.

La vigencia de la Escuela Normal Superior en la formación de maestros será viable, mientras se pueda contraponer la autogestión colectiva de parte de los actores institucionales a los modelos de gestión gerencial. También será viable con la reactivación de la memoria pedagógica en contraposición a las tendencias instruccionales. Por tanto, será posible incluir dentro de las nuevas alternativas de sobrevivencia de las instituciones formadoras de maestros, la reactivación de los núcleos de saber pedagógico, las alternativas curriculares interdisciplinarias, los lenguajes y conocimientos excluidos, los modelos de gestión participativos y, ante todo, la alegría de la acción dialógica entre los maestros con privilegio de la acción comunicativa.

### Notas

Entrevista con GFD1 y GFD2, grupos focales de directivos docentes de Normales Superiores de Antioquia, en los meses de marzo y abril de 2022.

1. Grupo Focal 1 de Directivos Docentes consultado, mediante entrevista colectiva no estructurada, el 7 de marzo de 2022.

2. Grupo Focal 2 de Directivos Docentes consultado, mediante entrevista colectiva no estructurada, el 4 de abril de 2022.

### Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional De Escuelas Normales Superiores [ASONEN], Campo, G., de Tezanos, A., Echeverri, J., Herrera, G., Munar, Y., Quiceno, H., Rodríguez, W. (2022). *Las Escuelas Normales Superiores: 25 años entre imaginarios y realidades (1997-2022)*. Editorial Magisterio.
- Consejo Nacional de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores [CAENS]. (2000). *Formación de Maestros - Elementos para el debate*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742\\_Archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742_Archivo_pdf1.pdf)
- Gómez Peña, M. D, Ochoa Cuartas, M. y Jiménez Rendón, B. (2019). Idearios de la investigación pedagógica y didáctica en la Escuela Normal. En R. Jaramillo Roldán. (Ed.), *Proyectos educativos y participación* (pp. 71-90). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional – REDMENA- Su imagen creativa S.A.S.
- Hoyos Vásquez, G., Serna Arango, J. y Gutiérrez Ruiz, E. F. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Siglo del Hombre Editores.
- Ilizaliturri, A. (2016, 28 de junio). *¿Cómo evalúa América Latina a sus maestros?* [Archivo DL]. <https://distintaslatitudes.net/archivo/evaluacion-docente-al>
- Jaramillo Roldán, R. (2015, 7-9 de mayo). La calidad de la educación superior colombiana: ¿Léxicos de obnubilación? [Ponencia]. *II Congreso de Educación a Distancia*. Tunja, Boyacá, Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/7492>
- Jaramillo Roldán, R. (2022). Educación al servicio de la calidad: deterioro de un derecho humano fundamental. En J. I. Sánchez Ortega. (Ed.), *Educación, escuela y democracia. Una reflexión colectiva a 30 años de la Constitución Política de Colombia* (pp. 98-110). Editorial FCSH
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Por la cual se expide la ley general de educación. D.O. No. 41214.
- Ley 715 de 2001. (2001, 21 de diciembre). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. D.O. No. 44654.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1997). Decreto 3012 de Diciembre 19 de 1997. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). Guía No 34. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-177745.html>

Schulmeyer, A. (2002, 10-12 de julio). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina [Presentación en papel]. *Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*. Brasilia, Brasil. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/3092>