



ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"POLÍTICA EDUCATIVA, DISCURSO DE PODER Y RELACIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: HECHOS Y CRÓNICAS EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA COLOMBIANA"

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **RAMIRO ALFONSO CÁRDENAS CÁRDENAS**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DRA. GLORIA SUSANA VELASCO LÓPEZ**

18 de Junio de 2020. Aguascalientes, México

ASUNTO: Carta de autorización.

Aguascalientes, Ags., 18 de junio del 2020

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“POLÍTICA EDUCATIVA, DISCURSO DE PODER Y RELACIONES DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA: HECHOS Y CRÓNICAS EN UNA INSTITUCIÓN
PÚBLICA COLOMBIANA”**

Elaborado por el Mtro. Ramiro Alfonso Cárdenas Cárdenas, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dra. Gloria Susana Velasco López

Director de tesis



Universidad Cuauhtémoc Plantel Aguascalientes

Educación a Distancia

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Con estudios reconocidos según ACUERDO NO. 1464 CON FRECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**POLÍTICA EDUCATIVA, DISCURSO DE PODER Y RELACIONES DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA: HECHOS Y CRÓNICAS EN UNA INSTITUCIÓN
PÚBLICA COLOMBIANA.**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR EN CUENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA:

RAMIRO ALFONSO CÀRDENAS CÀRDENAS

DIRECTOR DE TESIS: DRA. GLORIA SUSANA VELASCO LÓPEZ

Bogotá D.C. Junio del 2020

Agradecimientos

Agradezco a Dios, el Padre Celestial, por llevarme de su mano en todos los caminos que he decidido emprender, a partir del esfuerzo, la dedicación y la voluntad como representación de la única fuerza humana legítima, para enfrentar la vida.

Agradezco a la Universidad de Cuauhtémoc por haberme admitido en el Programa Académico del doctorado en Ciencias de la Educación.

Agradezco muy especialmente a la doctora Gloria Susana Velasco López por su paciencia, don de gente, asesoría, rigurosidad académica, palabras de apoyo, para iniciar, desarrollar y finalizar el presente proyecto investigativo.

Agradezco a mis compañeros y compañeras docentes del Colegio de Colombia y el Caribe por ayudarme a crecer como persona, profesional y ser humano mediante sus acciones y comentarios.

Agradezco al directivo docente Sandra Hellen Pacheco Guzmán por su profesionalismo, calidad humana, su ayuda, tiempo y disposición para construir narrativas en torno al hecho educativo, apreciando de una manera detallada, reflexiva y objetiva desde sus prácticas, todas sus implicaciones en el contexto del Colegio de Colombia y el Caribe.

Agradezco a los profesores y profesoras, padres de familia y estudiantes que conformaron los grupos focales para la recolección de datos, por su tiempo, la honestidad en sus palabras y el gran trabajo realizado como equipo.

Agradezco a las profesoras Sussan Carolyn Duarte y Pilar Chávez por su gran ayuda y autocuestionamientos respecto a su práctica pedagógica y educativa, la amabilidad para compartir sus experiencias pedagógicas, y el hecho simple, pero profundo, de que con sencillos

enunciados inviten a la Comunidad Educativa a pensar en su quehacer y la pedagogía como una ciencia del amor.

Agradezco a la profesora Pilar Rojas Villamizar, por su tiempo y la excesiva sinceridad en sus planteamientos entorno a su experiencia pedagógica y humana en el Colegio de Colombia y el Caribe.

Agradezco a la profesora Johanna Andrea Amaya por su profesionalismo durante sus prácticas pedagógicas y las reflexiones que hemos compartido respecto al ejercicio educativo.

Agradezco al directivo docente Luis Alberto Suarez Roa por sus apreciaciones de la realidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, el esfuerzo y saber pedagógico que acompaña su labor educativa, el don de la resiliencia para enfrentar la crisis y, sobre todo, el gran ser humano que es.

Agradezco al profesor, Napoleón Mena Lloreda por sus participaciones y aportes que revelan su amplia experiencia y la forma tan particular de entender el fenómeno educativo.

Dedicatoria

A Ana Rosa Cárdenas Cruz por su amor inagotable, comprensión, y la edificación de esta generación. Pronto volveremos a viajar madre, a algún lugar de Colombia y el Caribe.

¿Te parece San Andrés, isla? Gracias por creer en mis sueños.

A mis hermanas, principalmente a Diana Milena Cárdenas Cárdenas; tu manera particular de vivir y ser que, hemos decidido denominar socialmente como discapacidad, también me ha enseñado que el mundo de aquí sería más feliz allá, donde tú estás.

A la memoria de mi padre Álvaro Cárdenas Hernández.

Gracias y les llevo en el corazón.

Adelante.

Resumen

Las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder se suscriben a los tratados de orden internacional en materia educativa que se presentan en el ámbito nacional a través de la normatividad que intenta regular el sector mediante las leyes, decretos y acuerdos introducidos en un discurso de poder que procura regular las acciones de la escuela en Colombia y su relación con el paradigma moderno de la calidad de la educación como imaginario educativo y social. Se empleó una metodología cualitativa y los participantes fueron 24 personas que conformaron 3 grupos focales; el primero con 8 profesores, el segundo con 7 padres de familia y el tercero con 7 estudiantes, entre menores de primaria y secundaria y, un directivo docente académico y un directivo docente de convivencia, con los cuales se llevaron a cabo encuentros personales. Los grupos focales, entrevistas y observaciones del estudio etnográfico, tuvieron por objetivo profundizar en el impacto de la política educativa mediante el discurso de poder en la Comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe. Los hallazgos de la investigación se centraron, en consecuencia en evidenciar el alcance de la ideología neoliberal del Estado Colombiano mediante el ejercicio educativo a través de la reglamentación; inherente a la política educativa y como el derecho a la educación se ha venido transformando en un discurso retórico, pues la escuela se encuentra inmersa en procesos propios que la definen como una empresa educativa que se orienta a alcanzar la calidad en el sector, desconociendo diversas variables de carácter externo.

Palabras Clave: globalización, calidad, educación, política, discurso, poder, escuela.

Abstract

The manifestations of educational policy in the power discourse are subscribed to international treaties on educational matters that are presented at the national level through regulations that try to regulate the sector through laws, decrees and agreements introduced in a discourse of power that seeks to regulate the actions of the school in Colombia and its relationship with the modern paradigm of the quality of education as an educational and social imaginary. The participants were 24 people who formed 3 focus groups; the first with 8 teachers, the second with 7 parents and the third with 7 students, between elementary and high school minors, and an academic teaching director and a coexistence teaching director, with whom personal meetings were held. The focus groups, interviews and observations of the ethnographic study were aimed at deepening the impact of educational policy through the power discourse in the educational community of the Colegio de Colombia y el Caribe. The research findings focused, therefore, on showing the scope of the neoliberal ideology of the Colombian State through the educational exercise through regulation; inherent to educational policy and how the right to education has been transforming into a rhetorical discourse, since the school is immersed in its own processes that define it as an educational company that is oriented towards achieving quality in the sector, ignoring various external variables.

Key Words: globalization, quality, education, politics, discourse, power, school.

Índice

Introducción.....	10
Capítulo I Planteamiento del problema	14
1.1 La Calidad de la Educación.....	15

1.2 Pregunta de investigación central	41
1.2.1 Preguntas de investigación secundarias.....	42
1.3 Justificación.....	42
Capítulo II. Marco Teórico.....	48
2. Marco teórico.....	49
2.1 La Política pública: desafíos para una sociedad más equitativa.....	49
2.1.1 La Política Educativa en el marco internacional: miradas y perspectivas.....	50
2.1.2 La Política Educativa en Colombia: entre el discurso normativo para un mundo social y la necesidad de una visión crítica de la realidad.....	53
2.1.3 La Política Educativa y la Calidad de la Educación en Colombia.	56
2.2 El discurso de poder: una nueva forma de legislar en materia educativa.	59
2.2.1 El discurso de poder en el Contexto Educativo Colombiano.....	60
2.3 Evaluación: el camino para humanizar la educación.....	65
2.3.1 Mecanismos regulatorios y de control de la Calidad de la Educación en Colombia.	73
2.4 El impacto del discurso de poder en la Educación Colombiana.	79
2.4.1 Discurso de poder e ideologías.....	82
2.4.2 Manifestaciones de la Política Educativa en el discurso de poder.....	84
2.4.3 La función de la escuela y el discurso de poder.	88
2.5 El Sistema Educativo Colombiano: planificación, organización y ejecución de la educación en el ámbito nacional.	90
2.5.1 Práctica pedagógica y política educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.....	91
2.5.2 Organización de la Educación Formal.....	94
2.5.3 Organización Curricular por ciclos educativos	95
2.6. El Manual de convivencia escolar del Colegio de Colombia y el Caribe y el discurso de poder	103
2.6.1. Relaciones de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe	105
2.6.1.1 Familia y escuela: formas de participación.	111
Capítulo III. Diseño metodológico	114
3. Objetivos.....	115
3.1 Objetivo General	115
3.1.2 Objetivos específicos.....	115
3.3 Tipo de Método	117
3.3.1 El Estudio de casos.	117
3.5 Descripción de la muestra	121
3.6.1 Grupos focales.....	132
3.7 Instrumentos de Investigación.	132
3.7.1 Observación participante	132

3.7.2 Guía de observación.....	134
3.7.2.1 Ítems de Observación.....	134
3.7.3 Entrevista a profundidad.....	135
3.7.4 El Análisis Crítico del Discurso (ACD).....	139
3.8 Escenario.....	140
3.8.1 Procedimiento.....	142
3.9 Limitaciones al trabajo de campo.....	143
3.9.1 Validación de los instrumentos de recolección de información.....	143
3.9.2 Validez externa de la investigación.....	144
3.9.3 Análisis de resultados.....	146
3.9.4 Consideraciones éticas.....	147
Capítulo IV. Resultados de la investigación.....	150
4. Resultados de la investigación.....	151
4.1 Manifestaciones de la Política Educativa.....	152
4.1.1 Vinculación de la Institución Educativa con el Sistema Educativo Colombiano.....	152
4.1.1.1 Mecanismos regulatorios para alcanzar la Calidad de la Educación y controlar las acciones de la escuela.....	152
4.1.2 Procedimiento Académico.....	166
4.1.3 Procedimientos Pedagógicos.....	182
4.2 Discurso de Poder.....	219
4.3 Relaciones entre la Comunidad Educativa.....	236
Capítulo V. Discusión.....	263
5. Discusión de la investigación.....	264
5.1 Manifestaciones de la Política educativa en el Sistema Educativo Colombiano.....	264
5.1.1 Métodos de regulación de la Calidad de la Educación: una conversación de los resultados con la teoría.....	264
5.1.2 Praxis Académica: discursos alrededor del saber y las prácticas educativas.....	271
5.1.3 Procedimientos Pedagógicos: los intereses ocultos del Estado Colombiano con la educación.....	295
5.1.4 Acciones administrativas: conversaciones con la teoría.....	301
5.1.4.1 Organización del Nivel central en la Secretaria de Educación Distrital (SED): procedimientos administrativos en el ámbito educativo.....	305
5.2 Discurso de poder en el Colegio de Colombia y el Caribe: perspectivas teóricas y aproximaciones a una realidad.....	306
5.2.1 El Gobierno Escolar: el discurso de poder de la política educativa y su ejercicio en medio de la institucionalidad.....	313
5.2.2 El Manual de Convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe: un camino para condicionar el ejercicio de la democracia.....	316

5.2.3 Comisiones de evaluación y promoción: un intento institucional por condicionar lo humano.	318
5.3 Relaciones entre la Comunidad Educativa del Colegio de Colombia y el Caribe: relatos del hecho educativo.	319
Conclusiones	329
Referencias	342
Anexo 1 Lineamientos de la política educativa en el Manual de Convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe	352
Anexo 2 Formato de entrevista a Directivo docente coordinador y profesores.....	354
Anexo 3 Formato de entrevista a Padres de familia	356
Anexo 4 Formato de entrevista a Estudiantes	358
Anexo 5 Validación y comentarios del instrumento	360
Anexo 6. Validación del Instrumento.....	376
Anexo 7 Formato (no firmado por actores) de consentimiento de participación para entrevistas y reunión de grupos focales.....	383

Lista de tablas

Tabla 1	117
Tabla 2	123
Tabla 3	126
Tabla 4	136
Tabla 5	137

Anexos

Anexo 1 Lineamientos de la política educativa en el Manual de Convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe	352
Anexo 2Formato de entrevista a Directivo docente coordinador y profesores	354
Anexo 3 Formato de entrevista a Padres de familia	356
Anexo 4 Formato de entrevista a Estudiantes	358
Anexo 5..... Validación y comentarios del instrumento	360

Introducción

Las políticas públicas en educación ejercen una presión en América Latina y el Caribe (ALC), pues su origen se concibe alrededor de diferentes organismos internacionales como la

OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otras, entidades que conforman las élites de poder. Por lo tanto, la presente investigación se orienta en identificar las manifestaciones de la política educativa el discurso de poder y su impacto en las relaciones de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe en virtud de la necesidad de establecer la influencia y el papel regulador de las políticas públicas en educación sobre la calidad de la educación en un plano nacional y las relaciones que se construyen entre los actores educativos que pertenecen a la escuela a partir de las acciones que estimula el discurso de poder, en un escenario educativo local.

Es de señalar que el discurso de poder de las políticas educativas tiene una incidencia notable sobre las prácticas pedagógicas y educativas que considera varios aspectos, ya que en principio, el desarrollo de la institucionalidad de la escuela, advierte un discurso de poder (Van Dijk, 2009; Constitución política, 1991; Ley general de educación, 1994; decreto 1860, 1994; decreto 1278, 2002) y son producto de la organización del Estado Colombiano que, atiende a la estructura del estado nación moderno y el proyecto dominante de nación (Acevedo & Herrera, 2001). De la misma manera, se configura la disparidad entre el discurso de poder de la propuesta del Estado (decreto 1075, 2015) que se orienta al diseño curricular y la transmisión de la cultura a través de un modelo educativo formal y la oferta amplia de la educación informal y lo urbano que, ofrece la posibilidad al estudiante de escoger de acuerdo a sus preferencias, mientras que la escuela no, pues su modelo se fundamenta en la dominación (Cajiao, 2003). De igual manera, el discurso de poder, a pesar de intentar controlar la relación de las familias con la escuela (Ley general de educación, 1994; Ortiz, 2011), su alcance ha quedado limitado por las variables externas (Cantú, 2012). Por lo mismo, el discurso de poder que contempla la calidad de la educación como un deber y una práctica de la escuela (PNDE, 2016) se ve afectada por un conjunto de variables externas que el Estado desconoce, no obstante, afectan la calidad de la

educación (De Zubiria, 2019; Cantú, 2012). Igualmente, el discurso de poder que centraba su atención en el desempeño de los estudiantes y las pruebas externas como indicador de la calidad educativa (ICFES, 2010; PNDE, 2016) en este momento de la historia de la escuela, presta su atención en el desempeño de los profesores (OCDE, 2016), lo cual ha llevado a que la política educativa estimule la división de los miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe (decreto 2277,1979; decreto 1278, 2002; Cifuentes, 2013), y la ocupación de sitios concretos al interior de la organización escolar (Bourdieu, 2001; decreto 1278, 2002), lo que también contribuye a que exista una marcada lucha de carácter simbólico entre los miembros de la comunidad educativa por exponer su idea de sociedad educativa y llevarla a cabo (Bourdieu, 1986) a pesar de la organización dominante de la educación (Van Dijk, et al., 2009)

Por lo cual, se busca caracterizar la escuela colombiana a partir del estudio etnográfico, las entrevistas a dos directivos, y los grupos focales. Si bien es cierto que el discurso de poder, lo contemplan autores como Van Dijk (2004) y Foucault (1986) desde una perspectiva social, no se puede omitir el hecho de que el discurso de poder, no se ha abordado en escenarios educativos puntuales y menos aún, intentando establecer relaciones significativas de sentido con la política educativa y las relaciones de la comunidad educativa de una institución en particular, dado que en la investigación científica es preciso atender a la complejidad y la integración de ejes conceptuales precisos que conduzcan de manera sistémica a construir problemas investigativos reales y contextualizados que aporten al conocimiento científico en el campo educativo, en este caso, la globalización y su lenguaje, para manifestarse en los ámbitos escolares. Estos ejes emergen del interés de vivencial y profesional del investigador por el tema. La Tesis Doctoral se centra en analizar las relaciones de los miembros de la

comunidad educativa de una institución pública en Colombia desde estudios complejos de la familia y sus relaciones actuales con la institución educativa (Ortiz, 2011)

Por lo anterior, la investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo (Bonilla, et al., 1997), el cual otorga un papel preponderante al sujeto y su relación permanente con el medio educativo (Hernández, 2010) para profundizar de una manera detallada en las percepciones subjetivas de su ideología respecto a la educación, (Guber, 2001), entendido que el muestreo cualitativo se desarrolló a partir del planteamiento del problema y la selección del contexto (Creswell, 2009) y la aplicación de varios instrumentos de investigación (apartado 3.7) entre ellos, la conformación de tres grupos focales y la entrevista personal a dos directivos docente de la institución y la observación participante como complemento al estudio etnográfico (Jeffrey & Geoff, 2004).

Capítulo I Planteamiento del problema

1.1 La Calidad de la Educación

A finales de la década de 1980 y principios de 1990, se extendió en América Latina y el Caribe (ALC) la prioridad por la calidad de la educación y el impulso del capital humano para el desarrollo económico y social (Braslavsky, 1999; CEPAL, 1992), acciones que partieron del proceso de globalización que tenía por objetivo construir las relaciones entre “educación, empleo y el mejoramiento de la economía” (Ball, 1998, p. 366), lo que relacionó de manera directa a las políticas educativas con el fenómeno del capitalismo (Althusser, 1988; Alvaredo, Chanel, Pikkety, Sáez & Zucman, 2017). Para Gorostiaga (2011), las políticas educativas en dicha década tuvieron objetivos claros, que se centraban en: la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la descentralización administrativa, la autonomía de la escuela, la definición de sistemas de medición de calidad; referidos al rendimiento académico de los estudiantes, la formación docente y la atención educativa a los grupos más relegados de la sociedad, con la finalidad de homogenizar la escuela, sin tener en cuenta las particularidades de cada comunidad.

Pulido (2010), identifica tres tipos de políticas educativas a nivel nacional en cada país de ALC: la primera con un carácter neoliberal, donde el Estado traslada su ideología, sus propósitos y modelo de sociedad al ámbito educativo (Bocanegra & Ramírez, 2006), pero que no hizo “frente a las necesidades básicas del sector educativo” (Gimeno, 2005, p. 3) de cada país, la segunda basada en las rupturas de concertación y, la tercera fundamentada en las rupturas de autonomía. Los tipos de rupturas de la política educativa, incluyendo la neoliberal, obedecen a las marcadas diferencias en los contextos sociales y políticos de cada nación que se orienta a una comprensión democrática del derecho a la educación, en oposición persistente a la visión capitalista que aún predomina en las políticas educativas Neoliberales, en las cuales

se encuentra involucrada Colombia (MEN, 2017). No obstante, según Imen (2012) un dato relevante lo constituye la crisis del paradigma Neoliberal, lo cual no incluye su inmediata desaparición, pero si la intención de los gobiernos de ALC por mejorar las condiciones de vida de sus habitantes mediante políticas públicas, especialmente educativas que tienen como prioridad “el rescate de los derechos humanos” (p. 42).

A pesar de los esfuerzos de la política educativa, los países de ALC en el ámbito mundial, carecen de capital humano suficiente para aportar elementos determinantes en el campo científico (Ball, 1998), para competir internacionalmente con los países de la Organización Cooperativa para el Desarrollo Económico (OCDE) y en consecuencia, preparar a los estudiantes de la escuela contemporánea para “adaptarse a las circunstancias cambiantes cuando ingresen al mundo laboral” (p. 28).

Debido a ello, en Colombia se implementaron cambios en la estructura y organización del Sistema Educativo (Bocanegra & Ramírez, 2006), condicionados por organismos internacionales como el Banco Mundial, la Unesco, la OCDE , el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de desarrollo, entre otras instituciones de carácter mundial, debido a su influencia en la creación de políticas públicas en educación de los países de ALC, las cuales proporcionaron los lineamientos para la organización, financiamiento y desarrollo de los programas educativos de la región (MEN, 2017). A partir de ello, dichos países estaban condicionados por la ayuda financiera que les otorgaban los organismos internacionales, quienes, a partir de su sitio de poder, imponían sus propias líneas respecto a la política educativa, lo que provocaba que los países no tuvieran “autonomía para diseñar sus propias políticas educativas” (Gimeno, 2005, p. 5). A la vez que la promulgación y difusión de las políticas educativas por estos organismos representaban una forma de hegemonía o autoridad absoluta, es decir, la clase dominante ejercía coerción o control sobre la clase

subordinada para que se adaptaran a sus intenciones y propósitos, con la finalidad de que la concesión y legitimidad de las clases dominantes se percibirá como espontánea, natural y normal (Hall & Jefferson, 1976).

En este punto es necesario hacer referencia al papel de las ideologías dominantes sobre las políticas educativas en el discurso de poder, debido a que la ideología “se concebía a través de la política, no siendo verdadera o falsa, sino más o menos eficaz en el mantenimiento de la hegemonía social” (Hall, Lumley & McLennan, 1977, p.48). Por lo dicho “la escuela cumplía la función de preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida” (Gutiérrez, 2010, p. 20). En consecuencia, “toda construcción ideológica representaba los intereses de una clase social o grupo dominante” (Gramsci, 1977, p. 27). Aunado a ello, era necesario considerar la política educativa en el discurso de poder a partir de rasgos ideológicos, pues la escuela prepara y disciplina para el mundo del trabajo a través de prácticas para la inmersión del sujeto en el campo laboral (Althusser, 1988; Constitución política, 1991; Ley General de Educación, 1994), por ello, un fin ideológico del Estado Colombiano, consiste por una parte, en hacer de la educación un instrumento del control social (Cajiao, 2003) y, por otro, en preparar el capital humano idóneo conforme el modelo social establecido. Ambas manifestaciones ideológicas de la política educativa en el discurso de poder se presentan como posibilidades de inclusión bajo un discurso cargado de eufemismos (Van Dijk, 2004), pues de acuerdo con el Artículo 13, Parágrafo 7, se destaca la importancia de impulsar mecanismos que permitan apreciar la importancia del trabajo en el ámbito social como objetivos del Estado, a través de la educación (Ley General de Educación, 1994). En este sentido, existe una contradicción entre la escuela que reproduce los objetivos del Estado y otro tipo de escuela que intenta crear sensibilidad social, política y, en gran medida, conciencia crítica y reflexiva frente

al medio, más que todo, en las instituciones de educación pública en Colombia, pues observan en la educación una oportunidad para salir de la opresión (Acevedo & Herrera 2001).

De igual manera, se configuró la necesidad de constituir un estado nación propio que difundiera la ideología nacional y la identificación de la población con los símbolos patrios y la iconografía propia de la época (Gimeno,2003). De manera que el Sistema Educativo Nacional, se comenzó a configurar según las necesidades y requerimientos de la ideología dominante por garantizar el dominio y control sobre la sociedad a través de la educación (Acevedo & Herrera 2001). Esto representó que, las políticas educativas se relacionaran de manera indirecta con el desarrollo del país (Cajiao, 2001). Debido a ello, las políticas educativas resultaban de las tensiones entre los sectores sociales que presentaban demandas y alternativas, así como a partir del proyecto de la ideología dominante (Acevedo & Herrera 2001).

De ahí, que las reformas en el ámbito de la educación constituyen simultáneamente una herramienta mediante la cual, la globalización impacta el plano social y, en consecuencia, la escuela (Ball,1998). En ese aspecto, las transformaciones que pretendían las políticas educativas planteaban la necesidad de mejorar la calidad de la educación para formar sujetos capaces de adaptarse a las tendencias y demandas sociales, así como a la divulgación y el respeto por los valores de carácter individual y social, entre ellos, la ciudadanía (Montoya, 2007). No obstante, el Banco Mundial planteó en 1999 que debido a la globalización y al aumento de las brechas y desigualdades, consideradas como consecuencias no deseadas de la globalización, entre grupos sociales al interior de cada nación, era posible subsanar dichas problemáticas emergentes a través de programas de educación, nutrición y salud a los sectores más pobres (Imen, 2012). Por lo que, a partir de este momento, la política educativa perdió su

enfoque, pues empezó a desvirtuar el objetivo planteado desde las políticas internacionales, debido a las condiciones de los contextos donde se impulsaban (Gorostiaga, 2011).

A raíz de lo cual, el sector educativo en Colombia se transformó según los requerimientos de la globalización y la hegemonía de las entidades internacionales ejerciendo su “poder en última instancia, en la fuerza y la coerción” (Bocanegra & Ramírez, 2006; Hall, 1977, p. 45). Sin embargo, la hegemonía no puede ser ejercida mediante la violencia; sino que advierte tener consensos (Van Dijk, 2002), es decir, no se trata de imponer falsas ideologías acerca de la educación, sino de integrar al sector en la estructura social (Hall & Jefferson, 1976). Aunado a ello, debido a que los países de ALC no representaban una unidad homogénea, sino un bloque diverso, dinámico y cambiante que obedecía a una gran heterogeneidad en todos los aspectos (Gimeno, 2005), las condiciones de las escuelas no eran las mismas para cada nación, a pesar de los intentos por la concreción de una política educativa unilateral (Banco Mundial, 2006). Por consiguiente, la formulación de políticas públicas en educación, competen en primera instancia a los Organismos Internacionales, obedeciendo a intereses por lo general políticos y económicos, buscando unificar a los países latinoamericanos alrededor de criterios comunes en el ámbito específico de la educación (OCDE, 2004).

Es así por lo que los objetivos de la educación que rigen a Colombia en la actualidad constituyen para la UNESCO, el reflejo de las políticas educativas para los países de ALC. Ejemplo de ello corresponde a la agenda 2030, la cual se convierte en un recurso ambicioso, deseable y universal para erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible, y que se fundamenta en el compromiso para elaborar un plan oportuno de desarrollo consensuado para su implementación efectiva y oportuna, donde se incluyen “mecanismos de coordinación,

comunicación, y seguimiento que respondan a las expectativas, realidades y prioridades en materia educativa” (UNESCO, 2015, p.26).

Sin embargo, la efectividad de la política educativa se concreta en la atención de las problemáticas educativas, económicas y sociales del contexto (MEN, 2017), por lo que se plantea a partir del informe de la OCDE (2016), que el Estado Colombiano extienda el tiempo de escolarización de los niños en la escuela, traducida en un programa para el mejoramiento de la calidad educativa y la implementación de la Jornada Única (MEN, 2015; Secretaria Distrital de Educación, 2016), es decir que los niños, niñas y jóvenes permanezcan en la institución escolar más tiempo del habitual (ocho horas diarias y no las seis actuales como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación) y, paralelamente se garantice que los educandos ingresen al Sistema Educativo desde edades más tempranas hasta llegar a la Educación Superior.

De la misma manera, en Colombia se han diseñado políticas educativas fundamentadas en las pruebas de evaluación externa, con la finalidad de fortalecer los sistemas de gestión y recopilación de datos de los resultados, para comparar el desempeño de los estudiantes, el personal docente y, las instituciones educativas a fin de fortalecer el mejoramiento y el impacto de dichas políticas (OCDE, 2016).

Todo ello, ha generado que en Colombia, se comenzará a descentralizar el Sistema Educativo (OCDE, 2003) mediante las indicaciones de la política educativa, y a través del Ministerio de Educación Nacional como autoridad del sector educativo (Decreto 1075, 2015), la Constitución Nacional (1991) y la Ley General de Educación (1994), a fin de hacer responsables a los departamentos y municipios (Cortés & Giacometti, 2010), de la gestión,

implementación y el funcionamiento de las instituciones escolares en función de la calidad de la educación (Plan Nacional decenal de Educación, 2016-2026), logrando beneficiar a la escuela, pues se registró un aumento en la tasa de matrículas en diversas regiones (Faguet & Sánchez, 2008), debido a que, como sugiere Poggi (2014), organismos como la UNESCO, comenzaron a entender la educación como una preocupación de orden público y una prioridad en los planes de desarrollo de los gobiernos, por constituirse en un factor de primordial importancia para el avance de los pueblos (MEN 2016). Con esto, se entiende que la política educativa surgió como un intento de respuesta a las necesidades de ALC y, aunque hace más de 40 años se acordó que toda persona tiene derecho a la educación a través de la Declaración de los Derechos Humanos, en la actualidad la política educativa no ha alcanzado a través de sus mecanismos de control, el acceso de más de 100 millones de infantes a la educación primaria y de más de la tercera parte de los adultos al conocimiento de la cultura y las tecnologías, como posibilidad para mejorar la calidad de vida (Acuña & Bueno, 2010), lo que convierte a las políticas educativas en “una estratagema de dominación integral (Bocanegra & Ramírez, 2006, p. 38).

En virtud de lo anterior, el Estado Colombiano aspira a acceder al ideal ciudadano que se ajuste a los requerimientos sociales mediante la educación (Constitución política, 1991), a partir de la atención de las necesidades en materia educativa y la inversión de recursos (Gajardo & Navarro, 2000), pero considerando que dicha inversión “no garantiza que la política educativa se cumpla, debido al rezago regional, a la cobertura insuficiente y a la exclusión” (Bruner, 2010, p. 5), teniendo en cuenta también, el déficit de “capital cultural de los niños y jóvenes provenientes de los hogares más pobres, y las altas tasas de repitencia y deserción” (UNESCO, 1998, p. 6), aspectos que impactan de manera directa a la calidad de la educación. Por lo anterior, en la génesis de los estados nacionales en ALC se instauró la divulgación y promoción

de la ideología que legitima “el papel del Estado en la sociedad” (Acevedo & Herrera, 2001, p. 78).

En dicho sentido, el gobierno colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), pretende a partir de la política educativa fortalecer el sistema capitalista, en cuanto a la prosperidad económica y social (Althusser, 1988), mediante la asignación de recursos (OCDE, 2016), lo que relaciona aspectos pedagógicos, académicos y administrativos con factores de orden económico y político. La distribución de recursos se generó a partir de concertaciones pactadas por el gobierno en turno, el Sindicato de Educadores y agremiaciones de colegios privados (Acevedo & Herrera 2001). lo que generó que la educación oficial y, sobre todo la educación pública en Colombia se legislara en lo privado por parte de pequeños comités que instauraron reformas y en el ámbito privado de las instituciones del Estado (Cajiao, 2001).

Por lo tanto, es evidente que la política educativa requiere de una relación con el discurso para que obtenga legitimidad, y este vínculo no puede ser concebido sin el sentido que le proporciona el discurso de poder para su implementación (Montoya, 2007). El discurso en este sentido, puede entenderse como la multiplicidad de relaciones de fuerza o control, inminentes del dominio que se ejecutan en el medio educativo (Foucault, 1979), en tanto el poder también se puede concebir como un mecanismo de regulación (Van Dijk, 2004). En consecuencia, para el autor, el discurso de poder o control tiene su lugar de encuentro en la escuela, manifestado de manera oral, escrita e ideológica, durante la práctica pedagógica y la práctica educativa, que se traduce en las acciones administrativas que se desarrollan en la escuela, creando con ello, como lo señala Foucault (1979), la creación de ámbitos de saber y ámbitos de la realidad que normatizan y disciplinan. De modo tal que, el discurso de poder se comprende como un fenómeno transversal, en el que se integran las dimensiones verbales (que se generan en los

enunciados emitidos), de interacción social (el movimiento del discurso en los campos sociales, como el académico y administrativo que concierne a las instituciones escolares y, cognitiva (de pensamiento y construcción de sentidos para explicar y ejercer control de la realidad de las instituciones educativas) (Van Dijk, 2000). De acuerdo con este planteamiento, para el autor, el discurso se concibe como una estructura verbal, como “medio de comunicación de creencias, y como manera de acción e interacción de los sujetos entre sí” (p.73).

Es así como, la política educativa se introduce en el discurso, generando enunciados escritos u orales que disfrazan imposiciones definidas por el poder desde una relación dinámica, permanente y de dominación dentro de la escuela (Van Dijk, 2009). Es necesario entonces, considerar que “el poder es una competencia que sólo puede obtenerse de otros rivales que compiten por el mismo poder, un poder que debe su existencia a los demás, a su mirada, a su percepción” (Bourdieu 1991, p. 318). Por ello, el autor señala que en las producciones discursivas de la comunidad educativa se distinguen diferentes percepciones de la realidad social y educativa que se complementan o se contraponen, pues se encuentran “implicadas en el mundo y, esto es la causa de lo que hay de implícito en lo que piensan y dicen acerca de él” (p. 23).

Por lo tanto, el poder que se gesta en la escuela tiene varios sitios de encuentro y su manifestación se genera en un discurso de poder o control de la política educativa mediante la imposición de “determinados patrones de conocimiento que han de ser asumidos”, lo que conlleva a que la escolarización se transforme en una forma de regulación social (Popkewitz 2013, p.7). Debido a ello, la escuela se estructura a partir del conjunto de acciones y discursos de los directivos, maestros y maestras, sujetos a la regulación de la política educativa en el discurso de poder (Popkewitz, 2013). No obstante, este intento de regulación de la política

educativa presenta debilidades, pues existen factores sobre los que no tiene dominio, pero que, sin duda, alteran e influyen sobre la práctica educativa y las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

Ahora bien, la literatura que aborda la complejidad de la escuela, por lo general señala las falencias de la educación formal, y que las instituciones por excelencia no alcanzan a cumplir con el ideal educativo para el que fueron creadas. De allí se desprende la idea de que, en la escuela, no necesariamente se llevan a cabo los procesos pedagógicos, académicos y de formación que garanticen la introducción a la ciudadanía del sujeto (Palacios & Scagliotti, 2013), máxime cuando el impacto de la educación formal sobre los educandos es mínimo, pues es autoritaria e impositiva y la educación informal y la cultura ejercen una influencia en el estudiante, pues le permiten decidir, mientras que la educación formal controla (Cajiao, 2003). Por tanto, la educación informal, esto es, la moda, lo urbano, la cultura y, en general, las actividades paralelas a la escuela, se convierten en una variable independiente sobre la cual el control del aparato regulador del Estado es nulo (Cantú, 2012).

Para Palacios y Scagliotti (2013) en un principio, la escuela se concibió como una entidad socializadora, de integración del individuo y, a la vez, de promoción en la escala social, y señala que después vendrían cambios drásticos a nivel ideológico, pues la enseñanza académica, paso también a ocuparse de la formación ciudadana y de los estilos de vida de las sociedades, al igual que en los “cambios en la manera de relacionarse, de actuar y de pensar de los miembros de la misma escuela” (p. 1). De lo anterior se desprende que la tarea de la modernidad como concibe Giménez (2013), se fundamenta en el establecimiento de una relación paralela con la política educativa que organiza la estructura escolar en función de tiempos, contenidos y funciones concretas de la comunidad educativa: maestros y maestras, directivos, padres de familia y

estudiantes. Acerca de la tesis que sostiene que la escuela prepara la mano de obra, la Constitución Política de Colombia (1991), determina que los objetivos del Estado Colombiano a través de la educación incluyen el ejercicio de la ciudadanía y la inclusión en el mundo laboral, al mismo tiempo que en el modelo Neoliberal “es deseable que todos los niños vayan a la escuela, pero que lo hagan no en su calidad de futuros ciudadanos, sino en tanto consumidores y potencial fuerza de trabajo” (Vásquez, 2015, p. 99).

Por tanto, el disciplinamiento social, es una posición que se opone a la formación del pensamiento crítico, que es la preocupación de la política educativa, junto con la calidad de la educación. Lo que resulta una contradicción pues, por una parte, la escuela disciplina socialmente (Foucault, 1983) y por otra, por medio de la política educativa, pretende realizar cambios trascendentales en lo referente al aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2016) y, en los países en vía de desarrollo, la educación tiene la función de suplir la creciente demanda de trabajadores que se adapten rápidamente al sistema dominante y aprendan nuevos conocimientos (Banco Mundial, 2005; Constitución política, 1994; Ley General de Educación, 1994).

Sin embargo, en la historia reciente de la escuela y los modelos educativos de los países de ALC, los problemas continúan, pese a los grandes esfuerzos de los gobiernos mundiales por su mejoramiento (Imen, 2012; OCDE, 2016). Autores como Briones (2002) señalan que, en todas las sociedades contemporáneas, la educación se enfrenta a un reto común: tener políticas educativas que fomenten el aumento de la investigación para generar nuevo conocimiento científico, adaptarlo y distribuirlo a la sociedad. Además de que la educación deberá ser capaz de responder a los retos desafiantes de la sociedad: la participación ciudadana, la cohesión social y el ingreso al mundo del trabajo (Tedesco, 1986). Asimismo, se establece una alianza

entre la escuela y la familia, con la finalidad de compartir la tarea de la educación (Cajiao, 2003), y sea valorado el esfuerzo de los docentes en el trabajo de legitimación cotidiana, y por la intensificación de las exigencias de la institución educativa que intenta responder a demandas diversas.

Debido a ello, Van Dijk (2004), expone que el principal argumento de la escuela, hace énfasis en que el discurso de poder no se limita únicamente a los enunciados lingüísticos que expresan la verdad y el poder traducido en control, sino que los discursos se manifiestan de varias maneras (Foucault, 1979), defendiendo las relaciones de poder dentro de la escuela, pues es la política educativa la que estructura las relaciones de poder entre los actores educativos, y la que establece quién es profesor, estudiante o directivo (Casanova, 1999), según determinados componentes de formación profesional, perfil o condición social. En consecuencia, la política educativa asigna los roles, dinámicas, relaciones de sometimiento o dominación dentro de la estructura administrativa y académica de la escuela.

De igual forma, la política educativa en el discurso de poder respecto a la calidad de la educación sugiere la evaluación de los maestros, maestras y directivos, de forma anual (OCDE, 2016), pues establece que la calidad educativa depende del desempeño docente (Banco Mundial, 2015; OCDE, 2003 & Unesco, 2016). Esto significa que la escuela, de manera simultánea, es regulada en sus procesos administrativos, académicos y pedagógicos, al mismo tiempo que la competencia de los actores educativos, con el argumento de que para que exista mayor calidad en los procesos educativos, el desempeño del maestro o maestra o directivo es fundamental.

En este sentido, es importante tener en cuenta que el término Calidad de la educación va ligado al desarrollo económico (Cantú, 2012). Por lo que, Hanuseck y Woessman (2007)

proponen como criterio estadístico, del cual se pueden obtener datos relevantes; un tipo de variable proxy de la calidad educativa en proporción a los puntajes obtenidos por determinados países de ALC, en pruebas estándar internacionales que intentan dictaminar las condiciones de calidad de la educación, mediante un instrumento como la evaluación. Con fundamento en el anterior análisis, Cantú (2012) concluye que existe una significativa relación “entre crecimiento económico y el resultado de pruebas estándar” (p. 10).

Un antecedente importante hace referencia a que el concepto de evaluación emerge desde el proceso de industrialización que se generó en Estados Unidos a partir de principios del siglo XX (Casanova, 1999). Desde ese momento las escuelas se concibieron para el autor como “fábricas y los estudiantes como materia prima” (p. 18). En este punto, la evaluación se relacionaba de manera explícita también con los procesos capitalistas al interior de la educación (Althusser, 1988; Ball, 1998; Constitución Política, 1991; Ley General de Educación, 1994; Díaz, 2008). Se considera necesario distinguir que la evaluación en lo sucesivo se constituyó en un instrumento del Estado Colombiano para medir la calidad de la educación y los procesos al interior de la escuela (PNDE, 2016-2026), entre ellos, el desempeño docente. Sin embargo, el directivo, maestro o maestra se convierte en una figura difícil de evaluar de manera objetiva, ya que son muy pocas las variables de la preparación y formación docente que “pueden ser sometidas a criterios y a indicadores cuantitativos” (Gimeno, 2005, p. 8; OCDE, 2003), porque el desempeño se cuantifica estadísticamente en una escala de 00 a 100 puntos (MEN, 2008).

A partir de lo anterior, surge el Decreto 1278 de 2002, el cual, establece las relaciones del Estado Colombiano con sus educadores. El artículo 26 establece que la carrera docente como ejercicio profesional, se encuentra relacionada con la evaluación constante (Decreto 1278, 2002) y clasifica la evaluación dentro del marco de la política educativa y se orienta a la evaluación del periodo de prueba, una vez el educador queda nombrado, la evaluación periódica

del desempeño que se realiza cada año para supervisar las aptitudes y competencias del educador y, la evaluación para el ascenso o reubicación que se lleva a cabo mediante la filmación del video de una clase durante la práctica pedagógica (MEN, 2015). Por su parte, el artículo 28 indica que los objetivos de la evaluación se enfocan a promover el compromiso con la carrera docente y de esta manera contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación; asimismo, busca comprobar la efectividad y calidad en las actuaciones del educador respecto a los estudiantes y la comunidad educativa; cuantificar las aptitudes pedagógicas y el manejo científico del quehacer profesional. Finalmente, la política educativa en el discurso de poder respecto a la evaluación del desempeño busca a partir de criterios objetivos, señalar cuáles educadores, entiéndase maestro, maestra o directivo “deben permanecer en el mismo grado o nivel salarial o ser ascendidos o reubicados en el nivel salarial siguiente o separados del servicio” (Decreto 1278, 2002, p. 81). Lo que a la final se registra como el intento del Estado Colombiano por regular el gasto público en educación y mantener la hegemonía de dominación y control (Gimeno, 2005; Grossi,1971; Van Dijk, 2002)

Una manifestación complementaria de las políticas educativas en el discurso de poder la constituye, la evaluación como un elemento indicador que desarrolla dentro del Sistema Educativo Nacional y en la escuela, donde la comunidad educativa tiene la posibilidad de evaluarse entre sí, según la ideología dominante fundamentada en el deber ser de la educación (Althusser 1988; Grossi, 1971) y en particular, el maestro tiene la potestad de supervisar el aprendizaje de los estudiantes (Casanova, 1999), por lo tanto, en el Sistema Educativo Colombiano, los resultados “se han valorado de modo único en función del rendimiento que han ido alcanzando las diferentes promociones de estudiantes que han pasado por él” (p. 31). En referencia a lo anterior, el aprendizaje de los estudiantes se encuentra sujeto a la adecuación

que efectúa el maestro o maestra de los discursos científicos alrededor del conocimiento, de acuerdo con la edad y condiciones de aprendizaje del educando (Zuluaga, 1999).

De modo que la educación en Colombia se evaluó de acuerdo con los criterios que sostiene al paradigma dominante que indica el maestro, el cual reproduce por medio de un discurso y el estudiante lo repite (Plan Decenal de Educación, 2016-2026). Con esto se pretende hacer énfasis en la idea de que, el aprendizaje de los estudiantes como criterio complementario de medición de la calidad de la educación, se ubicó en un segundo plano desde que, según sugerencias de los Organismos Internacionales para ALC, la responsabilidad de la calidad de la educación compromete el desempeño del maestro, maestra o directivo (MEN, 2016; OCDE, 2016) como ya se mencionó en apartados anteriores. Hasta aquí la política educativa en el discurso de poder respecto a la evaluación abarca todo el Sistema Educativo Nacional y se empieza a introducir en la práctica pedagógica, es decir, los procesos concretos del aula y la práctica educativa que alude a los procesos académicos, administrativos logísticos y de organización de la escuela para establecer los sitios de encuentro de la política educativa al interior del Colegio de Colombia y el Caribe.

Las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder incursionan en la institución objeto de estudio en diversos puntos de encuentro para estimular las relaciones de la comunidad educativa, entre estos sitios, se destaca principalmente, la práctica pedagógica, a partir de indicadores de gestión global como: la organización de la educación a nivel nacional y local en Colombia, la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del desempeño de los maestros, maestras y directivos que se encuentran vinculados al servicio educativo oficial bajo el Decreto 1278 de 2002, el mejoramiento continuo de la escuela para que los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje, pues a pesar de que la

escuela es una unidad homogénea y un instrumento ideológico del Estado, su impacto y necesidades son particulares en cada departamento, corregimiento o municipio (MEN, 2016), el avance y apoyo al mejoramiento de la calidad educativa y su pertinencia, brindar el acceso a la educación hasta la culminación de los estudios, fortalecer la gestión y finalmente atender a la financiación del sector educativo en todo el país (PNDE, 2016-2026); factores e indicadores que determinan el tipo de relación que sostienen los miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe

En el caso particular de la institución objeto de estudio, la política educativa tiene determinados sitios de encuentro definidos por la política educativa en el discurso de poder en: los procedimientos administrativos, académicos y pedagógicos, la estructura jerárquica de los cargos dentro de la institución, las posiciones, roles y funciones de los actores de la comunidad educativa, los horarios y rutinas propios de la escuela y el perfil del docente o directivo, y según los decretos 1278 de 2002 y 2277 de 1979, la interpretación subjetiva de docentes y directivos de la política educativa que estimula y omite acciones orientadas a alcanzar los objetivos de la educación que propone la Ley General de Educación (1994) y la Constitución Nacional Colombiana (1991). De ahí que el lugar que se ocupa como “cuerpo en los espacios físico y social, ubica y otorga un orden y rango (Bourdieu, 1991, p. 227).

Con base en ello, a nivel nacional, se definen las normas que “estipulan las capacidades y los conocimientos con los que deberían contar los profesores y directivos” adscritos a la institución (OCDE, 2016, p. 157), normas que representan sitios de dominación del discurso de poder en la medida que la dominación posee la mayoría de las veces una dimensión simbólica y los actos de sumisión y aceptación obediente son hechos de conocimiento que, como tal, tienen legitimidad porque provienen de estructuras cognitivas que se aplican en todo campo de

la sociedad, entre ellos, el ámbito educativo de la escuela (Van Dijk, 2004). Sin embargo, la estructura puede ser dinámica, ya que cada miembro de la comunidad educativa puede cambiar de rol en la medida que sostenga relaciones de poder frente a los aspectos ideológicos de la escuela (Díaz, 2008; Van Dijk, 2004). Como el poder se genera a partir de las relaciones de los miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe (Van Dijk, 2008), el posicionamiento del “yo” en un sitio de poder, determina el discurso de poder de la política educativa (Bourdieu, 1991). Es decir que, lo que el individuo enuncia a partir de una ubicación o rango, obedece a un agente regulador.

Muestra de los impactos en la escuela que tiene y legitima la política educativa en el discurso poder dentro del marco del Sistema Educativo Colombiano y la escuela, se concretan en el perfil del docente o directivo, ya que la política educativa plantea que “las personas encargadas de ejercer la docencia y organizar y administrar los procesos educativos con idoneidad ética y pedagógica dentro de la escuela” (Constitución Política, 1991, p.57), tienen que cumplir con un perfil profesional concreto, y en el caso exclusivo de Colombia a partir de las exigencias del discurso de poder de la Legislación Colombiana del Sistema Educativo Nacional, controlado a partir de la aprobación de un examen de méritos y competencias profesionales, como proceso de selección rigurosa, a fin de cumplir con los requerimientos que establece la política educativa en el discurso de poder. Con base en ello, la política educativa, aparte de intentar controlar y dominar la realidad educativa, establece los perfiles que son aptos para ingresar a la carrera docente oficial, es decir, a ejercer la profesión docente en las instituciones del Estado. Como parte de este proceso, se implementan mecanismos de control y seguimiento, ya que una vez nombrados en su cargo en propiedad, bajo el Decreto 1278 de 2002, se procede a evaluar su desempeño anualmente con la disposición de la política educativa de mejorar de los procesos pedagógicos, como ya se mencionó anteriormente, poniendo en duda

su competencia y profesionalismo para el ejercicio de la profesión docente, dado que, si obtienen un puntaje inferior a 60 en una escala de 100 durante dos años consecutivos, son destituidos del cargo (Decreto 1278 de 2002, Artículo 31).

Por lo tanto, la política educativa en el discurso de poder promulga sentencias, normas, estatutos, decretos, leyes y reglamentaciones de manera oral o escrita, que regulan la realidad educativa de las instituciones (OCDE 2008), pero que son contradictorias, si se tiene en cuenta que la escuela es un aparato ideológico (Althusser,1988), es decir, la política educativa divide a maestros y maestras en el orden jurídico, al plantear los Decretos 1278 de 2002 y 2277 de 1979, bajo condiciones de vinculación laboral diferentes, y fundamenta la desigualdad a través de prácticas como la evaluación, que estructura a la escuela desde una lógica capitalista, según las dinámicas de globalización, y que además, afecta los procesos académicos y administrativos, pues emplea la educación como un instrumento de dominación del Estado colombiano para mantener el modelo ideológico imperante (Althusser et al., 1988).

Por otro lado, respecto a la comunidad educativa del Colegio de estudio, está conformada por las personas que participan del proceso educativo: docentes, estudiantes, padres de familia, o acudientes, directivos, personal administrativo y de servicios generales y los egresados y, además participa en la dirección del Colegio de Colombia y el Caribe (Ley General de Educación, Artículo 6, 1994). Debido a dicha conformación, para autores como Roa y Torres (2014), es necesario pensar la escuela como una sociedad, a pesar de que el concepto de comunidad educativa no prevalece como tal, ya que, para los autores, en la realidad lo que existe es “una sociedad educativa marcada por contratos de carácter societario y regulados jurídicamente” (p. 27). Es decir, que las relaciones entre la comunidad o sociedad educativas, se encuentra mediada por las indicaciones de la política educativa en el discurso de poder

(Decreto 1860, 1994), pues ésta es la que organiza, ejecuta y establece las funciones de cada miembro de la comunidad (MEN, 2017). A lo anterior se añade que los enunciados de la política educativa, donde advierten la condición de maestro o maestra, directivo, padre de familia y estudiante, determinan la experiencia de la realidad o el modo de actuar y ser en el contexto educativo (González, 2009).

Esto provoca que las relaciones de la comunidad educativa se generen a partir del discurso de poder, mediado por la normatividad que determina las características de las interacciones de los miembros, pues “cada discurso puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales” (Díaz, 2004, p. 4), la cual, a su vez, construye los sentidos que le otorgan los miembros de la comunidad educativa (Hall, 1996). A partir de ello, resulta importante identificar las clases de discursos que se generan en las instituciones educativas, los cuales pueden ser: pedagógicos, administrativos, normativos y/o académicos (Van Dijk, 2004), a su vez que plantean “un dispositivo de reproducción de formas de proceder específica a través de la producción de reglas concretas, que regulan las relaciones educativas” (Díaz, 2003, p. 3). De modo que la producción de un orden se puede determinar a través de la demarcación de los sujetos miembros de la comunidad educativa y sus posiciones potenciales dentro de la organización de la institución.

Por ello, Bourdieu (1990, p.282), propone el concepto de campo que se refiere “al espacio social estructurado de posiciones e interacciones objetivas; como campos de lucha porque en ellos hay agentes que pugnan por la producción, distribución o apropiación de un capital (económico, cultural, social, simbólico o de conocimiento)”, lo que genera que en la comunidad educativa existan tensiones por adquirir un capital simbólico y cultural que permita obtener una posición de poder y en consecuencia de dominación sobre los otros (Van Dijk,

2004). De lo anterior, se comprende que la educación como un servicio inalienable al ser humano, la constante lucha por los derechos de los niños, niñas y jóvenes, las prácticas pedagógicas alternadas con acciones políticas de democracia y participación de cada maestro, maestra o directivo sean diferentes, pues se observa la labor de la institución desde la lógica individual.

Por ello, Bourdieu (1991), expone que el concepto de espacio físico trasciende a espacio social, pues en él existen posiciones sociales, puntos categóricos para sus ocupantes que proporcionan miradas alternas sobre un mismo objeto de estudio o realidad. Es decir, el “yo”, que implica en la práctica, el espacio físico y el espacio social que establece un habitus, se comprende como un sistema de disposiciones de la política educativa en el ámbito de la escuela en un determinado lugar, y se asocia con la toma de posición que destacan representaciones y opiniones acerca de ese mundo físico y social. Por ello, las voces y las prácticas educativas una vez constituidas pueden regularse con las indicaciones del discurso pedagógico, administrativo, normativo o académico (Van Dijk, 2004). Por otra parte, las relaciones entre la comunidad educativa se encuentran mediadas por la organización de la institución y las funciones de cada maestro, maestra o directivo (Decreto 1860, 1994). En este sentido, la escuela se basa en jerarquías de poder (Giménez, 2013), en las que el directivo dirige, administra, regula al docente, y el docente a su vez, ordena al estudiante y, éste obedece a la autoridad. Dicha “constitución de sujetos y objetos de la realidad está articulada a las relaciones de poder y control” (Díaz, 2003; Van Dijk, 2004, p. 26).

En la institución educativa objeto de estudio, un factor que influye en las relaciones de la comunidad educativa, lo representa la política educativa en el discurso de poder que se hace evidente mediante los postulados escritos en el Manual de Convivencia de la institución, los

que se traducen en acciones concretas dado que determina un tipo de comportamiento social (González, 2009). Dicha imposición de la política educativa a través de un documento escrito, se fundamenta en la Ley General de Educación, Artículo 87, el cual estipula que el Reglamento o Manual de Convivencia hace parte de la organización de la institución y se constituye en un instrumento que organiza los procesos académicos, administrativos y logísticos del Colegio de Colombia y el Caribe, y mediante la promulgación de derechos y deberes de los estudiantes pretende proteger y garantizar su derecho a la educación y orientarlos a que contribuyan con los objetivos de la ideología dominante y los objetivos de la educación. En relación con los padres de familia, el Manual de Convivencia determina la participación de éstos en el Consejo Académico y establece los protocolos para conformar y pertenecer a la asociación de padres de familia, de manera tal que, se garantice su participación en el gobierno escolar y por ende, en las decisiones que afectan la vida en la institución educativa.

Asimismo, el Artículo 17 del Decreto 1860 de 1994, determina que según lo establecido por los Artículos 73 y 87 de la Ley General de Educación (1994), los establecimientos educativos deben contemplar en su Reglamento o Manual los Derechos y Deberes de los alumnos y los tipos de relaciones que por su condición deben tener con los demás miembros de la comunidad educativa. Con base en ello, la Regulación, el Manual de Convivencia y las relaciones de poder se traducen en acontecimientos discursivos, pues “determinan la experiencia de la vida de los seres a quienes se atribuyen” (González, 2009, p. 71). Entonces, el Manual de Convivencia es una representación de la política educativa en el discurso de poder, ya que “la producción de un discurso está controlada, organizada y redistribuida por un número de procedimientos” (Foucault, 1978, p. 5), diferenciando las funciones de cada sujeto o miembro de la comunidad educativa (Díaz, 2003).

De esta manera, el reglamento o las disposiciones de la política educativa en el discurso de poder a través del Manual de Convivencia deben contener las regulaciones o intervenciones en la realidad educativa (Cajiao, 2003), que hacen especial referencia a las normas de conducta de estudiantes, profesores y de los procedimientos para presentar quejas o reclamos. De la misma forma, el Manual expone los protocolos para resolver los conflictos que se presenten al interior del establecimiento educativo, lo que hace notoria la influencia de la política educativa en la vida de la escuela (Gimeno, 2005) y, en la vida social (Ball, 1998). Cabe señalar que, la socialización de las relaciones de la comunidad educativa debe entenderse en términos culturales, pues “la educación es una práctica de mediación cultural en la configuración de subjetividades, que implica una actividad intencional de producción e internalización de significados” (Ávila, 2007, p. 31). Por lo tanto, es preciso señalar que el control regulatorio de la política educativa en particular “se refiere a la inmensa red de relaciones e interacciones que las personas miembros de la comunidad educativa tejen” (Tonnie, 1985, p.98).

Por otro lado, otro factor que determina las relaciones entre la comunidad y política educativa y el discurso de poder se establece a partir del Gobierno Escolar, que decreta la Ley General de Educación, en el Artículo 142, y señala que todo establecimiento educativo deberá contar con un “gobierno escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico” (p. 36). con la finalidad de que toda la comunidad educativa participe en las decisiones que competen a la regulación de las actividades dentro de la institución, referidas a la organización y ejecución de las acciones de orden “social, académico, cultural, artístico y comunitario, así como aquellas acciones para la participación democrática en la vida escolar” (Ley General de Educación, 1994, Artículo 142, p. 4).

Por su parte, los miembros de la comunidad educativa que participan en el Gobierno Escolar, producen a su vez, enunciados de carácter discursivo, lo cual, sin embargo “no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que produce significados” (Díaz, 2003, p. 2), pues para que los miembros de la comunidad educativa que participan en el Gobierno Escolar produzcan una combinación lingüística, necesitan estar inscritos dentro de un orden discursivo en el cual ubican sus enunciados, y en este caso “la producción de orden y la constitución de una conciencia específica, corresponde a ciertos tipos de discursos” (Foucault, 1978, p.13). Por ello, Cantú (2012), propone medir el impacto y la efectividad del discurso de poder al interior de la escuela a partir de la legislación educativa y su influencia en los procesos educativos en determinados sitios de encuentro, y a partir de los aspectos de la institución educativa, sobre los cuales no tiene influencia la autoridad educativa, aunque se encuentre por fuera del alcance de la política educativa.

Otro factor que incide en las relaciones de la comunidad educativa se identifica en el papel que cumplen las Comisiones de Evaluación y Promoción, que alimentan un sistema de ideas básicas acerca del conocimiento, la educación y el orden establecido que comparten como grupo social, según las políticas educativas con referencia a la enseñanza y el aprendizaje (Peronard, 1999). En ese sentido, la Comisión se convierte en una instancia integrada por algunos miembros de la comunidad educativa “con el fin de analizar los casos persistentes de superación o insuficiencia en la consecución de los logros de cada niño, niña o joven” (Decreto 1860, 1994, Artículo 50, p. 7). Los encuentros se fundamentan en las indicaciones de la política educativa, el conocimiento educativo y la organización de la institución educativa por grupos, los cuales, deberán cumplir con los requerimientos del orden establecido y sobre la “base de sus objetivos, poderes e intereses” (Peronad, 1999, p.29), lo que ejerce dominación sobre algunos de sus miembros (Van Dijk 2002).

Un aspecto por considerar que ejerce también una influencia consiste en los rituales institucionalizados que fortalecen el sentido de pertenencia e identidad con el estado nación moderno (Correa, 1999), lo que convierte a los sujetos de la organización escolar, en una invención de los discursos educativos que les atribuyeron esa condición (Gimeno, 2005), y de acuerdo con las posiciones que ocupan se les asigna determinado comportamiento (Bourdieu,2002). Desde esta lógica, la “institucionalización de las figuras de alumno, directivo coordinador, rector, orientador, maestro o maestra, constituyen una categoría sociológica, cultural y mental” (Gimeno, 2005, p. 10). En ese orden de ideas, el autor determina que cada miembro de la comunidad educativa se encuentra condicionado a unos mecanismos de socialización definidos y se observa que mientras se encuentre sometido a los mencionados instrumentos de socialización, no puede pensar sino en función de la política educativa al extremo de asumir el rol que se le impone. De modo que existen un conjunto de fuerzas culturales y organizativas que conducen a establecer las relaciones entre la comunidad educativa de la institución.

Otro punto para analizar las relaciones entre la comunidad educativa hace alusión a la necesidad de integrar a la familia en los procesos educativos de sus hijos (Martínez, 2011), debido al papel trascendental que tienen en la escuela (MEN, 2015), sin embargo, la mayoría ignora “el tipo de participación que la escuela espera de ellos” (Martínez, 2011, p. 120), y su participación se limita “al diligenciamiento del proceso de matrícula, y algunas veces a la recepción de informes académicos” (Manuel, Navarro & Virna, 2012, p. 120), aun cuando “corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la educación” (Ley General de Educación, 1994, Artículo 4). Para organismos como la Unicef (2008), la educación sólo puede llevarse a cabo cuando la familia y la escuela trabajan juntas, por lo que se atribuye a la familia

la obligación de satisfacer las necesidades biológicas, afectivas y de formación de los niños, niñas y jóvenes, y a la escuela la responsable de la instrucción académica e intelectual (Gallardo, 2011). Aunado a ello, diversas investigaciones han demostrado la influencia positiva del acompañamiento familiar en el proceso educativo (Cajiao, 2003; Gimeno, 2005; Martínez, 2011), en la autoestima y “en las relaciones interpersonales entre los miembros de las familias” (Manuel, Navarro & Virna, 2012, p. 121).

Por lo que se espera que la familia mantenga una relación directa y constante con los maestros, maestras y orientadores a partir de una participación y trabajo en equipo (Martínez, 2011), con la finalidad de alcanzar los fines últimos de la educación en el territorio nacional (Constitución Política, 1991, Artículo 68). En la institución educativa objeto de estudio, se posibilita la participación de las familias a partir de tres contextos: el político, el académico y el comunitario. En el ámbito político se les brinda la oportunidad de participar en el Gobierno Escolar, sin embargo, en el ámbito académico, la participación se encuentra menos definida, al no tener claro dónde y cómo participar (Cajiao, 2003). Finalmente, en el ámbito comunitario, la familia fundamenta su quehacer entre la integración de los principios del Proyecto Educativo Institucional: familia y sociedad, identidad y pertenencia, trabajo en equipo y proyecto de vida y la Institución educativa objeto de la presente investigación.

Por último, otro aspecto que determina las relaciones se suscribe en el aula, cuando el maestro o maestra establecen una interacción con el estudiante (MEN, 2015; PNDE, 2016-2026) siendo uno de los aspectos más importantes que ocurre dentro del aula: la práctica pedagógica (MEN, 2016). Debido a ello, la política educativa en el discurso de poder tiene que establecer los mecanismos para construir “una buena enseñanza y gestión escolar en Colombia” (OCDE, 2016, p. 175) a fin de mejorar la práctica pedagógica considerando las “relaciones de

ideología y cultura” (Mendivil, 2010, p. 5), que destacan y naturalizan la práctica educativa como instrumento ideológico al servicio del Estado, en el contexto del aula (Althusser, 1988).

A su vez, uno de los aspectos en los cuales la política educativa centra su atención es el aprendizaje de los estudiantes, lo cual remite a delimitar lo que los estudiantes necesitan saber en las distintas etapas de su proceso educativo (OCDE, 2016). Por esta razón, el educador al ser partícipe del proceso de enseñanza, reproduce y divulga determinados discursos en relación con el conocimiento como ya se citó en anteriores apartados, respecto a lo que el educando debe aprender o saber. En este punto, según Gimeno (2005) surge el concepto del alumno como invención que se representa en la construcción sociocultural que elabora el educador, al interior del aula de la institución educativa, de la infancia en cuanto a las maneras de tratar, escuchar e instruir a sus estudiantes, conforme a la exigencia de la política educativa en un discurso de poder elaborado (Zuluaga, 1999), para cumplir con las disposiciones de la ideología dominante (Althusser 1988; Gimeno, 2005; OCDE, 2016).

En la Ley General de Educación (1994, Artículo 104, p. 26), se establece que “el educador es la persona que guía y acompaña los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje en coherencia con las expectativas de la sociedad”, y lo entiende como un sujeto social, comprensivo, dialógico, sensible, crítico, creativo, autónomo, y en proceso de crecimiento (Manual de Convivencia, 2019, Artículo 6). Por su parte, plantea para el estudiante, el pleno desarrollo de su personalidad de manera gradual y progresiva mediante la potenciación de sus actitudes y aptitudes, habilidades, destrezas y conocimiento, que le permitirán ser crítico y competitivo en un mundo globalizado (Manual de Convivencia, 2019, Artículo 4).

Lo mencionado anteriormente, se prevé alcanzar a través del disciplinamiento, ya que proporciona los fundamentos para incluir al sujeto en el mundo capitalista en que se insertará (Giménez, 2005). Dicho disciplinamiento se deberá ejercer durante la práctica pedagógica, y regulado a partir de la promoción de grado académico, las pruebas graduales con diferentes grados de dificultad, programas con tiempo de ejecución definido, la organización de años lectivos y los grados escolares que estructura el Sistema Educativo Nacional (Foucault, 2003). Debido a ello, para el autor, en el aula “la disciplina sigue un progreso evolutivo. Todo está normalizado, los tiempos asignados a cada materia, el tiempo de enseñanza de los contenidos” (p. 97).

Esa misma normatividad o política educativa, orienta su alcance en el enfoque pedagógico del Colegio de Colombia y el Caribe que se manifiesta de manera escrita a través del Manual de Convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe. En ese sentido, el Manual en 2019, destaca un plan de acción sobre las relaciones de la comunidad educativa dentro de la institución. Estos principios se fundamentan en los lineamientos de la política educativa, emanada por los organismos internacionales, a los cuales se adhiere el país y, a su vez, representan los objetivos del MEN, que encuentran su marco de acción y contexto de cumplimiento en el Colegio de Colombia y el Caribe.

1.2 Pregunta de investigación central

¿Cuáles son las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe?

1.2.1 Preguntas de investigación secundarias

¿Cómo se desarrolla el concepto de la calidad de la educación en el contexto de una institución educativa pública en Colombia?

¿Cuál es el papel del discurso de poder en los entornos educativos?

¿Cómo se evidencia la ideología neoliberal del Estado Colombiano en la educación?

¿Cuáles son las intenciones del Estado Colombiano con la educación en el ámbito nacional?

1.3 Justificación

Desde un plano formal, la presente tesis doctoral aborda varios aspectos relevantes para los entornos escolares contemporáneos, pues aparte de preocuparse por los temas convencionales en el ámbito educativo que giran alrededor de la práctica pedagógica, la evaluación y el currículo, involucra las relaciones de poder en la escuela a partir de la regulación del sistema que plantean las elites de poder. Por lo mismo, durante el desarrollo de la investigación se pretende evidenciar las manifestaciones de la política educativa que se han legitimado como realidades naturalizadas en torno a la hegemonía que imponen los organismos internacionales, el discurso como mecanismo de difusión del poder y las relaciones que se establecen entre profesores, directivos, estudiantes y padres de familia en el marco de la dinámica que convoca la normatividad colombiana en el sector educativo respecto a roles y funciones en la escuela local. Por lo tanto, la investigación no se dedica exclusivamente a observar realidades abstractas

y aisladas de la actividad educativa en un escenario concreto; sino que, además, intenta integrar las relaciones de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe como representación de la escuela colombiana, en contraste con el concepto teórico de la calidad de la educación y su práctica institucional. La investigación se sustenta, en consecuencia, en la necesidad del sector educativo por entender la complejidad de la escuela (Morín, 1980) y evidenciar las intenciones ideológicas (Van Dijk, 2004) del Estado en el ámbito nacional (Constitución política, 1991), mediante el uso de las políticas educativas en la escuela como estrategias de uso y abuso de poder (Van Dijk, 2002), las relaciones de poder a partir de las jerarquías que establece el Sistema Educativo Nacional. Por demás, la investigación es un principio para analizar en detalle las políticas públicas en educación, pero desde la práctica pedagógica y educativa. De modo que su construcción se realice de manera colectiva y no unilateral como hasta ahora en Colombia. Del mismo modo, el discurso de poder, durante la investigación se presenta como un constructo relacional e inherente a los enunciados escritos, orales y simbólicos que hacen parte de la comunicación de los entes dominadores con los dominados (Van Dijk, 2004), bajo el estudio del Análisis Crítico del Discurso (ACD) para revelar el uso y abuso del poder (Van Dijk, 2002). Por lo mismo, el discurso como categoría social se presta para evidenciar la realidad de las sociedades donde el poder, se convierte en una herramienta de dominación invisible (Van Dijk, 2009).

En virtud de lo expuesto, los gobiernos del mundo han apostado por la educación como una herramienta de transformación que facilita el fortalecimiento de la democracia, genera movilidad social y reduce las desigualdades sociales y económicas (PNDE, 2016-2026). Los intereses de Organismos Internacionales por mejorar la calidad de la educación a partir de políticas educativas que respondan a la necesidades de la población, no son del todo filantrópicos, ya que aunque se establece que la educación debe ser un bien público y los

estamentos internacionales orientan sus esfuerzos a su universalización (OCDE, 2016), existen intereses marcados en los aspectos económicos y políticos que se presentan bajo el eufemismo unilateral de la educación como herramienta de los pueblos para avanzar y progresar y, los sistemas educativos de esta manera los asimilan, desarrollan e implementan. Grossi (1971), expone la hegemonía como las relaciones en la escuela que se manifiestan mediante la estructura jerárquica y se extienden a las dimensiones sociales. En ese aspecto se analizarán las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe para identificar las relaciones hegemónicas, donde prevalece el binomio dominador dominado dentro de la cultura escolar (Velasco & Díaz, 2006). De este modo se empiezan a evidenciar los mecanismos de poder o control en la institución educativa.

Desde un plano histórico, se asiste a un proceso de articulación entre la formación del Estado nación moderno y el desarrollo de las ciencias sociales y la educación (Popkewitz, 1991). Con la educación, el Estado intenta mantener la concepción del proyecto dominante de nación a través de la educación (Althusser 1988; Gimeno, 2005). Por lo anterior, la presente investigación, identificará las estructuras ideológicas que se manifiestan a través del lenguaje oral; aspectos fónico, sintáctico y semántico del discurso (intensidad, organización de enunciados y sentido del discurso de poder) y, el lenguaje escrito; resoluciones, decretos, leyes que tienen la función de legitimar las prácticas educativas, debido a la necesidad por comprender las relaciones entre la política educativa y el discurso de poder en el escenario de la educación pública, es decir, la que ofrece, divulga e implementa el Estado Colombiano en las instituciones educativas oficiales.

Todos los miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, tienen la libertad de conocer y reflexionar su propia práctica pedagógica y educativa a partir de la

comprensión de su contexto. Se debe procurar que la práctica educativa conduzca a descomponer la realidad misma y de este modo, se humanicen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa de la institución, a pesar de las disposiciones unilaterales de la política educativa y del Sistema Educativo que, en vez de acercar a las personas, divide, jerarquiza y naturaliza las relaciones de poder (Van Dijk, 2002). De este modo, surgirán prácticas educativas que postulen el desarrollo humano y valores tan necesarios en la sociedad del conocimiento como: la responsabilidad, la autonomía, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la honestidad y la gratitud (Manual de Convivencia, 2019), pero entre pares académicos y, sobre todo, seres humanos con objetivos comunes para contribuir de alguna manera a la construcción de una nueva sociedad.

La educación vista así, como un instrumento de control, se refiere “a las técnicas específicas mediante las que el gobierno, en el marco del Estado, permite a los individuos ser útiles a la sociedad” (Foucault, 1988, p. 154), por lo que resulta relevante conocer el impacto de las políticas educativas referidas a la prolongación del ideal de ciudadanía y su prolongación en el mundo del trabajo (Constitución política, 1991). Un aspecto para analizar, también lo representa la etnografía como técnica para caracterizar las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe a partir de la implementación de las mencionadas políticas educativas a través de un discurso de control, poder y dominio que se manifiesta en las interacciones de los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, durante el desarrollo conceptual del documento se propone evidenciar y reflexionar las manifestaciones de la política educativa en el Sistema Educativo Nacional Colombiano y cómo éstas se convierten en instrumentos ideológicos que hacen prevalecer la idea del estado nación moderno, permitiendo que la educación se convierta en un mecanismo de regulación social (Gimeno, 2005).

Por tanto, la política educativa no garantiza por completo su efectividad en todos los contextos educativos; debido a que la educación es un hecho social y humano, dinámico que se transforma constantemente (Gimeno, 1995). Por ende, que, atendiendo la realidad del país, los sectores sociales se esfuercen por tener parte en la reconstrucción o implementación efectiva de dichas políticas en el territorio nacional. De aquí que, el gobierno en turno formule planes de desarrollo que intenten cubrir todas las demandas de los sectores sociales de la población, los cuales se sienten afectados por el efecto de las citadas políticas (Acevedo & Herrera 2001), por ejemplo, de la partida asignada para el sector educativo en pro de desarrollar determinadas políticas. En consecuencia, el discurso que acompaña a las políticas educativas se genera en un marco de poder, control y dominio que busca implementar políticas unilaterales en realidades educativas diversas, ignorando las particularidades de la población en los centros educativos, la escasa o nula disposición de recursos, dado que la descentralización, no quiere decir igualdad y atención inmediata.

Lo anterior, en consecuencia, contribuye a acrecentar las brechas de desigualdad social. Por eso, en Colombia se conforma en un 75% por zonas rurales (DANE, 2015), la asignación del presupuesto del Sistema General de Participaciones (SGP), se destina a las ciudades capitales y las regiones, pero no de manera equitativa. Por ello, el Estado Colombiano genera mecanismos de evaluación permanente encaminados a la asignación de los recursos para ascensos y reubicaciones salariales (MEN, 2015; OCDE,2016). Por lo cual, resulta necesario aclarar que la Institución educativa de estudio de la presente investigación es de carácter urbano, por ende, tiene las condiciones respecto a la asignación de recursos mínima para su funcionamiento, pero en las regiones no sucede lo mismo.

Dichos factores también influyen en la calidad de la educación, ya que se constituyen en variables independientes (Cantú, 2012). En este sentido, aunque la política educativa expone postulados en los que aborda la cobertura educativa, es decir más niños y niñas matriculados en todos los niveles, recursos para infraestructura, alimentación gratuita, enfrentar la desigualdad que el mismo Sistema presenta y proporcionar las condiciones para una educación de calidad (OCDE 2016; PNDE, 2016-2026), la realidad es contraria, sobre todo, en los lugares y comunidades apartadas del interior del país. Por lo que la presente investigación tiene el propósito de revelar las inconsistencias entre los discursos de poder y la práctica social de la educación al interior del Colegio de Colombia y el Caribe y a su vez, la organización del Sistema al interior de la institución que se genera a partir de lo anterior. Se pretende alcanzar el objetivo mediante el análisis de la realidad educativa, y observar los elementos que estructuran la legislación educativa en el marco colombiano. De igual forma, pretende evidenciar el papel de la política educativa en un ámbito local y la manera en que el discurso se convierte en un instrumento de control al interior de la escuela (Van Dijk, 2009).

Capítulo II. Marco Teórico

2. Marco teórico.

2.1 La Política pública: desafíos para una sociedad más equitativa.

La política pública tiene por objetivo atender los requerimientos de los sectores sociales a partir de la intervención del Estado en los asuntos de la sociedad, independientemente de su nivel de desarrollo (Roth, 2007). En este sentido, sectores educativos como el de Colombia “se transforma en función de los requerimientos de la globalización económica y el impulso de políticas públicas de origen y naturaleza trasnacional” (Bocanegra & Ramírez, 2006, p. 48). Por eso, la importancia de destacar las transformaciones en el ámbito jurídico, político y estructural del Estado Colombiano en virtud de las políticas públicas, para comprender que “han conducido a un modelo de globalización neoliberal” (Bocanegra & Ramírez, 2006; Gimeno, 2005; p. 36; Pulido, 2010), en el cual se incluyen reformas contundentes al sector educativo y emerge la política educativa, constituyéndose en una extensión el Estado Colombiano para mantener el control sobre la escuela (Gimeno,2005; MEN, 2015).

Durante el siglo XX los científicos sociales empezaron a interesarse en la manera en que el Estado actuaba en esa denominada acción pública (Roth, 2007). Lo que conllevó a que se considerara que la política pública tenía su epicentro en vertientes globales, pues se traducía la política educativa a la dominación del Estado (Althusser, 1988; Díaz, 2003). Ante la dominación del Estado se planteó entonces, la política pública como un elemento, producto de tensiones sociales que se desprende de los consensos y disensos entre los sectores sociales y el proyecto dominante de nación (Acevedo & Herrera, 2001). Los mecanismos de participación democrática evidencian las diferencias entre las organizaciones sociales y el Estado -como única y absoluta figura política-, lo que genera un obstáculo evidente para que los pequeños

grupos sociales obtengan el derecho a participar a fin de constituir un régimen igualitario, participativo e incluyente en los aspectos sociales y, desde luego, educativos (Escobar et al., 2001). Lo que representa que la política pública sea inaccesible para algunos sectores sociales, pues se enfoca de manera exclusiva en garantizar el dominio del Estado (Acevedo & Herrera 2001).

En este sentido, es necesario no considerar a la política pública desde un ámbito económico, o concretamente en un plan, ley o norma (Vargas, 1999, p. 57), sino a partir de sus diversas manifestaciones que ejercen un discurso de poder que afecta el ámbito nacional. En la configuración de la política pública, por lo general, se asumen determinadas posiciones, intentando brindar solución y al mismo tiempo, regular las problemáticas, conflictos o coyunturas de la realidad nacional, y a las cuales se debe atender para legislar sobre las mismas (Cajiao, 2001). No obstante, la toma de decisiones no se realiza mediante un proceso racional, pues no se produce una relación directa entre la problemática y los responsables de la configuración de la política pública (Subirats, 1988). Por lo que dichas decisiones se concretan en acciones del Estado resultantes de una serie negociaciones, presiones, e intereses de múltiples actores (Acevedo & Herrera 2001), y se suma la influencia que ejercen los organismos internacionales en la implementación de las políticas públicas, ya sea a través de acuerdos de cooperación y/o políticas unilaterales que determinan las líneas de acción, respondiendo a las tendencias que demanda la globalización (Bocanegra & Ramírez, 2006). En esa línea, se constituye la política educativa como un campo de acción concreto (MEN, 2010).

2.1.1 La Política Educativa en el marco internacional: miradas y perspectivas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su Artículo 26, proclama que toda persona tiene derecho a la educación y que ésta debe ser gratuita, por lo menos en la

educación básica (OCDE, 2016) y, antes que convertirse en mercancía (Cajiao, 2003; Casanova, 1999), la educación y los modelos de investigación científica, se constituyen en emergentes fuerzas sociales que deberán ser definidas e implementadas por los países de ALC, para mantener o alcanzar desarrollo y bienestar (Bocanegra & Ramírez, 2006; Imen, 2012). Por tanto, en el orden internacional, la política educativa no se conserva al margen respecto a los intereses de la sociedad; sino que expresa por lo regular, una postura ideológica, una mirada de la sociedad, los aspectos económicos y el poder (Bocanegra & Ramírez, 2006; Gimeno, 2005; Gutiérrez, 2010). No obstante, Acuña (2010) expresa que en el preámbulo de ALC más de 100 millones de infantes, de los cuales el 60% son niñas, no han ingresado a la escuela primaria; más de 960 millones de personas en el mundo son analfabetas y más de 100 millones de personas, incluidas niños, niñas y jóvenes, no alcanzan a culminar la educación básica que, en el caso de Colombia culmina en noveno grado (Ley General de Educación, 1994), y a su vez, las personas que culminan su paso por el Sistema Educativo no adquieren los conocimientos ni habilidades esenciales (Acuña, 2010; PNDE, 2016-2026). Con lo anterior se infiere que las intenciones de la política educativa se ven afectadas por aspectos ajenos a ella (Cantú, 2012) para alcanzar sus objetivos.

Por lo anterior, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, auspiciado por las Naciones Unidas en 1966, propone en su Artículo 13, que los Estados reconozcan la educación como un derecho de toda persona y que su efectiva implementación debe procurar el absoluto desarrollo de la personalidad del individuo para fortalecer el respeto por los derechos humanos, a fin de participar activamente en el ejercicio libre de la ciudadanía, favoreciendo valores como la comprensión, la tolerancia y la cooperación entre todas las naciones con el propósito común de la paz (PNDE, 2016-2026).

A su vez, los 164 países participantes del Foro Mundial sobre Educación que se realizó en Dakar (Senegal) en el año 2000, concibe que la educación debe ser impulsada por el Estado (MEN, 2015; PNDE, 2016-2026). Como complemento al anterior planteamiento, en Colombia el Decreto 4807 de 2011, reglamenta “la gratuidad educativa para todos los estudiantes de las instituciones educativas estatales entre los grados transición y undécimo” (MEN, 2016, p. 6; PNDE, 2016-2026). Por lo tanto, “actualmente, más de 8 millones de niños, niñas y jóvenes estudian gratis y el Sistema educativo en preescolar, básica y media alcanza una tasa de cobertura del 97%” (MEN, 2016, p. 9).

La política educativa en el marco internacional en consecuencia, establece entre sus sugerencias para los países de ALC que es necesario mejorar la atención a la primera infancia; en particular, para los menores más vulnerables y desfavorecidos (Imen, 2012); hacer seguimiento constante para que los niños, niñas y jóvenes que pertenecen a grupos minoritarios ingresen al Sistema Educativo y logren culminar su proceso formativo y de escolarización en condiciones de calidad y equidad con el propósito de fortalecer su aprendizaje para ser incluidos en el mundo social (Cajiao, 2001); facilitar las condiciones para que los adultos puedan acceder al Sistema Educativo; sobre todo, las mujeres; en el nivel de educación básica y de manera permanente (PNDE, 2016-2026); suprimir las diferencias entre los géneros y garantizar una educación de calidad, a la cual tengan acceso en términos de equidad y, finalmente, orientar los esfuerzos como Estado a la consecución y alcance de la calidad educativa por medio del aprendizaje efectivo de las competencias fundamentales en lectura, escritura, razonamiento matemático y “prácticas esenciales” (Ley General de Educación, 1994; MEN, 2015; PNDE, 2016-2026).

2.1.2 La Política Educativa en Colombia: entre el discurso normativo para un mundo social y la necesidad de una visión crítica de la realidad.

La política pública aborda todos los campos de control, dominio y poder de la vida social, entre ellos, el educativo y, la política educativa se refiere específicamente al sector, sin omitir que tiene fuertes influencias, por una parte, de la globalización en el marco de la política educativa para ALC, y por otra del modelo capitalista (Althusser, 1988; Alvaredo et al., 2017). En esta lógica, en el ámbito nacional, las dinámicas en las cuales se desarrollan y ejecutan las políticas educativas en Colombia se fundamentan en un sistema con características heterogéneas, debido a que, en los contextos donde se ejecutan, existe un tipo de variable independiente que repercute directamente sobre su implementación, desarrollo y efectividad en cada comunidad (Cantù, 2012).

La tesis anterior permite analizar la idea de que los contextos múltiples y diversos en cuanto a disposición de recursos, infraestructura, apoyo o ausencia de las familias en los procesos escolares, facilidad o dificultad en el desplazamiento a la institución educativa, dependiendo si la institución es rural o urbana (DANE, 2015), construyen brechas sociales y culturales entre la política educativa y la escuela (Cajiao, 2002), pues sus propósitos se centran en la organización y cumplimiento de las disposiciones de los entes encargados de la educación al interior de los sistemas transnacionales (Acevedo & Herrera 2001), por lo que se convierte en un hecho distante de la realidad del contexto escolar.

Por ello, para el autor, el desarrollo y ejecución de las políticas educativas debería centrarse en la definición del rumbo de las acciones que permitan alcanzar el fin para el cual fueron creadas (Acevedo & Herrera 2001; Giménez, 2005). En este sentido, la política educativa deberá adherirse a un discurso de poder que establezca el sentido de la educación en

determinado momento, que dictamine las percepciones y experiencias, y defina o deconstruya una visión de la realidad educativa (Vitar, 2006). No obstante, unificar criterios alrededor de un fenómeno tan amplio, diverso y volátil como el educativo, representa un riesgo, pues la política educativa no tiene la facultad de reunir todas las realidades emergentes de la escuela bajo la norma de la regulación (Gimeno, 1998). En este sentido, (Montoya, 2007; Pérez 2011, p.3), plantean que “no es posible entender una política educativa o de cualquier otro tipo, al margen de una configuración discursiva, dado que es esta configuración la que otorga el sentido a dicha política”. De aquí que el lenguaje desempeñe un papel crucial al definir los alcances y límites que tendrá la política educativa (Gimeno, 1998), al ser un “elemento de manifestación de poder” (Foucault, 1979, p. 27).

La política educativa en Colombia se encuentra regida principalmente por el manejo de los recursos del estado en beneficio del crecimiento, avance y robustecimiento del sector (MEN, 2016; PNDE 2016-2026), mediante planes de desarrollo que representan las herramientas de gestión que promueve el desarrollo social del territorio colombiano en materia educativa (Pérez, 2009). En este aspecto, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (PNDE), que promulga el Estado colombiano expone la propuesta gubernamental para brindar soluciones a las problemáticas sociales en función de la ideología dominante (Althusser, 1988; Zuleta 1982; Gimeno, 2005), y por otra, pretende específicamente en el sector educativo, establecer un plan de acción para gestionar una política educativa de calidad, orientada a forjar el avance social y económico del país, para construir unas bases de justicia social, identidad y respeto a la diferencia (PNDE 2016-2026).

Es por ello por lo que, en el contexto colombiano, el discurso de la política educativa se genera a partir de disposiciones, decretos, leyes y formas de administrar la educación y los sistemas educativos transnacionales (OCDE, 2003), y de manera simultánea, se vincula con la

ideología del Estado respecto a los fines, la trascendencia y el impacto de la educación en función del ideal de ciudadano (MEN, 2017). La Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2016), entidad encargada de regular la oferta pública de educación en la ciudad de Bogotá, estipula a partir de su regulación que las Instituciones Educativas Distritales, son las responsables de implementar los acuerdos nacionales que determina el Ministerio de Educación Nacional respecto a la ejecución y desarrollo de la prestación del servicio educativo en la ciudad de Bogotá (MEN, 2017). Lo anterior se remite a la manera de ejecutar y desarrollar la política educativa y la administración de las instituciones educativas, integrando a la comunidad educativa para “alcanzar los fines del Estado colombiano y en gran medida los acuerdos internacionales en materia educativa” (p. 16).

La política educativa en el plano distrital se orienta fundamentalmente en controlar y regular la realidad de las instituciones educativas, por medio de planes de seguimiento permanente en el ámbito administrativo, que aluden a los manejos internos de los procesos logísticos y organizativos de la institución en cuanto a planta física, distribución de espacios, así como en la conformación del diseño curricular, el plan de estudios, la distribución de carga académica por nivel y grado, los desempeños y logros de cada área, y la estructuración y ordenamiento del currículo (SED, 2016). Las funciones de la escuela se encuentran contenidas en el discurso de poder de la Ley General de Educación (1994); el Decreto 1860 de 1994 y el conjunto de leyes y decretos reglamentarios que intentan dominar la realidad de las instituciones educativas en Colombia. Dicho de otro modo, “la escuela fue durante mucho tiempo de una manera determinada porque se esperaba o imponía que así fuese” (Jiménez, 2013, p. 65).

La escuela en consecuencia es un ente donde el poder se traduce en control y dominación (Van Dijk, 2007), reproduce el modelo ideológico del Estado y prepara al sujeto para el mundo del trabajo, introduciéndolo en el capitalismo (Althusser 1988; Constitución política, 1991; Ley General de Educación, 1994), es decir, “la escolarización es una forma de regulación social” (Popkewitz, 2013, p. 8), que disciplina socialmente (Cajiao, 2002 & Foucault, 1983), por lo que la convierte en una institución socializadora que se preocupa por el desarrollo interpersonal del estudiante (Gil, 2011), en el plano social, pero ocultando su ideología.

2.1.3 La Política Educativa y la Calidad de la Educación en Colombia.

Las investigaciones en materia educativa llevadas a cabo en Colombia señalan desde los años sesenta y setenta que la educación “no estaba aportando al desarrollo social y mucho menos a suplir los requerimientos más grandes de los sectores sociales” (PNDE, 2016, p. 26). Debido a ello, el PNDE (2016), expone que las expectativas que tiene la sociedad de la educación trascienden la obligación del Estado de brindar cobertura a todos los territorios nacionales y, solicita que los educandos tengan la posibilidad de adquirir las aptitudes y los valores para vivir en comunidad, ser productivos (Althusser et al 1988) y continuar desarrollando competencias y habilidades durante el transcurso de su vida. Por lo anterior, la meta de la política educativa no debería centrarse en un solo aspecto como lo es la garantía de la escolaridad obligatoria, sino también en los resultados que se desean que obtengan los educandos (OCDE, 2016).

Lo anterior es una constante preocupación de los organismos internacionales (UNESCO, 2005), pues el paradigma educativo basado en una educación en competencias reales para la vida que, es un discurso de la misma política educativa, continúa legitimando la praxis de la escuela. Aunque en la actualidad, las realidades educativas se desenvuelven en

tiempos, momentos y procedimientos al interior de la escuela, y esto no puede significar, encontrarse posibilitando, competencias ni habilidades para la vida diaria, lo que se traducen de acuerdo a unos indicadores definidos en calidad de la educación, sino la mercantilización del sistema (Cajiao, 2003; Casanova, 1999; Gimeno, 1998). Debido a ello, surgen discursos referidos a la calidad de la educación y su importancia en el desarrollo y crecimiento de los países (MEN, 2011), que provocan que la política educativa se interese en factores que se relacionan con aspectos que hacen parte de la escuela y su quehacer, como lo son: la práctica pedagógica y los recursos para su desarrollo, la preocupación por la calidad de la educación, la evaluación, el diseño curricular y la cualificación de los profesores (OCDE, 2016; PNDE, 2016); factores que constituyen a su vez, mecanismos de dominación sobre el sujeto escolarizado (Gimeno, 2018).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, continúa siendo un ideal difícil de alcanzar en la realidad, ya que la escuela, no es la misma y sus necesidades obedecen al contexto, la comunidad, las familias, las condiciones socioeconómicas, y los factores de violencia que rodean a la institución, la región, el distrito y/o el país (MEN, 2016). Si bien es cierto que el PNDE (2016), indica que la percepción acerca de la calidad es un concepto polisémico dentro del campo educativo que ha conducido a fijar un acuerdo para establecer metas de calidad que no sólo basen su medición en aspectos técnicamente académicos, sino que contemplen otras dimensiones del acto educativo, al ser la educación un proceso integral (Correa & Panqueva, 2008), se deben incluir procesos académicos, administrativos y logísticos que fundamentan las relaciones entre la comunidad educativa y la política educativa con el discurso de poder.

La calidad de la educación, en consecuencia, se genera a partir de los resultados que se esperan obtener, no sólo en los estudiantes, sino en la escuela en general en un proceso de

mejoramiento constante (PNDE, 2016). En este contexto, se entiende que “la calidad de la educación es una construcción multidimensional” (MEN 2017, p.23). Por ello, solo será posible “si se desarrolla simultáneamente la dimensión cognitiva, afectiva, social y práctica de los colombianos y de la sociedad como un todo” (PNDE, 2016, p. 23). Es decir, que la calidad representa una construcción colectiva, ya que la política educativa no es sólo una disposición general, sino que abarca más aspectos (MEN, 2011). En Colombia, los esfuerzos del MEN (2016), se dirigen a construir una educación de calidad, sin embargo, el término tiene demasiadas interpretaciones, por lo que, lo que se considera calidad para una escuela del sector rural, no lo es para otra institución del interior del país (OCDE, 2016).

En esa medida, el concepto de calidad no puede ser homogéneo y precisamente esta es la dificultad que enfrenta la política educativa, ya que la manera de ser asimilada no es la misma en cada región, ciudad o departamento (PNDE, 2016). Cabe señalar que la política educativa respecto a la calidad de la educación intenta mantener un discurso no sólo de poder, sino también de dominio y control de la realidad de la escuela a través de los mecanismos de medición, entre ellos, la evaluación de procesos académicos y administrativos (Vásquez, 2015) mediante el uso de instrumentos de poder, los cuales se encuentran constituidos por datos exclusivamente cuantitativos que, conforman una estadística, estableciendo un conjunto de indicadores que se interrelacionan y son medidos a través de tablas de seguimiento, teniendo una relación constante con los componentes que dictaminan y describen el derecho a la educación (Constitución Política, 1991). Lo anterior significa que los instrumentos de medición para la calidad de la educación son de orden estadístico que ignoran elementos cualitativos que proporcionen evidencias adicionales de las necesidades reales de la escuela, lo que resulta un postulado enunciativo del discurso de poder de la política educativa (MEN, 2011).

2.2 El discurso de poder: una nueva forma de legislar en materia educativa.

El discurso de poder en el ámbito educativo se constituye en una política que intenta alcanzar las regiones, corregimientos, ciudades, distritos y departamentos del territorio de cada país, dando paso a la descentralización de los gobiernos, en busca de la cobertura, mejoramiento y calidad de la educación (Gorostiaga, 2011; MEN, 2016). Para lograr comprender con mayor profundidad el concepto de discurso de poder, resulta conveniente, analizar el concepto bajo la dicotomía de discurso y poder. De acuerdo con Van, Dijk (2009) el análisis de la relación intrínseca entre el discurso y el poder genera varios cuestionamientos acerca de diversos componentes sociales, paralelamente, a los aspectos verbales o textuales.

Un primer acercamiento al concepto de discurso en un plano general tiene su fuente en Ferdinand de Saussure que equipara la noción de discurso con las producciones del lenguaje en el habla, en las cuales el sujeto se considera el epicentro de los significados (Díaz, 2003). El discurso, de igual manera, según el autor, se puede teorizar como “el conjunto de contenidos referidos a representaciones; podría ser un signo o una taxonomía de signos” (p. 2). En este aspecto, no se desconoce la existencia de un fundamento lingüístico en los procesos discursivos, pero es necesario, de igual manera contemplar la idea “de la intervención del discurso en el dominio de las prácticas sociales” y educativas (Díaz, 1985, p. 4). En este punto es imprescindible, relacionar la noción de poder como complemento epistemológico al concepto, dado que “las sociedades actuales presentan diversas formas de injusticia y que en ellas es común el abuso sistemático e institucionalizado de los grupos poderosos sobre los débiles” (Díaz, 2003; Foucault, 1983; Van Dijk, 2009, p. 435). Las manifestaciones más relevantes del discurso se presentan por medio del lenguaje oral y escrito de las organizaciones internacionales en el ámbito educativo, por tanto, “el texto y la conversación ejercen, expresan, describen,

ocultan y buscan legitimar socialmente el uso ilegítimo del poder” (Díaz, 2003; Van Dijk, 2009, p. 256).

De acuerdo con Van Dijk, (2009), el poder tiene que entenderse como control; específicamente “el control que ejerce un grupo sobre otro y sus miembros” (p. 437). En varias ocasiones el control que lleva a cabo el discurso se genera sobre las conductas manifiestas de los actores educativos de la escuela. En esta parte, se puede indicar que la política educativa inmersa en el discurso de poder ejerce un control y dominio sobre los sistemas educativos transnacionales mediante el uso de mecanismos de imposición para legitimar la ideología dominante (Althusser, 1988; Hall, 1996; Zuleta, 1982).

2.2.1 El discurso de poder en el Contexto Educativo Colombiano

El discurso de poder de la política educativa tiene varias manifestaciones como, por ejemplo: la calidad de la educación y los mecanismos de evaluación, como indicadores de su efectivo cumplimiento para los países de América Latina y el Caribe (ALC), además de otras manifestaciones dentro del orden educativo (PNDE, 2016-2026). En el Estado Colombiano, la política educativa en el discurso de poder tiene un patrón general, que consiste en abarcar toda la escuela en el territorio nacional (MEN 2017). Cabe señalar que para Van Dijk (2009), en el ámbito educativo, las sociedades contemporáneas ejercen el poder de diversas formas y a través del uso arbitrario del discurso. Lo que evidencia la ejecución de poder a través de estamentos sobre las instituciones o grupos de personas que se encuentran en condición de sometimiento, esto es, la escuela. Es decir, que el abuso de poder se genera desde las disposiciones de los organismos internacionales en materia educativa que se fijan como políticas de Estado en el

ámbito nacional, siendo una obligación introducirlas dentro del sistema educativo colombiano para intentar regular la práctica educativa dentro de las instituciones escolares (OCDE, 2016).

Van Dijk (2009) cuestiona entonces, la manera en que los postulados de la política educativa y la conversación como ejercicio de exposición oral de la propia política, determinan el uso del poder a través del discurso. El cual, a su vez, según el autor, se entiende como un fenómeno que integra la dimensión verbal, social y cognitiva. Cabe resaltar que no se habla de poder como si fuera uno y centralizado (Van Dijk, 2010), sino que como en cualquier sociedad, se genera a través de una red de poderes, de niveles distintos de poder, con fuerza desigual y con diferente eficacia (Foucault, 1966). Debido a ello, “el discurso de poder se entiende como la multiplicidad de relaciones de fuerza” (Foucault, 1979, p. 125). En este sentido, el discurso de poder no es únicamente uno y fijo, sino que atiende a una multiplicidad de discursos que tienen variados mecanismos de poder dentro del marco de la política educativa (OCDE, 2011), que se convierten en elementos tácticos en el campo de las relaciones de fuerza (Foucault, 1979).

Es así que en toda sociedad, en especial la colombiana, la producción del discurso es a la vez, controlada, seleccionada y organizada durante la práctica educativa (MEN, 2017), que cumple dos funciones: una como acción en la sociedad y, en este caso, como acción institucional, y otra como estructura, es decir, que también tiene un componente organizativo y de orden (Van Dijk, 2001), ya que en la utilización discursiva del lenguaje, se intenta efectuar un acercamiento a las prácticas comunicativas de un grupo humano, que va más allá de la idea simple de la organización de las oraciones en enunciados claros, sino que también se manifiesta en actos discursivos cargados de poder, mutuamente relacionados (Van Dijk, 2000). Por ello, el discurso en relación con el poder no sólo tiene mecanismos de representación abstractas e

involucra procesos cognitivos como el conocimiento, la razón y la lógica; sino que, además, se convierte en un aspecto relevante de los actos comunicativos como la argumentación y la narración que se puede generar de manera oral o escrita (Van Dijk, 2002). Por tanto, en la sociedad colombiana, el discurso desempeña una función preponderante en el marco de las relaciones humanas y, además, tiene un papel protagónico en la constitución de las sociedades (Van Dijk, 2009). De ahí que el discurso oral y escrito, media y fundamenta la vida social de las instituciones educativas y la escuela (Díaz, 2003).

Van Dijk (2009) sostiene que, para explicar el concepto de poder, resulta impredecible remitirse a la relación que también sostiene el poder con el control, como ya se citó anteriormente, porque se puede controlar a los otros, en tanto, se puede hacer que actúen como se desea, por este motivo, los discursos que emiten los organismos internacionales, “ejercen un poder contundente sobre las políticas del Estado Colombiano en materia de educación” (p. 26). Sin embargo, gran parte del poder no es coercitivo, sino más bien mental, pues “en lugar de controlar las acciones de los otros mediante la fuerza física, se controla la base mental de las acciones, esto es, las intenciones o propósitos de las organizaciones” (Van Dijk, 2004, p. 27). Para el autor, la relación entre discurso y poder es preponderante en la dominación que se ejerce a través del lenguaje. A su vez Díaz (2000, p. 150), señala que “el poder discursivo es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción”. En virtud de ello, es que el discurso se posiciona dentro del ámbito educativo a través del lenguaje a partir del uso de la palabra, las posturas del cuerpo que se emplean como signos no verbales, el tono de voz y la forma en que se dicen los enunciados, y finalmente mediante la interpretación y respuesta a los postulados de la política educativa en el discurso de poder (Van Dijk, 2004).

Las funciones concretas del discurso de poder consisten en convencer y persuadir al interlocutor mediante otros mecanismos de dominación que no son evidentes, porque quien controla el discurso, domina la ejecución de las acciones de los sujetos (Van Dijk, 2009). Sin embargo, el poder está en cada discurso y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder, que genera una acción de parte de cualquier miembro de la comunidad educativa (Díaz, 2000). Esto representa para ambos autores, que las manifestaciones del discurso de poder se aprecian en la producción oral del lenguaje; el sonido y el tono de la voz que se convierte en la producción del lenguaje que cada miembro de la comunidad educativa, según el rol que desempeñe.

Para complementar lo anteriormente expuesto, Van Dijk (2004), señala que el discurso se refiere al poder como complemento, pues ambos, tienen una relación permanente; poder y discurso y, en el poder como se ha evidenciado, se encuentra presente la política educativa que busca regular o controlar las relaciones entre la comunidad educativa. Por tanto, el poder tiene dos manifestaciones principales dentro la política educativa, ya que a la vez que intenta regular los aspectos administrativos, es decir, fuera del aula, también apunta a controlar las prácticas pedagógicas, o sea, dentro del aula (MEN, 2016). Por esta razón, García, Loredó y Carranza (2008), resaltan la necesidad de diferenciar la praxis docente en el aula de clase que se puede definir como práctica pedagógica, y otro tipo de praxis ejecutada por maestros, maestras y directivos en el marco organizativo, considerada como práctica educativa, la cual también es regulada por las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder. La articulación entre práctica pedagógica y práctica institucional “se direcciona a un campo más amplio de acción que consiste en la práctica educativa” (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 7), y su análisis, según Zabala (2002), debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción o relaciones entre los miembros de la comunidad.

Resulta entonces la idea de que algunos de los países Latinoamericanos como Chile, Brasil y Venezuela, consideran que la educación es la única herramienta posible de transformación para mitigar las desigualdades sociales, brindar una oportunidad a la democracia y hacer más llevaderas las enormes brechas sociales y económicas (OCDE, 2003). En ese sentido, los países, orientan sus esfuerzos a atender con políticas educativas eficaces, las necesidades más apremiantes de los diversos grupos humanos que conforman sus Sistemas Educativos. Por eso, el Estado Colombiano, dadas las condiciones de la globalización y el interés de adaptarse a las políticas internacionales en materia de educación, implementa la política educativa a través de un discurso de poder con el objetivo de alcanzar los fines de la educación (OCDE, 2013; Constitución política, 1991; Gutiérrez, 2010).

A su vez que la política educativa en el discurso de poder se manifiesta a través de los postulados que hace la Constitución Nacional respecto a la formación ciudadana para la paz, a través de la educación (MEN, 2016). Muestra de ello, es que el Artículo 41 y el Artículo 67, señalan el derecho a la educación del que debe gozar toda persona como servicio público que tiene impacto social (Constitución Política, 1991). Lo que genera que la política educativa se introduzca en Colombia por medio de un discurso de poder, pues sugiere acatar, aceptar, reconocer e implementar las determinaciones que establece el Gobierno Nacional, con el propósito de otorgar legitimidad a la ideología dominante que se manifiesta en las prácticas pedagógicas de la escuela (MEN 2017).

En consecuencia, la Ley General de Educación (1994), representa un conjunto de descriptores que buscan que en la niñez se geste el libre crecimiento de sus facetas como ser humano, respetando desde luego los derechos del otro y con el permiso expreso de la ley e

intentando además, el desarrollo integral en todas las dimensiones humanas que abarcan lo socio afectivo, biológico y lo cognitivo en el plano de lo axiológico y humano (MEN, 2016), y que se orienta en definitiva hacia el ejercicio legítimo de la ciudadanía (MEN 2004), y la reproducción de la ideología dominante (Althusser, 1988), de tal manera que el discurso de poder de la política educativa se constituye en “un instrumento legítimo para construir el ideal de país” (Plan Decenal de Educación, 2016-2026, p.26).

En este contexto, el discurso se entiende como una forma de uso del lenguaje, dado que en el ámbito educativo existen diversas manifestaciones de discurso (Van Dijk, 2004). Durante el desarrollo de la práctica discursiva, el autor señala que se observan componentes esenciales en el concepto como: quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace. En este caso, el lenguaje y su intencionalidad tienen como objetivo introducir un componente de poder que se traduce en control y dominio control, a fin de garantizar los fines últimos de la educación (Van Dijk, 2009). Finalmente cabe señalar que el discurso enmarca el tipo de relaciones de poder, pero, sobre todo, el control entre los miembros que conforman la comunidad educativa (Díaz, 2003), que se rige a partir de las disposiciones en turno de una administración particular, o bien, por políticas de Estado en el amplio sentido, teniendo en cuenta que trascienden más allá de la política del momento para consolidarse como políticas de carácter permanente (Araque, 2010).

2.3 Evaluación: el camino para humanizar la educación.

En palabras de Calero y Choi (2012), la evaluación en el contexto educativo en poco tiempo ha pasado a constituirse en un instrumento central de la política educativa. Por lo tanto, “la actualidad e importancia de la evaluación a nivel internacional tiene repercusiones claras en

los Sistemas Educativos de cada país” (Casanova, 1999, p.26). Las investigaciones referidas a los sistemas de evaluación de ALC revelan dos dimensiones para su abordaje. La primera es una dimensión técnica que, propone el manejo de los conocimientos que se necesitan para la organización, operatividad y sostenimiento de los Sistemas Educativos (Perassi, 2008).

En este aspecto, se destacan elementos alusivos a la construcción de instrumentos, realización y seguimiento de pruebas mediante la validación de instrumentos, procesamiento de datos, análisis de resultados comparados y elaboración de informes estructurados como productos que contribuyen al enriquecimiento del conocimiento científico en el campo de la educación. La segunda se ocupa de una dimensión política que involucra al lugar, la trascendencia y la finalidad que se les atribuye a los sistemas de evaluación en ALC. En esta propuesta se hace énfasis en la presentación de resultados y su uso, “el impacto que éstos provocan en los distintos actores” (p. 17), la correlación que existe entre la información que proporcionan los sistemas nacionales de evaluación y su comparación (Lopera, 2011) y, a la toma de decisiones en virtud de los resultados (OCDE, 2011; PNDE, 2016).

Varias investigaciones destacan la coexistencia de múltiples problemas en los sistemas de evaluación de ALC. Ejemplo de ello lo representan las pruebas basadas en normas que van reemplazándose por pruebas fundamentadas en criterios (Esquivel, Ravela, Valverde & Wolfe, 2000; DINIECE, 2006). Dado que, los Sistemas Educativos de ALC que realizan pruebas, tienen en cuenta criterios que se fundamentan en conceptos, dimensiones e indicadores estructurados acerca de los aprendizajes y los estándares de desempeño mínimos (Ferrer, 2004). De lo anterior se desprende que los ámbitos donde se aplica la evaluación en el campo educativo sean diversos, “como es obvio: programas, métodos, centros, aprendizaje, etc” (Casanova, 1999, p. 31). De ello, depende en gran medida, que la evaluación que aplica el Sistema

Educativo Nacional sea una tarea del maestro dirigida de manera exclusiva al aprendizaje de los estudiantes (Casanova, 1999; PNDE, 2016).

Con Fundamento en lo expuesto, Colombia participa en tres tipos de pruebas en el ámbito internacional: PISA, TIMS y FIRTIS (OCDE, 2011). La primera prueba corresponde al Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que representa un estudio transnacional comparativo que se realiza cada tres años y lidera la OCDE (Lopera, 2011; OCDE, 2011) para evaluar las competencias en lectura, matemáticas y competencias científicas o ciencias naturales de los estudiantes (OCDE, 2011).

El propósito de PISA se fundamenta en identificar las habilidades, competencias fundamentales, la pericia y aptitudes en los jóvenes que se encuentran a punto de culminar la secundaria para analizar y resolver problemas que se les presentarán en la vida adulta, por lo general antes de los 15 años, para desenvolverse activamente en las sociedades modernas ejerciendo la ciudadanía (Constitución política, 1991; Ley General de Educación, 1994; Lopera, 2011). La evaluación se lleva a cabo cada tres años con el propósito de hacer un seguimiento oportuno y eficaz del desempeño de los países y “valorar el alcance de las metas educativas propuestas” (OCDE, 2011, p. 5; decreto 1290, 2009) mediante criterios como el reconocimiento de varios tipos de variables en relación con el alumno y variables concernientes al vínculo entre la escuela y la sociedad (Fernández, 2016).

En este punto, es necesario aclarar que PISA no es un instrumento diseñado para evaluar el nivel de aprendizaje de los contenidos de la malla curricular y el plan de estudios de cada institución educativa (OCDE, 2011), sino que se concentra en evaluar las destrezas, habilidades y conocimientos de los jóvenes al llegar a los 15 años, cuando están a punto de culminar la fase

de formación secundaria e ingresar a la Educación Superior (Lopera,2011). Por eso “el énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (OCDE, 2001, p. 3)

De igual forma, además de lo anterior, los estudiantes deben contestar un conjunto de preguntas de índole personal, de sus hogares y de sus condiciones de vida. Lo anterior, para complementar el alcance de los resultados de PISA y que sea un recurso adicional que brinda información específica y detallada que permite a los países miembros circunscribirse a decisiones y políticas públicas para mejorar los niveles educativos (Cantú, 2012; Lopera,2011; OCDE, 2011; PNDE, 2016).

La segunda prueba internacional en la que participa el país es la denominada prueba International Assessment Project of school learning in mathematics and science (TIMSS) evalúa el rendimiento de los niños, niñas y jóvenes en matemáticas y ciencias específicamente; así como el contexto donde se desarrollan dichos aprendizajes a fin de hallar variables comunes que puedan ser modificadas por la política educativa (Acevedo, 2005) para mejorar el rendimiento y desempeño de los estudiantes (PNDE, 2016-2026). En particular “el currículo, la asignación de recursos o las prácticas de enseñanza” (Acevedo, 2005; Gimeno, 2005, p. 285).

Los criterios que fundamentan el tipo de evaluación que implementan las pruebas TIMSS, parten de la idea de que es posible conseguir un entendimiento de los elementos que afectan el aprendizaje de los estudiantes en matemáticas y las ciencias (Acevedo, 2005) por medio de un análisis minucioso de las características demográficas y culturales de los estudiantes y sus desempeños, el currículo que guía los contenidos y el plan de estudios de la escuela, la metodología que implementan los maestros a nivel didáctico y los recursos disponibles en

infraestructura y recursos humanos, que se convierten en factores externos sobre los cuales no tiene alcance la política educativa (Cantú, 2012). Un criterio adicional, que subyace para la estructuración de las pruebas TIMS, surge de un modelo conceptual curricular (Robitaille & Garden, 1996). En consonancia con lo anterior, se analizan tres niveles del currículo: el currículo que se planifica para la enseñanza que también se puede denominar currículo deseado o ideal; el currículo que se aplica en el aula; y, el currículo logrado, es decir “el que los estudiantes consiguen aprender” (Acevedo, 2005, p. 286).

A partir de la descripción de las evaluaciones anteriores, se debería entender la evaluación en las instituciones educativas como proceso de socialización de las aptitudes, conocimientos, valores y prácticas adquiridos por los estudiantes durante su paso por el colegio que coadyuve a continuar su proceso de formación (PNDE, 2016-2026; MEN,2015). Sin embargo, por su mirada social y los intereses a los que responden se configura en un mecanismo homogéneo para determinar el estado, avance o retroceso en la educación. (OCDE, 2003). En esa línea, la evaluación se lleva a cabo de diferentes maneras; a partir de su concepción interna, en el aula desde los procesos pedagógicos (Zuluaga, 1999), y la evaluación externa que implementa el ICFES, y que se basa en una estructura de poder, dominio y control en la que no se tiene en cuenta las dimensiones del sujeto (Cajiao, 2003; ICFES, 2010). No obstante, el Sistema Educativo Nacional plantea bajo un discurso de poder que, “la calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible (Casanova 1999, p.91).

A su vez, la evaluación debe aproximarse a la realidad de sus contextos (Bustamente,2003), al tipo de población de la que pretende extraer una información como muestra de la visión panorámica de un todo, atender al momento histórico y cultural al que

responde y a la pertinencia de los métodos y contenidos de evaluación en coherencia con lo enseñado (Casanova, 1999; MEN, 2009; PNDE, 2016-2026). En este aspecto, la evaluación expuesta bajo un discurso de poder tiene como desafío permanente el ingreso a una formación e instrucción con los niveles más altos de excelencia y calidad para que todos los niños, niñas y jóvenes independientemente “de su origen y condiciones sociales tengan las mismas oportunidades educativas” (Cajiao, 2008, p. 30). Por lo tanto, la evaluación debe “convertirse en una herramienta de inclusión social” (Gimeno, 2003; Van Dijk, 2004, p. 27).

Cabe señalar que el Modelo Educativo actual contempla la evaluación por competencias, es decir, en el tipo de habilidades, destrezas o aptitudes sociales y cognitivas necesitan para desenvolverse con éxito en el ejercicio pleno de la ciudadanía (Constitución política, 1991; ICFES, 2010; PNDE, 2016-2026). Por ende, el Examen de Estado saber 11 que se aplica en Colombia, se fundamenta en la evaluación por competencias que responde a dos principios (ICFES, 2006). El primero, no se centra en la cantidad de aprendizaje adquirido, sino la aplicación de los conocimientos. El segundo, se centra en la adquisición de competencias a partir de particularidades como el nivel de exigencia (Cajiao, 2008; ICFES, 2010). El objetivo de estas evaluaciones es hacer un seguimiento efectivo del nivel de competencia de los educandos y obtener información sobre el grado de educación de los niños, niñas y jóvenes, el cual “se interpreta como uno de los principales indicios del desempeño de las instituciones y los docentes” (Cajiao 2003, p. 46; MEN, 2015; PNDE, 2016-2026).

Sin embargo, a lo anteriormente expuesto, las pruebas internacionales presentan marcadas inconsistencias respecto a la estandarización del conocimiento sin tener en cuenta las peculiaridades de los contextos (MEN, 2006). Las pruebas PISA por ejemplo acuden a un conjunto de variables (OCDE, 2011) ya mencionadas en un apartado anterior, que no

consideran aspectos pedagógicos respecto a una “enseñanza eficiente para el aprendizaje escolar” (Fernández, 2016, p. 2), sino que toma la información obtenida como referentes que contribuyan a fortalecer el modelo capitalista y la ideología dominante (Althusser, et al 1988).

Las pruebas internacionales a su vez difieren respecto a los criterios y componentes que evalúan, dado que la prueba TIMSS toma insumos de la dimensión curricular de las prácticas de aula (Fernández, 2016); mientras que la prueba PISA hace hincapié en el aprendizaje al margen del currículo y lo centra especialmente en “aplicar procesos y contenidos al contexto del mundo real” (Fernández, 2016; ICFES,2010, p. 3; PNDE, 2016). Como complemento a lo anterior, los dos tipos de problemas que presenta cualquier tipo de evaluación se agrupan en torno a los conceptos de validez y confiabilidad (Ravelo, 2006).

El concepto de validez implica el punto en que los grados en que los postulados de valor tienen suficiente evidencia empírica y tiene relación con el referente evaluado y el concepto de confiabilidad se preocupa por la exactitud de las medidas y la “evidencia empírica empleada para la evaluación” (Dolin & Krogh,2010; ICFES, 2010; Ravelo, 2006, p. 57). Un factor adicional, que cuestiona las pruebas PISA lo plantea Prais (2003) al señalar que el uso de las muestras en PISA es inadecuado, ya que se incluyen alumnos que son mayores de 15 años, en su mayoría, repitentes. Lo cual, para ilustrar la situación, produjo un notable mejoramiento en el rendimiento de los estudiantes ingleses en lectura, matemáticas y ciencias, comparados con los resultados de jóvenes de Suiza o Alemania; producto de que los resultados son interpretados por agentes inexpertos o poco cualificados (Carnoy & Rthstein, 2013).

Es importante partir del principio de que la evaluación se encuentra reglamentada a través de la política educativa bajo el decreto 1290 de 2009 el cual determina que la evaluación

tiene como fin medir el aprendizaje de los estudiantes y a través de sus resultados, la calidad de la educación (Cantú, 2012; MEN, 2009). En consecuencia, la evaluación se lleva a cabo en el ámbito internacional ya descrito con anterioridad, a fin de alcanzar o cumplir los estándares que rigen a los países de ALC; en el ámbito nacional a través del MEN y el ICFES como instrumento del Estado Colombiano para monitorear la calidad de la educación y, en el ámbito institucional que, corresponde al interior de las instituciones educativas con el objetivo de “valorar el nivel de desempeño de los estudiantes” (Decreto 1290, 2009, p. 1). No obstante, buscando una triangulación del proceso para disponer de otros criterios de juicio, también se procedería a evaluar el desempeño de la figura del maestro o maestra y el directivo (Decreto 1278, 2002; OCDE, 2016).

En el contexto colombiano, se presentan ciertos cuestionamientos a la evaluación en el campo de la práctica educativa (Perrenoud, 2011), pues se considera que la evaluación no tiene en cuenta los ritmos particulares de aprendizaje y jerarquiza el acceso al conocimiento a través del uso de indicadores cuantificables o valoraciones sesgadas (Bustamente, 2003; Cajiao, 2003), lo que conduce a la repitencia inminente. Ante las notables inconsistencias expuestas respecto a la evaluación, en Colombia se ha intentado eliminar el hecho de que un estudiante curse el mismo grado durante dos años consecutivos, por medio de una política educativa unilateral (Decreto 1290, 2009).

En este sentido, los objetivos de la política educativa mediante el discurso de poder que significa la evaluación (Díaz, 2003) se orientan de manera contradictoria pues “la evaluación se encarga de homogenizar” (Perrenoud, 2011, p. 11). Sin embargo, los propósitos de la evaluación se orientan a identificar los ritmos y estilos de aprendizaje individuales para destacar sus avances, brindar información importante para reorientar los procesos en función del

efectivo aprendizaje del estudiante, dictaminar bajo qué parámetros un estudiante es promovido o no de grado y brindar elementos para el ajuste y puesta en práctica del Plan de mejoramiento institucional (Decreto 1290, 2009; Manual de Convivencia, 2019).

2.3.1 Mecanismos regulatorios y de control de la Calidad de la Educación en Colombia.

Al culminar el siglo XX los organismos internacionales anteriormente mencionados, indicaron la calidad de la educación como el problema central de ALC (Vásquez, 2015) y la señalaron como el gran objetivo a alcanzar por medio de una corriente de reformas de la política educativa en los países de la región (OCDE, 2016; PNDE, 2016; Vásquez, 2015). Por lo anterior, es motivo de discusión dentro del ámbito educativo, el uso de posiciones fundamentadas en actuaciones cualitativas o cuantitativas para llevar a cabo la evaluación en los diferentes contextos, donde resulta pertinente aplicarla (Casanova, 1999). Así pues, los objetivos de la educación y, en especial de la evaluación son diversos y se transforman con el tiempo, ya que están articulados con “el tipo de sociedad y hombre que se pretende formar” (Constitución política, 1994 & Vásquez, 2015, p. 94).

En este momento de la historia solo se evaluaba el aprendizaje de los alumnos y, mediante los resultados obtenidos, la calidad en términos de excelencia o deficiencia del Sistema Educativo (Casanova, 1999). Desde este punto, los mecanismos de regulación y control sobre la calidad de la educación enfatizaban en la idea de que “evaluar los resultados del aprendizaje, es una cosa; no obstante, aprender, a partir de la evaluación, cómo mejorar la educación es un desafío muy diferente” (Schleicher, 2012, p. 16). De ahí la idea de que “las expectativas que se asignan a la educación en los distintos proyectos dominantes se expresan en la orientación y contenidos de la política educativa” (Gimeno, 2005; Vásquez, 2015, p. 96).

Por eso, “la mejor manera de entender las políticas educativas en el marco de la evaluación, es considerarla una parte del proceso de regulación social (Gimeno, 2005; Popkewitz, 1994, p. 4).

Martínez (2005) señala que las transformaciones en los Sistemas Educativos de ALC, se han organizado en 3 ejes fundamentales: la descentralización administrativa (MEN, 2015), introduciendo “nuevas formas de regulación y control por parte del Estado” (Vásquez, 2015, p. 100); el segundo eje se complementa con la necesidad de articular calidad educativa, competitividad y ciudadanía, lo que supone entrenar a los niños, niñas y jóvenes con aptitudes y habilidades para la modernidad con el propósito de aumentar la productividad y, el tercer eje, “responde a la exigencia de evaluar los resultados como elemento indispensable para comprobar el cumplimiento de los estándares de calidad” (Martínez, 2005, p.334; MEN, 2009; PNDE, 2016-2026).

Los organismos internacionales ya mencionados influyen directamente en el diseño de las políticas educativas de los países de ALC, incluido Colombia, pues elaboran políticas educativas (Banco Mundial, 2005) relacionadas de manera directa con los contenidos en el Sistema Educativo Nacional que transcurre desde el preescolar hasta grado undécimo (MEN, 2009) de forma que sean “desempeños medibles y alienados al mercado laboral” (Vásquez, 2015, p. 101). De tal manera que las competencias sean proporcionales con los indicadores que permiten cuantificar los resultados de los aprendizajes y comparar los Sistemas Educativos de la región de ALC (OCDE, 2015).

En este aspecto, el término calidad se encuentra asociado al sector empresarial (Althusser 1988; Casanova, 1999) y, se constituye en el resultado que se espera al cabo del proceso mediante pruebas de inspección y seguimiento con base en los estándares que el

mercado solicita (Gimeno, 2005). De este modo, la calidad de la educación “se asoció mecánicamente con la evaluación” (Althusser, 1988; Gimeno, 2005; Vásquez, 2015, p. 103) Respecto a los mecanismos de control en el orden nacional que supervisan la calidad de la educación, el PNDE (2016-2026) establece la importancia de definir el rol y la cualificación del docente, ya que su formación académica y preparación influye de manera positiva en la calidad de la educación colombiana, pues “el sentido que le dan los modelos educativos al actuar docente, le permiten reorientar la constante labor de formación y profesionalización en las distintas áreas del conocimiento ” (Tamayo, 2007, p. 1), y en el entendido de que “un docente, ante todo, debe procurar que el ejercicio de su profesión se realice con calidad” (Ormart, 2012, p. 36).

Sin embargo, Gimeno (2005) resalta la idea de que el conocimiento en la escuela es jerarquizado y transmite su desigual valor a la mentalidad del educando para hacer prevalecer las prioridades del currículo, la organización de la enseñanza y “la valoración de la calidad de la educación” (p. 52). A los anteriores argumentos se suma que la calidad en la preparación del docente “seguirá siendo una variable fundamental en la educación de calidad” (Decreto 1278, 2002; Gimeno, 2005, p. 61; OCDE, 2003). Por otro lado, las pruebas estándar constituyen otra manera de medir la calidad de la educación (Cantú, 2012).

Por ejemplo, las pruebas PISA inician con el propósito de proporcionar a las escuelas, las comunidades de los contextos locales y los países, la oportunidad de “identificar sus fortalezas y debilidades” (Sheleicher, 2012, p. 18). En Colombia, en 2012, los resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 9° fueron apenas aceptables en las áreas fundamentales de Lenguaje, Ciencias y Matemáticas (PNDE, 2016-2026), debido, entre otros aspectos a las “brechas marcadas entre zonas urbanas y rurales y grupos socioeconómicos” (DANE, 2015; PNDE,

2016, p. 24). A pesar de las estadísticas con resultados valorados en una escala de nivel medio bajo, Colombia fue el sexto país –entre 71 que participaron– que presentaron un avance notable en los seguimientos que efectúan las pruebas PISA a nivel internacional (OCDE, 2012).

Asimismo, es preciso estipular que el Artículo 80 hace énfasis en la evaluación que efectúa el Estado Colombiano a través de un instrumento de control como el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) se lleva a cabo dentro del Sistema Educativo Nacional (Ley General de Educación, 1994), señalando que el mismo Sistema estructurará e implementará pautas pertinentes para la evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas; el desempeño de los maestros o maestras y directivos (Decreto 1278,2002; OCDE, 2016), la eficacia de todos los métodos pedagógicos, la organización general de la institución en cuanto a planta física y administración así como “la eficiencia en la prestación del servicio educativo ” (Ley General de Educación, 1994, Artículo 80, p. 5).

De igual forma, entre el ejercicio de la regulación y el control referidas a la calidad de la educación, en Colombia, se presenta el ICFES a fin de establecer las metodologías y procedimientos para la evaluación externa de la calidad de la educación (MEN, 2008) a través del Examen de Estado denominado Saber 11 (ICFES, 2015), con el cual, según el Artículo 14, se promueve el ingreso del estudiante de undécimo grado a la Educación Superior después de su presentación. (Ley 30, 1992) para empezar a cursar una carrera profesional e involucrarse en el mundo laboral (Althusser et al., 1988). El acceso a la Educación Superior es el último nivel institucionalizado del Sistema Educativo Nacional, que hace parte de la educación formal y, obedece a la organización que establece la política educativa en su discurso de poder (OCDE, 2003).

El objetivo de la Prueba Saber 11 es confirmar el grado de aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en su último grado de secundaria; la prueba consta de 5 pruebas y un cuestionario socioeconómico que busca identificar las variables independientes que influyen sobre la calidad de la educación (Cantú, 2012) el Examen de Estado tiene 278 preguntas de selección múltiple tiene 2 sesiones; cada una, cuya duración es de 4 horas y 30 minutos.

De la misma manera la regulación establece que ninguna persona puede acceder a su profesionalización, sin haber culminado la escolarización obligatoria que concluye en el undécimo grado, como requisito para iniciar cualquiera de los programas de Educación Superior al que se aspire (ICFES, 2010). En este punto, la política educativa en el discurso de poder continúa intentando regular el modelo del Sistema Educativo Nacional, aunque algunas Universidades dentro de la información para el proceso de admisión estipulan a los aspirantes a sus programas que la inscripción se puede realizar sin los resultados del Examen de Estado Saber 11 en su afán de captar el mayor número de estudiantes y garantizar la efectiva vinculación a su oferta educativa. Es necesario señalar que la evaluación Saber 11 es un instrumento de poder del Ministerio de Educación Nacional y el Estado Colombiano para regular los procesos de evaluación que se constituyen en extensiones de la desigualdad (Perrenoud, 2011) y la prolongación de la ideología dominante (Althusser 1988; Gutiérrez, 2010 & Zuleta 1982).

Por eso, la política educativa procura regular las políticas de mercado que también permean los ámbitos de la Educación Superior, ya que estas Instituciones asumen los resultados del examen de Estado Saber 11, como un requisito naturalizado para vincularse a la lógica capitalista del Sistema Educativo Colombiano, ya que “los criterios sobre el puntaje mínimo ponderado los decide cada institución en su autonomía” (ICFES, 2010, p. 14), al cual hace

alusión la normatividad, cuando señala que el Estado colombiano, según la Constitución Política de 1991 y la Ley 30 de 1992, respeta la autonomía de cada institución de educación superior y está en la obligación de garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo en la Educación Superior.

En concordancia con lo anterior, la política educativa en el discurso de poder, también se ha enfocado a mantener la calidad del sistema mediante el control de la práctica docente, representada en el control y la regulación sobre la educación que mantiene la hegemonía del Estado Colombiano (Grosti, 1971), se establece a partir de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF), para el acceso, ascenso o reubicación salarial de los docentes al servicio del Estado (OCDE, 2016) a partir de la Resolución 14909 de 2016 que modifica el Decreto 1278 de 2002, el cual contempla el Estatuto de Profesionalización Docente y que regula las relaciones entre el Estado y los docentes y directivos que prestan sus servicios en las instituciones educativas. Esta política se implementa a partir de las sugerencias de la OCDE para México y ALC referentes a la necesidad de evaluar a los profesores y de esta manera contribuir a la calidad de la educación (OCDE, 2016). A partir de dicha estrategia, el Estado Colombiano estableció a través de un discurso de poder (MEN, 2015), la presentación de un video, donde demuestre su idoneidad profesional respecto al cargo de maestro, maestra o directivo como mecanismo de poder, control y dominio de los educadores a su servicio (Decreto 1278, 2002; MEN, 2015; Van Dijk, 2009). En esa medida, la política educativa, implementa la ideología dominante (Gimeno, 2005; Gutiérrez, 2010; Vásquez, 2015; Zuleta, 2002) y los educadores, maestros, maestras y directivos cumplen con la tarea de instruir y formar el capital humano que se introducirá en el mundo laboral para preservar la visión de sociedad (Althusser, et al., 1988; Alvaredo et al., 2017).

2.4 El impacto del discurso de poder en la Educación Colombiana.

El poder no puede ubicarse como acumulado en un lugar específico o apropiado por persona alguna o institución, sino que sólo se ejerce como discurso (Foucault 1979). Por ende, el discurso del poder, en el ámbito educativo, se sustenta en textos, oratoria, el habla, gestos, imágenes, prédicas, videos, diálogos, acciones y otras expresiones que motivan la relación de dominación bajo estructuras o formas de mando dentro del contexto escolar (Cuevas, 2018). En consecuencia, la política educativa expedida por el MEN constituye un instrumento de poder del Estado colombiano, que a su vez se manifiesta el uso del discurso, mediante el Plan Nacional de Educación 2016-2026, (PNDE), a través del cual, proporciona las manifestaciones del discurso de poder en la educación colombiana y en particular en las Instituciones educativas, e identifica las principales necesidades del sistema educativo y empodera a la comunidad educativa para mejorar la calidad del país (MEN, 2016), que al tratarse de un elemento táctico dentro de la legislación Colombiana, genera relaciones de tensión evidentes entre los diversos sectores sociales y el Estado Colombiano por el intento de realizar reformas al sector educativo (Acevedo & Herrera 2001).

Por ello, uno de los desafíos del discurso de poder dentro de la Legislación Colombiana, para el 2026 consiste en “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (PNDE, 2016, p. 7), y que sobrepase la enseñanza memorística, se fundamente en una formación para la vida humana, integre las bases para consolidar la unidad en la diversidad en el ámbito social y cultural y de globalización subyacente (MEN, 2017). De ello se desprende el análisis de que el discurso de poder pretenda controlar y dominar realidades educativas diferentes, amplias, heterogéneas, es decir, las de la

escuela y las instituciones, con un mismo objetivo: formar en las competencias para ejercer la ciudadanía (MEN, 2012).

Es de vital importancia, en consecuencia, “construir una nueva forma de saber, de interactuar y de hacer, en la que la educación sea concebida como un derecho y como una responsabilidad del Estado y del conjunto de la sociedad” (MEN, 2016, p.8). Sin embargo, esta tesis que enuncia la política educativa en el discurso de poder quedaría incompleta si no se tiene en cuenta el planteamiento opuesto que expone la educación como derecho, en contraste de la educación como un servicio (Instituto Colombiano para la Educación Superior, 2014). En este punto, la investigación toma aspectos relevantes ante la lógica de mercado, según los discursos de la política educativa y la educación ofertada como servicio, en tanto el servicio educativo se encuentra integrado por los programas e instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano, antes educación No Formal y la educación Formal que brinda la escuela y la educación Informal que es la que se genera fuera de la escuela y que afecta a la educación formal por el impacto sobre la escuela (Cajiao, 2001), integrando a la comunidad y los espacios culturales (Ley General de Educación, 1994). Esto, por ejemplo, se aprecia en la oferta educativa de las instituciones privadas que, inscritas bajo la educación formal, porque la Ley General de Educación y la Constitución Nacional de 1991 señalan que “los particulares podrán conformar instituciones educativas, cumpliendo con los requisitos exigidos por la Ley” (Constitución Nacional, 1991) y, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, o también denominada Educación No Formal (MEN, 2009), instituciones y entidades que se conforman sin ánimo de lucro. Sin embargo, el discurso de poder pretende asumir desde la educación, “los nuevos retos de la sociedad en el marco internacional” (MEN, 2012, p.26), centrándose de manera concreta en el contexto colombiano en “la construcción de una sociedad democrática, equitativa, justa y pacífica (PNDE, 2017, p.28).

Para lograrlo, es preciso promover en la escuela valores y prácticas que conduzcan a construir la creatividad de los estudiantes , el pensamiento crítico, la educación de las competencias sociales y emocionales para enfrentar su entorno y, una formación axiológica bajo el amparo de la ayuda mutua, el reconocimiento y el respeto en la alteridad, teniendo especial cuidado de los recursos naturales, las poblaciones y especies que ocupan el territorio y la diversidad cultural de un país como Colombia (Ley General de Educación, 1994). Entonces, la orientación del discurso es flexible para instituciones de carácter privado; de educación formal o para el trabajo y el desarrollo humano e informal, debido a que su propósito es obtener dividendos a partir de la educación explotada como un negocio lucrativo, situación que escapa a la política educativa y no contribuye a los objetivos planteados por el discurso de poder, control y dominación (Cajiao, 2001; Cantú,2012).

En este sentido, el discurso de poder en el ámbito educativo, se orienta a preparar y formar la personalidad y el carácter del sujeto para que se integre a la política global en los ámbitos económico, social y cultural, con la finalidad de constituir ciudadanos con capacidad y responsabilidad para hacerse partícipes de los procesos democráticos del país que contribuyen a su organización y sostenimiento y que “además, sean parte de las transformaciones necesarias para el país en el ámbito económico, político y cultural” (PNDE, 2016, p. 29), introduciéndose en el sistema capitalista, la preparación para el mundo laboral y la prolongación de la ideología dominante (Althusser, 1988).

Para cumplir estos propósitos es primordial que se concrete un pacto que involucre a todos los sectores en favor de la educación a través de una comunicación asertiva, sin ambigüedades, concreta que brinde la oportunidad de adquirir nuevos saberes e instituya

espacios para la reflexión, la capacitación y la cualificación del cuerpo docente, y para la investigación con el objetivo de afectar la práctica pedagógica, de modo que exista coherencia con los objetivos y principios de la educación (PNDE, 2016), y de esta manera, orientar el discurso de poder al fortalecimiento de los ideales del Estado Colombiano.

2.4.1 Discurso de poder e ideologías

La ideología se puede entender como la nueva “ciencia de las ideas” que orienta su labor a indagar el origen de estas y su vínculo con la realidad (Hernández, 2010). Por su parte Ambriz (2015) la entiende como la representación acerca del sujeto y su medio que se encuentran impactadas por la actividad material para traducirse en formas de conciencia social. No todo lo que se percibe se asume como real (Hernández, 2010; Ricoeur, 1994), Es decir que la ideología tiene dos significados “falsa conciencia y enmascaramiento de la realidad” (Puelles, 1987, p.43).

En ese sentido, se destaca que la ideología cuenta con dos características principales que evidencian su influencia en el Sistema Educativo Colombiano, por una parte, la ideología que “aborda una representación de la sociedad y de manera paralela presenta un programa político” (Fernández, 1986), y por otra, la ideología que pretende promulgar los objetivos del Estado Colombiano con la educación (Gutiérrez, 2010; MEN, 2012). Por este motivo, la ideología, en palabras de Gimeno (2005), promueve la pretensión de constituirse en una cosmovisión totalizadora de la realidad, proyectándose más allá de los datos que se conocen e imponen como un discurso de poder en la realidad educativa colombiana, al considerarse para el autor como “una visión moral de la realidad, cargada de valores positivos para los defensores y de contravalores para los críticos” (p. 33).

Por otro lado, Ricoeur (1994, p. 45), parte de la base de que la ideología va relacionada con la utopía equivale a lo irrealizable, lo que no tiene propósito en el mundo, lo que significa que la ideología y la utopía, entran dentro del espacio de lo imaginario, en donde aportan en la construcción identitaria, cumpliendo una función de integración. Por este motivo, es que la ideología se convierte en una proyección del estado ideal de la realidad educativa colombiana (Van Dijk, 2009), extendiendo la ideología sobre la que insiste Althusser (1988), y que, debido a ello, “lo imaginario, es lo opuesto a lo real” (Ricoeur, 1994, p. 10). El autor articula la ideología con el discurso, cuando postula que la política educativa “se sirve aun del lenguaje de la ideología para hablar de la ideología misma” (p. 179), no obstante, la política educativa puede abandonar en determinado momento histórico un tipo de discurso de poder, y convertirse en una forma de represión dentro de la escuela, debido a que, “la categoría de sujeto o actor educativo, es el producto de la interpretación ideológica” (Althusser, 1987, p. 64). Por ello, Van Dijk (2008), indica que las ideologías son estructuras primordiales que permiten pensar y mirar la práctica pedagógica, la práctica educativa y la práctica social de una manera particular. Éstas maneras de pensar la educación desde la realidad del aula y la institución, pasan entonces a controlar los modelos o estructuras mentales de cada miembro de la comunidad educativa, es decir, la manera de responder a la regulación del Estado, porque la ideología se transmite y se reproduce por medio de quienes tienen el poder para reproducir las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder de la Constitución Nacional de 1991 (1991) y la Ley General de Educación de 1994, respecto al ideal de ciudadanía (MEN, 2012).

Por lo tanto, el Estado Colombiano orienta su política educativa desde una ideología dominante (Van Dijk, 2003) que apunta a cumplir con los propósitos de la educación, los cuales se encuentran señalados por el Artículo 67 de la Constitución Política de 1991, que señala a la

educación como derecho y un servicio público, comprometiendo al Estado colombiano a supervisar su calidad y el cumplimiento de sus fines ideológicos mediante la imposición del discurso de poder que se ejecuta e implementa para regular la realidad de la escuela (MEN, 2011). En vista de lo anterior, los referentes normativos constituyen dentro del desarrollo temático de la presente investigación, una ideología dominante que defiende los intereses del Estado como grupo prevalente que tiene “acceso a la manipulación y al uso de estructuras discursivas de dominación, de desigualdad y de limitaciones de la libertad” (Van Dijk, 2006, p.42). De tal manera que, para el autor, las ideologías como concepto paralelo y relacionado con la política educativa en el discurso de poder, contienen visiones de la realidad, costumbres, juicios valorativos y una escala definida de valores respecto al entorno, al ideal de ciudadanía y de sujeto.

2.4.2 Manifestaciones de la Política Educativa en el discurso de poder.

La UNESCO, la OCDE y el Fondo Monetario Internacional han definido la educación como un servicio de carácter público, y se ha interpretado como una prioridad a través de las agendas políticas de los Gobiernos, traducidas en políticas educativas (Poggi, 2014; Roth, 2007). Por lo tanto, el punto de partida de toda sociedad es representado por la educación como primer elemento de equidad. Ramón (2015), señala que la lucha contra la inequidad en el plano educativo, en el que se excluye y, además se favorece la desigualdad, lo cual se revela en factores marcados de pobreza, al constituirse dicha condición en “una de las manifestaciones más importantes de la desigualdad que no se ha reducido pese a los esfuerzos realizados por los países de la región” (Blanco & Cussato, 2002, p. 17).

Sin embargo, esta conclusión no se puede concretar en ALC, debido a las grandes desigualdades e inequidades (Gimeno,1998), ya que de acuerdo con el índice de Gini —

indicador que mide la desigualdad del ingreso, que oscila entre 0 (completa igualdad) y 1 (total desigualdad)—, Colombia es uno de los países más inequitativos del mundo, considerada la segunda sociedad más desigual del hemisferio occidental y una de las más inequitativas del planeta “pues ocupa el noveno lugar entre 140 países del mundo, inmediatamente después de Haití y siete países africanos” (Montenegro, 2013, p. 27).

Debido a ello, la educación en Colombia se estableció como un derecho y un servicio público obligatorio desde la Constitución Política de 1991, y ha buscado a partir de este momento, la cobertura y calidad en la educación, enmarcando sus políticas educativas, según las dinámicas de la globalización (Pérez, 2017), estableciendo en la década de los ochenta, “reformas de primera generación que transitaron en la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientadas a la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales” (Gorostiaga, 2011, p. 69). De esta manera, la nación enfrentaba la desigual Ley de la Calidad, que afectaba a los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos (Duarte, Bos & Moreno, 2012).

Por ello, una herramienta para impulsar a través de recursos económicos el derecho a la educación en todo el territorio colombiano, fue la establecida en el Artículo 357, en la cual se consagró la descentralización del Sistema General de Participaciones (SGP), de los departamentos, distritos y municipios. Así mismo, con la Ley 60 de 1993 se estableció “la autonomía administrativa de los municipios respecto a los servicios educativos estatales, en cuanto a organización a nivel nacional del Sistema Educativo” al igual que la infraestructura, la dotación educativa y su sostenimiento (Sánchez, 2006, p. 6). El SGP se encuentra conformado por los recursos que el Estado colombiano transfiere por mandato de los artículos 356 y 357 de la Constitución Política de 1991, a las entidades territoriales para la financiación

de la educación (SED, 2016). Las entidades territoriales a su vez atienden a la política de descentralización administrativa como parte de las políticas de desarrollo del Estado, por la cual gran parte de la administración gubernamental se reparte entre las entidades administrativas y territoriales de menor rango (SED, 2016).

De esta manera, la política educativa en el discurso de poder también transfiere sus disposiciones por imposición a todas las instituciones educativas del país, gracias a la descentralización del Estado (PNDE, 2017). Como parte del proceso, el MEN (2017) estableció los criterios para descentralizar las políticas educativas con base a las necesidades de las regiones, a partir de dos categorías de municipios (definidas por las características particulares de cada uno), y con base en dos criterios: su regionalización a partir del desarrollo endógeno (que contempla el índice de necesidades básicas insatisfechas: NBI, el analfabetismo, la densidad poblacional y financiera, la cobertura educativa y el índice de desempeño integral), y el segundo criterio que tipifica las entidades territoriales certificadas (ETC) (que contempla la cobertura, calidad, gestión, pertinencia y la primera infancia) (Barrera, Maldonado Osorio & Rodríguez, 2012).

El Sistema Educativo Colombiano, a partir de la descentralización entregó a la Entidades Territoriales Certificadas (ETC), es decir, a los departamentos y municipios, los recursos para que mejoren e innoven los procesos educativos de la escuela (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, & Saavedra, 2014). Por tanto, “la descentralización también les ha permitido a los municipios recurrir a la educación privada subsidiada para ampliar la prestación del servicio educativo” (Cortés & Giacometti, 2010, p. 43), porque la escuela no alcanza a cubrir las demandas sociales que implica su funcionamiento en sectores de difícil acceso del territorio colombiano (OCDE, 2003).

Ahora bien, aunque la política educativa en el discurso de poder determina los lineamientos que debe tener el Sistema Educativo Nacional y, en concreto la escuela, para obtener estándares mínimos de calidad que contribuyan al cumplimiento de los objetivos de la educación, “la capacidad de los gobiernos locales certificados en Colombia para llevar a cabo sus funciones varía considerablemente (Banco Mundial, 2014; García et al., 2014, p. 45). En algunas regiones de la geografía nacional, el MEN ha evidenciado que existen ETC que no han podido hacer una gestión verdaderamente efectiva (Cortés & Giacometti, 2010; MEN, 2015). Este conjunto de razones, indudablemente de orden económico y sociodemográfico y hasta capitalista (Alvaredo et al., 2017), afectan la organización y el funcionamiento de la escuela, las formas de enseñar y el efectivo aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en las zonas más vulnerables (MEN, 2012), “con la consecuencia de que la descentralización ha acentuado la desigualdad” (Gimeno, 2003, p. 45)

En este sentido, Delgado (2014) sostiene que entre la población urbana y rural existen grandes brechas económicas y sociales, así como niveles de pobreza con rezago en los indicadores sociales, entre estos el educativo, lo que se evidencia en la inferioridad de niveles de matrículas, permanencia y asistencia en el Sistema Educativo (MEN, 2016). Lo anterior conlleva a que la política educativa no tenga acceso por completo a todas las regiones, ya que el Estado omite el hecho de que la sociedad colombiana, es un conglomerado de diversidad de culturas, marcadas por las enormes brechas en todos los campos (Maldonado, 2015).

En la actualidad, según Munévar (2017), las políticas educativas se orientan a mantener la educación como un derecho social y a señalar los estándares de calidad, con el fin de generar procesos de formación del recurso humano que garanticen la mano de obra calificada para las

empresas, y así, establecer un crecimiento económico que haga de Colombia un país competitivo en el mundo (MEN, 2016). Los anteriores argumentos y reflexiones permiten apreciar la política educativa en el discurso de poder que atañe al Sistema Educativo Colombiano en el ámbito internacional y nacional, pues permite evidenciar los verdaderos intereses del Estado colombiano en la educación y la escuela en particular.

Es evidente que la política educativa en el discurso de poder tiene amplio campo de acción en el ámbito educativo, en concreto en la escuela, ya que determina las estructura, organización, y funciones de los miembros de la comunidad educativa. En esa lógica Althusser (1988, p.3), demuestra que la política educativa en la escuela fomenta la reproducción de sumisión al orden establecido, a partir de una ideología dominante de la comunidad educativa y la reproducción de dicha ideología por los “agentes de la explotación y la represión, que asegure el predominio de la clase dominante”. Lo que convierte a la escuela un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1987; Gutiérrez, 2010), en un instrumento indicador de la gestión de la sociedad y en un medio efectivo para alcanzar los objetivos a través de la educación (OCDE, 2016).

2.4.3 La función de la escuela y el discurso de poder.

En Colombia, la escuela está obligada a formar hombres y mujeres que sean capaces de pensar en el mundo, de ejercer el derecho y el deber social de una profesión que contribuya al desarrollo de la sociedad (MEN, 2012). Por ello, se requiere articular la formación con la instrucción como oportunidad de avance al servicio de los Sistemas Educativos. No se trata de sí la materia es pertinente o no, sino de impartir una formación complementaria que sea de utilidad para la vida (Acevedo & Herrera 2001). Según, Billard (2002), se exige de la escuela

que sea útil y desinteresada, que forme para una profesión, que inserte a la juventud en el mundo contemporáneo y que enseñe el espíritu crítico, entre otras, pero no asegura que “esas finalidades sean compatibles con la política educativa, a pesar de que todas sean legítimas” (p.27). Por su parte, Novoa (2014), indica que “la misión de la escuela supone dos caminos; enseñar contenidos aislados, y promover la apropiación de herramientas para comprender y actuar en el mundo” (p.14). Es fundamental entonces, que la escuela cumpla un papel de transmisión de saberes y competencias, pero a la vez que forme al ser humano al concretarse está formación humanística en un descubrimiento del individuo (Gimeno, 2005), enfocado al beneficio colectivo e individual (ICFES, 2010). Sin embargo, la política educativa, sus disposiciones, y el uso y abuso del poder (Van Dijk, 2009), no se centran en la persona humana, sino en el avance y desarrollo del modelo capitalista (Althusser 1988; Alvaredo et al., 2017; Foucault 1978;), porque existen una serie de “condiciones económicas y sociales que hacen fracasar las buenas intenciones de la escuela” (Perrenoud, 2011, p.13).

En este sentido, si el modelo capitalista se encuentra presente en la sociedad donde se gestan las políticas públicas que afectan el campo educativo, entonces se puede indicar que la escuela, es un organismo capitalista, y dicha condición, compromete a la escuela a diseñar nuevas formas para distribuir los saberes al margen de la educación formal (Gimeno, 2005), es decir, que paralelamente al desarrollo de la vida institucional, es perentorio , construir herramientas que vinculen al estudiante a los procesos de globalización, haciendo un énfasis marcado en la preparación para introducir al sujeto en los procesos económicos y el mundo del trabajo (Althusser, 1988). Aunado a los procesos de globalización, que proponen incidir en los sujetos de la escuela y los contenidos del currículo que intentan adoctrinar a través de ideologías y visiones de mundo respecto al mundo social, político y educativo, y que a su vez tienen una gran influencia en la forma de aprender de los niños, niñas y jóvenes y, en la manera de

organizar y administrar la tarea de la escuela (Gimeno,2005). De acuerdo con la OCDE (2003, p.46) al “establecer la educación como prioridad y lograr que Colombia sea el país más educado” de ALC antes del 2025, permitirá determinar una visión común de los objetivos de la educación (MEN, 2012).

2.5 El Sistema Educativo Colombiano: planificación, organización y ejecución de la educación en el ámbito nacional.

La Ley General de Educación y los Decretos Reglamentarios, entre ellos, el 1860 de 1994, son evidencia de las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder (OCDE, 2016). Los enunciados en los que enfatiza en particular el Decreto 1860 de 1994, constituyen evidencias claras del poder que se ejerce por los organismos internacionales y a los cuales se adhiere Colombia en el contexto de la globalización (Cajiao, 2001). La organización del Estado Colombiano obedece a la transición que sufrieron las sociedades entre la edad media y la edad moderna, dado que durante dicho periodo se estableció la formación del Estado Nación Moderno (Alvaredo et al., 2017). Cada país presentó sus rasgos característicos para su gobernabilidad, aunque manifestaron elementos comunes y esenciales como: el territorio, el gobierno, la población y las entidades adscritas al Estado que coadyuvan a la organización del propio país.

Entre estas organizaciones se puede destacar para efectos de la presente investigación al Ministerio de Educación Nacional, en el caso colombiano, según el Artículo 2 del Decreto 5012 de 2009, responsable de regular la política educativa en el territorio nacional: es decir, atender los requerimientos internacionales en materia educativa e implementarlos en

Municipios y/o Distritos a través de las entidades territoriales en cada Departamento, a lo largo y ancho del país a través de las disposiciones de la Constitución Nacional, en referencia a la educación, la Ley General de Educación, y los decretos colaterales que modifican o complementan sus alcances y límites dentro de la legislación colombiana (MEN, 2012).

Por otro lado, en el Artículo 186 de 1994, se enuncia la manera en que se organiza el Sistema Educativo Nacional y la educación que se imparte en instituciones educativas públicas y privadas dentro de la organización de la educación formal, que promulga e imparte el Estado colombiano (PNDE, 2016) Aunado a ello, establece la organización del sistema que demanda que todos los habitantes de Colombia, atiendan un año de escolarización preescolar, nueve años de educación básica secundaria y dos años de educación media vocacional hasta obtener el título de bachiller (Ley General de Educación 1994).

2.5.1 Práctica pedagógica y política educativa del Colegio de Colombia y el Caribe

De acuerdo con el MEN (2000, p. 1), en el ámbito internacional se evidencia “el papel estratégico de la práctica pedagógica en la formación inicial del educador como un escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo”. No obstante, existe una evidente contradicción epistémica de la política educativa, ya que en la actualidad todo profesional en cualquier campo del saber puede ser educador, haciendo un curso sencillo de pedagogía (Decreto 1278, 2002), lo que reemplaza la formación del estudiante de Licenciatura en Educación que se centra en las “disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo a través de la práctica pedagógica” (MEN, 2000, p. 1).

La pedagogía como hecho educativo surge en ALC con un carácter reactivo, en ambientes diversos, a partir de movimientos sociales y políticos que descubrieron “la función social de la educación, su capacidad transformadora del orden social y el compromiso de acceder a relaciones sociales más justas y democráticas” (Mendivil, 2010, p. 4), y que vinculaban a la pedagogía con el ámbito político y el aspecto pedagógico. Por ese motivo, el maestro, maestra o directivo no asumía un rol enfocado a la administración educativa, la técnica, las ciencias o la tecnología aplicada, sino que motivaba “el cuestionamiento de su propia práctica” (MEN, 2012). Es decir, se centraba en adquirir una concepción integral de la educación y sus prácticas mediadas por un discurso hegemónico de poder que emergía en la globalización a través de la política educativa y su impacto en la escuela colombiana (OCDE, 2003). Por eso, durante la práctica pedagógica los actores educativos establecen “una serie de relaciones de ideología y cultura” (Mendivil, 2010, p. 5), que conllevan a legitimar la ideología dominante a través de su práctica (Althusser, 1988).

El maestro o maestra como miembro de la Comunidad educativa, siendo participe de este proceso, pues comienza a apropiarse de determinados discursos en relación a las ciencias, la tecnología, las letras o las matemáticas, según la exigencia de la política educativa respecto a “la edad de los sujetos que aprenden y la planeación curricular, para hacerlo asequible, graduarlo y calificarlo” (Zuluaga, 1999, p. 2), y cumplir en lo posible, con los criterios de la política educativa en el discurso de poder (OCDE, 2003). De este modo, se construye una relación del maestro o maestra y directivo, según su rol, con un discurso totalitario en relación con los saberes, las ciencias y las reglas de control dentro de la escuela y, en consecuencia, la vinculación de los actores educativos con los conocimientos se realiza mediante la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999).

Es importante considerar la postura de Maldonado (2008), respecto al campo intelectual de la educación, al tratarse de un espacio muy complejo, en el que la acción se desarrolla a través del discurso de poder, que son varios (Foucault, 1979) y, se dirigen en varios sentidos. Una de las mencionadas intencionalidades del discurso de poder, incluye la labor de la escuela, destacando que es, sobre todo, una labor pedagógica que se lleva a cabo dentro del aula, fundamentada en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el ambiente escolar dentro de la práctica educativa (MEN, 2012).

Sin embargo, en la sociedad del conocimiento y el empoderamiento de lo digital, la práctica pedagógica, conserva un enfoque muy tradicional, una “enseñanza frontal, monólogo profesoral, texto guía, tareas, repetición” (Cajiao, 2001, p.18), y el aprendizaje informal al que se ve expuesto el estudiante, en otros escenarios paralelos a la educación formal: los medios de comunicación, el espacio urbano o en zonas de conflicto, la familia, los cuales, también influyen en gran medida su aprendizaje. Debido a ello, para Zuluaga (1999), se debe tener en cuenta que la pedagogía no es únicamente un discurso acerca de la enseñanza, sino que también representa una práctica alrededor del discurso de poder, presente en la política educativa, al convertirse en un “espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas y el docente reflexiona sobre su quehacer” (MEN, 2003, p.2).

En Colombia, la política educativa que se manifiesta en la Ley General de Educación (1994), en el Artículo 109, otorga a los maestros y maestras la potestad para desarrollar “la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador en formación y ejercicio” (MEN, 2000, p.2), lo que crea más mecanismos de control y dominio al destacar la evaluación como sistema que regula la práctica pedagógica y su relación con el componente

teórico, esto es, los saberes que se imparten en el aula y que pretenden mejorar la pertinencia y calidad de la educación.

Por ello, la práctica pedagógica en la escuela no puede ser únicamente entendida como un lugar de aplicación de teorías acerca de la educación en la institución escolar, sino un escenario para estimular la relación constante entre el conocimiento y la práctica pedagógica (Gimeno, 2005). Es decir, la reflexión sobre el papel e impacto de los saberes en los estudiantes y el mismo maestro o maestra durante el ejercicio de la docencia, a pesar de que la política educativa en el discurso de poder decide qué tipo de conocimientos se deben articular con los saberes propios del currículo, los que exigen meditación, detenimiento y autoevaluación por parte de los actores educativos (Zuluaga, 1999).

En conclusión, el sitio de encuentro de la política educativa en el discurso de poder en la escuela es aquél donde se articula la práctica pedagógica con el ejercicio de las disposiciones del Estado en el ámbito educativo en Colombia, producto de las imposiciones internacionales en dicha materia (OCDE, 2008).

2.5.2 Organización de la Educación Formal

La definición de Educación Formal subyace en América Latina y el Caribe (ALC), alrededor del año 1972 durante la dictadura de Juan Velasco Alvarado en Perú (Gordillo, 2015), donde se exponía la necesidad de fomentar la una clase de educación mixta o coeducación para que los estudiantes ingresen a los centros escolares a recibir enseñanza en consonancia con las necesidades que demanda el mundo social (Ley General de Educación 19326, 1972). Hasta 1983 el Gobierno Peruano consolidó toda la normatividad concerniente a la Educación Formal

en un decálogo oficial (Gordillo, 2015). Después, el citado modelo educativo vendría a consolidarse en el resto de países de la región, entre ellos, Colombia.

Por consiguiente, la organización del Sistema Educativo Nacional se entiende como aquella que se lleva a cabo en las instituciones educativas públicas o privadas legalmente constituidas con los requerimientos que contempla la ley, con una regularidad de años lectivos o ciclos de aprendizaje aprobados bajo el amparo de una malla curricular, los estándares curriculares y, cuyo propósito fundamental es conducir a obtener títulos o grados, según el nivel que se haya cursado dentro de la organización del Sistema Educativo (Ley General de Educación, 1994). Se organiza por niveles, ciclos y grados a partir de los fines y objetivos definidos por la ley que, a su vez, se encuentra permeada por las disposiciones de la política educativa en el discurso de poder (Decreto 1860, 1994). El ciclo es el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen los objetivos específicos (Ley General de Educación, 1994).

El proceso de la educación básica se centra en la ejecución de actividades pedagógicas de formación integral (Decreto 1860, 1994). En este sentido, la política educativa en el discurso de poder promueve la evaluación por logros y garantiza la permanencia de los niños, niñas y jóvenes dentro del Sistema Educativo a fin de que el Estado colombiano, alcance los propósitos de la educación (Constitución Política, 1991). En este sentido, se puede apreciar cómo la política educativa que legitima el Estado Colombiano a través de las distintas disposiciones obliga a las instituciones educativas a acatar, obedecer e implementar la ley, los decretos subyacentes y la Constitución Nacional (Decreto 1860, 1994).

2.5.3 Organización Curricular por ciclos educativos

El Plan Sectorial de Educación, determina que la mejora de la calidad de la educación se alcanza mediante la actualización de los programas de estudio, transformando la organización de las instituciones educativas, la educación en valores y principios sociales, siendo su principal propósito el de transformar pedagógicamente las prácticas educativas, articulando el currículo a partir de ciclos educativos (SED, 2009). La escuela, en consecuencia, no fue concebida, en sus inicios como se conoce bajo la figura de los niveles entendidos como una secuencia ordenada de grados y contenidos (Novoa, 2014). Cuando la lógica de la escuela cambió, a raíz de la implementación y ajuste de nuevas propuestas educativas que emergen de acuerdo con las experiencias significativas de determinados grupos sociales o educativos donde han tenido éxito (MEN, 2015). Por lo que “los grados emergen como una solución pedagógica para posibilitar el tránsito del estudiante en la escuela y permitir la rotación y su continuidad” (Ley General de Educación, 1994; Novoa, 2014, p. 15), transformado por el Estado Nación y el capitalismo en las sociedades de occidente (Acevedo & Herrera 2001; Alvaredo et al., 2017).

El surgimiento de los ciclos, nace como una política educativa que buscaba generar alternativas viables que mitigaran el fracaso escolar, el abandono de la institución educativa y la exclusión como manifestación tácita de violencia dentro de las aulas y tuviera en cuenta el desarrollo de las habilidades, aptitudes y valores, según la edad del infante y su nivel de desarrollo cognitivo y físico en todas las áreas y dimensiones para garantizar los aprendizajes y de esta forma “asegurar la permanencia de los estudiantes en el colegio” (Novoa, 2014, p. 17). En esta dinámica del modelo por niveles y la educación basada en ciclos, claramente se observa que la política educativa adapta su papel de control y dominación a las necesidades, generando contradicciones en su afán de controlar la realidad educativa de la educación colombiana (OCDE, 2003).

Las primeras aproximaciones de la política educativa que otorgan el origen a la propuesta de organización escolar por ciclos en las instituciones educativas de Bogotá, entre ellas, la institución de estudio, se encuentran recopiladas por Jurado et al. (2009) quienes identifican los problemas más sobresalientes de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje y que consisten en resaltar que la organización actual del Sistema Educativo Nacional por grados se distingue por la acumulación de contenidos y saberes que no guardan correspondencia con el plan de estudios y las mallas curriculares de las áreas; otro factor que constituye un foco de preocupación, lo representa la escasa utilidad de los contenidos que se enseñan para la vida de los educandos, y el poco impacto de la educación formal y su sistema de autoritarismo para imponer los saberes sobre los niños, niñas y jóvenes a causa de la educación informal y su amplia oferta de aprendizajes inmediatos (Cajiao, 2003). Por lo anterior, la política educativa de la educación por ciclos se fundamentó por la SED (2006, p. 31), que concibió la calidad “como un conjunto de condiciones básicas que aseguren a los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y progresar en su desarrollo socioafectivo e intelectual”.

La articulación por ciclos se entiende como “una unidad de organización, de método y de promoción de igual jerarquía que otro y no un escalón de una estructura educativa” (Aguerrondo, 2009, p.61). Por ende, no existen niveles, sino procesos continuos de aprendizaje y madurez cognitiva, estructurada y organizada por la escuela, que conlleva a experiencias y el desarrollo de los estudiantes (Freitas, 2011). A su vez, se organiza mediante objetivos, disciplinas, programas y medios de aprendizaje (Perrenoud, 2010), con el fin de alcanzar un crecimiento intelectual, personal y social, mediado por el aprendizaje (Jurado, et al. 2009).

Para Ramírez (2011, p. 2), la propuesta del proyecto educativo de organización por ciclos tiene un fundamento pedagógico basado en el desarrollo integral de la persona en todas

sus dimensiones para potencializar y dignificar todo el conjunto de habilidades y “dominios que deben ser desarrollados para la construcción del proyecto de vida tanto individual como social”. Por eso, el PNDE (2016-2026, p. 17) indica que la pertinencia se convierte en un requerimiento innovador dentro de la estructura de la institución escolar que responde los siguientes cuestionamientos: “¿qué se debe enseñar que resulte acorde con las necesidades del individuo? ¿cómo enseñar los contenidos? y ¿cómo evaluar de una manera global los aprendizajes?” en correspondencia y relación con el medio y las características sociales y culturales de los infantes en el transcurso de su vida escolar.

En este sentido, los objetivos del sistema de formación por ciclos se orientan de manera ideal a materializar los fines del Estado Colombiano con la educación, entre ellos, apuntar a través de la implementación de la política educativa, al mejoramiento continuo de los procesos educativos, tanto académicos como administrativos, además de generar espacios de aprendizaje, desarrollar propuestas innovadoras y motivantes, fortalecer el trabajo en equipo, desarrollar propuestas interdisciplinarias, propender por el desarrollo humano y disminuir la deserción en la institución (MEN, 2012).

Por su parte Novoa (2014), señala que con la implementación de los ciclos se busca superar los dos principales problemas en las instituciones educativas, que consisten en: la atomización de los saberes, es decir el asignaturismo entendido como el manejo de cada grado por áreas separadas y, el fracaso de los estudiantes. En el primero, la planeación de las áreas no tiene una mediación de los actores educativos de la escuela y no se enlaza con los Proyectos Educativos Institucionales. Cada área es enseñada por los docentes desde sus propias lógicas, códigos y especificidades, es decir, no hay lazos vinculantes entre las áreas del currículo y sobre

el fracaso escolar. El segundo problema radica en masificar los procesos de enseñanza y aprendizaje y omitir los ritmos particulares de desarrollo.

La Secretaria de Educación de Bogotá SED (2009), propuso en defensa de la política educativa por ciclos, enfocar los procesos particulares de la escuela en el reconocimiento de la individualidad y las necesidades de los educandos en el transcurso de los ciclos del desarrollo, facilitando con ello, los medios, herramientas y condiciones para acceder al conocimiento. Como el objetivo de la política educativa era regular la realidad de la escuela a través de mecanismos que integrarán el ideal de ciudadano con las prácticas educativas, la Secretaria de Educación Distrital, intentó incluir herramientas para la vida, es decir, brindar al educando la posibilidad de ejercer la ciudadanía con las herramientas que le proporciona la escuela.

Para ello, la SED (2009) propuso a las instituciones educativas una fase de reparación, en la cual se socializó la propuesta y se crearon las condiciones de tiempos y espacios para dar inicio al proyecto de articulación entre la educación por ciclos y las ya mencionadas herramientas para la vida, la planeación de los procesos en relación con el diseño curricular y la ejecución efectiva de los procesos planeados para la articulación de la escuela con su medio, a partir del objetivo de la política educativa, que se concretó en la integración de la escuela con las prácticas sociales y, finalmente el seguimiento para garantizar la permanencia de la educación por ciclos.

Aunque la política educativa es una imposición de los organismos internacionales que tienen impacto en el Sistema Educativo Colombiano, para su implementación es necesario contar con la participación de los organismos nacionales encargados de la organización educativa del país, las instituciones y sus respectivas comunidades educativas (MEN, 2016).

En el caso específico del Colegio de Colombia y el Caribe, el trabajo desarrollado, surgió de la concreción de acuerdos colectivos que permitieron la apropiación del proceso y la instauración paulatina de verdaderas transformaciones Educativas (Ramírez, 2011). Se puede decir entonces que, la política educativa, para convertirse en norma, necesita pasar por varios filtros en el orden nacional y local hasta llegar a posicionarse dentro de las instituciones educativas y, en consecuencia, afectar la práctica pedagógica (PNDE, 2016).

En el afán de la política educativa por buscar la manera de pensar la educación y la escuela desde esta lógica, orientó “los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la dignificación de los niños, niñas y jóvenes” (MEN 2012, p.27), al otorgar la posibilidad de acceder al conocimiento mediante estrategias proporcionadas por la misma política educativa y a través de las prácticas educativas que suplieran sus necesidades académicas, cognitivas y sociales, y los adaptara para la vida. Por ello, la política educativa, contribuyó a mejorar las condiciones de vida de la comunidad educativa, al convertir la educación en un “ejercicio democrático, participativo y de desarrollo social para todos y cada uno de los ciudadanos” (Ramírez, 2011, p.47). Entonces, como es evidente, el modelo de educación por ciclos es el resultado final en el ámbito local, de una política educativa que tuvo origen a nivel internacional (PNDE, 2016). Sin embargo, en el caso colombiano, “entre 240 colegios que afirman estar implementando los ciclos, 188 de ellos siguen trabajando por áreas y asignaturas y la promoción la hacen al finalizar cada grado” (Novoa 2014, p 13).

De modo que la política educativa en el discurso de poder de la educación por ciclos convierte a la escuela en un escenario propicio para la reflexión acerca de los procesos educativos en su interior, y paralelamente involucra a la comunidad educativa, convirtiéndolos en investigadores y objeto de investigación de la política educativa (SED, 2009). No obstante,

la educación por ciclos presenta varias dificultades, pues no respeta los ritmos de aprendizaje, lo que contribuye al fracaso escolar (Perrenoud, 2011). Ahora bien, se suma el proceso de la promoción por ciclos, que se concreta en la evaluación escolar (MEN, 2012), la cual fabrica desigualdades, “ya que tiene el poder de minimizar o dramatizar la importancia de las diferencias y éste es un poder del sistema, pero también de cada maestro o maestra” (Perrenoud, 2011, p.10), lo que supone que la promoción se realiza por ciclo y no por año lectivo cursado.

Es decir que, durante la primaria deben aprobar dos ciclos, pero lo que otorga legitimidad a la promoción de ciclo, es la aprobación del último grado. En otras palabras, la responsabilidad de ser promovido del ciclo uno al dos, depende del grado segundo de primaria, la responsabilidad de acceder al ciclo quinto depende del grado tercero de primaria. En los grados intermedios -primero para ciclo uno y tercero y cuarto para ciclo dos-, el estudiante sólo debe cumplir con asistir, pues la política educativa y la dinámica de los ciclos, le brinda el acceso al siguiente grado de manera automática y aunque actualmente la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe , promulga dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) que lleva a cabo con éxito la educación por ciclos dentro de sus prácticas educativas, es decir dentro del aula, la práctica pedagógica transcurre de manera opuesta (Ramírez, 2011). Mientras las áreas y asignaturas se orientan al desarrollo de las competencias (ICFES, 2010), los ciclos se proponen a partir de la organización escolar (Perrenoud, 2011). Para el autor, ambas políticas educativas del discurso de poder son opuestas, si se tiene en cuenta que “la evaluación, en el modelo por ciclos, se hace sobre el corto plazo, en cambio, el desarrollo de la competencia se genera en el largo plazo y esto muchas veces dura más de un año escolar” (p. 14).

Al respecto, la Comisión de Evaluación y Promoción dentro de la política educativa, representa una instancia pedagógica, un sitio de encuentro entre la política educativa y las particularidades del aula, donde se reúnen los maestros y maestras, el directivo y la orientadora del respectivo ciclo para analizar los casos persistentes de superación o insuficiencia en la consecución de los logros y desempeños que propone la adaptación del discurso de poder de las áreas y que reproduce el maestro o maestra (Zuluaga, 1999), y como resultado del análisis, las Comisiones determinan las actividades pedagógicas complementarias para superar las dificultades de los niños y niñas de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria (Decreto 1860 de 1994, Artículo 50).

Las Comisiones de Evaluación y Promoción constituyen el lugar simbólico de encuentro y el centro del debate donde se exponen cuáles casos no cumplen con el requerimiento del discurso de poder y sobre todo control de las áreas (Zuluaga, 1999) A su vez, dichas comisiones desde el plano organizativo cumplen con la política educativa en cuanto a los sitios de reunión, la fecha y la hora (Decreto 1860, 1994). Con la argumentación anterior, se pretende demostrar que todo escenario, acción o hecho educativo se debe a la regulación. Enunciado así, la Comisión de Evaluación y Promoción, constituye un sitio de encuentro entre la política educativa y la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999), donde se expresan las particularidades sobre el rendimiento académico de cada estudiante, así como aspectos relevantes de convivencia (Decreto 1860 de 1994).

Sin embargo, la anterior reflexión coacciona las habilidades o talentos del individuo, pues los estudiantes que son reportados en la Comisión de Evaluación y Promoción, no se ajustan al canon que establece la escuela a través de sus rutinas de organización respecto a la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno, 2005). Por eso, Giménez (2013) resalta que, en la escuela,

el docente y el directivo deberán determinar los parámetros de medición del desempeño de los estudiantes, y los parámetros para aprobar la asignatura, así como la promoción de grado o el cumplimiento de pruebas paralelas de recuperación (Decreto 1860, 1994).

2.6. El Manual de convivencia escolar del Colegio de Colombia y el Caribe y el discurso de poder

Otro medio de política educativa en el discurso de poder, dentro del Colegio de Colombia y el Caribe, se manifiesta a través del Manual de Convivencia (MC), que reglamenta la actividad educativa con el objetivo de legitimar los fines del Estado Colombiano mediante la educación, y establecer las relaciones que se deben generar entre maestros, maestras, directivos y estudiantes en función de los aspectos administrativos y académicos (Ley General de Educación, 1994).

El Manual se conforma a partir del acuerdo No 02 en 2018 del Consejo Directivo de la institución, y constituye una herramienta normativa que contribuye a la regulación de la realidad educativa, que se justifica en las orientaciones del artículo 87 de la Ley General de Educación y el Decreto 1860 de 1994, donde se estipula que las instituciones educativas tendrán un documento guía o reglamento que regule las relaciones entre la comunidad educativa en los aspectos académico y administrativo como parte integrante del PEI (Manual de Convivencia, 2018). El MC, contiene las disposiciones de la política educativa a nivel internacional y nacional, conforme a la Constitución Nacional de 1991, el Decreto 1860 de 1991 y otro conjunto de directrices del servicio público educativo y la organización de la escuela (Ley General de Educación, 1994).

Cabe señalar que el Manual de Convivencia define la práctica pedagógica como “el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos, se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases” (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 8), y constituyen un componente adicional de influencia de la política educativa que se transmiten a través de varios discursos de poder (Foucault, 1979). Entre ellos, se encuentran los que abordan los procesos académicos, los que establecen las rutinas y procedimientos frente a cada situación educativa, es decir, que acontecen al interior de la institución, bien sea a nivel de convivencia entre los estudiantes y/o académicos, y otro tipo de discurso que es el administrativo que establece la organización de la institución en relación con la infraestructura, la organización de espacios, el número de profesores, el personal de vigilancia y los servicios generales (Decreto 1860, 1994). Estos dos tipos de discursos tienen legitimidad durante la fase del diseño del currículo que se define como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica la política educativa y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 2009, p.27).

El Manual de Convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe (2018) en su Capítulo I, Artículo 4, estipula que la institución deberá lograr en sus estudiantes el pleno desarrollo de su personalidad, mediante la potencialización de sus actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas y conocimientos, que les permitan ser críticos y competitivos en un mundo globalizado, al igual que lo establece la Constitución Política (Decreto 1860, 1994), que se alinea con el perfil del

estudiante, y destaca el conjunto de cualidades, aptitudes y competencias sociales y cívicas, además de los derechos y deberes consagrados en la Constitución Nacional, los derechos del niño, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y, la Ley General de Educación. Relacionado a su vez, con el perfil del docente y el directivo, que destaca todas las virtudes profesionales y humanas al servicio de la educación dentro de la institución, entre las que se encuentran: la sensibilidad, la comprensión, el dialogo, la autonomía y el deseo por crecer profesionalmente, el compromiso con la propuesta institucional de la institución, una persona inquieta por el conocimiento y la investigación en consonancia con el medio social, cultural y político del territorio colombiano (Anexo 1) (Manual de Convivencia, 2018).

2.6.1. Relaciones de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe

Las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, se encuentran mediadas y organizadas según la política educativa presente en el discurso de poder que se emite desde los organismos internacionales (OCDE, 2008). Entre los principios que orientan a la Comunidad educativa de la institución se encuentran: *el ser* (en tanto la identidad de los sujetos se construye), *la comunidad* (en el sentido de convivir en armonía), y *el derecho a la vida* (se orienta al respeto de la misma, destacando la libertad individual, el desarrollo humano, en función de trabajar por potenciar las capacidades humanas, la cultura, entendida como el conjunto de rasgos distintivos de la comunidad educativa en las dimensiones espirituales, materiales, intelectuales y afectivas). Todo lo anterior para posibilitar la construcción, reconocimiento e involucramiento de manera clara, en los principios de ciudadanía que determina la constitución política de Colombia que auspician los objetivos del Estado colombiano con la educación.

Por lo tanto, los mencionados principios orientan el ejercicio educativo y en conjunto, representan la dinámica escolar del Colegio de Colombia y el Caribe. A su vez, son producto de los aportes y sugerencias hechas por la comunidad educativa de la institución. Estos principios se establecen como una política educativa a través del discurso de poder, adaptada al contexto particular del Colegio para en lo sucesivo revelar las pautas y compromisos de la comunidad frente a los objetivos del Estado con la educación.

Por su parte, en el plano nacional, la comunidad educativa se encuentra conformada por “por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares”, quienes deberían participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (MEN, 2010, p. 27). El Artículo 68 de la Constitución Nacional y el Artículo 6 de la Ley General de Educación, señalan que la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos a través de su gestión en el Gobierno Escolar. A su vez, el Gobierno Escolar como señala el Artículo 142 de la Ley General de Educación, es la instancia encargada de organizar las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas, académicas y en general las acciones que redunden en la práctica de la participación democrática de la vida escolar (Ley General de Educación, 1994).

De ahí que la experiencia educativa en el Colegio de Colombia y el Caribe se encuentre determinada, primero, por la política educativa en el discurso de poder y segundo por las determinaciones que adopte el gobierno escolar al interior de la institución. El gobierno escolar para el Colegio de Colombia y el Caribe se define como los distintos órganos de decisión en los cuales participan de manera democrática los representantes de los estamentos de la comunidad educativa (Manual de Convivencia, 2018).

De acuerdo con el Artículo 18 del Decreto 1860 de 1994, todos los miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe poseen la idoneidad profesional y suficiente experiencia docente para participar en la dirección de la institución educativa y opinar en los órganos del gobierno escolar, usando las herramientas y protocolos que establece la política educativa, dado que en ella se señala el rol que le corresponde a cada actor educativo dentro de la organización del Colegio. Posteriormente y, en virtud de dicha organización, se genera la conformación del Consejo Directivo y el Consejo Académico de la institución. En esa lógica, la organización del gobierno escolar dentro de la actividad institucional del Colegio, integra representantes de padres de familia, representantes de los profesores, un estudiante que haga las veces de vocero del grado undécimo, y un representante de exalumnos, como parte de los estamentos institucionales.

La Ley General de Educación, en el Artículo 44, expone las funciones del Consejo Directivo para las instituciones educativas, las cuales se concentran en llevar a la práctica las disposiciones de la política educativa a través de un ejercicio de poder que afecta la práctica pedagógica y educativa (Zuluaga, 1999). La misma Ley, adopta el Manual de Convivencia del Colegio, de conformidad con las normas vigentes y asume la protección y el amparo de cualquier proceso y cualquier actor de la comunidad educativa ante situaciones de sospecha o vulnerabilidad, estimula y controla el funcionamiento del Colegio y finalmente establece el protocolo para la gestión y desarrollo de toda actividad al interior de la institución. Por su parte, el Consejo Académico, en virtud del Artículo 145 de la Ley General de Educación, es convocado y presidido por el rector (Manual de Convivencia, 2018). Este Consejo, se encuentra integrado por los directivos y un docente por cada área o grado, que se reúnen periódicamente, y centran sus funciones en el estudio, modificación, y ajuste del currículo de la institución, la organización del plan de estudios, es decir, el conjunto de materias que se desarrollarán en cada

grado y la evaluación del Plan Operativo (POA), con la finalidad de que la Institución funcione correctamente.

Por su parte, en el Artículo 3 del Manual de Convivencia, se plantean las generalidades de la comunidad educativa, entre las que destaca que se encuentra conformada por las personas que participan en el proceso educativo: estudiantes, directivos, docentes, padres de familia, o acudientes, personal administrativo y los egresados (Manual de Convivencia, 2018). En ese sentido, las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe determinan por el discurso de poder contenido dentro de la política educativa (Van Dijk,2009), que establece los roles, funciones y posiciones de los actores educativos dentro de la organización, definidas según las orientaciones del Decreto 1860 de 1994, la Ley General de Educación, 1994 y la Constitución Política de 1991.

Por lo tanto, el Consejo Directivo y el Consejo Académico, constituyen instancias máximas del gobierno escolar, donde se organiza y desarrolla la forma más conveniente, según las circunstancias particulares de la institución, de introducir la política educativa en su discurso de poder. Además, es donde la comunidad educativa encuentra un espacio de encuentro en el que es posible manifestar las maneras de entender los procesos académicos y administrativos al interior de la Institución y en general, el ejercicio de la educación. Por tanto, las relaciones de la comunidad educativa se orientan a alcanzar los objetivos de la educación a través del ejercicio de la educación (Constitución Nacional, 1991; Decreto 1860,1994; MEN, 2012; Ley General de Educación, 1994; OCDE, 2003;), prolongando la ideología dominante (Althusser, 1988; Ricoeur, 2008; Van Dijk, Zuleta, 1982; 2009;).

Aunque la política educativa en el discurso de poder intenta regular la realidad educativa en procura de alcanzar los objetivos de la educación, se presentan en ocasiones puntos de tensión, desacuerdos y diferencias procedimentales respecto a lo educativo, entre los actores que conforman la comunidad educativa (Van Dijk, 2004). Aun cuando la política educativa es clara en la asignación de los roles de sus miembros y sus funciones, las ideologías acerca de lo educativo y sus maneras de entender la política educativa tienen un papel preponderante a la hora de llevar a cabo las disposiciones que impone el discurso de poder (Van Dijk, 2009).

Además de lo anterior, otro factor que aparece en las relaciones entre la comunidad educativa, se observa en los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, ya que algunos maestros y maestras, incluyendo a los directivos, pertenecen a uno u otro Decreto, es decir, que sus posiciones dentro de la organización escolar no son complementarias sino divergentes en función con el tipo de vinculación con el Estado Colombiano, como lo expresa Cifuentes (2013), que dentro de la Legislación Colombiana, aparecen en el sector oficial dos decretos que imponen las condiciones de contratación y permanencia en el sector público, que presentan diferencias y semejanzas marcadas.

La implementación de dichos Decretos de manera arbitraria es producto de que, en 2002 como manifestación del discurso de poder de la política educativa, se modificaran las condiciones de ingreso y permanencia de los profesores y profesoras con el argumento gubernamental del mejoramiento y calidad de la educación a nivel nacional (Decreto 1278, 2002; OCDE, 2016). No obstante, el Estado Colombiano pretendió desmejorar las garantías laborales de los educadores al servicio de la nación (Díaz, 2008). Por su parte la Secretaría de Educación de Bogotá, sustentó la aparición del nuevo Decreto con fundamento en señalar que

un personal docente calificado para el ejercicio de la profesión se traduce en el mejoramiento de la calidad de la educación (SED, 2009).

Por lo anterior, fue necesario modificar de manera estructural pero paulatina, a través de la creación de un nuevo Estatuto Docente bajo el Decreto 1278 de 2002, que buscó mantener a los docentes del antiguo Decreto 2277 de 1979 con sus derechos ya adquiridos y efectuar un relevo generacional ya que “el número de docentes del Decreto 2277 de 1979 es mayor en un 81.8% al número de docentes del Decreto 1278 de 2002 que equivale al 18.2%” (p. 14). Esto determinó el tipo de relación entre docentes y directivos, lo que generó, choques de poder o prevalencia de control en la Institución educativa, evidenciados en el establecimiento de acuerdos y puntos de encuentro que permitieran el cumplimiento de las metas educativas (SED, 2014).

Es importante tener en cuenta que la política educativa en el discurso de poder deriva en ambos Decretos al interior del Colegio de Colombia y el Caribe y se debe a que “la permanencia de los docentes del Decreto 2277 de 1979 está dada por derecho” (MEN, 2008, p.2), mientras que “la permanencia de los docentes del 1278 está dada por condicionamientos como la evaluación de desempeños” (p. 4). Dicho de otro modo, los profesores vinculados bajo el Decreto 2277 de 1979, tienen la seguridad de sus cargos por el derecho que les asiste la política educativa, y los profesores vinculados bajo el decreto 1278 de 2002 no poseen las mismas condiciones de vinculación (Díaz, 2008).

Lo anterior se debe a que la política educativa en el discurso de poder en cuanto a evaluación afectó la manera de medir el rendimiento de los educadores, atendiendo a propósitos políticos, dado que “a mediados del año 2000, los organismos internacionales empezaron a

hacer énfasis en que uno de los principales factores para el logro de la calidad educativa es el desempeño docente” (OCDE, Banco Mundial, Unesco, 2016, p. 3), en el sentido de incorporar los mejores docentes, desarrollarlos profesionalmente y asegurar la permanencia de los más aptos (Cuevas & Moreno, 2016). En esa medida, los países miembros de la OCDE, incluido Colombia, “han incorporado a sus sistemas educativos, la evaluación docente. En algunos de ellos está vinculada a estímulos salariales; en otros, no necesariamente” (p. 26). Producto de lo anterior, surgió el Decreto 1278 de 2002, que regula las relaciones del Estado con sus educadores (MEN, 2012). Por tanto, en Colombia, la evaluación, se convirtió en un mecanismo de control y dominio que se auspició bajo la dirección de la política educativa en el discurso de poder, pues “los docentes que obtuvieran una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) en la evaluación de desempeño, serían retirados del servicio” (Decreto 1278, 2002, Artículo 31).

De la misma manera, es muy importante destacar como parte indisoluble del discurso de poder presente en las relaciones de la comunidad educativa, el papel del modelo pedagógico que, es social y cognitivo (Manual de Convivencia, 2018), y el horizonte institucional responde a los fundamentos y principios establecidos por los actores educativos a través del acuerdo de políticas institucionales, orientadas al avance de la Institución en su intención de cumplir con la política educativa y los objetivos ideológicos del Estado con la educación (Althusser, 1988), es decir las metas del Colegio de Colombia y el Caribe a largo plazo, las cuales son producto de un proceso de investigación participativa constante de la comunidad educativa. Convirtiéndose este en un lugar para el encuentro de prácticas discursivas y prácticas pedagógicas en torno a la política educativa.

2.6.1.1 Familia y escuela: formas de participación.

Para León (2011, p.3) “la escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y niñas para construirse como sujetos sociales”, ya que la escuela no es el único espacio donde se socializa, aprende y educa; sino que la familia cumple una función trascendental en la formación y aprendizaje de los menores (Bolívar, 2006). Es así como, la familia es el núcleo fundamental de la sociedad y el primer responsable de la formación, instrucción e inclusión del individuo en la sociedad, hasta cumplir la mayoría de edad (Ley General de Educación, 1994). Por ello, “el derecho y el deber de la educación de los niños, niñas y jóvenes representa para los padres de familia, una misión primordial e inalienable” (Manuel, Navarro & Virna, 2012, p. 120). A lo anterior, se suma el planteamiento de que la familia hace parte fundamental de la comunidad educativa de toda la institución. En consecuencia, sus deberes se desarrollan “mediante el diálogo, la escucha, la reflexión en equipo, el debate, los consensos y la toma de decisiones en trabajo de carácter cooperativo” (Mogollón & Solano, 2011, p. 5).

La Ley General de Educación (1994), consagra como funciones de la familia la participación en las asociaciones de padres de familia, conocer el desempeño académico y convivencial de sus hijos y el funcionamiento de la institución educativa y participar en las actividades orientadas a su mejoramiento, en el Consejo Directivo, y en las asociaciones y comités para supervisar la adecuada prestación del servicio educativo y proporcionarles a sus hijos las condiciones para el desarrollo de su personalidad. Por lo dicho, la escuela no tiene la capacidad exclusiva de proporcionar las bases para la formación en el ejercicio de la ciudadanía; sino que, dentro de la estructura del Sistema Educativo Colombiano, es preciso contar con la ayuda eficaz de las familias (Ortiz, 2011).

De León (2011) explica que, a lo largo de la historia, la familia y la escuela han tenido funciones muy específicas y diferenciadas. Por eso, les han atribuido a las familias el papel de suplir las necesidades biológicas, emocionales y de formación en valores mientras que a la escuela se le atribuye la obligación de satisfacer las necesidades intelectuales y académicas (Gallardo, 2011). Sin embargo, con el paso del tiempo, la sociedad sufrió cambios que hicieron necesario integrar su papel con el de la familia con el objetivo de contribuir a la formación en ciudadanía (Constitución política, 1991; Ley General de Educación, 1994). De ahí que se determinó integrar a las familias en las instituciones educativas (Bolívar, 2006), ya que el trabajo conjunto en beneficio de un niño, niña o joven es más completo e integral que el individual (de León, 2011).

En correspondencia con los anteriores planteamientos, la familia es el primer escenario de aprendizaje para todo ser humano, ya que en su centro no sólo aprenden los niños, sino también los adultos (González, 2000). Por tal motivo, la necesidad de auspiciar el acompañamiento y participación de las familias se ha consolidado al interior de las instituciones escolares a lo largo del tiempo como un requerimiento perentorio (Morales, 1998; UNESCO, 2004). Por lo anterior, para conseguir que las familias participen; es menester involucrar un plan de trabajo organizado que de manera gradual los involucre en los procesos que se desarrollan dentro de la institución a nivel académico y administrativo.

Capítulo III. Diseño metodológico

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

- Identificar las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

3.1.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la política educativa en el Colegio de Colombia y el Caribe.
- Identificar cómo la política educativa se manifiesta en el discurso de poder institucional del Colegio de Colombia y el Caribe.
- Conocer las manifestaciones y el impacto que se generan en la comunidad educativa a partir de la política educativa y el discurso de poder en el interior de la institución.

3.2 Enfoque de la investigación

La presente tesis doctoral se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo, pues tiene en cuenta al sujeto como agente primordial, ya que cada miembro de la comunidad educativa de la institución objeto de estudio, es un componente fundamental dentro de la institución. Por lo anterior, durante el desarrollo de la tesis se analizaron las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder, las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, y los significados a partir de las narraciones de los participantes (Hernández, 2010; Díaz, 2003). De igual manera, se abordaron “las nociones e ideas

compartidas que proporcionan sentido a su comportamiento” al interior de la institución (Bonilla, 1997, p. 54). El propósito del enfoque cualitativo para efectos de la presente investigación consiste en profundizar en las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder al interior del Colegio de estudio en las instancias académica y /o administrativa de la institución “en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, 2010, p. 312). Es así como, mediante el enfoque cualitativo será posible estudiar las relaciones entre la comunidad educativa a partir de las apreciaciones subjetivas (Guber, 2002) de los maestros, maestras y directivos.

Debido a que el método cualitativo es abierto y flexible (Bonilla, 1997), permitió realizar observaciones de los hechos educativos, en los cuales, la política educativa interviene al interior de la institución objeto de estudio, es decir, que las observaciones se traducen en datos potenciales, que deben ser sistematizados y ordenados. Por ello, es necesario abordar los discursos de los sujetos, con la finalidad de identificar las narraciones que surgen a partir del encuentro de la política educativa en diversos sitios de encuentro del Colegio de Colombia y el Caribe a fin de determinar el impacto de la política educativa en el discurso de poder que se generan durante la interacción de los miembros de la comunidad educativa, dicho de otro modo, se trata la manera en que la política educativa estructura la escuela, haciendo explícito lo implícito (Bonilla, 1997).

La observación de las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder entre las relaciones de la comunidad educativa, con fundamento en Bonilla (1997), se abordó a partir de tres etapas. La primera etapa se preocupa por la exploración de los lugares comunes que comparte la política educativa en relación con discurso de poder al interior de la institución. La segunda etapa se refiere al contexto, ambiente o sitio (Hernández, 2010), y que corresponden

en la investigación, a las prácticas discursivas, la normatividad del Manual de Convivencia, el Gobierno Escolar (conformado por el Consejo Directivo y el Consejo Académico), la relación entre los padres de familia o acudientes con los profesores y directivo y la relación entre maestros o maestras con los estudiantes durante la práctica pedagógica y, finalmente, la tercera etapa hace énfasis en la identificación de patrones culturales que comprenden “el análisis, interpretación y conceptualización inductiva” (Bonilla,1997, p. 76), estudiando un número reducido de casos de educadores y directivos en virtud del tipo de vinculación (Decreto 1278 de 2002 y/o 2277 de 1979), y, según la política educativa, el nivel de enseñanza y su antigüedad en la institución.

Tabla 1
Etapas de la Política educativa en el discurso de poder.

Etapa	Indicador
Definición del problema de investigación.	Exploración de los lugares comunes que comparte la política educativa en relación con discurso de poder al interior de la institución
Trabajo de campo (en un determinado contexto, ambiente o sitio).	Las prácticas discursivas
Identificación de patrones culturales.	La normatividad del Manual de Convivencia El Gobierno Escolar (conformado por el Consejo Directivo y el Consejo Académico) La relación entre los padres de familia o acudientes con los profesores y directivos. La relación entre maestros o maestras con los estudiantes durante la práctica pedagógica

Fuente: Bonilla, 1997.

3.3 Tipo de Método

3.3.1 El Estudio de casos.

El Estudio de casos es una técnica de recolección de datos que permite el análisis del conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo general. A partir del

estudio de una población particular que pertenece al Colegio de Colombia y el Caribe se intenta aproximarse a la generalidad de instituciones que pertenecen al Sistema Educativo Colombiano. Por tanto, el estudio de casos se define en palabras de Soto (2014, p. 4) como “un examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno”. Es decir, intenta identificar las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

Por lo que, a partir de la postura del autor, se establece que, en la investigación, el estudio de casos permitió la recolección y selección de la información acerca de la biografía, la personalidad, las intenciones y los valores de una comunidad educativa, una institución, programa o población, a partir de su complejidad (Stake, 1998), es decir, que desnaturalice la realidad educativa, la vuelva compleja y permita comprenderla acercándose a la escuela en Colombia (Guber, 2001). El estudio de casos, en consecuencia, facilitó la indagación con mayor profundidad del fenómeno educativo. El ámbito de operatividad se fundamenta en la respuesta a la regulación que manifiesta la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe respecto a la política educativa durante sus relaciones y, las instancias al interior de la escuela, donde se manifiesta la política educativa, intentando controlar el quehacer académico, administrativo y pedagógico de la institución.

3.4. Investigación de tipo etnográfico.

En la tesis doctoral se define la etnografía como “la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (etnos)” (Martínez, 1998, p.29) o, a compartir el espacio de la escuela. El hecho de que los maestros, estudiantes y directivos compartan el espacio de la institución, se puede interpretar como una convivencia en el sentido de que comparten un mismo espacio y se encuentran interactuando a diario manteniendo un

determinado tipo de relación como comunidad educativa (Guber, 2001). Se considera que los grupos sociales no sólo pueden categorizarse como un país o una región determinada, sino también como “una familia, una institución educativa, un aula de clase, y éstas a su vez se constituyen en unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente” (Martínez, 1998, p.29), ya que son grupos sociales que comparten puntos de vista que han sido formados durante las relaciones sociales que mantienen como comunidad educativa de una institución de educación pública. En esa medida, Maturana y Garzón (2015) indican que el ambiente escolar es un ambiente dinámico, lleno de complejidades y de permanentes interacciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa, donde “coexisten una pluralidad de percepciones, saberes y creencias; elementos que confluyen en la escuela” (p. 195).

A su vez, la etnografía en la institución escolar es el resultado de implementar un trabajo de campo y una reflexión antropológica de la misma institución (Velasco & Díaz, 2006). Dicha definición se encuentra relacionada en dos aspectos, el primero, la práctica etnográfica, es decir, el estudio del Contexto del Colegio de Colombia y el Caribe, donde es necesario involucrarse con el objeto de estudio, en este caso, la comunidad educativa. Entonces, la etnografía surge a partir de la selección de las relaciones entre la comunidad educativa como campo de estudio y la elaboración del posterior informe siguiendo un modelo etnográfico, es decir los resultados que se obtengan a partir del análisis de los datos obtenidos durante la etapa de implementación de los instrumentos de investigación.

El segundo aspecto es la reflexión antropológica o, dicho de otra manera, “el trabajo reflexivo y personal teniendo en cuenta la investigación previa” (Velasco & Díaz, 2006, p. 7). Serra (2004), por su parte, indica que el término etnografía alude al trabajo de campo, el proceso o la técnica de investigación, para realizar un estudio descriptivo y un análisis conceptual de la

cultura escolar, evidenciada en las relaciones de la comunidad educativa de la institución. Por lo anterior, el sujeto adopta e interioriza “las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive” (Martínez, 1998, p.30), y esto a su vez, permite explicar las conductas individuales y grupales, así como la repercusión que estas tienen en cada uno de los sujetos que pertenecen a la comunidad educativa del Colegio.

Asimismo, la etnografía, busca principalmente analizar “el significado de las acciones o de los eventos atendiendo al amplio contexto de la sociedad” (Martínez, 1998, p.36), razón por la cual es necesario profundizar en las prácticas discursivas en función de las relaciones del discurso de poder de la política educativa y la escuela. Por lo tanto, la etnografía en la presente tesis doctoral se centra en las relaciones entre la comunidad educativa de la institución objeto de estudio a través de las producciones discursivas de los participantes de la muestra de estudio, las cuales se fundamentan en las variables a estudiar: manifestaciones de la política educativa en el Colegio de Colombia y el Caribe, discurso de poder y relaciones entre la comunidad educativa.

En relación con el tiempo de la etnografía, concebir la idea de un tiempo continuo para el desarrollo de la investigación, es un privilegio que es difícil consolidar, de modo que, en dicho aspecto, las investigaciones doctorales poseen prioridad técnica, pues disponen de más tiempo para el estudio etnográfico (Jeffrey & Geoff, 2004). En tal sentido, el investigador puede dar cuenta de dos años, en virtud de la siguiente explicación: el proceso investigativo inició en marzo de 2018 y, precisamente en ese año, empieza a ejercer el cargo de docente de Básica primaria en el Colegio de Colombia y el Caribe. De modo que las observaciones han tenido el seguimiento de una línea del tiempo continua (Burgos & Silva, 2011).

3.5 Descripción de la muestra

La técnica utilizada para la obtención de la muestra fue de tipo probalístico, en razón, en virtud de que cada miembro de la comunidad educativa objeto de estudio tenía la posibilidad de ser elegido (Walpole & Myers, 1996) a criterio del investigador, por pertenecer, bien sea al grupo de educadores, padres de familia, o estudiantes que en conjunto conforman la comunidad educativa, con el propósito de escoger una muestra representativa (Díaz, 2006). Para lo cual se seleccionó una muestra aleatoria conformada por 24 personas. La muestra de estudio, en consecuencia, la componen los miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, entendiendo a dicha comunidad como “las personas que participan del proceso educativo; estudiantes, docentes, padres de familia o acudientes, directivos docentes, personal administrativo, y los egresados” (Ley General de Educación, Artículo 61994, p. 7). Por lo tanto, la comunidad educativa “se constituye en una verdadera cultura; la cultura escolar” (Maturana & García, 2015, p. 187).

En palabras de Creswell (2009, p. 394) “el muestreo cualitativo es propositivo”, pues las aproximaciones para seleccionar la muestra se realizaron desde el planteamiento del problema de la investigación y, a partir de la elección del contexto (Creswell 2009), es decir, el nivel de Básica Primaria y Básica Secundaria y Media Vocacional del Colegio de Colombia y el Caribe. Una vez seleccionado el contexto, se procedió a caracterizar la política educativa en el Colegio y las relaciones que se generan entre los mismos a partir de las instancias donde se encuentra la política educativa con la comunidad, se establecieron en el planteamiento del problema: relaciones discursivas de poder o control, Gobierno Escolar, Manual de Convivencia de la institución, relaciones entre los padres de familia y el Colegio y, relaciones de maestro o maestra con estudiantes durante la práctica pedagógica en el aula de clase.

Los actores educativos que conforman la muestra de estudio se concretan en: 1 directivo coordinador del nivel de básica primaria; 7 profesores; entre maestras y maestros del nivel básica primaria, 8 estudiantes del grado quinto de primaria y 8 padres de familia del mismo grado pertenecientes a la jornada tarde. Esto en virtud de que cumplen la condición de ser miembros de la comunidad educativa de la institución; en el caso de los docentes, tienen una vinculación en propiedad a la Secretaria de Educación del Distrito; 2 de los maestros se encuentran amparados bajo el Decreto 2277 de 1979 y no están sujetos a la evaluación anual; mientras que los 5 maestros vinculados con la normatividad del Decreto 1278 de 2002 se encuentran sometidos a la evaluación anual y de ascenso reubicación salarial (OCDE, 2016). En el caso de los 8 estudiantes del grado quinto, es el último grado del nivel de básica primaria y el grado previo al nivel de secundaria y sus respuestas aportarían datos relevantes, dado que tienen la experiencia de haber cursado y aprobado los grados del nivel de primaria. En el caso de los 8 padres de familia, se selecciona en virtud del compromiso con el Colegio, perteneciendo a la Asociación de Padres de Familia, el Consejo Académico; la participación constante en actividades que plantea la institución, como la entrega de informes académicos, así como las familias que realizan un seguimiento académico.

De igual manera, se selecciona el contexto del Colegio de Colombia y el Caribe, por dos razones fundamentales: la primera en relación con ser el contexto de acción profesional del investigador y la segunda, porque permite conocer la relación de la política educativa en el discurso de poder con la escuela. El instrumento para aplicar a los miembros de la muestra, lo constituye la entrevista y posteriormente el Análisis Crítico del Discurso (ACD) durante la sistematización de los datos. Es preciso seleccionar los elementos en los cuales directivos y docentes sostienen relaciones de carácter pedagógico referidas a temas y contextos que involucran la enseñanza y el aprendizaje, y que consisten en: institucionales, referentes a

tópicos de organización educativa en los que en la mayoría de los casos las acciones dentro del marco del Colegio de Colombia y el Caribe, corresponden a las sugerencias de las políticas educativas externas que emite el MEN. El directivo seleccionado es un coordinador, por ser parte de la comunidad educativa y una figura de autoridad educativa que implementa un discurso de poder institucional, con funciones distintas a los maestros y maestras, según la normatividad (Tabla 2).

Tabla 2

Características de la muestra de estudio

Participante	Cargo	Antigüedad	Nivel académico	Funciones que realiza
Directivo Docente Coordinador	Coordinador de convivencia	Profesor de Aula: Colegios privados: 12 años Sector Publico: 11 años Directivo docente coordinador: 5 años	Licenciado en Electrónica. Universidad Pedagógica Nacional. Ingeniero Eléctrico. Universidad Nacional de Colombia.	-Velar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Para ello, se definen las siguientes funciones: - Coordinar, organizar, vigilar y supervisar las actividades, procesos y acciones de la institución.
Directivo Docente Coordinador	Coordinadora Académica	Coordinadora del sector público 11 años	Licenciada en Administración Educativa	Velar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Para ello, se definen las siguientes funciones: - Coordinar, organizar, vigilar y supervisar las actividades, procesos y acciones de la institución en el ámbito académico
Docente 1	Docente de Básica Primaria	14 años en el sector público.	Licenciado en Educación primaria con énfasis en matemáticas. Especialista en educación matemática. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	-director de curso. -Docente de matemáticas en tres (3) cursos de grado cuarto de primaria. - Docente de Sociales, informática, Ética, Religión y una (1) hora de educación Física.
Docente 2	Docente de aula	3 años, 7 meses en el sector público.	Licenciada en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional	Acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños

				y niñas de grado primero, potenciando sus capacidades y habilidades para la vida y la escuela.
Docente 3	Docente de Básica Primaria	18 años en el sector público.	Normalista Abogado Maestría	Direccionar y apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje del grado primero de primaria.
Docente 4	Docente	15 años	Licenciada en educación Básica Primaria Magíster en Dificultades de aprendizaje	Director de grupo del curso 301 de la jornada tarde.
Docente 5	Docente del grado tercero	16 años	Magíster en problemas de Aprendizaje	Docente de Aula.
Docente 6	Docente	27 años	Licenciada en Primaria Diplomado en derechos de la infancia Diplomado en resolución de conflictos. Posgrado en recreación y lúdica.	Director de grupo del curso 303 Orientar todas las áreas académicas. Atender las necesidades disciplinarias y académicas de los niños y niñas.
Docente 7	Docente grado cuarto.	9 años	Normalista Superior Licenciada en matemáticas. Magíster en educación.	Director de grupo grado cuarto.
Docente 8	Docente grado séptimo	20 años sector público	Licenciada en español y Lenguas Modernas. Diplomado en Red Profile English Diplomado en lectura y escritura como ejes transversales. Especialización en Informática Educativa	Directora de grupo del curso 702. Profesora de Español ciclo 3. Profesora de Ética en grado séptimo.

Fuente: Decreto 1278, 2002; Decreto 1860,1994; Ley general de educación,1994;

De manera general, las técnicas seleccionadas para abordar el problema de investigación se consideran pertinentes pues se reconoce “la importancia de tener varias fuentes de información y métodos para recolectar datos” (Hernández, 2010, p. 481). Por eso es por lo que, durante la presente investigación al disponer de información relevante, procedente de fuentes diversas y al emplear diferentes mecanismos de recolección de la información, la investigación

adquiere mayor riqueza, extensión y profundidad para contribuir a la construcción de conocimiento científico en el campo de la educación.

3.5.1 Operacionalización de Categorías de estudio

Las categorías de estudio en la tesis doctoral se determinaron a partir de la agrupación de dos razones metódicas principalmente. El primer razonamiento surgió a partir del interés motivacional y vivencial como investigador para profundizar de manera científica, en el contexto de acción profesional y, en este aspecto una investigación, tiene el propósito, no sólo de estimular preguntas y reflexiones en el investigador, “sino que debe servir a su institución o contexto social, y debe aportar elementos nuevos al campo del conocimiento donde se inscribe” (Torres & Jiménez, 2004, p. 17). La segunda razón para determinar las categorías del estudio surgió a partir de las relaciones de sentido que el investigador establece durante la escritura del planteamiento del problema (Capítulo I), y el estudio de la escuela como objeto dinámico de estudio.

De una manera más específica, la categoría de las manifestaciones de la política educativa se centra en aquellos elementos implícitos en el discurso que se genera en el interior de la institución objeto de estudio, y el poder que ejerce sobre la comunidad educativa, determinando sus acciones (Decreto 1278 ,2002). Es decir, el conjunto de mecanismos reguladores que se establecen y delimitan a partir de las normas y reglamentos. La categoría del discurso de poder (que no tiene definición conceptual) se determina a partir de la relación que emerge en la realidad de la institución objeto de estudio, entre el discurso normativo de la política educativa y el poder como estrategia de dominación legítima (Van Dijk, 2004) y, estos dos elementos se complementan, en consecuencia, entre ellos. Finalmente, las relaciones de la

comunidad educativa, se constituyen en el espacio, momento y representación tanto del discurso de poder como las acciones que se ejercen y desarrollan en y de la interacción entre los sujetos, y que en conjunto, estas relaciones, por una parte limitadas y organizadas por la política, el discurso y el poder, y por otra, determinadas por las propias características de la comunidad y el rol que asigna para un adecuado funcionamiento y ejecución de las prácticas (administrativas, académicas, pedagógicas y discursivas) constituyen el conjunto de representaciones de la institución, que responde a su vez, a un mandato nacional.

Tabla 3

Operacionalización de categorías de análisis

Objetivo General: Identificar las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

Categoría	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores
Manifestaciones de la Política Educativa.	Se manifiesta en un discurso de poder, control y dominio que se integra a la función social de la escuela y la educación (Ley general de educación, 1994) a través de la práctica pedagógica y el ejercicio educativo.	<p>Mecanismos regulatorios para alcanzar la calidad de la educación y controlar la realidad de la escuela.</p> <p>-Procedimientos académicos.</p>	<p>Bloques temáticos organizados por las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder.</p> <p>Discurso de poder implícito en:</p> <p>Evaluación anual y de ascenso o reubicación del maestro o directivo.</p> <p>Evaluación institucional</p> <p>La calidad de la educación referida al aprendizaje del estudiante</p> <p>Evaluación externa.</p> <p>La calidad de la educación según los resultados de las pruebas Saber</p> <p>Evaluaciones Internacionales:</p> <p>Pruebas PISA</p> <p>Pruebas TIMSS</p> <p>La calidad de la educación referida teniendo en cuenta las comparaciones con los países de ALC</p> <p>Variables que intervienen en la calidad de la educación sobre las que la política educativa en el discurso de poder no tiene control por completo (Cantú, 2012).</p> <p>Idoneidad profesional del directivo o maestro.</p> <p>Ideologías en relación con el discurso de poder del modelo Neoliberal</p> <p>Maneras de legislar la educación: organización del colegio en función del ideal de ciudadano</p>

-Procedimientos pedagógicos.

Procedimientos administrativos

Funciones de la escuela en relación con el discurso de poder.

La política educativa en el Colegio de Colombia y el Caribe: sitios de encuentro comunes

Reuniones de área y ciclo entorno a las actividades del Plan de organización anual (POA)

Relaciones de la comunidad educativa en el ámbito académico

-Práctica pedagógica en relación con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Articulación de la política educativa, en el caso de los ciclos, con la práctica pedagógica

Relaciones ente la comunidad educativa en el ámbito pedagógico.

Práctica pedagógica en relación con el maestro, maestra o directivo.

Practica pedagógica en relación con el estudiante.

Práctica pedagógica en relación con la práctica educativa, es decir, los procesos externos al aula de clase.

Práctica pedagógica en relación con la organización por ciclos

Organización educativa en relación con los maestros, maestras y directivos

Organización educativa en relación con los estudiantes.

Organización educativa en relación con el discurso de poder.

Maneras de legislar la educación desde un cargo directivo.

Articulación de la política educativa con los procesos administrativos.

Articulación de la política en relación con el manual de convivencia.

Relaciones entre la comunidad educativa en el ámbito administrativo.

Rangos

Categorías

Manual de Convivencia

Gobierno escolar

Consejo Académico

Consejo Directivo

Comisiones de evaluación y promoción

Práctica pedagógica

Práctica educativa

Directivo coordinador

Responsabilidades

Obligaciones

Derechos

Pautas de conducta

Sanciones

Discurso de poder

Relaciones entre la Comunidad Educativa.	Generadas a partir de la organización del sistema educativo nacional, asignando a cada actor educativo (maestro, maestra o directivo) determinando roles y responsabilidades en función de los objetivos de la educación plasmados en	Gobierno Escolar.	Docentes	Regulación Nombramiento responsabilidades obligaciones derechos pautas de conducta sanciones regulación Tipo de vinculación (decreto 1278,2002 ó 2277,1979)
			Estudiantes	Responsabilidades Deberes Derechos Pautas de conducta Sanciones Regulación
			Padres de Familia	Responsabilidades Obligaciones Derechos Pautas de conducta -Organización curricular por ciclos como instrumento de regulación
				Organización de la educación formal (Ley general de educación, 1994; decreto 1860,1994). Impacto de la educación informal (Cajiao,2003) Política educativa en el discurso de poder respecto a la vinculación del maestro o directivo a la educación pública en Colombia. Decreto 1278,2002 Evaluación de desempeño anual. (OCDE, 2016). Evaluación para ascenso o reubicación salarial (decreto 1278,2002). Decreto 2277,1979 Factores en el desempeño docente que contribuyen a la calidad de la educación sin la mediación de la evaluación. Las prácticas discursivas. Regulación de la práctica educativa en la institución en los aspectos académico y administrativo. Participación democrática en la vida escolar. Modelos educativos subjetivos. Discurso de control respecto al conocimiento. Discurso de control respecto a la educación.

la política educativa en el discurso de poder.

Relaciones entre directivo y maestro o maestra.

Relaciones entre el maestro o maestra al interior del aula con el estudiante

Posiciones de los miembros de la comunidad educativa en la estructura organizativa de la institución.

La familia.

El Manual de Convivencia.

Discurso de control respecto al “deber ser” en los ámbitos académico y de convivencia en el marco de las dinámicas de la escuela.

Práctica pedagógica en relación con la política educativa

Practica educativa en relación con la política educativa

La disciplina.

Respuesta, según el rol de estudiante en relación con el comportamiento

La disciplina en relación con el ejercicio de la ciudadanía y el mundo laboral

El plan de estudios.

Discursos alrededor del conocimiento

La práctica pedagógica.

Rol de estudiante

Rol del maestro

Construcciones de la infancia

La infancia desde el adulto maestro o maestra

La infancia desde la familia

Relaciones de poder, control y dominio.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje

Relaciones de la familia con la escuela

Compromisos de la familia con la educación de sus hijos

Participación de los padres en los procesos organizativos, disciplinarios y académicos de la institución.

La familia en relación con la política educativa

La normatividad del Manual de Convivencia.

Horizonte Institucional

Misión

Visión

Valores

Principios Institucionales

Familia y Sociedad

Desarrollo Humano

Ciudadanía y Convivencia

Identidad y pertenencia

Trabajo en equipo

Justicia

Saber y Compromiso pedagógico

Proyecto de vida

Principios que orientan a la Comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe

El ser
La comunidad
Derecho a la vida
Cultura
Construcción colectiva
Solidaridad
Saber
Pluralismo diversidad y participación

Fuente: (Ley general de educación, 1994; decreto 1860,1994: decreto 1278, 2002; Constitución política, 1991)

3.6 Técnicas de recolección de la información

Las técnicas de recolección de la información en la tesis doctoral representan los mecanismos para efectuar la recolección de datos a fin de comprender con mayor aproximación el objeto de estudio. Actualmente en la investigación científica con enfoque cualitativo, se emplean, técnicas fundamentadas en la observación directa o participante, la entrevista que puede ser estructurada o no estructurada y “la investigación no intrusiva (incluye el estudio de documentos), entrevistas, historias de vida, observación etnográfica, testimonio focalizado” (Martínez, 2011, p. 15). No obstante, en la tesis doctoral, cobra demasiada relevancia el hecho de que el investigador se encuentre incluido en la planta de profesores del Colegio de Colombia y el Caribe. Por lo tanto, añadido a las técnicas de estudio ya incluidas, se puede complementar, como característica principal de la investigación cualitativa, al propio investigador, pues es él quien lleva a cabo todo el proceso investigativo y le otorga una línea de desarrollo y rigor metodológico al proceso a través de la recolección de datos, utilizando diversos métodos o técnicas, debido a que “es el quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.” (Hernández, 2010, p, 397).

En la tesis doctoral y debido a que la investigación es de tipo etnográfica, las técnicas que se determinan corresponden a la observación, la entrevista, los diarios de campo que se

integraron como unidades relevantes y complementarias de análisis, a fin de contestar en detalle a los objetivos de la investigación y obtener mayor riqueza conceptual de los datos obtenidos a partir de miradas paralelas a los mismos cuestionamientos y dimensiones. Por lo anterior, la recolección de datos invitó al investigador a llevar a cabo distintas formas de participación y observaciones de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, teniendo como epicentro la vida diaria de los actores educativos de la institución (Martínez, 2011; Hernández, 2010)

En referencia a las unidades de análisis en la investigación con enfoque cualitativo se vincularon cuatro unidades durante la investigación al interior de la institución (Lofland, Snow & Anderson, 2005). La primera comprende los significados; en tanto, los miembros de la comunidad educativa de la institución objeto de estudio, los utilizaron para hablar de la vida en el Colegio de Colombia y el Caribe mediante alusiones ideológicas o estereotipos acerca de la educación. La segunda unidad se ocupa de las prácticas pedagógicas en el aula de clase y las prácticas educativas en general que realiza la comunidad educativa (Decreto 1278,2002; Decreto 1860, 1994).

La tercera unidad involucra los encuentros de la Comunidad educativa en unidades dinámicas como las reuniones de área o ciclo, reuniones de profesores en jornadas pedagógicas en torno a la política educativa y que implican el encuentro presencial de todos los actores educativos. Por lo general, estos encuentros se dan para intercambiar información o realizar una tarea determinada que, por lo general exige desarrollo inmediato, culminando cuando los profesores van a ocupar sus respectivos lugares en la organización escolar (Bourdieu, 1998). Finalmente, la cuarta unidad de análisis se refiere a los papeles o roles que definen las funciones inherentes al cargo, de cada miembro de la comunidad educativa en virtud del discurso de poder de la política educativa.

3.6.1 Grupos focales

Para Hamui y Varela (2012), los grupos focales constituyen un espacio para “captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Kitzinger (1995) define el grupo focal como “una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información” (p. 56). En sus orígenes prácticos, el grupo focal se define como un diálogo que se traduce en interacciones discursivas de todos los miembros de la Comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe. Entonces, “puede haber varios discursos y producirse varias unidades de sentido en la construcción discursiva, y entablarse un diálogo con distintos discursos (Foucault, 1979; Alonso, 1995, p. 71). Por lo tanto, el grupo focal, se convierte en un grupo de enunciación comunicativa, en cuyo desarrollo se facilita el estudio de “discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social” (Alonso, 1995, p. 72), esto refiere a la experiencia educativa en la institución objeto de estudio.

3.7 Instrumentos de Investigación.

3.7.1 Observación participante

Para Martínez (2011) la observación participante presenta dos acepciones importantes: observación directa y observación indirecta. La observación directa se preocupa por la captura de la información sin la necesidad de incluir a los sujetos involucrados, recurriendo a las observaciones realizadas para ser consignadas en el diario de campo de acuerdo con una guía

de investigación y unos indicadores predefinidos y, en la observación indirecta, el investigador “se dirige al grupo para obtener la información deseada” (p. 26). Para la presente investigación se optó por la observación directa, pues el investigador hizo parte de la comunidad que se pretendió auscultar y su incursión en el contexto se delimitó mediante la observación participante. La finalidad de la observación participante, en consecuencia, consiste en involucrarse en el contexto de desarrollo institucional del Colegio de Colombia y el Caribe para mantener, en un sentido educativo “experiencias directas con los participantes y el ambiente” con la limitación de ser visto como intrusivo (Hernández, 2010, p. 417). La observación participante constituye, entonces un instrumento que, en conjunto con la entrevista, proporcionan una mirada más focalizada de la realidad que se pretende investigar, ya que paralelamente a las observaciones de campo en el colegio, se involucraron anécdotas de los participantes, vivencias personales del investigador durante el ejercicio educativo, entrevistas formales con los miembros de la Comunidad educativa, en la misma institución a fin de complementar el significado de las observaciones (Burgos & Silva, 2011).

Para el alcance de los objetivos de investigación, se previó la observación, mediante el estudio etnográfico y la observación participante durante un periodo dos años. Los espacios que se observaron consistieron en la ejecución de un conjunto de procedimientos orientados a establecer, primero, lo que se iba a observar , delimitando aspectos concretos de las relaciones entre la comunidad educativa , esto, es el aula, por ejemplo, con el propósito de profundizar en la práctica pedagógica con sus implicaciones discursivas, las reuniones de área o ciclo para esta y en general los espacios de interacción institucional y, así responder a la dimensión a estudiar (Martínez, 2011).

3.7.2 Guía de observación.

A continuación, se presenta la guía de observación para la etnografía, que se construye como un mecanismo operativo de acercamiento a la práctica pedagógica y educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

3.7.2.1 Ítems de Observación

- **Interacciones y comportamientos de los participantes de la muestra de estudio:** de maestros y directivos, estudiantes y maestros, de familias y maestros y de las familias con estudiantes.
- **Ámbitos de interacción:** reproducción del discurso de poder en las prácticas pedagógicas y educativas, grado de expresividad, lugares de interacción entre la política educativa en el discurso de poder y maestros, directivo, familias y estudiantes.
- **Patrones discursivos:** maneras de enunciar la política educativa en los campos de la evaluación, la práctica pedagógica, la práctica educativa, ámbitos de subjetividad en los discursos; maneras de exponer las ideologías dominantes (Althusser, 1988) en escenarios educativos complementarios: aula de clase, reuniones por ciclos o áreas; maneras de relacionarse de la comunidad educativa, según los sitios, roles y funciones asignados (Bourdieu, 1991) por la política educativa.
- **Contexto físico:** observar el patio del colegio, en particular, a la hora de receso para identificar las acciones de los estudiantes, maestros y directivo: el maestro vigila, el

directivo supervisa y los niños, niñas y jóvenes deben mantener el comportamiento correcto; así mismo, observar los espacios físicos de la institución; el bloque de primaria y el bloque de secundaria, la cafetería y los discursos que se generan en un espacio alternativo al colegio en la misma institución.

3.7.3 Entrevista a profundidad

De acuerdo con Spradley (1979, p. 9) la entrevista en profundidad es una estrategia de comunicación para que la gente “hable sobre lo que sabe, piensa y cree”. La entrevista como instrumento de investigación se selecciona porque permite “una relación social a través de la cual se obtienen enunciados discursivos en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, p. 30) a partir de la regulación de la política educativa. La entrevista es un instrumento que se ajusta al enfoque cualitativo, al método del estudio de casos y el etnográfico (Bonilla, 1997; Guber, 2002; Hernández, 2010). Por otra parte, servirá para obtener datos que permitieron comprender los hechos educativos de la escuela a través de alocuciones orales que expresan la relación con la realidad fáctica. Guber (2001), ya que la entrevista se refiere a hechos externos a la realidad, por lo que la técnica se plantea desde un enfoque no dirigido, es decir, un ambiente donde los miembros de la comunidad educativa, a partir de un diálogo, manifiesten sus posiciones frente al discurso de poder en determinados campos, en un clima de confianza para que las producciones discursivas se expresen con claridad y sin presión.

La selección de la entrevista se determina teniendo en cuenta que el enfoque cualitativo destaca las particularidades de los grupos humanos (Martínez, 1998). El aporte conceptual más sobresaliente, para efectos de la presente investigación, radica en que “el entrevistado no ingresa a la entrevista dejando atrás las normas que guían otros tipos de eventos de

comunicación", de manera que puede ocurrir que las normas (que gobiernan su propia comunidad comunicativa o educativa) están en oposición a las que surgen de la entrevista (Díaz, 2003 p. 10). Si las alocuciones discursivas permiten observar la ideología de las personas (Van Dijk, 2004), entonces es preciso tener en cuenta que las preguntas que se efectúen deben tener una dirección, en este caso, el impacto del discurso de poder de la política educativa entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

Las preguntas son abiertas y se encuentran relacionadas con la política educativa en el discurso de poder y en la respuesta a la regulación (Giménez, 2005), entre la comunidad educativa Colegio de Colombia y el Caribe. El número de participantes de la muestra son 24 personas: dos directivos, ocho maestros, siete padres de familia, siete estudiantes del grado quinto de primaria.

Tabla 4

Estructura del guión de entrevista dirigido al coordinador y los maestros y/o maestras.

Indicador	Objetivo	Dimensiones
Caracterización del Colegio de Colombia y el Caribe: se fundamenta en la descripción de las actividades académicas y administrativas que se llevan a cabo al interior de la institución objeto de estudio, donde se contextualizan los conceptos del marco teórico.	Conocer la percepción y conocimiento que tiene el coordinador de básica primaria y los maestros y/o maestras acerca de la Institución.	Relación de las familias con la institución. Contextualización general del colegio: horarios, cargo que desempeña, funciones Delimitación del colegio dentro del sistema educativo nacional: sector rural, sector urbano Tipo de estudiante Niveles de enseñanza Modelo de enseñanza por ciclos respecto al tradicional Jornadas Caracterización de las familias
Características de las relaciones entre la política educativa y el discurso de poder: hace referencia explícita a las fuerzas o tensiones que se generan durante las prácticas discursivas que intentan implementar las orientaciones de la política educativa al interior de la institución objeto de estudio	Conocer las características de la política educativa y sus particularidades en relación a la práctica pedagógica y educativa.	En relación con la organización del Institución En relación con el papel y función del discurso dentro de las relaciones entre la comunidad educativa El lenguaje capitalista dentro de los procesos académicos, pedagógicos y administrativos Estrategias del Colegio para la formación en ciudadanía y la introducción al mundo laboral de los estudiantes

Factores de cumplimiento de la política educativa: alude a las intenciones de la ideología Neoliberal que se manifiesta a través de la política educativa en el discurso de poder representado en la Ley general de educación, 1994; la constitución política de Colombia, 1991; el decreto 1860, 1994; el decreto 1278, 2002 y en general el conjunto de documentos que regulan la educación pública en Colombia.

Conocer desde el punto de vista del coordinador y los maestros y/o maestras cuales son los factores que contribuyen a alcanzar los objetivos de la educación.

Factores que se atribuye a la escuela.
 Prácticas educativas.
 Experiencias pedagógicas significativas de aula en función de los objetivos de la educación.
 Factores concretos por bloques temáticos:
 Con relación a la comunidad educativa (coordinador, maestros, familias y estudiantes)
 En relación con la enseñanza por ciclos:
 Cumplimiento de metas
 Diferencias entre el trabajo por áreas y por ciclos
 Realidad de la escuela en correspondencia con la política educativa
 En relación con los ambientes de aprendizaje:
 Trabajo en equipo.
 Organización de los ciclos 1 y 2 entorno a un eje común.
 En relación con el ideal de ciudadanía
 En relación con las políticas educativas que intentan regular la realidad de la escuela
 En relación con los diferentes procesos de evaluación
 En relación con las expectativas sobre los niños, niñas y jóvenes.
 En relación con el papel otorgado a las familias en la escolarización
 En relación con los proyectos en los que participa el Colegio y contribuyen a alcanzar los objetivos de la educación.

Fuente: elaboración propia

La entrevista dirigida a los Directivo docente coordinadores y docentes, se enfoca en aspectos relacionados con el ejercicio de su rol profesional en relación con la educación, (Decreto 1278, 2002), las interacciones discursivas con otros miembros de la Comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe que construyen significados (Alonso, 1995; Díaz 2003; Foucalut,1979; Van Dijk, 2004) en contraste con la política educativa y la concepción del Estado Colombiano con la educación (Constitución política, 1991).

Tabla 5

Estructura del guión de entrevista dirigido a estudiantes y familias.

Indicador	Objetivo	Dimensiones
-----------	----------	-------------

Caracterización de las familias de los estudiantes.	Conocer la percepción y conocimiento que tienen los padres de familia respecto al Colegio	Expectativas respecto al Colegio Contextualización de las familias: estructura, miembros Actividades que ejercen Delimitación de las familias dentro de la localidad de Kennedy, en la ciudad de Bogotá. Clase de familia: nuclear, extendida, monoparental Parentesco con el estudiante. Grado de escolaridad. Proyecto de vida Condiciones socioeconómicas: casa propia o arrendada, distancia al colegio, ingresos mensuales. Relación actual de la familia con la institución Conocimiento de los compromisos que demanda la política educativa en el discurso de poder
Características de las relaciones de las familias y el Colegio.	Conocer las características de las actividades que sustentan sus relaciones con la institución y las instancias en las cuales pueden participar.	Grado de interés en la formación de sus hijos(a) Características concretas por bloques temáticos: En relación con los maestros o maestras de su hijo (a) En relación con el directivo coordinador En relación con la orientación escolar. Conocimiento de los protocolos que determina la política educativa a través del manual de convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe para el manejo de situaciones académicas y de convivencia. Acompañamiento en las obligaciones académicas de su hijo (a) Tiempo diario o semanal que dedica al seguimiento del rendimiento académico y comportamiento de su hijo (a) en el Colegio, En relación con el Gobierno escolar Maneras en qué el Colegio impacta a las familias Grado de corresponsabilidad y apoyo para la formación de su hijo(a) Organización y divulgación de actividades orientadas a involucrar a las familias por parte de la institución. Apertura de espacios adicionales para el encuentro con las familias en referencia a tratar aspectos académicos: jornadas de recuperación. La educación informal auspiciada por las familias y su influencia en los niños, niñas y jóvenes y la educación formal. Modas Cultura urbana Contribuciones de las familias para alcanzar la calidad de la educación.
Factores de participación en las actividades de la institución e instancias del Gobierno Escolar.	Conocer desde el punto de vista de los padres de familia respecto a qué factores intervienen para cumplir con sus deberes (Ley general de educación, 1994, artículo 4) y participar en las instancias que propone el Gobierno escolar (Manual de convivencia, 2019; decreto 1860,1994)	Motivaciones para participar en el Gobierno escolar Factores que se atribuyen a la escuela Factores que se atribuyen a las familias Impedimentos para la participación. Cumplimiento con las funciones mínimas: asistencia a citas del maestro o maestra; asistencia a entrega de informes. Comunicación asertiva con el director de grupo o maestro o maestra de su hijo (a)

Fuente: elaboración propia

La entrevista dirigida a los estudiantes se centra en la descripción del conocimiento que tienen del Manual de Convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe y por extensión, de sus derechos y deberes en su rol de estudiante en el ámbito de la familia y el colegio. Igualmente, de la perspectiva que tienen respecto a las acciones de la familia en el Colegio y su percepción de la educación formal y pública en contraste con las amplias posibilidades que les ofrece la educación informal (Cajiao, 2003). Así mismo, la entrevista dirigida a estudiantes busca definir los verdaderos intereses de los estudiantes y describir las nuevas lógicas que acompañan la construcción sociológica de joven y su papel en las sociedades modernas (Reguillo, 2000)

3.7.4 El Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Con los datos obtenidos durante la aplicación de la entrevista, es menester analizar la información durante los encuentros con los maestros, maestras y directivos. Por tanto, se acude al ACD desde la propuesta de Van Dijk. Se selecciona el ACD que se articula con los anteriores (estudio de casos, el diseño etnográfico y la entrevista ya que el ACD, se constituye en un tipo de investigación que enfatiza en la manera se convierte en un mecanismo de “abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son reproducidos” (Van Dijk, 1999, p. 1) y en ciertos momentos enfrentados por los enunciados discursivos con características orales o escritas, en el ámbito social, político o educativo.

Por lo anterior, Sayago (2014), sostiene que el ACD se constituye paralelamente, un campo de estudio y una técnica de análisis para revelar las manifestaciones de la política

educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

Un aspecto relevante para la presente investigación consiste enfatizar que el ACD “requiere una aproximación funcional que vaya más allá de los límites de la frase, y más allá de la acción y de la interacción, y que intente explicar el uso del lenguaje y del discurso” (Van Dijk, 1999, p. 26). Esto se refiere a las motivaciones ideológicas (Ricoeur, 1986) de los actores educativos para proporcionar los sentidos que brindan a sus respuestas durante las sesiones de entrevista no dirigida. La producción oral del discurso obedece por lo general, a exponer las estructuras, procesos y opresiones (Althusser, 1988; Zuleta 1982) dentro de la institución que llevan al entrevistado a adoptar determinadas posiciones discursivas frente a la realidad que este exponiendo.

Los principios básicos del ACD lo definen Fairclough y Wodak (1994, p. 241) como un “mecanismo para abordar los problemas sociales, asimilando que las relaciones de poder y/o control son discursivas”. El discurso conforma la escuela en todos sus aspectos: social, cultural y educativo; además de lo anterior, el discurso cumple una función ideológica en tanto la comunidad educativa entrevistada manifiestan sus puntos de vista, subjetividades y conocimiento acerca de la política educativa en el discurso de poder. EL ACD es interpretativo y una manera de acción social en el mundo educativo.

3.8 Escenario

El Colegio de Colombia y el Caribe, es una institución de carácter público ubicada en la localidad octava de Kennedy, en la ciudad de Bogotá, Colombia. La institución atiende 2,040

estudiantes en ambas jornadas: matutino y vespertino. El turno matutino transcurre en un horario de las 06:30 horas, hasta las 12:30 horas y el turno vespertino por comienza a las 12:15 horas hasta las 18:15 horas. La población estudiantil que conforma la Institución pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2 y habita los barrios circunvecinos. El estrato socioeconómico hace referencia a la clasificación de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos (DANE, 2015), los estratos 1, 2 y 3 representan a los estratos bajos que habitan a las familias con condiciones mínimas de subsistencia, y por lo mismo son beneficiarios de ayudas económicas en los servicios públicos del sitio de residencia.

La institución a nivel de infraestructura tiene un bloque asignado para los quince cursos de primaria. Son tres por grado de primero a quinto. Hay un bloque anexo a primaria para atención la primera infancia que corresponde a jardín y preescolar. Cada bloque tiene sus respectivos baños y propios espacios, aunque el patio central si se comparte en los momentos de descanso. El bloque de secundaria y educación media se ubica de manera diagonal al bloque de primaria y preescolar. Ambos bloques se componen de tres pisos.

Es preciso señalar que los momentos de descanso son diferentes para primaria y secundaria, al igual que para primera infancia y preescolar que disponen de un espacio y zona verde, contiguo a los salones. De igual manera se dispone de una cancha de microfútbol y una cafetería que hace las veces de restaurante. Por otra parte, el bloque administrativo se compone de 5 espacios; en el primer piso para secretaria académica, orientación escolar, pagaduría, coordinación de convivencia y almacén de suministros. En el segundo nivel se ubican la oficina de rectoría, la oficina de coordinación académica, la oficina de secretaria de rectoría y, la sala de maestros, acondicionada con un conjunto de armarios metálicos, a manera de lockers para que la planta docente tenga a buen recaudo sus materiales académicos y objetos personales. El

bloque administrativo tiene comunicación con el patio central a través de un balcón que se emplea siempre para dirigir los eventos institucionales como las izadas de bandera en atención a conmemoraciones de fechas especiales para la comunidad educativa. De igual forma, se cuenta con dos salas de informática: una para primaria y otra para secundaria y educación media. Al igual que un aula para música y una ludoteca para los niños de preescolar y con solicitud previa, para los niños de primaria y, un parqueadero. A pesar de que el perímetro de la institución es reducido comparado con los grandes colegios de la ciudad, se optimizó para garantizar el funcionamiento de la institución.

3.8.1 Procedimiento

El procedimiento se concreta a partir de la operacionalización de las variables en el sustento conceptual del marco teórico (Tabla 3). Las preguntas surgirán desde los indicadores que responden a los objetivos que, de igual manera, responden a las dimensiones y las dimensiones a las variables. La recolección de los datos se llevó a cabo a través de diferentes sesiones, en las cuales se aplicaron las técnicas e instrumentos de investigación señalados anteriormente. Las preguntas fueron abiertas, producto de los indicadores desarrollados y el objetivo central se orientó a caracterizar la política educativa en el Colegio de Colombia y el Caribe.

Los espacios de encuentro fueron individuales o grupales y se realizaron en momentos distintos, y aunque las reflexiones se formularon de manera general, el dato obtenido de cada educador aportó nuevos elementos a la investigación que, desde una perspectiva teórica, buscaron una aproximación para comprender de una manera más amplia el objeto de estudio abordado.

3.9 Limitaciones al trabajo de campo

Los obstáculos para realizar la investigación se centraron en el ejercicio y cumplimiento de la jornada laboral del investigador que dificultaba concretar los espacios y tiempo adecuado para convocar las reuniones de cada entrevista, la disponibilidad exacta de los miembros de los grupos focales en la misma jornada laboral, el incumplimiento; el tiempo de los mismos, en cuyo caso las observaciones de campo se convirtieron en una herramienta importante para complementar la respuesta de las entrevistas a profundidad. Estas dificultades, se trataron de solucionar organizando los espacios para los grupos, al final de la jornada mañana, empezando a las 11 :00 horas y finalizando a las 12:15 m durante dos encuentros y aprovechando que los profesores de la jornada mañana que colaboraron con los grupos focales, hecho que proporcionó observaciones paralelas al objeto de estudio al proyecto, pues se involucraron docentes de ambas jornadas para brindar una panorámica más amplia al proyecto, pues el investigador pertenece a la jornada tarde. Las observaciones de campo, asimismo, se complementaron con observaciones vivenciales del investigador por ser miembro de la comunidad educativa. Por otro lado, las muestras poblacionales fueron adecuadas en la medida que se entrevistaron siete personas de cada grupo poblacional: padres de familia, profesores; dos directivos docentes o coordinadores y estudiantes.

3.9.1 Validación de los instrumentos de recolección de información

Los instrumentos fueron validados por tres doctores en educación con experiencia en el campo y adscritos a la Universidad Cuauhtémoc. En el proceso de la validación, los expertos realizaron correcciones metódicas, sintéticas y de viabilidad científica (Anexo 4) respecto a la

estructura y los contenidos temáticos de las preguntas, y después de la modificación, se otorgó el aval para su aplicación.

3.9.2 Validez externa de la investigación.

Ahora bien, la validez externa de los resultados se fundamenta en el hecho de que el Colegio de Colombia y el Caribe es una institución pública en una ciudad capital como Bogotá, donde hay cerca de 2.242 instituciones educativas, 386 distritales, 10 de régimen especial y 1.846 de carácter privado y a nivel nacional, aproximadamente hay 12.600 instituciones (SED, 2019) y, en se orden de ideas, todas estas instituciones se rigen por la política pública que establece la organización escolar y se direccionan por la política educativa en función de la ideología Neoliberal del Estado Colombiano.

En este sentido, los resultados de la presente investigación representan una interpretación preliminar del impacto del discurso de poder de la política educativa en las relaciones de la comunidad educativa de cada institución del país. No obstante, no se puede desconocer que los resultados pueden confundir la realidad de los colegios del país si se involucra el factor humano como una variable que, no tiene la misma respuesta al discurso de poder de la política educativa.

En referencia a lo anterior, las instituciones no son las mismas, por ejemplo, según los resultados de las pruebas externas que realiza el ICFES y el lugar que ocupa en la clasificación nacional la respectiva institución en función de los modelos de calidad de la educación del Sistema Educativo que constituye una estructura de dominación, control y dominio en la que no se tienen en cuenta las dimensiones del individuo. No obstante, el Sistema Educativo

Nacional plantea bajo un discurso de poder que “la calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible” (Casanova 1999, p.91).

Sin embargo, los resultados de la investigación pueden proporcionar datos relevantes para su estudio, por parte de los organismos encargados de legislar la educación. En contraposición, por lo menos en cuanto a instituciones públicas en Bogotá, los resultados de la investigación demuestran relevancia, ya que proporciona una visión panorámica del impacto de la política educativa y la hegemonía que perdura en algunas instituciones en relación con los procesos al interior de cada institución. Los resultados de la investigación, por otro lado, pueden servir para realizar investigaciones relacionales acerca del papel de la función simbólica del lenguaje en las prácticas discursivas de otros grupos humanos, el discurso de poder en otros ámbitos de la sociedad y grupos etnográficos determinados, esto en virtud de que las proyecciones de una investigación con enfoque cualitativo constituyen una gama de oportunidades diversas, no sólo porque la realidad, de una manera ideal, debe entenderse como un conjunto de relaciones significativas, sino porque el conocimiento no tiene límites.

3.9.3 Análisis de resultados

Las técnicas de análisis de resultados comprendieron varias estrategias organizadas de trabajo. Primero la transcripción de las observaciones del diario de campo en una carpeta denominada estudio etnográfico en un computador, pues la observación participante permitía, registrar en la bitácora de seguimiento aspectos de la vida institucional en el Colegio de Colombia y el Caribe, buscando recopilar información crucial de aspectos como los diálogos en las mesas de trabajo; bien sea de reunión de área o ciclo, o aquellas caracterizaciones del discurso, en las cuales se percibían rasgos de la violencia simbólica. Cabe anotar que ningún dato era irrelevante, porque se tenía la claridad de que se podía complementar con alguna de las reflexiones de los grupos de discusión en relaciones de semejanza u oposición respecto a determinada dimensión a fin de otorgarle respuesta.

Para recoger los datos de los grupos focales, por otra parte, se utilizó una grabadora de periodista con todos los requerimientos de Ley para su uso mediante un carné de porte que otorgó el almacén donde se adquirió que estipulaba que su uso se restringía únicamente para fines académicos y de estudio. Una vez obtenidos los audios se procuraba ingresarlos para procesarlos y clasificarlos de acuerdo con su relevancia, organizándolos en carpetas por fechas y participantes. No todas las participaciones de los grupos focales se tuvieron en cuenta, dado que algunas respuestas sintetizaban gran parte de las respuestas del resto de participantes durante el desarrollo de los grupos a modo de síntesis en participaciones significativas que brindaban una posición relevante, bien del grupo de profesores, padres de familia o estudiantes. El encuentro con el directivo docente académico se hizo de manera personal y la participación del directivo docente de convivencia se realizó mediante una llamada telefónica, donde autorizó ser grabado.

Con los datos ya reunidos, se procedió entonces, a escuchar audio por audio y transcribir las citas, una a una, según la dimensión del instrumento que se quisiera contestar en un diálogo triangulado entre los tres grupos focales: educadores, padres de familia y estudiantes y, los dos directivos participantes.

Posteriormente, a partir de la transcripción se realizó la categorización y codificación conforme a la operacionalización de las categorías de estudio, con la finalidad de establecer el orden para su posterior análisis.

El análisis se enfoca en la comprensión profunda de la realidad, a partir de las interpretaciones de los sujetos de estudio (Taylor & Bodgan, 1986), a partir de un “proceso interactivo y cíclico” (Miles & Huberman, 1984, p. 42). Por lo tanto, para el análisis de los datos se estableció un proceso que, como se mencionó anteriormente, se orientó a partir de la información contenida en la Operacionalización de categorías de estudio. El proceso se estructuró por: i) la segmentación y división de los datos por unidades representativas; ii) la categorización y reducción de datos y iii) la Comparación e integración de las categorías a partir de las aportaciones de los diferentes sujetos de estudio (Tesh, 1990).

3.9.4 Consideraciones éticas.

Las consideraciones éticas en la tesis doctoral toman las afirmaciones de González y Ruiz (2012), cuando exponen que el desarrollo de la investigación pedagógica posee principios éticos fundamentales que refieren a la paridad y la reciprocidad entre todos los miembros de la comunidad educativa, participantes del proyecto de investigación y, a su vez, hace referencia a

la protección de datos y el cuidado en la emisión de juicios por fuera de lo afirmado por los participantes. Por ello, la investigación se basó en un modelo aleatorio propio de un muestreo probalístico (Díaz, 2006), en el cual, cualquier persona que pertenecía a la comunidad del Colegio de Colombia y el Caribe, tuvo la oportunidad de participar tanto en los grupos focales y las entrevistas personales con una autorización previa en el Formato de consentimiento de participación (anexo 7) para entrevistas y reunión de grupos focales. De la misma manera para el desarrollo del estudio etnográfico directo, los educadores y directivos fueron informados de los propósitos de la investigación y que se iba a tomar nota mediante un diario de campo de las observaciones (Guber, 2001), durante la jornada laboral de su quehacer, a lo cual autorizaron.

De la misma manera, y como una referencia válida, los inconvenientes de carácter ético, pueden presentarse durante la fase de planificación de los encuentros con los educadores como en la sistematización de los datos (González & Ruiz, 2012) en virtud de que por las dificultades para reunirnos por las intensidad horaria de la jornada de trabajo en el Colegio de Colombia y el Caribe, el investigador intentó, respetar siempre la jornada de trabajo, por lo cual se vio en la obligación de escoger una franja horaria en la que los participantes en su mayoría pudieran coincidir sin interferir en sus labores cotidianas. Al igual, la transcripción de los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos se hizo de manera literal a fin de respetar lo que expresaron efectivamente los participantes (González & Ruiz, 2012) y, cuando se buscó realizar complementos a determinadas respuestas, se les volvió a contactar telefónicamente a fin de aclarar su postura y procurar obtener datos relevantes que, de alguna forma, enriqueciera el documento.

Por otro lado, es pertinente precisar que, cuando se establecen vínculos de carácter profesional con seres humanos, es fundamental informarle, el objetivo de la investigación (Díaz

& Ruiz, 2012), por lo que a cada persona que conformó los grupos focales se les informó con antelación el objetivo de los encuentros. así mismo durante el desarrollo del capítulo IV del análisis de resultados se asignó un seudónimo a cada participante a fin de cuidar su identidad. En la misma lógica, se empleó un seudónimo para mencionar a la institución objeto de estudio. Por lo cual se le llamó durante el desarrollo de la investigación Colegio de Colombia del Caribe o Institución Pública Colombiana en vez de su nombre real en el contexto del Sistema Educativo Nacional.

Capítulo IV. Resultados de la investigación

4. Resultados de la investigación.

Este capítulo presenta la consolidación de datos obtenidos a partir de la entrevista realizada a tres grupos focales: el primero que se conformó por los docentes y el directivo docente, el segundo por padres de familia y el tercero por estudiantes de la institución educativa. Así mismo, esta información se conjuga con las observaciones hechas en diferentes momentos y la observación participante del investigador. A partir del planteamiento del problema, la justificación de la investigación y el desarrollo del marco teórico y el diseño metodológico y, después de haber aplicado los instrumentos pertinentes, se presentan los resultados de la investigación.

Las observaciones de campo se abordan desde la perspectiva formal de la investigación. Se tuvieron en cuenta varias escenas etnográficas, desde la propuesta de Wilcox (1993), las que en lo sucesivo se presentan como bloques de observaciones que, a su vez, delimitan un conjunto de relaciones de la comunidad educativa (Vásquez & Martínez, 1996) de la institución objeto de estudio a través de las interacciones discursivas. Así mismo, las observaciones se fundamentan en la narración de episodios de las dimensiones o categorías de estudio. Luego, se describen los resultados del análisis de los tres grupos focales.

Las categorías de análisis de resultados comprenden tres campos de acción: i) las manifestaciones de la política educativa en una institución de carácter oficial; ii) el discurso de poder que se encuentra implícito en los procesos académicos, administrativos y logísticos de la misma institución y, iii) las relaciones que se gestan entre la comunidad educativa del mismo plantel educativo a partir de la implementación de la política educativa. De igual manera, se construyó una unidad hermenéutica para el análisis de las observaciones de campo y los grupos focales y el estudio de casos.

4.1 Manifestaciones de la Política Educativa

4.1.1 Vinculación de la Institución Educativa con el Sistema Educativo Colombiano.

4.1.1.1 Mecanismos regulatorios para alcanzar la Calidad de la Educación y controlar las acciones de la escuela.

Los mecanismos regulatorios para la calidad de la educación que controlan las acciones en la escuela se identifican en la institución educativa en dos niveles. El primero, se centra en la asignación de docentes y la evaluación de la práctica educativa, y el segundo, se enfoca en la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes como medida para determinar el alcance del logro educativo. Es así como, se describen a continuación los mecanismos regulatorios a partir de dichos niveles y mediante el discurso de la comunidad educativa.

El tipo de vinculación al sector oficial en Colombia que tienen los maestros y maestras se rige por dos Decretos Reglamentarios: el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002. Ambos Decretos tienen alcances diferentes, pues mientras el primero no presenta un sistema de evaluación riguroso a los docentes y directivos vinculados al sector oficial, el segundo está ligado a una evaluación anual y de méritos para ascenso o reubicación salarial de los educadores a sugerencia de la OCDE en 2016 para América Latina y el Caribe:

Las diferencias entre ambos decretos son claras; el 1278 obliga al docente a presentar concurso de méritos para pasar de un grado a otro, mientras que en el

2277 contempla los estudios y experiencia , pero me parece preocupante que el 1278 este ignorando la experiencia que adquiere el docente con la práctica pedagógica y lo que más nos afecta a los maestros es que la evaluación del 1278 está establecida bajo un instrumento económico, es decir, la partida de dinero que disponga el Estado para permitir el ascenso o la reubicación, entonces no es la calidad del maestro, sino los recursos, eso de verdad duele (Profesor ciclo 1).

Un aspecto adicional que diferencia los decretos corresponde a que el decreto 2277 de 1979, permitía el ingreso al sistema educativo oficial de educadores con formación profesional en diferentes licenciaturas en el campo de las ciencias de la educación y pedagogía, mientras que el decreto 1278 de 2002, establece que cualquier tipo de profesional, paralelamente con los licenciados, se pueden presentar al concurso de méritos para aspirar a una plaza docente o directivo docente en la educación pública:

Cuando yo ingresé en el año 2010; yo vengo de ése concurso, donde se admitió todo tipo de profesional y, viví esa experiencia con un gusto por lo siguiente: porque los resultados de esa experiencia rectificaron lo que los licenciados sabíamos que iba a ocurrir; el médico dijo, pues yo trabajo medio tiempo en el colegio y trabajo medio tiempo en mi consultorio, el abogado qué dijo, yo trabajo medio tiempo en el colegio y el otro medio en mi consultorio jurídico, sí? Esto requiere de conocimiento y es de 24 horas, yo no puedo ser profesional `por el deseo de serlo o porqué me llame la atención. No. Yo tengo que prepararme. Yo tengo que saber. Qué pensarías de una persona que ha visto tantos videos de medicina y dice yo quiero ser médico y, me han diagnosticado tantas cosas a mi

familia y a mí y venga y practicamos la medicina. Es absurdo e irrespetuoso con la profesión docente; cuando yo me presente al concurso, pues no me nombraron enseguida, tuve que esperar en esa lista; lista que causó que a mí en los colegios privados no me llamaran por espacio de año y medio y que yo no tuviera empleo y que mi familia sufriera el año más gravoso de su existencia, porque me vetaron en los colegios privados, por estar en la lista de espera del distrito. Entonces yo veía como la lista se acercaba a mi nombre por fin, porque todos aquellos que se presentaron siendo psicólogos, abogados, arquitectos, fueron nombrados y a los ocho días, un mes, desistieron. ¿Quién puede con eso? Pues uno que se formó en pedagogía y tiene vocación. Entonces no hay que sacar un decreto reglamentario al 1278; ellos ya saben y en el mundo oscuro lo dicen: no se meta a profesor, porque eso es un matadero (Directivo docente).

En este sentido, la forma de vinculación al sector público en Colombia se puede generar de dos formas: siendo maestro provisional o teniendo el nombramiento en propiedad al aprobar un concurso de méritos. En la institución educativa de estudio, hasta el año 2001 se vincularon profesores bajo el decreto 2277 de 1979 y, en adelante y hasta las fechas de las últimas convocatorias que fueron en 2016, se continúan nombrando profesores bajo el decreto 1278 de 2002:

Yo soy del decreto 2277 de 1979. Es obvio que el Estado quiere acabar con nuestro decreto por las bondades que hemos conseguido con tanto esfuerzo: la pensión de gracia, la jubilación por tiempo de servicio y el poder seguir trabajando hasta los 70 años. Cosas que no tiene el decreto 1278. Yo me vinculé en el año 2000; yo soy normalista de la Normal Guillermo Valencia de Montería y abogado (Profesor ciclo 1).

Los profesores vinculados al magisterio bajo el decreto 2277, comentan que ingresaron antes del año 2001 al sector oficial, siendo los trámites y dinámicas diferentes. Sin embargo, los profesores han mantenido una constante voluntad por conservar y garantizar sus condiciones laborales y el derecho a la educación de los estudiantes:

Yo ingresé al magisterio en 1992 y estudié en la Universidad Distrital y fui una de las pocas maestras que se vincularon sin ser bachiller pedagógico; a mí estaban pensando si me sacaban, porque yo llegué siendo bachiller académico, finalmente logré que me dejaran, porque en esa modalidad, sólo estábamos tres maestros. Luego de eso, yo me gradué en 1991 y empecé a trabajar en el sector privado y, cuando se hubo la oportunidad de presentarme, yo apliqué, logré pasar al distrito, duré un año de provisional, y yo hice marchas , mítines; nos tomamos la Secretaria de Educación, nos encadenamos al catastro y, nos hicimos nombrar ; hicimos nombrar en propiedad , a casi , 900 maestros, de 2000 que éramos; de esos 2000; estábamos 600 en las calles, fue una lucha muy dura por la educación y lo logramos (Profesora ciclo 2).

Por otro lado, los profesores vinculados con el decreto 1278 de 2002 indican que hasta 2015 se efectuó un examen de competencias escritas para ascender o reubicarse en el Escalafón Nacional Docente y que, después de las movilizaciones y protestas pacíficas en masa, producto del cese de actividades del magisterio colombiano, el Ministerio de Educación Nacional, acordó entre los puntos del pliego de peticiones, reformular los mecanismos de evaluación de los educadores en el territorio Nacional a través de una Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) en tres cohortes o periodos de aplicación, en vez de la prueba escrita:

Lo que no calculó el Estado, fue que, en vez de controlar los ascensos y reubicaciones mediante esta política pública en educación, los docentes se iban a poner a buscar capacitarse con estudios de posgrado; maestrías y doctorados y el gasto público en educación, se les iba a salir de las manos, es decir que el objetivo del decreto 1278 fue contraproducente. La nómina del decreto 1278, supera a la del 2277 actualmente. Por tanto, no pueden permitir que uno avance en el Escalafón Nacional Docente (Profesora ciclo 4).

La ECDF, consistía en presentar un video siguiendo las consideraciones que establecía el Instituto Colombiano para la Calidad de la Educación (ICFES) mediante una impronta, después de cumplir con una serie de requisitos como: llevar tres años de servicios ininterrumpidos y haber obtenido en las dos últimas evaluaciones anuales un desempeño superior a 60 puntos. Sin embargo, para los docentes la presentación de este video generaba un periodo de angustia, estrés y presión que, en algunos casos, una vez filmado el video de la clase y transcurridos los requisitos de ley para subir la grabación a la plataforma, presentaban problemas de salud y eran incapacitados por la autoridad médica. Esta manera de evaluar la tarea de un docente es considerada por los sujetos de estudio como humillante, desafortunada, sesgada y parcial, pues procuraba evaluar al profesor desde una referencia única, desconociendo su quehacer pedagógico cotidiano y los años de desempeño en el cargo con el argumento de evaluar la calidad de la educación: “Es que tenemos que entender; no es el desempeño del profesor durante una pantomima, tampoco la búsqueda de la calidad de la educación; es el presupuesto, no hay plata para tanta gente ” (Profesora ciclo 5).

A partir de este proceso, los maestros señalan que a pesar de haber preparado la clase del video, atendiendo cada indicador y recibiendo la capacitación en una entidad privada de manera opcional, no consiguieron ascender o reubicarse salarialmente y consideran que, esto aparte de afectar anímicamente a los docentes, constituyó un punto de división adicional al interior de la comunidad educativa de la institución, ya que posteriormente a los resultados obtenidos en la evaluación, se generó desmotivación entre los maestros que no obtuvieron los puntajes de aprobación, y se generó una comparación entre ellos:

Es como si el indicador fuera pasar ese video para establecer si se es o no, un buen profesional, Uno ve gente que durante su práctica pedagógica deja mucho que desear; dejan a los niños solos mientras están en cafetería, llegan tarde, no son dedicados como uno; no participan en las actividades institucionales etc., y, sin embargo, aprobaron; mucha frustración (Profesor Ciclo 1).

Cabe señalar que la presentación del ECDF se aplicó desde 2015 de manera ininterrumpida anualmente, debido al pacto entre el Gobierno y el Magisterio, mediante una presentación en tres cohortes, lo que generó que la mayoría de los docentes vinculados bajo el decreto 1278 de 2002, pudieron ascender o reubicarse salarialmente hasta el último grado de la tabla que corresponde al 3DD, que significa profesional o licenciado docente con doctorado, gracias a su avance en los niveles del Escalafón Nacional Docente. Para su última entrega la ECDF, en 2019, convocó la participación de todos los profesores a nivel nacional, incluso aquéllos que habían aprobado los cohortes anteriores y, en consecuencia, ascendieron o se reubicaron con éxito en el escalafón hasta su último grado. Por eso, diversos profesores afirmaron que se presentaron demasiadas personas y que si hubieran convocado a los que no

tuvieron la oportunidad de obtener el puntaje necesario en los cohortes anteriores para aspirar a una mejor calidad de vida, habrían tenido mayor posibilidad de ascender o reubicarse:

Es que no es por ser egoísta ni mucho menos, me parece que es en aras de la equidad, o sea, los que ya pasaron el año pasado o en años anteriores, no deberían presentarse, porque es que digamos los que pasaron ahorita, hace tres años que se presentaron la primera vez, se presentaron ahorita y otra vez pasaron, entonces por qué no le daban la oportunidad de presentarse a los que no pasamos; es que ya hay gente que está en la 3D y hay unos que todavía estamos en la más bajita (Profesora de apoyo en inglés).

Lo anterior, representa para el directivo docente una postura de evaluación que obliga el Sistema Educativo y, es una característica adicional de desigualdad que crean los procesos de evaluación en todos los ámbitos, y que los docentes reproducen con los estudiantes, por lo que a partir de las condiciones en las que se genera, invita a replantear el proceso, debido a las consecuencias que genera en la práctica educativa “de la misma forma que el Estado nos evalúa, nosotros evaluamos a nuestros estudiantes, y es algo para pensar ” (Directivo docente).

El tipo de vinculación en consecuencia, es un aspecto que se hace visible en la calidad de la educación, ya que según el directivo docente, en los colegios privados la vigencia del contrato de trabajo se encuentra condicionada por el desempeño laboral del docente durante el año escolar, mientras que en el sector oficial (público) particularmente en los docentes nombrados bajo el Decreto 2277 de 1979, la vinculación es vitalicia, lo cual representa que no están sujetos a una evaluación para acreditar la idoneidad en su cargo. Aunado a ello, los docentes argumentan que las condiciones del Decreto 2277 de 1979 solamente excluyen la evaluación del desempeño, porque las características de vinculación actual son concesiones

obtenidas gracias a las marchas sindicales para presionar al Gobierno Nacional para otorgar condiciones dignas de trabajo a través de políticas educativas y publicas consecuentes.

En la institución educativa se observa que algunos docentes regidos por el Decreto 2277 de 1979, no tienen el mismo desempeño que un docente del decreto 1278, y esto se identifica a través de los comentarios y quejas de los estudiantes, centradas en aspectos como: los métodos de evaluación que emplean, las constantes inasistencias, presentándose mayormente en los docentes sindicalizados. Para el directivo docente la irresponsabilidad de dichos docentes se debe al escaso o nulo sentido de pertenencia a la institución educativa y con la labor que realizan, siendo éstos en su mayoría características de los maestros y maestras vinculados bajo los decretos: 1278 de 2002 y 2277 de 1979 ya que desafortunadamente, los concursos de mérito para acceder a la educación pública no miden el grado de compromiso de la persona. Aunado a ello, el directivo docente señala que la mayoría de los docentes se vincularon al Sistema siendo profesionales diferentes a licenciados y pedagogos, debido a los lineamientos de la política educativa. Es decir, son maestros y maestras oficializados que ingresan al sector oficial y en vez de aportar al Sistema Educativo, lo perjudican: “Esto no es para cualquiera; muchos pensaron con la vinculación que, esto es de medios tiempos; esto es de dedicación y toda una vida” (Directivo docente).

A partir de la observación en el campo se identifica que los docentes están obligados a aceptar y legitimar la evaluación que se les hace de su ejercicio profesional, sobre todo los maestros vinculados por el decreto 1278 de 2002; entendiendo que tal evaluación se fundamenta en los mismos criterios para cuantificar realidades diferentes, bajo parámetros iguales. Esto se percibe así según los docentes, debido a un hecho quizá desconocido en los documentos históricos sobre la educación en Colombia y, es que antes de que se expidiera el

decreto 1278 de 2002, en el año 2001, los profesores del decreto 2277 de 1979, fueron convocados para ser evaluados ante la autoridad competente del establecimiento educativo, hecho que los docentes califican como una prueba piloto que se interpuso antes de expedir la Norma Oficial, dejando claro que ellos como gremio, no estaban condicionados a la evaluación de desempeño. Señalan que fue en 2002, durante el mandato del presidente Andrés Pastrana Arango, que se expidió el decreto 1278 que buscaba regular el gasto público en el sector educativo, el cual, constituía una política educativa que se disfrazaría con el eufemismo de búsqueda de la calidad.

Respecto a la regulación de la calidad de la educación a través de la medición del rendimiento académico de los estudiantes, el Estado Colombiano establece los mecanismos para medirla a través de instrumentos como las evaluaciones externas, las pruebas Saber que implementa el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), las pruebas internacionales y la evaluación interna o institucional que lleva a cabo cada institución educativa en el territorio nacional. Estas pruebas son mayormente estandarizadas y buscan homogenizar mediante los resultados a los estudiantes. Aspecto sobre el que los docentes señalan que las pruebas son insuficientes en su alcance, pues solo abordan aspectos cognitivos; memorización de datos y análisis de situaciones problema y en última instancia, se contradicen con el discurso que postula el desarrollo integral del sujeto, sus capacidades y ritmos particulares de aprehensión del conocimiento. Y que, además se practican en momentos y espacios inadecuados, ya que desconocen el estado anímico, emocional y físico de los estudiantes en el momento de aplicar la evaluación:

A mí me da la impresión de que los estudiantes se presentan en desigualdad de condiciones frente a otros países, a veces atinan a contestar ciertas cosas, pero

algunos aspectos los desconocen; la relación con el otro, el contexto, el trabajo cooperativo, porque es que aquí lo que les preocupa es la cobertura y que el chinito esté ahí sentado (Profesora ciclo 1).

De igual manera consideran que estas pruebas desconocen el trabajo en el aula con los estudiantes y que el modelo educativo que propone la escuela se orienta a formar ciudadanos para la vida en un ámbito general y no se dedica exclusivamente a potenciar aspectos concretos. A su vez, consideran que, a nivel internacional, estas pruebas promulgan resultados que no tienen en cuenta los contextos particulares de cada país, pues obedecen a políticas educativas externas a las cuales se somete Colombia: “Atienden claramente a intereses de carácter político y económico y, eso a mi juicio, no es nada educativo, aunque pretendan hacerlo parecer” (Profesora ciclo 2).

Esta percepción es similar a la que tiene el directivo docente, pues menciona que la finalidad de las pruebas es cumplir con intereses políticos y económicos de los entes internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, porque la medida de la calidad de la educación está dada para estas instituciones en términos de indicadores, estadísticas, gráficos porcentuales, pruebas escritas o estandarizadas y patrones numéricos: “La calidad debe tener un sentido más integral y mucho más amplio que lo cognitivo y esto pasa por el interés económico que le otorgan los entes internacionales ” (Directivo docente).

Sin embargo, los docentes consideran que en Colombia se ha naturalizado la evaluación en los ámbitos de pruebas internacionales, nacionales o externas, internas e institucionales y han considerado en la categoría de normal, todo lo que viene por mandato del Estado “Es sencillo: hay unas hegemonías que se transmiten culturalmente y las acabamos obedeciendo y siguiendo por costumbre, entre ellas, la política educativa” (Profesor ciclo 3).

Para el Directivo docente, los indicadores que establecen la OCDE y el Banco Mundial funcionan como un sistema de medición de la calidad, por lo que, para los que están involucrados en las prácticas de la escuela, es decir, la comunidad educativa, la calidad está relacionada con el ser humano y su desarrollo en diferentes dimensiones que no son evaluadas por una prueba externa y mucho menos van a medir la calidad, según el concepto que los educadores manejan y que es el que interesa poner en práctica y vivenciar.

En ese sentido, cuestionan el directivo docente y los docentes, las variables externas que intervienen sobre la calidad de la educación y que no se tienen en cuenta para emitir juicios de valor absoluto traducidos en resultados porcentuales por parte de los organismos internacionales. Los docentes identifican algunas variables de diverso orden que comprometen a las familias y su dinámica, al ser considerados como factores que influyen en la calidad de la educación; debido a que, en algunos casos, se generan condiciones de abuso, maltrato o discapacidad respecto a los menores:

El Estado Colombiano tiene un discurso de doble moral, lo digo en virtud de que por una parte, decreta unas políticas que favorecen el desarrollo y la atención integral de los niños y niñas y , es una política educativa orientada a cumplir con ello, sin embargo, es un Estado que no está cumpliendo con su tarea real y efectivamente al docente le compete hacer el papel del Estado, de la familia, intentando cubrir esos espacios que no solventa el Estado y la propia casa como responsabilidad principal; entonces más que un discurso de poder , es un discurso deseable y simultáneamente de doble moral, que no se cumple (Profesora del Ciclo 1).

A su vez, el directivo docente señala la importancia de aspectos como el tipo de familia a la que pertenece el estudiante con todas sus particularidades, la violencia que se genera al exterior de la institución, el nivel de nutrición de los niños, niñas y jóvenes; y las condiciones de salubridad en los hogares; agua, luz, acceso a internet, entre otros, debido a que se considera diferente un estudiante que tiene todas las necesidades cubiertas a otro que no y, esto se puede evidenciar en una sencilla muestra de talla y peso corporal: “Los niños que tienen alrededor una calidad de vida, van a obtener los mejores estándares de masa muscular y altura para su edad. Empero, estas características influyen sobre su rendimiento y, en consecuencia, sobre la calidad de la educación” (Directivo docente).

Los profesores de igual manera se refieren a los niveles socioeconómicos de las familias, ya que en gran medida las instituciones públicas en Colombia están conformadas por familias de sectores vulnerables de la sociedad. En la misma lógica, formulan el hecho de que el mismo Estado Colombiano se ha encargado de tergiversar la imagen de la educación, en el sentido de que el rol del maestro se ha transformado en el ámbito social:

Las familias entienden que el colegio tiene que brindarles un servicio asistencial con los niños; contrario a los propósitos verdaderos del maestro con su práctica pedagógica, ya que, si el tutor o padre de familia comprendiera el papel de la escuela, seguramente trabajaría de manera mancomunada y corresponsable con los procesos que involucran a sus hijos e hijas (Profesora ciclo 1).

Por ello, destacan que es necesario tener presente que los grupos en secundaria y media vocacional en el colegio superan las 40 personas, y aunque el docente esté comprometido con su labor, las condiciones no lo permiten. Asimismo, señalan que en cada grupo se encuentran adscritos estudiantes con discapacidades a nivel cognitivo y, a pesar de que la política educativa

trata incisos específicos en la normatividad, tanto la ley como las disposiciones técnicas acerca de la inclusión, dividen a los estudiantes, por lo que los esfuerzos no atienden las necesidades de la escuela, ya que su rendimiento académico, o la adaptación al sistema, no es en los mismos términos comparado con el de los demás estudiantes:

Estas son prácticas que están instauradas desde la cabeza mayor que representa el gobierno y, por ejemplo la falta de recursos impide, ya que uno ve muchachos en los salones sin pupitres para sentarse , es pensar que el Estado necesita que nosotros como docentes abordemos un número importante de estudiantes, donde hay 42, 43 personas por aula y así, tenemos que trabajar para ahorrarle al gobierno; es mirar también que aquí sobrevive el más fuerte, se premia al que aprenda más contenidos, sin analizar nada; sino el chico que la va bien memorizando y presentando sus evaluaciones como está en la malla curricular es el que obtiene el premio, pues simplemente supo adaptarse al sistema, y se generan rivalidades entre los mismos estudiantes, pero al terminar su bachillerato se percatan que quienes tienen mayor oportunidad, son los que poseen los recursos para ingresar a la Educación Superior (Profesora del ciclo 3).

El directivo docente determina las variables que permiten medir la calidad de la educación, señalando que el Estado Colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación de Bogotá, emplea una variable para determinar la cantidad de estudiantes, es decir que, mediante la cobertura por estudiantes matriculados, mide la calidad. Por eso, a los educadores en el sector público, se les cuestiona en función de la cantidad de estudiantes matriculados en la Institución Educativa y frecuentemente los entes encargados

envían listados para corroborar los estudiantes que efectivamente se encuentran asistiendo a cada grupo:

En este momento el Estado hizo un intento por medir el Ambiente Escolar, pero el ambiente escolar no lo han podido valorar ni ellos por decreto. Esta variable la contemplan por tamaño de la planta física de la institución y cantidad de estudiantes en concordancia con esa infraestructura (Directivo docente).

En este sentido, el ambiente escolar constituye un indicador en las instituciones educativas como factor de calidad en Colombia. En la observación se identificó que las relaciones entre la comunidad educativa sostienen a la organización escolar a partir de los vínculos de interacción discursiva entre los actores educativos y las relaciones de poder en referencia a las jerarquías que contempla la escuela.

En relación con la evaluación interna que aplica la institución, los docentes consideran que no aborda el conjunto de las dimensiones del sujeto, pues sólo corresponde a otorgar una letra o un número al desempeño del estudiante, aunque a partir de la observación de campo se identificó que la reflexión cualitativa respecto al resultado, la retroalimenta el docente en el aula durante el encuentro personal con el estudiante o el padre de familia. En la misma evaluación se establece que los procesos evaluativos tienen varios aspectos que analizar de orden cualitativo y que corresponde al docente representar en una valoración, la cual al final del respectivo periodo académico, debe ingresar al Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes (SIEE), esto es la plataforma que proporciona la SED, para agrupar las notas en valoración de 0.0 a 5.0 en cada área y proceder a imprimir los boletines para ser entregados a los padres de familia, en fechas y horarios establecidos. Al ser considerando el boletín por las

familias un indicador insuficiente, solicitan un diálogo directo con el profesor para escuchar la valoración cualitativa acerca del desempeño del estudiante.

A partir de lo anterior, se identifican las medidas para medir la calidad educativa en las instituciones y que se conforma como un instrumento de regulación que atraviesa todos los estamentos de la realidad educativa del país, y se identifica en los niveles: internacional, nacional e interno. El primero que corresponde a las pruebas internacionales que ubican al país en una calificación comparativa respecto a otros países de la región. En el contexto nacional, la evaluación se presenta a través de instrumentos externos como el ICFES, y a nivel institucional, se lleva a cabo una evaluación interna que cada institución realiza de manera autónoma, mediante pruebas bimestrales con la estructura que sugieren las pruebas externas como parte del entrenamiento estratégico para presentar dichos exámenes. Paralelamente, la evaluación también se presenta en el ámbito administrativo, ya que los profesores son evaluados anualmente de acuerdo con el decreto 1278 de 2002 y si aspiran a ascender o reubicarse, tienen que presentar una evaluación de méritos para conseguir obtener mejores condiciones laborales. En la institución educativa, se considera que en el proceso de evaluación se incurre en prácticas contraproducentes, ya que desconoce los contextos particulares de su aplicación. Además, se percibe como una política que ha sido utilizada para dividir, crear brechas sociales por medio de un discurso institucional de los entes encargados que defiende y aspira a la calidad, pero a la vez demuestra que la preocupación que consiste en controlar el gasto público.

4.1.2 Procedimiento Académico.

Respecto al modelo pedagógico del Colegio de Colombia y el Caribe, los profesores comentan que en 2014 los directivos implementaron una encuesta para determinar el modelo pedagógico que ejecutaba cada docente en aula. Los docentes señalan que en este proceso se identificó una diversidad de modelos aplicados, la mayoría centrados en los enfoques tradicional o conductista y el constructivismo y el modelo social, pero que no existía un estándar para toda la planta de profesores:

Al reunir todas las apreciaciones de los profesores de la jornada mañana y tarde se pudo concluir que se estaba implementando un modelo social y cognitivo, porque éste agrupaba a todas las corrientes que proponían los profesores. En la práctica esto quiere decir que algunos estudiantes ejercen la consulta, el descubrimiento y la investigación en sus procesos de aprendizaje y de relación con el conocimiento, con la mediación y acompañamiento del profesor (Profesora ciclo 3).

Durante la observación, se pudo constatar que el Manual de Convivencia expone un modelo concreto, pero en la práctica no se lleva a cabo. Es decir, que la construcción del discurso de poder iba en contravía de la práctica social de la educación, en especial aquella que compete al aula. Es de resaltar, que el modelo pedagógico es un acuerdo institucional entre toda la comunidad educativa y las relaciones se generan también, con acuerdos. No obstante, aunque hubo un pacto conjunto para fomentar el modelo social cognitivo entre la comunidad educativa, nunca se brindaron los parámetros para incluirlo y desarrollarlo, ya que hay profesores que afirman que ellos continúan realizando la práctica de manera tradicional, ya que aun cuando la institución ha llevado a cabo capacitaciones acerca del modelo, los estudiantes presentan dificultades en diversas materias, pues no tienen hábitos de estudio y por ende reprueban: “ Sin embargo, se estimuló el trabajo en equipo para obtener mejores resultados académicos, pues se

colaboran entre ellos, aunque es incomprensible por qué hay tanta mortalidad académica al final del año escolar” (Profesora ciclo 3).

El directivo docente, señala que los indicadores de evaluación se distancian del modelo pedagógico social cognitivo, debido a que los profesores a pesar de cumplir con el requerimiento, no existe un hilo conductor en los procesos. Esto se constata en la observación, en la que se identifica que la evaluación es un proceso inherente al proceso educativo y se encuentra involucrada en todas las esferas a la vida de la escuela y la comunidad educativa. No obstante, no es factible para los docentes cuantificar las aptitudes y comportamientos de los estudiantes, por lo que desarrollan los procesos de evaluación de manera tradicional y que consiste en transcribir los indicadores cualitativos a números:

Una evaluación humanizante, no la estamos recibiendo, porque tenemos que remitirnos a un número, a un valor, 95,98,100 ¿qué es eso ?; es que tú no eres un número. El ser humano no puede estar sopesado por un número; eso mismo hacemos con los estudiantes, cuando les damos una valoración (Directivo docente).

A partir del análisis documental del último decreto que convoca a concurso de méritos para suplir plazas como docente o directivo docente en armonía con el decreto 1278 de 2002, en todos los entes territoriales o departamentos del país, se identifican dos requisitos que propone la política educativa para comprobar la idoneidad profesional y las capacidades y competencias de los aspirantes para ingresar al sector oficial. El primer requisito consiste en presentar una prueba de aptitudes en razonamiento matemático y aptitud verbal y si obtiene el puntaje requerido pasa a la siguiente fase del concurso con el puntaje mínimo, después se

anexan los soportes de los títulos profesionales y la experiencia laboral. Es importante hacer énfasis que cada etapa otorga un puntaje en una escala determinada por las condiciones del mismo concurso. El segundo requisito consiste en presentar una entrevista para corroborar algunas aptitudes de dominio psicosocial frente a situaciones pedagógicas que pueden acontecer durante el ejercicio profesional. Hasta ahora todo indica que la persona que obtiene los puntajes más altos se convierte en el profesional de la educación más apto para ejercer el cargo de docente o directivo docente en el sector oficial.

Durante la observación en la institución objeto de estudio, la idoneidad profesional del directivo docente o docente se comprueba mediante los resultados de su gestión durante el año escolar. El indicador de gestión es tan importante para la política pública que está ligado con factores académicos, pero también salariales, bien para el directivo docente, el directivo rector o el profesor de acuerdo con su desempeño en función de determinadas metas que la SED, como ente regulador, establece anualmente. Muestra de ello, es la cancelación de la asignación mensual que se realiza al directivo docente rector, según el número de estudiantes que tenga la institución a nivel global, es decir en ambas jornadas.

En el caso de los profesores, el indicador de gestión se mide por su desempeño en términos académicos y pedagógicos; hecho que se exalta a principio de año cuando el rector expone a la planta de profesores regidos por el decreto 1278, los parámetros que se tendrán en cuenta para evaluar el desempeño del citado docente a final de año a través de una circular interna. Esta presión, ejerce un impacto en las prácticas que desarrolla el educador, pues le estimula a llevar un seguimiento exhaustivo de los procesos que desarrolla en el aula y en la institución en general a través de diarios de clase, actas de dirección de grupo, evidencias del trabajo pedagógico en formato gráfico o audiovisual, listados de asistencia y listado de notas, diligenciamiento del observador del estudiante con las novedades académicas y /o

convivenciales, entre otras. Esta serie de evidencias se deben presentar al final del año lectivo al directivo rector para su evaluación. Si bien la evaluación es un proceso que exige rigurosidad, en algunas instituciones educativas, dependiendo del directivo rector, puede ser un procedimiento informal, en otras se puede transformar en un momento de tensión, ya que los resultados se envían a la Secretaría de Educación y, si no se obtienen el puntaje suficiente durante dos años consecutivos, puede ser destituido del cargo. Además, dichos resultados, sirven de soporte para la evaluación de desempeño que lleva a cabo el Estado Colombiano a través del ICFES para ascenso o reubicación salarial del educador ya citado anteriormente. De esta manera el Estado Colombiano intenta examinar la idoneidad y profesionalismo de sus miembros bajo la premisa de garantizar la calidad:

Aquí hay un docente, no es licenciado y él mismo lo dice: la educación pública es un buen escampadero. Es un problema que no es tan evidente, pero que existe en las instituciones, porque le están haciendo un daño inmenso a la educación
(Directivo docente)

La relación de las ideologías con el discurso de poder del modelo Neoliberal se evidencia en todos los procesos que desarrolla la institución. Las observaciones realizadas muestran cómo el desarrollo de la vida institucional se fundamenta en el cumplimiento de un acervo de actividades y procedimientos que otorgan una organización, a la vida de la institución. En la jornada tarde, a las 12:15 horas, ingresan los estudiantes uniformados y los profesores responsables de la vigilancia, se ubican a la entrada de la institución para supervisar la entrada de los estudiantes para que no se presente ningún accidente fortuito o novedad. Una vez los menores ingresan, se cierra la puerta y los profesores se dirigen a su respectiva aula de clase para iniciar su labor pedagógica con los niños, niñas y jóvenes. Los demás profesores

(que no son responsables de la vigilancia) se dirigen directamente al aula. Los directivos por su parte tienen una oficina en el bloque administrativo. Esto demuestra que la planta docente a pesar de que presentaron el mismo concurso de méritos, por lo menos en las convocatorias que promulga el decreto 1278 de 2002 para ingresar a la Secretaria de Educación Distrital, tienen diferentes roles en la institución y se enmarcan en la organización escolar con funciones definidas por la política educativa.

Lo cual se aprecia en que cada actor educativo actúa, se expresa, asume un comportamiento y ejerce su cargo, en función del rol que cumple en el colegio. Por ejemplo, a partir de la observación se determina un rol específico de un docente que tiene cinco horas de clase en el nivel de primaria, el cual cumple con 25 horas semanales. Respecto a las cinco horas frente a grupo, la primera transcurre de 12:30 a 13:20; la segunda de 13:30 a 14:20; la tercera de 14:25 a 15:15; la cuarta de 15:45 a 16:40; y la quinta de 16:40 a 17:30. En cada hora debe desarrollar los contenidos temáticos de la materia que corresponda. Estos contenidos son acordados por los profesores en un trabajo en equipo a principio de año, según los estándares curriculares que maneja el Ministerio de educación Nacional para todas las áreas y grados, y se adhieren a una posición respecto al conocimiento que el profesor tiene que divulgar.

Sin embargo, el aula de clase es su territorio y es el docente quien decide qué contenidos son convenientes para los estudiantes de los que propone la malla curricular, lo que denominan libertad de cátedra. En ocasiones el directivo docente acude a un grupo en particular, de cualquier grado para observar qué están haciendo, pues dentro de sus funciones y como parte de la evaluación le corresponde hacerlo. A su vez, los docentes acuden a reuniones de área y de ciclo, y ambas reuniones se organizan en días diferentes de la semana y transcurren de las 17:30 a 18:15. Respecto a las reuniones de área, el directivo docente señala que los profesores

de primaria en particular, manifiestan la necesidad de asistir específicamente a un espacio académico; bien sea reunión de área o ciclo, pero no a las dos semanalmente, ya que por lo regular, transmiten la misma información, o en dado caso, abordan las mismas temáticas y el tiempo no se optimiza para emplearlos en labores paralelas que exigen atención inmediata

A partir de la observación se identificó que algunos profesores llegan tarde a las sesiones, justificándose en la atención a las actividades de grupo que durante la presencia de los niños no puede desarrollar o porque se encontraba al cuidado del estudiante. Entonces, cuando se integra a la reunión, desconoce el del tema que se está desarrollando. Cabe señalar que los docentes responsables de la vigilancia pertenecen al ciclo 1 que comprende los grados de preescolar, primero y segundo, y asignan un docente líder que acude al Comité Académico, que se constituye en un espacio de reunión de los líderes de ciclo y los jefes de área, aparte de primaria, también de bachillerato. En este sentido, el Comité Académico es una instancia que hace parte del Gobierno Escolar y que comunica decisiones que afectan el desarrollo de la vida institucional en los campos académico, de convivencia y logísticos que convocan a los miembros de la comunidad educativa.

Durante las reuniones de ciclo se informan las novedades y disposiciones del Comité Académico que es una extensión del Consejo Académico y el Consejo Directivo. Las anteriores reflexiones, desde el inicio de la jornada hasta el final de esta, son muestra de la regulación que ejerce la política educativa sobre las funciones, actividades y roles de los miembros de la comunidad educativa de la institución objeto de estudio: “Porque al final de cuentas la ideología neoliberal está presente en todos los patrones que se siguen en la escuela, y obedece al Estado” (Profesora ciclo 3).

Lo anterior sucede y tiene consecuencias de acuerdo con los docentes, ya que por una parte el Estado pretende construir un modelo de ciudadano desde la escuela, pero acontece que, al interior del Colegio, de los estudiantes que culminan su bachillerato, son escasos los que pueden acceder a una universidad y otros se ven obligados a trabajar para financiar sus estudios. Si bien es cierto que la institución tiene un convenio con la Universidad de la Salle para que los estudiantes una vez culminen el nivel de secundaria ingresen a dicha Universidad a cursar un programa profesional que les prepare para el mundo laboral, este convenio sólo les financia el 50% de un primer semestre, pues ya desde el segundo semestre corresponde cubrir el 100% de los costos académicos, lo cual, entre otros factores, evidencia la presencia de la ideología neoliberal en el colegio:

El Neoliberalismo es una política que se nos empotró en la realidad de la escuela. Fue construida de manera vertical, no horizontal, es decir, que sólo beneficia a la cabeza; ahora, hay unos procesos que se están gestando desde la Ley general de Educación y ahí está escrito que los colegios tengan acreditación de calidad; ése artículo que menciona eso, pues lo permea todo; la política neoliberal está allí, ése como que fue el filtro, porque yo cuando busco acreditación de calidad, pues tengo que acreditarla desde los distintos campos de gestión: el académico, el directivo, el financiero y el comunitario. (Directivo docente)

El directivo docente indica que el problema no es que la ideología neoliberal llegue, sino la manera de transformarla en una situación de beneficio para la comunidad y, esto no es desobedecer o desvirtuar el papel del Estado en la institución. Al contrario, se constituye en una posibilidad para potenciar el impacto de esta ideología de una forma que lleve al colegio a ejercer mejor su papel en la sociedad.

La organización del colegio en función del ideal de ciudadano y la manera cómo se administra la educación desde la política pública en educación se fundamenta en la observación de campo que permite describir cómo se instaura una política educativa a la institución, a qué obedece y la manera de implementarla como comunidad educativa y las relaciones que se gestan a partir de la política educativa. Tal es el caso de la política educativa determinada en marzo del 2020 ante la pandemia generada por el COVID-19 en el territorio colombiano, denominada; Aprende en Casa, con el objetivo de garantizar la atención integral a los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas oficiales de Bogotá. Desde este momento los profesores y directivos empezaron a construir y desarrollar el material de estudio para suministrar de manera virtual y física a los estudiantes.

La política educativa surge en consecuencia, según las observaciones, para intentar regular la realidad social y educativa de las instituciones distritales en un momento de crisis en el que se debe garantizar la normalidad académica, administrativa y logística de la escuela. De la misma manera, los alcances de la política educativa repercuten directamente en la organización del colegio, y en los actores educativos, legitimando su rol, funciones y el ejercicio del cargo que le corresponde en la jerarquía de las instituciones. Para algunos actores educativos como los padres de familia, se determina un papel receptivo, es decir, que sólo se limitan a seguir las instrucciones que se les brindan, atendiendo a que, ven en el docente o directivo una figura de autoridad pedagógica. Sin embargo, sus opiniones respecto a la política no son consideradas para efectos de organización, o bien, al considerarlos una parte esencial de la política educativa enfocada a la atención del proceso educativo, aún en la contingencia:

Me parece exagerada la carga escolar con la que tienen a los alumnos en este momento debido al aislamiento por la contingencia del COVID 19, ya nada más, ya que no han terminado de desarrollar un trabajo, cuando ya están enviando otros. ¿Me pregunto, si el colegio y profesores contemplaron el tiempo para desarrollar cada taller? (Madre de familia ciclo 3)

En ese sentido, las familias argumentan que no tienen las herramientas necesarias para realizar los trabajos en casa, empezando por el acceso a internet. A partir de la estructura de la Política, las familias determinan que no se establece desde de las necesidades y recursos de las familias, siendo el trabajo que se debe desarrollar es excesivo; máxime cuando no se tiene en cuenta que los menores realizan en casa otras actividades y que el confinamiento, le somete a demasiada ansiedad, yendo en contravía con el desarrollo integral del menor que promulga de forma paradójica la misma política. Las reflexiones de las familias se generan por el estado de estrés y presión que perciben en sus hijos. De manera similar, los docentes señalan estar de acuerdo con la excesiva cantidad de trabajo que se asignó a los estudiantes, sin embargo, las acciones que determinaron solo respondieron a los requerimientos que solicitó la Institución, aun cuando son conscientes de las condiciones de las familias: “Es aprender a pensar en el otro y pensarnos como comunidad” (Profesor ciclo 1).

El directivo docente, por su cuenta, confronta la posición de los padres y los profesores al indicar que se encuentra satisfecha con el trabajo de los profesores de bachillerato, porque al sumar las actividades, no sobrepasan las cuatro horas diarias y representa un riesgo hablar desde el desconocimiento o desde una percepción de una persona o un grupo reducido:

Creo que otros son los factores que están generando estrés y están relacionados con el momento que se está viviendo y lo que es peor; el trabajo académico se

está empleando en casa como la excusa de lo que está pasando. (Directivo docente)

En este sentido, los profesores sugieren que es necesario escuchar todas las reflexiones, pues enriquecen la labor del docente” es fundamental en nuestro rol ser reflexivos y autocríticos para crear nuevas posibilidades para el hacer posible el aprendizaje de los estudiantes; sin duda, es reinventarnos. (Profesora ciclo 1)

Otro grupo de profesores asegura que los maestros no están mandando más actividades de las que realizan a diario con los niños, niñas y jóvenes en una jornada normal. Los profesores lo exponen en virtud de que su labor es poco valorada socialmente y los padres de familia, asumen que el maestro, la institución y la educación pública en Colombia se encuentran a su disposición, exigiendo derechos y paralelamente, excluyendo deberes:

La situación es muy sencilla, ahora los padres, madres y tutores se están percatando del trabajo que realizamos con los menores durante seis horas diarias, dando lo mejor de nosotros para que los niños aprendan y mantengan la atención para hacer del conocimiento su mayor valor (Profesor ciclo 3).

En la observación de campo se identifica que la educación se legisla a partir de un ejercicio que consiste en pensarse como docentes desde el papel que les confiere la ley y pensar en los demás miembros de la comunidad educativa para establecer de qué manera se puede ser una ayuda complementaria a las directrices de los entes encargados en educación, interpretando y llevando a la práctica real en un contexto propio, durante la etapa de ejecución de la política educativa. De igual forma, es necesario identificar las variables que emergen en oposición a la

política de la SED para considerar estrategias paralelas que apunten al mismo objetivo. Sin embargo, es una experiencia favorable para todos los actores educativos, pues les permite construirse y deconstruirse en un ejercicio constante de crecimiento personal, pedagógico, institucional y humano. Hasta este punto, se puede identificar que la interpretación hermenéutica que hacen los actores educativos de la manera de organizar la educación a partir de las políticas educativas se enfatiza y ejerce desde el rol y las funciones que se tienen. Por lo tanto, la perspectiva y visión educativa no es la misma. Sin embargo, todas las apreciaciones son válidas, porque atienden a la posición que se ocupa en la comunidad educativa. Al final, determinan los docentes que la política educativa siempre se presentará como una prueba piloto que invita a reevaluar la escuela y entenderla como un objeto de estudio dinámico.

En alusión a las relaciones de la comunidad educativa en aspectos académicos, en la observación de campo se analiza el encuentro de refuerzo académico que tuvieron los profesores con algunos padres de familia para dialogar acerca del bajo rendimiento académico de los niños en determinadas áreas y las estrategias de avance y mejoramiento para solucionarlo. Esta jornada se acordó en el Comité Académico, buscando perfeccionar los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes y únicamente convocó a los padres de familia o tutores de los menores que presentaban bajo rendimiento por alguna dificultad de características cognitivas o de ausencia de seguimiento en casa.

La jornada buscó concientizar a los padres de su responsabilidad acerca de los procesos de sus hijos. Para que la jornada tuviera los resultados esperados se precisó el apoyo en casa como complemento a los procesos de aula, pues los docentes identifican que un estudiante aprende más cuando trabaja sólo y mejor aún si siente el acompañamiento del tutor o padre de familia que estando en clase, ya que en el aula por lo general intervienen diversos factores en

el aprendizaje como la falta de atención, el quebrantamiento de las pautas de convivencia, los ritmos particulares de aprendizaje, el interés por lo que se hace y dice en el aula y la percepción que se tiene del colegio en función de su crecimiento y desarrollo como sujeto social, la programación de actividades paralelas al aula por parte de las áreas: izadas de bandera con motivo del día del trabajo, día de la raza, día del educador, día de la familia y otras que por lo general no se encuentran dentro de la agenda de los directores de grupo por desconocimiento, ya que en las reuniones de área y ciclo, comunican oportunamente las fechas y, alteran la organización de los tiempos al interior del aula.

Los profesores orientan sus reflexiones a cuestionar el modelo educativo, porque al parecer el sentido de cada área del conocimiento conduce a preparar a los estudiantes para presentar unas pruebas de evaluación externa que también se utilizan como indicador de calidad, para la misma institución en relación con las instituciones públicas de la ciudad, el departamento y el país a través de unos resultados y la ubicación en un ranking de planteles educativos, cuando la misión de la escuela debería ser transformar la realidad y desarrollar competencias para la vida. Por lo anterior, la institución incluye en el cronograma de actividades anuales, las pruebas bimestrales en las cuatro áreas fundamentales, según la política educativa: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales.

Las pruebas se encuentran estructuradas como las pruebas Saber que implementa el ICFES a los estudiantes de primaria, secundaria y media vocacional; su organización atiende a enunciados donde se explica una situación problemática y, a continuación, proporciona, cuatro opciones de respuesta con los literales; a, b, c y d. Su aplicación se lleva a cabo en fechas específicas, donde se dedica toda la jornada escolar a que los estudiantes resuelvan las preguntas. Este ejercicio académico, se hace con el objetivo de brindar un entrenamiento previo

a los estudiantes, antes de presentar los exámenes oficiales ante el ICFES de acuerdo al colegio. Algunos estudiantes, sobre todo los de media vocacional, eligen capacitarse para estas pruebas externas con instituciones privadas de educación para el trabajo y el desarrollo humano que, ofrecen en su portafolio, cursos rápidos de Pre-ICFES que, promulgan facilitar la obtención de altos resultados. En la observación, del mismo modo, se identifica que la ideología neoliberal y capitalista utilizan los procesos académicos que desarrollan los profesores para legitimarse y alcanzar los objetivos del Estado Colombiano:

Igual ése es el rol del maestro y hay muchos factores que nos condicionan, pero afortunadamente uno es dueño de lo que hace en su aula, porque nos están cuestionado constantemente en relación a qué queremos, qué buscamos, pero no nos indican el camino para llegar a alcanzar aquello y, a veces uno juega estratégicamente y no está mal, simplemente es hacer lo mejor por nuestros alumnos. Para mí es salirnos de ese discurso y entender que tenemos autonomía (Profesora ciclo 1).

De la misma forma, los profesores enfatizan en el argumento de que el sentido de la calidad de la educación no se mide en función de ajustarse al modelo educativo de áreas o ciclos. Se puede postular, cualquier modelo, siempre y cuando, se adapte al estado y contextos de cada institución, ya que la calidad no es un punto de referencia único e inalterable para todas las instituciones, sino que se desprende de las condiciones particulares que tiene y rodean al centro escolar:

El modelo educativo influye en la calidad de la educación, en la medida que sea un modelo coherente, con lo que cada institución educativa requiere en los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos y, de acuerdo a las

necesidades de su comunidad y contexto de permanecía y acción (Profesora de apoyo en inglés).

Las relaciones académicas de la comunidad educativa de acuerdo con los profesores se introducen en el marco del diálogo de saberes, vale decir, por medio del acercamiento al conocimiento y mediante el currículo oculto, esto es, la manera de enseñarle al estudiante a pensar, pues no son exclusivamente los contenidos del plan de estudios, los que integran el conocimiento, sino el conglomerado de valores y saberes de orden ético, moral, epistemológico, en un criterio aparte de teórico, vivencial. Se trata empero, de formar seres humanos íntegros para una sociedad en crisis.

De la misma manera, los profesores señalan que los medios de comunicación masiva y las redes sociales estimulan en los estudiantes un tipo de comportamiento ajeno a la escuela. De modo que cuando el profesor ingresa al aula de clase, se genera una ruptura en la comunicación con los estudiantes, pues tanto maestro como estudiante se encuentran hablando con códigos distintos. Entonces plantean la alternativa de hacer de las culturas externas a la institución una herramienta educativa para estimular la curiosidad por el conocimiento. No obstante, los docentes consideran que la innovación necesita de recursos y volver a concebir la idea de que el maestro necesita adquirir unas competencias y la mayoría de los docentes, sobre todo los del decreto 2277 de 1979, esperan la resolución de su pensión u otra oportunidad laboral, porque están cansados o no tienen vocación.

Por otro lado, adicionan que en lo concerniente al ámbito académico, el modelo educativo por ciclos, mantiene una propuesta acorde para suplir las necesidades de los infantes a medida que crecen y adquieren las habilidades y desarrollos propios para su edad, pero se encuentran obstáculos al momento de implementarlo y éstos refieren al orden académico, en

tanto los niños que están, por ejemplo, en primer grado de primaria, y ya saben leer y escribir deberían ser promovidos a segundo, pero los parámetros de matrícula que establece la SED y la política educativa, lo impiden en la medida que se contempla que el estudiante debe permanecer en el respectivo ciclo escolar hasta que evidencie las capacidades y aptitudes para ser promovido al siguiente ciclo. Los profesores, sugieren permitir la existencia de cupos disponibles, por si se presentan estos casos de promoción anticipada, porque existen estudiantes que están en determinado grado, pero la familia, en un acto de responsabilidad por el avance cognitivo de los menores, los adelanta con los temas y competencias propios del grado que cursen:

Pero lo triste del caso es que no hay un cupo en el grado siguiente para permitirles avanzar a esos niños. Esto es una contradicción, ya que el niño debería proseguir de acuerdo a sus capacidades, pero el sistema le impide, porque la propuesta de ciclos es muy buena, pero hay obstáculos para su ejecución (Profesora de ciclo1).

Asimismo, los docentes narran que en dado momento en la jornada mañana, intentaron hacer que los maestros rotaran; se refiere a acompañar la misma área en tercero, cuarto y quinto de primaria, intentando aprovechar el énfasis profesional y la especialidad de cada profesor, lo cual generó un encuentro epistémico entre todos los profesores, ya que no se lograron integrar las áreas, y de haber llevado a la experticia dicha propuesta, se desintegraría la educación integral que el estudiante debe recibir. A su vez, los profesores señalan que los aspectos académicos que involucran a la comunidad educativa, no se pueden llevar a cabo, ya que el directivo rector se dedica a tareas de orden administrativo:

Uno nunca lo ve en un consejo académico, hablando sobre temas académicos. Los coordinadores son diferentes en su concepción educativa; hay unos que le trabajan con un compromiso marcado al asunto académico, pero otros se dedican a mandar e imponer. No tenemos buenos líderes (Profesora de ciclo 1).

Los procesos académicos que lleva a cabo la institución determinan las relaciones de la comunidad educativa, pues se fundamentan en la comunicación referente a los procesos que involucran la enseñanza y aprendizaje, la evaluación, la aprobación o pérdida de procesos, el debate acerca de la forma más adecuada de aproximarse al conocimiento, producto de la adición del maestro a un deber ser y deber saber. En este sentido, los procesos académicos deben tener el propósito de acercar la escuela al mundo, la ciencia, la tecnología y la investigación por medio de la epistemología de los saberes y la comprensión del entorno del estudiante, a través de un pensamiento crítico que involucre la intención de transformar la historia y su tiempo, a pesar de que el ámbito académico se vea relacionado con aspectos administrativos, es el sentido primordial de todo proceso educativo. Idealmente, las instancias de la escuela tendrían que complementarse para no contradecir sus propósitos que consisten primordialmente en alcanzar el término ambiguo de calidad.

4.1.3 Procedimientos Pedagógicos.

A partir de la observación en el campo de estudio, se identificó que en el interior del aula y en las relaciones que se gestan entre los miembros de la comunidad educativa en las diversas instancias de la institución, son el lugar de la acción docente en referencia al conocimiento, el saber y el deber ser, respecto a la convivencia. En este aspecto, el aula refleja una forma de comprender lo humano, ya que es un sitio para el encuentro de representaciones

sociales, porque se construye una mirada del entorno y sus discursos, pues el lenguaje y las producciones discursivas, proporcionan un sentido a la realidad.

Los profesores, por su parte, manifiestan que durante la práctica pedagógica tienen el propósito de formar ciudadanos y personas críticas desde el grado primero de primaria para incitar actitudes que los lleven a respetarse, a compartir, a ser solidarios y solidarias, a escucharse y cumplir sus obligaciones y responsabilidades frente a sus estudios y la vida social y, de manera simultánea, que asuman una posición analítica frente a la situación del colegio, la localidad, la ciudad, el país y el mundo. Lo anterior se debe hacer primero antes de pensar en efectuar aproximaciones a los contenidos que contempla la malla curricular y tener presente que el fin último de un estudiante a través de una conciencia crítica, es buscar su propio bienestar:

Porque es que, si nosotros formamos para la ciudadanía, estamos trabajando para estructurar el sujeto que el Estado quiere, pero si nuestra tarea se orienta a formar personas con un norte y enfocadas a lo que es el ser, eso es diferente (Profesor ciclo 3).

Las aportaciones de los docentes se centran en que la práctica pedagógica en algunos momentos no es rigurosa, porque no se somete a las directrices del plan de estudios y el horario establecido:

Hoy, por ejemplo, estábamos haciendo títeres. Los niños estaban allá contentos recortando y coloreando. ¿Dónde está el contenido? No tengo contenido, si me preguntan, de sociales, aunque en el fondo si hay mucho contenido. De modo

que lo ven a uno con el aula así, el directivo, ¿y enseguida cuestiona por qué los niños no están sentados y en silencio? Yo considero que aprendieron más los niños haciendo el títere que en una clase magistral (Profesora ciclo 1).

Así mismo, para los docentes la práctica pedagógica se debe fundamentar en el hecho de que el maestro, tiene la obligación de ver al estudiante como un ser humano integral que tiene unas necesidades, entre ellas, el derecho a ser atendido, reconocido y aceptado tal y como es, para humanizar y entender mejor las prácticas:

Yo pienso, que uno para el estudiante tiene que ser una guía, uno debe ser más que un mediador respecto al conocimiento y los objetivos deben ser mas de escucha y colaboración; se trata de replantear las prácticas para ver los valores de ellos y ellas, ver el contexto en el cual se desenvuelven; las historias de vida, sus historias familiares, la situación económica y, en general apreciar al estudiante como el objeto y el fin último del proceso educativo. Todo esto enmarca la práctica pedagógica, porque un estudiante que llega sin almorzar, con problemas no va a rendir igual que los demás que, vienen con menos problemas que él (Profesora ciclo3).

Es decir que el campo de acción es el aula de clase y la institución en todas sus instancias, en tanto los profesores la instituyen como su espacio y lo hacen respetar, aún de la autoridad educativa de la institución. En este sentido, el directivo docente indica que la práctica pedagógica se fundamenta en el momento en que se recibe al estudiante y se entiende como un sujeto, ajeno a su escolaridad o nivel cultural y, se transforma con la incidencia de los procesos pedagógicos que se desarrollan con el estudiante para que sea una persona feliz:

Los niños salen de undécimo, y a los meses vienen a visitarnos y yo les pregunto ¿qué ha pasado en sus vidas? y la respuesta es una frustración total: no encuentran trabajo, tuvieron que estudiar lo que no querían, se estrellan con una situación económica que los obliga a laborar en lo primero que encuentran (Directivo docente).

El directivo docente destaca que los egresados del Colegio no tienen una formación para el trabajo, pues no recibieron instrucción sobre valores como la honestidad, la lealtad y principios como el cumplimiento y la responsabilidad. A su vez, señala que también carecen de aptitudes relacionales, ya que no saben considerar al otro como un igual con el que se puede emprender y, en consecuencia, contribuye a que tengan dificultades de adaptación y carezcan de competencias de tipo social para trabajar en equipo, cuando llegan a la universidad “Entonces cuando yo recibo ese chico, con todas sus dificultades y éste logra transformar su realidad, es una ganancia infinita, porque estamos haciendo algo real” (Directivo docente).

De igual forma, el directivo docente manifiesta que la evaluación no tiene en cuenta varios factores que incluye la práctica pedagógica, entre ellos, el manejo de casos de manera adecuada, el acompañamiento y control de casos especiales en el aula, la comunicación asertiva con los padres de familia, la innovación que se intenta hacer en el aula mediante la implementación de nuevas rutinas didácticas para el acercamiento al conocimiento, en el caso de primaria, el juego como estrategia de aprendizaje, dado que los niños y niñas que ingresan de educación preescolar, no están familiarizados con el manejo de los cuadernos ni tampoco con el hecho de recibir sus clases por áreas, ya que provienen de una cultura escolar caracterizada por el movimiento del cuerpo y la percepción mediante los sentidos para obtener

su primer conocimiento del mundo. La práctica pedagógica encierra entonces un conglomerado de elementos, desconocidos para quienes no los realizan, a raíz de que se afianzan con el concepto y no con el hacer. Por eso se habla de una evaluación de la práctica pedagógica más humanizante para conseguir comprenderla “el ser humano no puede estar sopesado por un número; eso mismo hacemos con los estudiantes, cuando les damos una valoración para ponerles una nota y estamos obligados a hacerlo”. (Directivo docente)

Los profesores señalan que el objetivo de la práctica pedagógica se enfoca en formar sujetos que puedan tener la suficiente capacidad para enfrentar los retos de la sociedad moderna y capitalista a fin de consolidar un proyecto de vida que les proporcione realización personal y de manera paralela favorezcan a sus familias “por tanto, nuestro ejercicio es un reto que tenemos que llevar a cabo, porque la razón de nuestra tarea son los estudiantes” (Profesora ciclo 2).

Los procesos pedagógicos en el Colegio se dirigen a la formación y posterior entrega a la sociedad de un buen ser humano. El directivo docente, lo expresa señalando que los profesores y los mismos directivos pueden asimilar las políticas de dos maneras. La primera gira en torno a ir en contra de ésta y, la segunda es adaptarla a las necesidades de la comunidad. En este sentido, el lenguaje no importa, el ICFES, por ejemplo, puede proponer hablar de competencias y no se riñe con el término, porque la comunidad y la institución lo pueden resignificar al vocablo y la praxis de capacidades y, es la única forma en que se puede trabajar con la política educativa sin sostener un enfrentamiento conceptual y, a la vez se puede incidir de manera positiva en su ejecución. Así pues, no se trata de polemizar con la normatividad, sino de transformarla en la práctica:

Estamos tan condicionados los profesores, que, en lugar de apoyarnos para transformar las políticas en oportunidades, no lo hacemos, ya que estamos ocupados en otras cosas y, cuando alguien sugiere una propuesta novedosa, entonces nos vamos en contra (Directivo docente).

De manera que los profesores, exponen que la formación en ciudadanía desde la práctica pedagógica es escasa, debido a que la práctica pedagógica se está realizando desde un discurso definido y un documento escrito que, por lo general, obedece a la política educativa de turno. Por esta razón, los profesores por una parte promulgan un discurso que no es consistente entre lo que se dice y las acciones que se emprenden y, por otra parte, se están vulnerando las decisiones de los estudiantes, a causa de que no son participes en la identificación de sus necesidades y en gran medida reconocer la imagen que tienen de sus profesores y la institución en general, a fin de formular cambios trascendentales en la Institución o bien, corroborar que las actuales condiciones de dirección de la institución son las más óptimas: “La práctica pedagógica de los profesores es contradictoria; las cosas no las hacemos con un sentido; estamos simplemente automatizando la educación y los niños son los que asumen las consecuencias. ¿Así qué tipo de persona estamos formando?” (Profesora de ciclo 2).

En la observación de campo se identificó que la secretaria de educación envía constantemente improntas o documentos físicos con los lineamientos para emprender determinadas cátedras, respaldadas por unas prácticas que se ocupan de temas relacionados con el medio ambiente, la democracia y la participación ciudadana. Por esta razón, la política educativa actúa en dos ámbitos concretos, y determina para la institución proyectos externos de orden social para que la institución los aborde e incluya en la organización escolar, la malla curricular y los planes de estudio de determinados grados a través de las áreas u orientación

escolar y, en el aspecto institucional, cuando sigue y ejecuta planes y estrategias para controlar los procesos de aula y educativos que contempla la institución en sus dinámicas:

Esta política educativa se aplica, sobretodo, en los grados superiores: decimo y undécimo y el programa cúspide aborda la convivencia y la ciudadanía y viene emanada por la SED; de modo que hay unos indicadores y desde el Área de Ciencias Sociales se implementan una serie de campañas a nivel de toda la institución y que tienen que ver con el reciclaje, el aseo, la democracia y la resolución de conflicto a través del Proyecto HERMES (Profesora de ciclo 3).

Por contraste, la política educativa es la que dispone la manera de accionar, bajo el amparo que le brinda la ley, de las disposiciones pertinentes para regular la práctica educativa, tanto en el aula de clase como en los procedimientos académicos y administrativos de la institución: “Porque la política educativa es la que rige la normatividad vigente; además, establece los procedimientos y las maneras cómo se va a evaluar, y la manera cómo se van a desarrollar las actividades previas al acto de enseñanza y aprendizaje” (Profesor ciclo 2).

En la observación de campo se identifica que la política educativa establece las funciones generales de cada miembro de la comunidad educativa, pero no define el rol:

Las funciones las determina la ley, es decir, lo que debo hacer, pero el rol, lo defino yo, como educador, pues habla de la manera cómo realizo mi trabajo; ahí es donde la libertad de cátedra juega un papel fundamental, ya que proporciona un espacio amplio para obrar en el ejercicio educativo, porque si llego a un aula de clase y, sólo me ciño por la norma entonces puedo considerarme un autómata (Profesor ciclo 2).

Como complemento a lo anterior, los profesores, indican que la parte más importante del proceso pedagógico se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje, cuando ellos mismos se revelan como facilitadores del aprendizaje de acuerdo a las diversas formas de asimilar el conocimiento por parte de los estudiantes, es decir, que el sujeto educando es asumido como un agente activo en este proceso, contrario, a la propuesta de receptores pasivos:

El estudiante es la parte fundamental: es lo que él quiera aprender lo que me invita a mí a enseñarle, que a veces el transforma lo que yo le propongo para aprender, pero esto se debe a lo que quiere aprender (Profesor del ciclo 1).

Respecto a la observación del ámbito pedagógico al interior de la institución objeto de estudio, se aprecia que en las situaciones que se generan en el aula de clase y con las cuales el maestro se ve obligado a actuar en concordancia con los demás actores de la comunidad educativa, se busca siempre el bienestar y la estabilidad emocional y física del menor. Por tal motivo, las decisiones del maestro deben conservar dichos principios, porque de lo contrario, le sugiere omitir o extralimitarse en sus funciones, lo cual, en el ámbito jurídico del Sistema Educativo Nacional, le representaría una falta que en caso de abrirse una investigación disciplinaria de su gestión en relación con un infante.

Por tanto, la tarea del profesor en particular, el director de curso, no se limita exclusivamente a diseñar estrategias para mediar entre el conocimiento y el educando; sino que es integral, entretanto se propone identificar los casos en los cuales algún infante del grupo presente algún rasgo atípico de carácter físico, emocional o cognitivo que le impidan un desarrollo físico y cognitivo consecuente con su edad y grado. El profesor, en los primeros días que comparte con los niños y niñas y, en general en el transcurso del año escolar, lleva a cabo

un ejercicio de observación minucioso para emitir un concepto y reportar el caso a la siguiente instancia: la orientación escolar. A pesar de no tener una formación previa en dificultades del aprendizaje, el profesor constantemente analiza la respuesta a los estímulos de los estudiantes. Las discapacidades en el aula pueden ser de índole cognitivo, aunque lo que más se observa es que muchos menores presentan un Trastorno del Déficit de Atención (TDA), que no se considera una discapacidad, pero si una situación difícil al no saberse manejar, tanto por el profesor como por el padre de familia, ya que puede desembocar en el principio de una discapacidad.

La orientación escolar, una vez recibe el caso, a través del diligenciamiento de un formato y una charla informal entre profesor y el orientador, de acuerdo con la observación de campo, procede a citar al padre de familia o tutor para averiguar los pormenores de las observaciones del profesor. En el caso fortuito de que se encuentre alguna anomalía en relación con discapacidades ocultas que no han sido tratadas, se pide al responsable del menor, por lo general, la familia monoparental o el responsable ante la ley, que lleve al menor al especialista correspondiente a través de su EPS o Sisben, para que se emita un diagnóstico médico sobre el particular. Lo anterior en virtud de que la comunidad educativa, en especial los profesores tienen que estar enterados, para proceder a la atención del caso con material y trato personalizado conforme la orientación escolar comunica el diagnóstico, junto a una docente de apoyo que asigna la SED para estos casos en las instituciones públicas, donde se reciben menores en condición de discapacidad, ya que el derecho a la educación no se puede negar a ningún ciudadano y las políticas de inclusión están presentes en la normatividad vigente, a pesar de que en la práctica del aula, el profesor tiene que asumir casi toda la responsabilidad de adaptación y aprendizaje del infante implicado, pues la docente de apoyo, sólo aborda las

problemáticas del niño en momentos fortuitos, es decir, cuando tiene la disponibilidad del tiempo y los recursos.

En ese sentido, un niño niña con estas características altera el ritmo del grupo, ya que se convierte en un foco de distracción para los demás niños por su comportamiento o actitud atípica frente a los compromisos académicos y/o de convivencia. Ante ello, los docentes indican que hace falta apoyo, porque en el Colegio únicamente se encuentran adscritos tres orientadores, los cuales consideran insuficientes para toda la población de estudiantes que sobrepasa las 1500 personas por jornada:

No son suficientes, cuando a cada estudiante corresponde hacerle un seguimiento que en ocasiones lleva, todo el año. Pero los docentes, requerimos que se nos apoye, algunos casos exigen atención personalizada para de alguna forma ayudarle a los niños y las familias, bien sea por asuntos académicos o porque presentan circunstancias de abuso, maltrato o abandono (Profesora ciclo 3).

Los docentes perciben como fundamental la formación preescolar antes de iniciar la básica primaria, ya que le proporciona al niño y la niña la oportunidad de rendir académicamente de acuerdo con su etapa de desarrollo, y debido a que, si no existe una escolarización previa, se constituye, empero, en un proceso complejo. En este sentido, a partir de la observación se identificó que en la institución ingresaron siete niños sin escolaridad, lo cual generó un conflicto para el inicio de aprendizaje de la lectura y la escritura para el resto del grupo, pues no podían ir al mismo ritmo. Aunado a ello, los docentes identifican que sólo algunas familias adelantan en el hogar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, mientras que otras ni siquiera se lo proponen, porque los padres, o son analfabetas, o

simplemente encargan esa labor al colegio, ignorando sus deberes. Por ello, el directivo docente y los docentes consideran que es difícil iniciar un proceso de aprehensión y dominio conceptual, cuando no se cuenta con el apoyo de la familia. Por esta razón, el directivo docente enfatiza en que las relaciones entre la comunidad educativa son muy complejas, y tienen demasiados matices para analizar.

La postura de los docentes radica en que la práctica pedagógica debe basarse en potenciar al estudiante desde los aspectos académico y humano y formar en los valores que promulgue la comunidad educativa en general y señalan que la comunidad reunida (escuela-familia) construye conocimiento y se enriquece, pues cada miembro aprende del otro y los grandes beneficiados, sin duda, son los estudiantes:

Las relaciones entre la comunidad educativa se van a generar, en la medida en que los espacios y momentos así lo permitan. Por ejemplo, las reuniones de área o ciclo, los encuentros en jornadas pedagógicas, el foro educativo institucional, estas instancias permiten reflexionar acerca de nuestra práctica; de igual forma, se resalta en las comisiones de evaluación y promoción, porque se dialogan diferentes aspectos para identificar las dificultades de cada curso o estudiante en particular en el ámbito pedagógico (Profesora de apoyo en inglés).

El ejercicio profesional que lleva a cabo el educador, a pesar de estar marcado por la influencia notable de la política educativa, se puede realizar, según las necesidades o capacidades que el mismo educador identifique en los estudiantes. Esto quiere decir, transformar el rol que decide ejecutar el educador en su actividad, articulando sus funciones con la realidad del aula para preparar seres humanos para la vida, esto implica pensar que se

debe a sus competencias y capacidad de adaptación y contribuir al desarrollo de su proyecto de vida.

4.1.4 Procedimientos Administrativos

Los profesores expresan que, en algunos momentos del ejercicio educativo, la práctica pedagógica se ve enriquecida u obstaculizada en sus procesos por la acción del directivo u otros actores educativos, ya que por su función administrativa interfieren en el quehacer pedagógico y paralelamente ejercen control que en ocasiones pasa al grado de la violencia simbólica, esto es, el ejercicio espontáneo o dirigido del poder por medio de actitudes, expresiones y eventos discursivos intencionados. Pero a la vez reconocen que su proceder, hace parte de sus funciones:

Dice el directivo: voy a pasar al salón a observar su práctica pedagógica; eso es un tipo de agresión, porque uno es autónomo para realizar sus clases. Uno planea algo para los estudiantes mediante una estructura seria y el material que uno hace para tal fin, es descalificado, porque era mejor no tener en cuenta el cuaderno; cuando uno necesita una fotocopia, el día que no viene la coordinadora, no la puede sacar, porque el coordinador de disciplina no está autorizado para firmar o cuando uno acude por una solicitud, dejando solos a los niños, y el directivo no está o no lo atiende a uno; eso genera un choque, porque en vez de ayudarlo a uno y facilitarle las cosas, las complican (Profesora Ciclo 1).

Por lo tanto, no existe una comunicación asertiva, pues las actividades institucionales se interponen con los procesos de aula. La convocatoria intempestiva para la formación, sin un comunicado, genera un cese en el hilo conductor y conceptual de la clase. En referencia a los estudiantes, los docentes indican que existe una comunicación constante, ya que se hace una

planeación, se dialoga con ellos, en caso de identificar irregularidades en su comportamiento o rendimiento académico, y se efectúan y brindan informes frecuentes con los padres de familia:

Sin embargo, creo que la práctica pedagógica, directiva y docente no corresponde con el Proyecto Educativo Institucional; el PEI dice una cosa y, nosotros hacemos otras, porque la práctica pedagógica entre la comunidad educativa debe ir ligada a aquello de: “Formar una comunidad justa, crítica y tolerante (Profesora Ciclo 1).

Los profesores declaran que la política educativa en un sentido amplio se propone democratizar los procesos educativos y, en especial, los del aula, pues sugiere la participación de los estudiantes para tener en cuenta sus opiniones y proyectarlos a forjar su proyecto de vida:

Obvio que se relaciona porque la práctica pedagógica pretende democratizar el conocimiento; entonces la educación no puede ser vista ni impartida desde una perspectiva personal, tiene que ser inclusiva para preparar al estudiante para enfrentarse a un mundo globalizado; además que la práctica pedagógica quiere incentivar la creatividad y que el estudiante desarrolle metacognición sobre los procesos que uno como docente implementa y esto en general va a afectar cualquier proceso educativo y la calidad del mismo (Profesora de apoyo en inglés).

En la Institución educativa, el modelo educativo se organiza por ciclos o áreas, mientras que según los docentes se trabajan a la par, aunque predomina el de ciclo, ya que en el caso del área, se enfatiza en la rigurosidad estructural de las materias, dicho de otro modo, a la manera

de acompañar las respectivas disciplinas, al cumplimiento de los logros e indicadores de logro y las competencias; mientras que en el modelo educativo por ciclos, el centro de análisis es el desarrollo del aprendizaje del estudiante. Adicional a ello, identifican que, en el modelo educativo por ciclos, existen varias perspectivas sobre el estudiante, y resulta satisfactorio para los maestros y maestras ejecutarlo. Por otro lado, se identifica una postura contraria que expresan algunos docentes, quienes reflejan un malestar evidente por el modelo educativo por ciclos, ya que, desde un punto de vista administrativo, compromete el diligenciamiento excesivo de formatos, a lo cual los educadores expresan apatía, porque la carga laboral aumenta: “Pero es fructífero y enriquecedor en circunstancias que la práctica pedagógica se reflexiona y se puede ayudar a solventar a cada estudiante en sus necesidades particulares de desarrollo y aprendizaje, su edad y curso” (Profesora de ciclo 1).

A la vez manifiestan que el conjunto de profesores no logra ponerse de acuerdo en cuanto a qué modelo adoptar, debido a que desconocen algunos criterios sobre cada modelo. Por eso, algunos profesores aducen que se encuentran trabajando por áreas. No obstante, consideran que los ciclos podrían funcionar, si los profesores modificaran su discurso respecto al saber y teniendo presente las características del contexto de las familias. Por consiguiente, los profesores al ver que no funciona el modelo por ciclos optan por trabajar por áreas, aunque las áreas fraccionan y dividen el conocimiento, de acuerdo a los mismos profesores, en tanto que el modelo por ciclos brinda un campo de acción más amplio.

En la observación de campo, se identificó que se discrimina que los profesores de apoyo en inglés y educación física desarrollen un trabajo pedagógico, orientando sus respectivas materias a partir del modelo educativo de áreas, esto quiere decir, que la mayor parte de su ejercicio, lo realizan de manera independiente con las otras áreas, según el grado o curso que

acompañen. A pesar de que las profesoras de apoyo no tienen un grupo concreto a cargo para efectuar seguimiento académico y de convivencia de manera específica, si se puede indicar que tienen a cargo 15 cursos y más de 400 estudiantes para evaluar. La intensidad horaria de inglés en cada curso no sobrepasa las dos horas semanales y, cuando surgen actividades institucionales esporádicas se pierde, pues los tiempos de clase ni siquiera alcanzan una hora semanal. Respecto a ello, las profesoras señalan que todas las áreas son igual de importantes, cuánto más el inglés y el desarrollo físico:

Desde mi área que son las humanidades; acompaño la asignatura de inglés, implemento el modelo educativo por áreas; porque el ciclo tiene una impronta y una serie de características que uno en su práctica no desarrolla; uno se rige es por el plan de estudios, la malla curricular y los diferentes elementos que son impartidos desde las reuniones de área; los criterios de evaluación e indicadores de logro, son elementos que se acuerdan desde el principio del año , en área, entonces , eso rige nuestra practica pedagógica, por otra parte, a mí me parece que la intensidad horaria de inglés en particular, es muy poca en cada curso; además que nos vemos cada semana y cuando hacen actividades institucionales sin planear, torpedean nuestra labor; además cuando falta algún compañero, nos ponen a reemplazar a ese profesor, me parece en consecuencia, que la política educativa tiene vacíos respecto a nuestro rol en las instituciones (Profesora de apoyo en inglés).

Como complemento, en la observación se comprobó que un factor adicional para que los docentes presenten un malestar evidente para involucrar el modelo educativo por ciclos durante su práctica pedagógica, lo constituye la indiferencia por el trabajo en equipo, y el tiempo que requiere el diligenciamiento de rubricas, casillas, matrices y datos en general que

son extensos y exigen tiempo adicional. Esta observación se corrobora con lo que expresan los docentes, respecto a la información y su aportación en la práctica pedagógica: “El ejercicio no consiste en llenar un formato, sino en sistematizar una información para ser retroalimentada y reflexionar sobre las prácticas que se desarrollan al interior del aula” (Directivo docente).

Además de lo anterior, se identifica una rivalidad profesional entre maestros, porque cada quien concibe una visión educativa que les impide adherirse a los conceptos del otro para complementar o enriquecer su ejercicio profesional en contradicción evidente a la política educativa que propone que los objetivos de la comunidad educativa deben ser colectivos y comunes. El argumento más sobresaliente en las reuniones de ciclo cuestiona que el Colegio no tiene la infraestructura y tampoco brinda los recursos para llevar a buen término el modelo educativo y que la mayoría de los docentes trabaja por áreas, pese a que el directivo docente reitera en dichas reuniones de ciclo que el modelo educativo por ciclos es complementario con el de áreas y viceversa. En este sentido, el directivo docente señala que pretende orientar dichas reuniones hacia un trabajo cooperativo que incida en la calidad educativa a partir de la atención individualizada de las necesidades de los estudiantes:

Las reuniones de ciclo se deben instituir en espacios para diseñar estrategias de aprendizaje; mecanismos para coadyuvar a solucionar las dificultades de cada estudiante y se destaque el avance del sujeto en procesos específicos de forma real y comprobable y no ser un encuentro de carácter administrativo, donde se dialoguen cuestiones de orden técnico y sólo se limite a transmitir información para asignar más tareas (Profesora de ciclo 3).

La observación, de igual manera revela cómo la política educativa de los ciclos es una intención de la Secretaria de Educación de Bogotá por adaptarse a las dinámicas y necesidades de los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI, pues intenta modificar el paradigma educativo actual que se refleja en la transmisión de información para luego ser reproducida sin un sentido crítico o reflexivo. Los profesores subrayan que la política dominante en el Colegio es la de ciclos. Sin embargo, este modelo no está bien planteado, desde la directriz de la evaluación y el quehacer educativo, en tanto los estudiantes reprueban su año escolar y tienen que repetirlo; mientras que en el ciclo no se pierde el año; sino que el ciclo de formación brinda la oportunidad para que el estudiante desarrolle las capacidades y aptitudes que corresponden con su grado de escolaridad y edad. Señalan que, por lo general, el ciclo abarca dos o tres grados. Por ejemplo, el ciclo 1 corresponde a preescolar, primero y segundo; el ciclo dos compete a los grados, tercero, cuarto y quinto, a lo cual se añade que la evaluación institucional que practica el Colegio se efectúa por asignaturas, esto es, en una escala numérica. Aunque se reconoce que los ciclos permiten integrar los saberes en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, entretanto las áreas brindan un conocimiento fragmentado. En la observación se identifica que el modelo educativo por ciclos propone un espacio abierto, donde todas las áreas mantienen un diálogo cercano mediante lo que se puede denominar interdisciplinariedad y que denota trabajo en equipo:

La preocupación primordial deben ser los estudiantes, al contrario de los egos de los maestros, pues se está mirando la realidad desde la lógica del maestro y por lo que se deduce, deben primar los intereses de los estudiantes y por encima de todo, su bienestar. De modo que la pregunta no es qué beneficia al docente, sino qué favorece más el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes (Profesora del ciclo 1).

Los docentes consideran que en el Colegio debido a la antigüedad de la planta docente no ha sido posible implementar una propuesta educativa nueva, contraria o que desafíe sus prácticas comunes, atendiendo a la transformación de la sociedad y de las generaciones de estudiantes, y en consecuencia, los cambios son imprescindibles y, aunque conlleven fracasos o logros, éstos son para el bienestar y construcción de la educación:

No solamente es tener en cuenta las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, sino que se trata de respetar el saber del otro y entender que es un par académico, con quien se pueden hallar unos puntos de encuentro mínimos en favor de la niñez y la juventud. Pero mientras que las posturas sean individuales, el sistema educativo por ciclos no va a funcionar. En conclusión, es concentrar entonces los esfuerzos en intentar romper el paradigma que me indica que nada puede cambiar y si se hace, no es que se caiga en la lógica de que como cedí, entonces soy menos y qué van a pensar de mí, sino que al contrario se va a obtener una mirada más amplia de la realidad (Profesora del ciclo 1).

Los ciclos para su desarrollo cuentan con un complemento operativo para su gestión, que se constituye en los ambientes de aprendizaje, y que parten de un tópico generativo para desarrollar más conocimientos de manera interdisciplinar, es decir, involucrando a las demás materias en un proyecto autónomo que permita la potencialización de determinadas aptitudes, competencias y conocimientos para el estudiante desde la asociación conceptual con un objeto real o abstracto de la realidad:

No es solo el papel ni lo que está pegado en las paredes ni la decoración del salón, sino que es un espacio, donde se puede aprender de diferentes maneras acerca de una temática predefinida; entonces se dice que el estudiante va a notar todas las asignaturas unidas alrededor de un objeto de conocimiento llamativo (Profesor ciclo 1).

A partir de la observación, es posible determinar que las áreas y los ciclos se pueden complementar, siempre y cuando se entiendan los ciclos como una oportunidad de respetar los procesos de desarrollo de los estudiantes para que logren consolidar los conocimientos que se requieren a manera de prerrequisito para pasar a la siguiente etapa. Sin embargo, se identifica que el problema no radica en los ciclos, sino en la manera en que han sido presentados (de manera estructuralista, a partir de mapas y cuadros) a la comunidad educativa y las interpretaciones que los docentes han construido. Y esto tiene como consecuencia que la política educativa se determine por cada miembro de la comunidad educativa y a partir de sus propias funciones y características procedimentales, las que son inherentes a su cargo y que se determinan a partir de la normatividad vigente. Esto se ratifica por el Directivo Docente, pues define que su labor se constituye a partir de su propio juicio y que la realiza con un sentido de responsabilidad, a pesar de que la normatividad establece los alcances y límites para el ejercicio del cargo:

Mi medida de trabajo, de calidad, no me la dicta el ministerio, la Secretaria de Educación o el rector; mi medida de calidad, mi gestión me la exijo yo misma al dar muestras visibles cumplimiento, idoneidad, responsabilidad e idoneidad frente a mi cargo y la profesión de educador; yo soy la que primero llega al colegio y la última en salir (Directivo docente).

Respecto a la normatividad para la asignación del cargo de Directivo Docente, se establece mediante concurso de méritos profesionales y académicos y el cargo se selecciona según la afinidad, experiencia y formación del aspirante. Los concursos datan de convocatorias que hace el Estado Colombiano a través del MEN, el ICFES y éste último por medio de la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC). La autoridad educativa en el Colegio, la representa el directivo rector, quien se encarga de recibir los requerimientos de la política educativa para su introducción en los procesos educativos y pedagógicos, comunicarlos a la comunidad educativa y velar por su acatamiento por parte de la comunidad de la institución en ambas jornadas, con la ayuda de los directivos coordinadores académicos y de convivencia, también de cada jornada. Por lo regular, y es un hecho reconocido por los directivos coordinadores, el directivo rector por los alcances y funciones de su cargo se apoya en los directivos coordinadores para llevar a cabo y ejecutar algunas decisiones en concordancia con la puesta en marcha de las políticas emitidas por la SED y la administración distrital, en la institución. Así mismo, el directivo rector, lidera y acompaña el Gobierno Escolar, presidiendo el Consejo Académico y el Consejo Directivo:

Siempre, en toda institución educativa, el Consejo directivo va a estar presidido por un rector, y de alguna manera toma decisiones y puede influenciar para la toma de estas, pero esto no quiere decir que no haya en el consejo directivo, otros actores que no puedan participar y también ayudar a decidir, porque una cosa es lo que la ley dice y otra la realidad en las instituciones educativas (Profesor ciclo 1).

Las coordinaciones por su parte presentan dos subdivisiones: la coordinación académica y la coordinación de convivencia. En algunas instituciones se asigna un directivo coordinador

que ejerce ambas coordinaciones; en otras, cada tipo de coordinación es ejercida por un único directivo docente. En el Colegio existen dos directivos docentes en cada jornada; uno académico y el otro de convivencia. Las dos coordinaciones trabajan mancomunadamente con la Orientación Escolar. A su vez, la Institución cuenta con un orientador para primaria y otro para secundaria y educación media, en cada jornada. Los procesos que se desarrollan en cada jornada son diferentes debido a que obedecen a distintas necesidades. Durante 2020 y a partir de la ley que otorga autonomía a las instituciones educativas para su organización interna a fin de hacer una efectiva prestación del servicio educativo, se estableció, asignar un directivo docente a cargo de la parte académica de los grados primero a undécimo, y otro encargado exclusivamente de asuntos de convivencia del mismo modo.

En ese orden de ideas, los asuntos de convivencia se debían tratar en las reuniones de los ciclos 1 y 2 que comprenden los grados de primero a quinto del nivel de Básica Primaria. No obstante, en las reuniones de ciclo se deberían tratar asuntos de todo tipo, entre ellos, académicos, administrativos y logísticos y, además informativos en función de los comunicados del Comité Académico. De manera paralela, el espacio de encuentro, según las directrices habría tenido que adoptar un nombre relacionado con el trato de problemas de convivencia de los estudiantes. Sin embargo, se sigue denominando reuniones de ciclo; mientras que en los ciclos 3,4 y 5 si se abordan tópicos involucrados con aspectos netamente académicos:

En estos espacios, se proporciona el informe de convivencia de los grados en general, destacando los pormenores de cada estudiante por curso; al igual se reportan nuevos casos por parte de los profesores y se sugiere el manejo desde coordinación de convivencia (Directivo docente de convivencia).

A pesar de lo anterior, el Directivo docente de convivencia, indica que los procesos educativos, en especial aquellos que ameritan la toma de decisiones deben desarrollarse de manera dialógica para entender las necesidades que se intentan atender y la conveniencia operativa de su realización. Esto, facilitaría la comunicación entre la comunidad educativa y la optimización del recurso humano del que dispone, sin la necesidad de ejercer autoritarismo, pues en diversos momentos del año escolar se asignan tareas y procesos al directivo docente de parte de rectoría y del directivo docente a los profesores, sin la posibilidad de que éstos últimos tengan la opción de ser escuchados, sino que, por el contrario, deben acatar y obedecer. Expresa que, ante esto, la mayoría de los docentes lo hacen de manera solidaria, porque no desean encuentros o choques de poder con los superiores de la jerarquía escolar. Sin embargo, detectan que no hay democratización de los procesos y que, aunque se discurre acerca de conceptos como el consenso y el derecho a participar de manera libre y voluntaria, esto no pasa de un discurso formal e institucionalizado que oculta la realidad de las instituciones educativas en gran parte del país.

Por otra parte, las reuniones de área se constituyeron en espacios para tratar asuntos de orden académico y de cada estudiante. Estos ajustes se encuentran direccionados por la rectoría de la institución, a pesar de que, en la praxis de cada reunión no se cumplen, ya que, para los profesores, abordar la problemática o dar razón de un estudiante, sin revisarlo de manera integral en todas sus dimensiones, es difícil. En la jornada mañana, por su parte, en el nivel de básica primaria, un único directivo docente se hace cargo de aspectos académicos y de convivencia; mientras que para secundaria y educación media vocacional, se asigna un directivo docente encargado de los asuntos académicos y otro de los aspectos de convivencia, aunque en esta última instancia no se consigue una gestión tan rigurosa, pues su permanencia

no es constante en la institución, dado que se postula frecuentemente para hacer licencias por encargo de directivo rector en otras instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

La SED estimula dicha movilización administrativa debido a la ausencia de directivos docente o directivo rector en determinados colegios, producto de incapacidades, percances de fuerza mayor, licencias por estudio o muerte del funcionario. Sin embargo, estos movimientos, entre instituciones afectan el desarrollo de las actividades propias de la institución de origen del aspirante a suplir tales vacancias. Esto en virtud de que los reemplazos de directivos docente y directivo rector tienen mayor complejidad, ya que requieren un trámite administrativo directamente con la SED, a diferencia del reemplazo de un profesor que se puede solventar con la figura de horas extra. Estos nombramientos son temporales, una vez el funcionario nombrado en propiedad vuelve a su cargo, el directivo que estaba cubriendo, retoma su plaza de origen.

Después del directivo docente y orientadores, se encuentran los profesores que se encuentran organizados por áreas y simultáneamente por ciclos. Enseguida aparecen los estudiantes y padres de familia. Tanto las áreas como el ciclo tienen un líder que se elige cada año.

En la observación de campo, se identificó la organización del Colegio respecto al estudiante, al cual ubica en la primera posición del proceso educativo, pues es por estos que la institución funciona y administra sus procesos. Es por ello que, todos los procesos de la institución intentan favorecer y premiar los derechos de los estudiantes. Respecto a ello, los profesores señalan que los estudiantes deben tener autorregulación desde edades tempranas, de ahí la importancia de estimular hábitos positivos.

Consideran que de manera similar, la cultura o los procesos externos a la escuela, inciden en el estudiante, porque se sienten liberados: tienen una aparente libertad y aunque la educación pública maneja un discurso que conduce a pensar que se están formando seres políticos, la escuela continua invocando una serie de rituales alusivos a la reproducción de la cultura: la izada de bandera, las notas, la asistencia, el porte del uniforme y el manejo del tiempo, a lo cual los profesores comparten que el Sistema Educativo Nacional está diseñado para reprimir, aunque exista un contraste marcado entre producir personas críticas para la sociedad y de manera paralela ejercer control y poder sobre ellos para que el sistema educativo cumpla con la ideología del Estado nación moderno: obtener mano de obra barata que supla las necesidades de la sociedad “Todo tiene que ser en su medida; el juego, la disciplina; el salón, en pocas palabras regular para que el sistema produzca, ciudadanos, pero poco pensantes; apenas con los hábitos necesarios para desenvolverse en el mundo social” (Profesora ciclo 1).

En ese sentido, los profesores expresan que la relación con los estudiantes está determinada por el concepto de empresa que intentan involucrar las políticas en el campo de la educación, a pesar de que la razón de ser de su ejercicio profesional, radica en la interacción con los seres humanos desde sus etapas iniciales de desarrollo cognitivo, físico y emocional, ya que el Estado, las políticas y los directivos, estimulan a formar mano de obra calificada para las necesidades sociales de la nación, sin que esto implique que tengan procesos de pensamiento profundos acerca de su medio.

Asimismo, indican que la política de ciclos, en un sentido pedagógico, es una posibilidad para reconocer a los estudiantes, ya que el trabajo en ciclos será fructífero, siempre y cuando se desarrolle de la manera que debe ser y esto lleva a entender al estudiante desde su proceso evolutivo, emocional, cognitivo, afectivo y en las demás dimensiones del aprendizaje,

lo cual requiere un tiempo prolongado para alcanzar las metas y capacidades concretas. La observación de campo aporta elementos para considerar que algunos asuntos con características pedagógicas se están discutiendo en términos administrativos en la institución. Por lo tanto, es conveniente diferenciar cada aspecto, de modo que se facilite su comprensión y puesta en marcha. Sin embargo, la política educativa, los intenta presentar bajo un mismo formato y la comunidad educativa los asimila, conformando de esta manera, la complejidad de la escuela.

Los docentes entienden la organización educativa en relación con el discurso de poder, como el binomio dominador, dominados. Esto quiere decir que existe una elite que dispone las directrices, pautas y decisiones y otra que las acata y obedece, lo cual se traduce en que siempre habrá alguien que manda y controla y otro que obedezca. Aquel que manda va a tener el poder de ejercer coerción sobre el subordinado. Es así que consideran que, la política educativa trata de que la ejecución del poder se establezca en un orden en que todos los actores educativos tengan los mismos derechos y deberes y, por tanto, el mismo grado de participación y decisión. Este diseño, se genera de manera horizontal a través de la democratización de la escuela mediante el Gobierno Escolar, en representación del Consejo directivo y Académico. Sin embargo, en la institución objeto de estudio, existe una preponderancia que se refleja en el poder de decisión que ejerce el directivo rector y, en caso de comisionar por encargo, el directivo docente coordinador.

Las maneras de legislar la educación desde un cargo directivo desde las participaciones de los profesores, indica que existe un desconocimiento del trabajo del profesor, porque el directivo docente, realiza una gestión que se ajusta a directrices burocráticas. Sin embargo, la observación de campo revela que en parámetros de cumplimiento de funciones y ejecución de actividades es el actor escolar el que más trabajo ejerce. Por lo general, la persona que ejerce

un cargo de dirección educativa fue anteriormente, docente de aula, lo cual le proporcionó una mirada paralela acerca del fenómeno educativo, aportándole insumos didácticos, pedagógicos, académicos para entender a sus pares educadores, pero ahora desde el marco de la gestión. En ese orden de ideas, el directivo docente explica que se encuentra en un punto medio en la organización educativa, al ubicarse entre las políticas educativas, el directivo rector, la dirección local de educación (DILE), los profesores, los estudiantes y las familias.

En todas las instituciones educativas el directivo coordinador tiene que acatar, solucionar y atender la política educativa bajo la supervisión del rector, quien le delega algunas responsabilidades y el directivo docente, intentando realizar su trabajo, tiene desavenencias con la comunidad educativa al no encontrar un punto de encuentro entre lo que establece la política educativa y la realidad de la institución:

Llega una política de atención a la primera infancia; el colegio dice, bueno, hagámosla realidad e implementémosla en jardín, pero yo soy la primera en oponerme porque la planta física no corresponde a un jardín; necesitan espacios, una zona verde; el colegio no tiene zona verde, pero igual hay que implementar la política para la primera infancia; los salones son muy pequeños; máximo tendrían que haber 10 niños, pero la realidad revela que hay 20 actualmente y los directivos no tenemos la facultad de escoger el talento humano que va a conformar la planta docente de la institución, sino que tenemos que trabajar con quien nos llegue. El rector no tiene tampoco la posibilidad de decir esta persona no reúne el perfil que necesita el Colegio para desarrollar determinada política (Directivo docente).

Lo anterior, siempre se genera tratando de intervenir de manera oportuna en los procesos al interior del colegio. De igual forma, el directivo docente, señala que ejecuta funciones aun cuando la normatividad no le solicita, pero que tiene que realizar ante la ausencia de otro actor educativo:

Tengo que realizar funciones que no me corresponden, por ejemplo, atender a los niños que van para trabajo social, en psicología, ¿Por qué tengo yo que enterarme que el niño no tiene una muela en buen estado, porque todas están careadas ?, porque me corresponde y ¿de quién es la función, ¿No es de los padres saber si el niño tiene peso y masa acorde a la edad? ¿Por qué me toca a mí? ¿No es de los padres saber si su niña, está pasando por un momento de depresión? ¿Por qué nos toca a nosotros, llamar a los padres para decir que su niña está en embarazo?, porque la niña le tiene confianza a la familia, porque no hay relaciones (Directivo docente).

Pese a que el directivo docente sostiene que la familia no conoce lo suficiente a su hijo o hija, e incluso delega sus funciones, a la escuela, los padres de familia comunican que son conocedores de sus obligaciones, entre ellas, la asistencia a las reuniones que convocan la institución y ser muy constante respecto a la formación del niño:

Es decir, cada día , el niño tiene que mostrarme los cuadernos y estar pendiente de todo; a mí me parece que esto es súper importante, porque es algo que se olvida; no es solamente preguntarle: “ cómo le fue ? y ellos van a decir “bien” , nada más; no se les revisan cuadernos ni nada y, creo que eso debe ser de siempre; yo siempre a ella , le reviso los cuadernos y, es que uno como padre,

debe tener un control y, la excusa no puede ser que yo trabajo y le doy todo, pero de qué sirve eso , sino se está pendiente (Madre de familia ciclo 3).

La observación de campo también revela que el directivo docente atiende a la población externa al colegio, y se encarga de situaciones que solicitan el acompañamiento de la policía de infancia y adolescencia y como complemento a sus deberes, atiende los proyectos que arriban a la institución: “Es una labor muy desagradecida, pues todo lo que no cabe en rectoría o en la planta docente le compete al directivo docente” (Directivo docente).

En referencia a la relación con la política pública en educación, el directivo docente declara que no cuestiona los conceptos, sino que los transforma durante su práctica. De modo que trasciende el lenguaje, el discurso de poder y lo convierte en políticas innovadoras “pero si yo manejo esos conceptos, voy a tener problemas con otras personas que, no están de acuerdo con el lenguaje, y se quedan solamente con el término y, no trascienden al hacer”. (Directivo docente).

Pese a las afirmaciones del directivo docente, los profesores refieren desde otra perspectiva que su tarea no es sencilla, ya que en ocasiones pretenden proponer actividades o proyectos, pero que éstos, están sujetos a la aprobación de los directivos y en muchas de las ocasiones, dicho aspecto obstaculiza más que el grado de decisión, es decir, que se pongan de acuerdo, que tengan los grupos de docentes que conforman las reuniones de ciclo y área:

Claro, los directivos docentes, se encargan de interpretar e implantar la ley al acomodo de ellos, como que se les facilite mejor que los profesores y estudiantes deban responder a esas normas, entonces está claro, que acomodan la norma a sus expectativas, a como quieren que la institución sea (Profesora de ciclo 3).

La articulación del discurso de poder en los procesos administrativos de la institución se evidencia en la normatividad; en los procesos que le corresponde efectuar y cumplir a cada miembro de la comunidad educativa. Estos procesos administrativos se encuentran presentes de una manera transversal en todos los campos de la institución educativa:

Y te digo nos toca cumplirlos y, afectan todo: la gestión académica, la gestión financiera, la gestión convivencia , la gestión comunitaria, Dios, es que lo permea, lo envuelve como un papel de regalo a un globo que, uno por estar ubicado al interior del mismo , sí sacas la mano , lo puedes romper, por eso hay que ser muy astutos; yo conozco experiencias de instituciones que han hecho cosas maravillosas a su favor, a pesar de la política, porque no es la política pública en educación, es la manera de operar la política, es la estrategia (Directivo docente).

Las políticas educativas llegan a las instituciones educativas e implican un trabajo arduo en cuanto al desarrollo de actividades, entre ellas, la socialización, el trabajo en equipo, la comunicación institucional, la elaboración de informes, el diligenciamiento de formatos que den cuenta de la sistematización de la experiencia y las posteriores reflexiones en torno a la evaluación. No obstante, de acuerdo al grado de compromiso, los principios, el grado de servicio, el estándar de trabajo y convicción, el concepto de calidad y el perfil del directivo docente en particular y, el directivo rector, estos actores educativos, se proponen llevarlo a cabo para aprovechar el capital financiero que se brinda adjunto al proyecto, el ente encargado, en este caso la SED, para beneficio de la comunidad educativa, omitiendo o por lo menos, manejando los trámites burocráticos:

Por ejemplo: aquí llegó hace unos años la política de convivencia y ciudadanía; eso era lo que primaba y los últimos foros educativos institucionales , fueron entorno a eso; nos dieron recursos; ah entonces chévere aprovechar esos recurso en favor de los estudiantes y fijémonos que los resultados se vieron el año pasado; nos instaron a llenar un poco de documentos, de mallas, yo le hice el quite: los profesores nunca se enteraron de todo el trabajo que tocaba hacer, de todas las reuniones a las que tocaba asistir, pero se hizo con perspicacia, se trabajó en pro de los estudiantes y se lograron resultados. En qué los veo: los niveles de agresividad en los niños de octavo, noveno y décimo que fueron los alumnos objeto de esa política, disminuyeron en un 80%; el año pasado manejé problemas de convivencia mínimos en los ciclos 4 y 5, porque ellos fueron los beneficiarios (Directivo docente).

Sin embargo, los profesores argumentan que, en el orden administrativo, es muy difícil que exista un proceso democrático, aunque así lo quieran hacer creer mediante las leyes y decretos reglamentarios, representados en la política de turno “la organización administrativa del Colegio está influenciada por el poder en la medida, que la institución recibe unas directrices, de la SED, el MEN y la verdad no me parece que sea un proceso democrático, sino de imposición” (Profesora de apoyo en inglés).

En el plano administrativo distingue dos decretos (2277 de 1979 y 1278 de 2002) para el ejercicio educativo, ya citado anteriormente. Los dos decretos, a pesar de tener diferentes alcances, bondades y restricciones, permiten que los actores educativos interactúen entre sí en el ámbito pedagógico, a pesar de que los términos de relación con el Estado colombiano sean diferentes “es que un decreto no nos hace ni mejores ni diferentes. Es distinto el decreto, pero

nosotros somos los mismos, tenemos los mismos niños, las mismas obligaciones” (Profesora del ciclo 3).

Los procesos administrativos en la institución educativa de estudio, identificados a partir de la observación, también están determinados en términos de los protocolos que se siguen para llevar a efecto los trámites que convocan a tareas elementales, pero a la vez importantes, porque influyen de manera directa en los procesos institucionales. Estos procesos consisten, por ejemplo, en la solicitud al almacén de insumos básicos de papelería y reparaciones locativas, solicitud de permisos para ausentarse, entrega de incapacidades médicas, permisos extraordinarios de media jornada o la jornada completa de trabajo, a raíz de situaciones familiares de cualquier miembro de la comunidad educativa.

Así mismo, los protocolos para accidentes al interior de la institución, los formatos para remisión de estudiantes a orientación y el diligenciamiento de las actas de dirección de curso que se constituyen en evidencias que el profesor que está regido por el decreto 1278 de 2002, tiene que archivar para demostrar al final del año lectivo que efectivamente trabajó. Del mismo modo, la institución al exterior mantiene sus procesos administrativos por medio de la secretaria; instancia que se encarga de atender a la población exterior al colegio en la recepción de documentos para matrícula en todos los grados que maneja la institución. Estos protocolos, igualmente subrayan una política orientada a la organización de los procesos.

Pero no siempre se desarrollan de manera estricta, sino que atienden a dinámicas que la misma escuela no puede controlar. Estas dinámicas se deben principalmente al tiempo, a la disposición del funcionario que atiende determinada dependencia, a la disponibilidad de recursos, al factor humano, en tanto el empleado público no maneja una comunicación

adecuada con quien le solicita un servicio. Por ende, estas situaciones que se presentan de manera esporádica en la institución afectan el desarrollo de otros procesos, ya que absolutamente todos los procesos educativos requieren de empatía y armonía para su libre desarrollo. Cabe señalar que el horario de los funcionarios que atienden estas dependencias no es el mismo que el del resto de la comunidad educativa. Su jornada abarca hasta las ocho horas diarias y mayormente no coinciden con los de los maestros o la población externa que les solicita en cada jornada. Esto conlleva a que las diferencias entre los horarios representen un obstáculo para la atención de protocolos establecidos a nivel institucional: “Es que lo que pasa es que uno como docente, desconoce algunos protocolos que determina Nivel Central de SED. Cuando uno tiene instrucciones que seguir y protocolos, no es juicioso y quiere todo ya” (Profesor de ciclo 3).

En el ámbito pedagógico que se relaciona con el administrativo, se identifica a partir de la observación que cuando un docente se incapacita, se asigna un reemplazo para que realice sus funciones, siempre y cuando el docente informe con tiempo su ausencia. Cuando el profesor no lo comunica oportunamente, la situación afecta el resto de los procesos, ya que la ausencia de un profesor, el grupo que atiende quedaría solo y el directivo coordinador debe implementar una solución pronta y efectiva para garantizar la normalidad académica. Sobre este particular, en la institución existen dos docentes de apoyo en cada jornada, esto es, las profesoras que no son directores de curso y acompañan las áreas de inglés y educación física. Cuando un docente se ausenta sin previo aviso, los docentes de dichas áreas son los responsables del reemplazo, algunas veces de manera voluntaria, de modo que se asegure la supervisión y vigilancia del grupo. Estos, señalan que el hecho de reemplazar a los docentes que se ausentan les afecta sus agendas cotidianas, puesto que no atienden sus cursos programados.

Por tal motivo, han sugerido a los profesores directores de curso, que en caso de que un profesor se ausente, se cubra ese grupo, mientras que la jornada académica normal se desarrolla en virtud de garantizar la única hora semanal que tienen con determinados grados. Sin embargo, algunos profesores no lo aceptan, salvo que el directivo rector a través del directivo coordinador lo establezca como política institucional. Los docentes sostienen que les causa indignación que se le otorgue tan poca importancia a las áreas que acompañan para pensar que pueden abandonar un grupo programado, según el horario, por reemplazar a un maestro ausente. Las horas de inglés y educación física son las únicas que no acompañan los profesores directores de curso, al menos en básica primaria, puesto que se dictan 25 horas semanales.

Esas horas restantes de inglés y educación física que suman tres, sin el seguimiento de niños, es decir, fuera del aula de clase, se dedican a labores de tipo pedagógicas como calificar trabajos, transcribir notas, elaborar actas y usualmente a adelantar trabajo acumulado, aunque el tiempo es insuficiente en muchas ocasiones. En secundaria y educación media los profesores acompañan asignaturas propias de su perfil profesional, mediante la rotación por cada grupo de acuerdo el ciclo a que correspondan. A veces, con el objetivo de cumplir las horas establecidas (30 semanales), se confiere una carga académica ajena a su especialidad para complementar y cumplir con los tiempos con rigurosidad. Cabe señalar, en conformidad con lo anterior que cuando un docente se ausenta, ocasiona un conflicto para el desarrollo de las actividades del día, pues afecta los demás procesos y actividades. Esto se percibe a partir de la observación, ya que el discurso de poder se encuentra sin alcances en este aspecto y, por ende, corresponde al directivo legislar sobre el particular. Esto es, cuando la política pública en educación no aborda los pormenores de la realidad de la escuela, el directivo rector o rector, tiene la facultad de decidir.

Caso contrario sucede cuando el profesor avisa su ausencia, en cuyo caso el directivo coordinador llama a algún docente para efectuar un reemplazo y la autoridad educativa externa que es la SED, cancela sus servicios con la figura de horas extra. Las horas extra se pagan según el nivel salarial que tenga el docente en el Escalafón Nacional Docente. Las incapacidades se deben transcribir por norma general en la EPS, es decir, la empresa de salud le otorga legitimidad a través de un visto bueno y sello para la inclusión en el sistema de la novedad, proceso que valida el documento.

Otro elemento que determina las acciones y procesos al interior de la institución corresponde al Manual de Convivencia, el cual es para los docentes un instrumento del control, poder y dominio de la institución para intervenir sobre la realidad de la institución para asegurar la normalidad en los procesos educativos: “De esta manera, empleando una analogía, el manual de convivencia es a la institución, como la constitución nacional para el Estado Colombiano” (Profesor del ciclo 2).

Diversos profesores afirman que el Manual de Convivencia constituye una herramienta muy completa en algunas instituciones, pues se acude a él como instrumento que sirve para destacar o sancionar cualquier tipo de falta que se adhiera a aspectos académicos o administrativos: “El manual de convivencia, tiene la particularidad de encerrar la realidad del colegio en artículos y numerales que soportan todas las decisiones que se puedan tomar en estos aspectos, entonces yo si noto que se utiliza bastante en la institución” (Profesora de apoyo en inglés).

De igual forma, de acuerdo con los planteamientos de los profesores, el Manual de Convivencia, se dirige en dos sentidos: el primero constituye las normas y estatutos que los

docentes tienen que reconocer y cumplir y el segundo, se ocupa del perfil ideal de cada miembro de la comunidad educativa, involucrando sus deberes y derechos. No obstante, en determinados momentos y a pesar de que el Manual propone un modelo educativo fundamentado en la obediencia de la norma en consonancia con el Modelo Educativo Institucional (PEI) que propone un grupo de valores y principios acordes a la política educativa, se percibe que no considera las condiciones de los estudiantes, ni sus necesidades: “El manual de convivencia, coarta la libertad del estudiante; no lo escucha, porque al parecer este instrumento parece que fuera una política intocable que no se puede discutir” (Profesora ciclo 2).

A pesar de ello, el directivo docente expone que el Manual de Convivencia no se puede entender como un instrumento de regulación en la ámbito académico, administrativo y pedagógico, porque en lo que respecta a estrategias pedagógicas éste no las menciona, ya que los aspectos pedagógicos los aborda el PEI. Por ende, el Manual establece estrategias relacionales entre la comunidad educativa en los ámbitos académicos y administrativos, ya que su fundamento es formar en el error y el conflicto:

Lo que me agrada del manual de convivencia, es que tiene un espíritu distinto al punitivo; es diferente, porque la parte inicial, tiene un enfoque de pacto; de acuerdo; es dialógico “ pero ése inicio del manual de convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe, lo obviamos, pensamos que es carreta, que es sólo fundamentación y nos vamos al final, donde está la tipología de las faltas y los correctivos que es lo punitivo, pero se obvia el camino inicial que es lo formativo (Directivo docente).

Los docentes señalan que el Manual a su vez establece los perfiles de los estudiantes y de las familias y se encarga de regular los aspectos académicos y administrativos en un marco

general. Además, en su texto destaca las obligaciones, derechos y deberes, según el sitio que ocupe dentro de la organización escolar. Así mismo, determina la preponderancia de las instancias que componen el gobierno escolar: Consejo Académico y Consejo Directivo en la dirección escolar por medio del énfasis en sus alcances:

Al indicar dichas funciones, le otorga vida, cuerpo al quehacer educativo; ese quehacer no depende sólo de la voluntad o el carácter de quién este dirigiendo ambos consejos, sino que hay una obligación normativa que te impone a realizar esos quehaceres. Eso no quiere decir que a pesar de que exista esa obligación no se tomen decisiones que no estén de acuerdo con las necesidades propias de la institución (Profesor ciclo 1).

Sin embargo, y a pesar de que son conscientes de la estructura y reglamentación que determina el Manual, para los docentes, también representa un medio de control: “Siempre va a haber alguien que mande y alguien que obedezca” (Profesor ciclo 3).

Respecto a las familias, se identifican dos posturas respecto al Manual de Convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe. Por un lado, algunos lo consideran una herramienta de carácter sancionatorio respecto al deber ser:

Un día fuimos a coordinación con mi hija y, vimos una serie de niñas que no cumplían en nada con el manual de convivencia; yo con mi hija, la falda donde tiene que ser; sus medias, las que tienen que ser y trato en todo lo posible de que ella viva bien presentada; limpiecita, bañadita (Madre de familia ciclo 3).

Y la segunda postura se determina por no conocer el Manual y no revisar su contenido. Sin embargo, señalan que sí conocen la agenda escolar e identifican en algunas de sus páginas, apartados del Manual de Convivencia, pero que reconocen no han profundizado con rigor “pero entonces, por encimita lo leo; no sé; será pereza o algo, pero no lo he leído totalmente”. (Madre de familia ciclo 2)

Una manera adicional en la que se manifiesta la política educativa mediante observación de campo intuye que en las reuniones del gobierno escolar donde se comparten situaciones excepcionales respecto a la promoción y evaluación de estudiantes o profesores desde el aspecto académico y administrativo, siempre se acude a la referencia que hace la norma respecto a la situación en cuestión en el Manual de Convivencia. En caso de que dicho Manual no aborde explícitamente el asunto, se procede a incitar una decisión mediante el voto libre de cada miembro del Consejo Académico o el Consejo Directivo.

A final de año, el directivo docente acude a la opinión y aportes de los profesores para efectuar modificaciones al Manual, producto de las situaciones atípicas que se presentaron durante el año lectivo y que el Manual no abordó, porque la alusión a determinados temas del cotidiano de la Institución, no se contempló hasta que se evidenció en la realidad social de la institución. El directivo docente reúne, en consecuencia, las contribuciones y procede a organizar y transcribir los aspectos que, a su juicio, sean relevantes. Es decir, que la aprobación definitiva para que las observaciones queden incluidas en la edición del año siguiente del Manual de Convivencia. Finalmente, en ese orden conceptual y descriptivo, el Manual representa la ruta de navegación para la institución a raíz de que reúne las directrices de la política pública en educación, contextualizadas a las necesidades, obligaciones y desafíos del Colegio de Colombia y el Caribe.

4.2 Discurso de Poder.

El discurso de poder posee varios niveles de expansión, ya que lo enuncian las elites de poder, como los organismos internacionales, para que los adapten los países de la región, incluido Colombia. El país, empero está en la obligación de aceptar, reconocer y llevar a la práctica este discurso en todas las instituciones del nivel nacional a través de unas políticas públicas en educación, presentadas como estrategias con el Sistema Educativo Nacional. Es relevante señalar en este punto que, el discurso de poder en educación se manifiesta en todo el conglomerado de disposiciones, leyes, normas y decretos complementarios que expiden los entes encargados para procurar intervenir de manera efectiva en el accionar de la escuela.

Éste discurso de poder se exterioriza de dos formas a nivel nacional: de manera escrita a los entes territoriales para que éstos los transmitan a las instituciones empleando el texto escrito y mediante la interpretación que hacen las instituciones en el plano institucional, en representación del cuerpo directivo y en este ejercicio, la hermenéutica, se subordina a la manera como el directivo docente y el rector, infieran la educación en términos de calidad, bienestar, ambiente escolar, el perfil del profesor, la población que se atiende; comprende padres de familia, estudiantes y las condiciones socioeconómicas del sector donde se ubica la institución, y gobernabilidad, es decir, el trabajo en equipo y el acatamiento de las directrices legales que, provienen del gobierno nacional buscando adherirse a las políticas de la región de América Latina y el Caribe, en materia educativa y social.

En el caso de la institución objeto de estudio, la entidad a la que le compete es la SED, ya que recibe los parámetros que proporciona el MEN. El discurso de poder, de este modo se

presenta en las instancias académica y administrativa de la institución, bajo un modelo de dominación que no es tan evidente y que se entiende como las funciones propias del cargo. Esto abarca el diligenciamiento de documentos institucionales que dan cuenta de la práctica educativa, la asistencia a reuniones, la firma de la planilla de asistencia, el acatamiento de las solicitudes del directivo docente en tono de demanda inmediata, sin comprender que no hay una comunicación apropiada y los códigos no son los mismos, a fin de preservar el control, es pensar que la misma institución, por consiguiente, es la que se encarga de legitimar el poder a través de las relaciones de la comunidad educativa y sus prácticas: “Porque sucede que el Estado nos manipula de una manera muy inteligente, casi que de manera imperceptible” (Profesora ciclo 3).

Los profesores manifiestan que el discurso de poder está presente en todas las instancias de la escuela y su función es regular de manera directa en los sucesos y procesos al interior de la institución educativa y su impacto se convierte en una práctica en función del cumplimiento de tareas y obligaciones que determine el cuerpo directivo, los líderes de área o líderes de ciclo, por lo general por medio de formatos e instrumentos que garanticen el control y el dominio, procedentes de élites que se ubican en la jerarquía:

Es necesario llenar tal malla, hay que diligenciar este cuadro y, los docentes simplemente lo hacemos, sin preguntar ¿Por qué?, ¿Qué objetivo tiene? ¿Para qué sirve? ¿Aporta a mi práctica profesional?, sino que simplemente lo hacemos porque lo mandaron, para que no nos molesten (Profesora de ciclo 2).

La observación de campo, respecto las reuniones de área y ciclo, demuestran como el lenguaje oral y el lenguaje no verbal cumplen una función muy importante durante las prácticas

discursivas en las cuales interactúan los participantes, ya que de acuerdo al cargo que ocupan en la organización de los encuentros y la jerarquía organizacional del centro escolar, por lo general la auspicia el directivo docente o el líder de ciclo o área, emplean un tipo de lenguaje, para proporcionar instrucciones, brindar información, interrumpir o asentir las intervenciones de otros participantes, elevando el sonido de la voz, haciendo un ademán con las manos, o con el simple hecho de guardar silencio acompañado de un gesto, lo cual en un sentido discursivo, se significa y valida como un acto comunicativo violento, sin la intervención del lenguaje oral. Estas instancias de las reuniones de ciclo o área, o el mismo Comité o Consejo académico, son empero, espacios para el diálogo, pero también para el ejercicio y abuso del poder.

De la misma forma, los profesores afirman que las represalias al discurso de poder, se ejercen en los momentos que el directivo coordinador o el directivo rector convocan a la realización de determinada actividad o al desarrollo o ejecución de algún proyecto o actividad, sea a través de documentos escritos, mediante la comunicación oral o las aplicaciones que proporcionan los medios tecnológicos, y durante la etapa de emprendimiento y puesta en práctica de éste, los actores educativos involucrados presentan divergencias con la planeación y propósito del mismo:

Sí, esto se refleja en actividades institucionales que colocan, la persona que de pronto no la realice o tenga alguna diferencia u opinión respecto a estas actividades, tiene que dirigirse a una instancia superior para expresar la razón por qué no lo va a hacer y decir por qué no está de acuerdo o simplemente ser ignorado por el organizador y que te digan “remítase a la instancia correspondiente si no está de acuerdo”, en pocas palabras, tiene que presentarse a rectoría; a nivel por ejemplo ahorita de Whats App, las tecnologías, los mismos

coordinadores , solicitan requerimientos y si uno cuestiona algo o dice que no lo va a hacer, dicen remítase a rectoría para que le aclaren, en vez de manejar una comunicación asertiva , porque, todos somos compañeros , es la amenaza, de si usted no lo hace, pero si tiene una duda o una opinión respecto a determinada acción, entonces es el miedo; si usted no lo hace , tiene que ir a rectoría a ver cómo le iba a ir allá; más o menos, éso es lo que uno alcanza a inferir ahí y, esto no tiene nada que ver cómo que uno se lleve bien con los directivos docentes; uno puede tener una opinión distinta, no estar de acuerdo con alguna parte de la actividad que pusieron, de la acción que se va a hacer, entonces, uno no puede estar de acuerdo en la totalidad de las cosas , entonces ese pedacito con el que uno no está de acuerdo conlleva a consecuencias; es como discursos que lo limitan a uno y hacen dar miedo, porque en general es miedo lo que se impone a través de esos discursos (Profesora de ciclo 3).

Dentro de las narraciones de los profesores se encuentran apartados anecdóticos que reflejan un punto de la realidad del gremio educador en las instituciones, a partir de las percepciones particulares que se hacen los mismos compañeros docentes entre sí, en lo cual se refleja el papel del lenguaje en la construcción de los caracteres semióticos de la comunicación entre un grupo lingüístico concreto:

En cierta ocasión que me ausenté de la institución a raíz de una incapacidad , se reunieron en sala de profesores para asignar la carga académica unos cuantos maestros de primaria , esto es, el curso que le corresponde a cada profesor acompañar como director de grupo cada año; cuando una profesora hizo comentarios basados en el prejuicio , diciendo que yo no tengo las capacidades

ni aptitudes pedagógicas para asumir el curso primero, esto con base , en las dificultades en el habla, o sea, la vocalización de las palabras y la emisión del sonido de la voz; yo reconozco que a veces , cuando estoy muy ansioso, no se me entiende lo que digo, el temblor de las manos que, no me permite tener una letra armoniosa; a mí me parece que entre nosotros nos discriminamos ; primero ellas no saben mi proceso ni lo que he tenido que hacer para estar acá; todo el esfuerzo y el valor que le doy a mi profesión ; yo he sido docente universitario y allá mis alumnos me decían que yo era un ejemplo de superación, entonces mis apreciadas colegas por lo que noto , deberían ayudarme , pero por el contrario , creen que saque el título de licenciado y la maestría de la nada, esas cosas son irrespetuosas; lastiman, porque no hablan de mi rol , sino que se centran en lo que soy ; para mí es respetable su opinión de mí, pero eso no me define, la gente a veces es irresponsable para hablar y lo irónico es que me saludan lo mas de formales; ¿ qué tal que no estuviéramos formando a otros ? este es un gremio difícil, no es confiable, supuestamente educadores, yo no sé a qué a qué calidad apuntamos si en nuestras prácticas nos destrozamos y, si hablamos de políticas educativas justas, no encuentro donde diga algo sobre profesores con discapacidad y su derecho a ser incluidos (Profesor del ciclo 1).

En la observación también se identificaron actos respecto a la manera en que el docente se adhiere a un discurso respecto al saber y el conocimiento y lo reproduce en el aula durante su práctica. A veces dichos contenidos, a pesar de hacer parte de la malla curricular y el plan de estudios, no son tan relevantes para los estudiantes, pues no les proporcionan estrategias reales para la vida. No obstante, corresponde reproducirlos, aunque algunos profesores no los tienen en cuenta, sino que se dedican a reforzar temas que no fueron entendidos y que sí garantizan el desarrollo de una competencia eficaz y perdurable. Los profesores afirman que

quienes tienen que dirigir el proceso educativo para que mejore y se alcance éxito, son los mismos profesores, debido a que se comunicarían entre pares académicos. Asimismo, en la organización educativa los profesores se encuentran en la base de la pirámide, pues primero está el Ministerio de Educación Nacional, el ICFES, las secretarías de educación de los entes territoriales, los directivos, y en la última posición, los profesores, padres de familia y estudiantes que son el epicentro educativo de una sociedad:

De pronto eso se puede cambiar si los docentes nos unimos y nos apropiamos de nuestro papel, porque somos nosotros, los únicos que manejamos y tenemos contacto con el fin último de la educación y la razón de ser del sistema: los estudiantes, el resto de cargos y roles son administrativos y gobiernan desde escritorios. Nosotros tenemos que tomar las decisiones y no permitir que las tomen por nosotros, porque somos quienes tenemos el contacto directo con ellos (Profesora ciclo 3).

Los sitios de encuentro de la política educativa en el Colegio de Colombia y el Caribe se refieren a aquellas instancias académicas, de convivencia o administrativas y de aula mientras se lleva a cabo la práctica pedagógica, donde se evidencian las manifestaciones de la política educativa al interior de la institución, y finalmente, determinan las relaciones de los actores educativos. Los profesores aseguran que un sitio de encuentro de la política educativa en el Colegio, lo constituye el Comité Académico que es una figura que no contempla la Ley general de Educación y, sin embargo, existe en la institución. Se le ha indagado al rector y al directivo docente sobre la competencia de esta instancia en las decisiones de la institución y la respuesta se ha orientado a justificar su relevancia en virtud de que las instituciones son autónomas para adoptar los mecanismos, espacios y recursos que sean necesarios para que el

desarrollo de su gestión se ejecute de manera eficiente. El Comité Académico es una extensión del Consejo Académico que convoca a profesores de las jornadas mañana y tarde. El espacio reúne a los profesores representantes de cada área y los líderes de cada ciclo. El comité académico es un espacio donde se reflexiona la práctica educativa y se informan aspectos importantes de la vida institucional que afectan el quehacer cotidiano.

Resulta paradójico, insisten los profesores, que este espacio representativo del gobierno escolar se maneje sólo en la jornada tarde, cuando la política educativa indica a través de su normatividad, que el Colegio es una sola institución. De esta manera, mencionan que ambas jornadas ejecutan actividades en momentos diferentes y la organización escolar respecto a ciclos y áreas se presenta, de igual manera, distante en el ámbito institucional. En la misma lógica, se cuestiona que las decisiones trascendentes que influyen sobre la escuela se concretan de manera contundente en otro espacio instituido por los mismos directivos del plantel, que es el comité de gestión:

Ellos tratan de leer el contexto del colegio en los aspectos cultural, pedagógico, académico y con base en ello, tomar sus decisiones, pero pocas veces visitan al docente en el aula, pocas veces hablan con nosotros desde lo pedagógico, porque están siempre en una oficina, de manera tal que la parte administrativa de la institución ejecuta, y actúa desde los intereses de la administración de turno de la ciudad y el gobierno nacional (Profesora de ciclo 2).

Los profesores, afirman que, en otras instituciones estas instancias manejan la política de manera diferente, y que permiten una participación más visible de los profesores en un organismo instituido por ellos:

Yo pienso que deberíamos rescatar que volviera a existir el Consejo de Docentes, porque ese espacio ya no existe, en este colegio, por lo menos aquí no y, existe es un Comité Académico para no decir que es el Consejo Académico que tampoco existe (Profesora de ciclo 2).

Respecto al Comité de Gestión, se puede decir que fue conformado por el directivo docente, el directivo rector y un grupo reducido de profesores que se convocan eventualmente, más no tienen participación durante el año escolar; mientras que, en las reuniones de área y ciclo, los profesores que toman parte lo hacen por todo el año. En este espacio es donde se organizan casi todas las actividades del Colegio para comunicar al Consejo Académico para ser aprobadas y luego, al Comité Académico para ser informadas al resto de la comunidad educativa, por ende, es el espacio donde más se ejerce el poder. Sin embargo, los docentes que lo conforman señalan que cuando intentan participar no se tienen en cuenta sus comentarios y en definitiva se termina haciendo lo que el directivo docente indica:

Entonces hay allí una situación de análisis que ya se ha reflexionado en el Colegio bastante y, es que las decisiones se deben proponer, discutir y aprobar en la instancia que corresponde y ésta es el Consejo Académico en toda institución (Profesora ciclo 3).

Los profesores añaden que los comités son producto de la política pública en su mayoría, y otros constituyen unas proyecciones, alternas al gobierno escolar que han hecho las instituciones educativas para su desarrollo:

No obstante, para mí, hay un comité, no debería estar, pero que sigue funcionando y decidiendo como si fuera parte integral del Gobierno Escolar y hemos puesto la voz de alerta varios docentes; nos hemos opuesto. Ese comité está conformado por el señor rector y los coordinadores y toma muchas decisiones (Profesor ciclo 1).

Los profesores que hicieron parte del Comité de Gestión señalan que en determinados momentos expresaron que no era necesario proyectar tantas metas, porque no se iban a cumplir. A pesar de las serias posiciones al respecto, el directivo docente no tuvo en cuenta lo que manifestaban los maestros y la agenda que propusieron después se presentó como propuestas al Consejo Académico para ser discutida y aprobada. A lo anterior, los profesores añaden que la política educativa, tiene un sitio de encuentro sobresaliente y éste abarca al resto de instancias enunciadas anteriormente; el Gobierno Escolar que comprende el Consejo Directivo y el Consejo académico, por ser estos entes quienes direccionan la implementación de la política educativa en la institución.

Al consejo directivo se pasan todas las propuestas administrativas que contienen aspectos ligados a la distribución de los recursos e infraestructura de la institución, es decir, aspectos de organización logística y administrativa. El Consejo Académico por su parte, tiene tareas de orden académico, que se relacionan con las fechas para la entrega de boletines, la duración de los periodos académicos, la promoción anticipada de estudiantes, los planes de acción, los métodos de evaluación que más dan resultados positivos, las fechas de entrega de las notas y los momentos para la aplicar las pruebas de evaluación bimestral, entre otras.

A su vez, expresan que existen otras políticas educativas del discurso de poder en el aula de clase, pues la comunidad educativa se refiere a logros, estándares, métodos de enseñanza, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y otros aspectos que se encuentran presentes en su práctica. Insisten que existen demasiados documentos escritos como se indicó anteriormente, con la firma del gobierno que tienen unos objetos concretos respecto al incremento de la oferta educativa para los sectores más vulnerables, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En consonancia con lo anterior, es justo pensar qué tipo de ciudadano quiere el Estado bajo su ideología, porque este tipo de ciudadano no es el mismo al que aspiran los educadores construir. En consecuencia, cuando los profesores tienen este tipo de diálogos, es que se hace comunidad y se reflexiona acerca de lo que está pasando en el país y el mundo: “Yo estoy muy sorprendido acerca del despertar crítico que han tenido los adolescentes y jóvenes en Latinoamérica para descifrar el mundo, y me parece que éste fenómeno es gracias a lo que se ha intentado trabajar desde las aulas” (Profesor del ciclo 3).

Como el discurso de poder establece unos alcances para cada miembro de la comunidad educativa de acuerdo al cargo, en sus obligaciones y funciones, gracias a la normatividad, en algunos momentos los esfuerzos del educador por mediar en ciertas situaciones que exigen su intervención inmediata se ven obstaculizados a raíz de que se puede exceder en sus funciones y sobrepasar el conducto regular que corresponde a otra instancia:

Hay padres de familia que le piden a uno, consejo sobre determinada situación; hasta un punto, uno puede hablar con ellos y enseguida remitirlos a la dependencia que corresponda; sea orientación, coordinación o rectoría. Entonces, uno se ve limitado en su actuar, porque no puede tomar decisiones que le corresponden a los coordinadores: ellos son la última palabra para muchas

cosas e incluso cuando uno se toma atribuciones tiene inconvenientes por eso (Profesora ciclo 3).

En las narraciones de los profesores, sobresale una anécdota sobre la extralimitación de funciones como muestra del no acatamiento del discurso de poder, respecto a los alcances y límites de las responsabilidades propias del cargo. Uno de los profesores, durante la entrega de informes académicos, entabla una conversación informal con una madre de familia, quien le pregunta por el desempeño de su hija y la posibilidad de aprobar el año. El docente afirmó que la niña, aunque iba perdiendo varias materias, tenía la posibilidad de graduarse como bachiller, siempre y cuando prestara más atención a sus deberes en el colegio.

Al final del año, la estudiante reprobó el año escolar y era necesario repetir el grado undécimo. La madre de familia al percatarse de la situación acudió a la Coordinación Académica de la institución para consultar la pérdida del curso, aun cuando el profesor director de grupo aseveró la posibilidad de aprobarlo y obtener su título de bachiller. Debido a la inconformidad de la madre, el directivo docente le hizo la observación aclaratoria al profesor por haberse extralimitado en sus funciones. A partir del caso anterior, se determina que las atribuciones adicionales a la política educativa del discurso de poder, a veces se toman, en palabras de los profesores, por desconocimiento de la norma o porque se desea brindar una colaboración al padre de familia o estudiante.

En el plano institucional, una personificación adicional del discurso de poder, conforme a las observaciones de campo, se demuestra en el señalamiento que hace la ley sobre los tiempos de permanencia del educador y los indicadores de gestión referentes a la asistencia de los estudiantes, al interior la institución escolar para lo que el directivo docente, a modo de control,

envía un listado de asistencia con un joven de servicio social, a todos los salones, donde se encuentre ubicado el profesor para que firme la hora de entrada y salida de la institución. Posterior a ello, envía una matriz del registro de los estudiantes que faltaron a clase en cada grupo. De esta manera, el directivo docente garantiza el control en un plano institucional del discurso de poder y al mismo tiempo, la práctica pedagógica se ve interrumpida, porque las personas de servicio social llegan por lo regular en momentos en que el maestro está realizando el ejercicio académico. No obstante, identifican profesores que no firman y tampoco hacen lo que el directivo docente plantea o exige, muchos pertenecientes al decreto 2277 de 1979, es decir, nombrados en el sector oficial, antes del año 2001: “Quién más, sino los estudiantes, pueden dar testimonio de que uno asistió o no” (Profesora del Ciclo 3.)

Otra acción regulatoria en la institución consiste en la revisión que realiza el guardia de seguridad de las pertenencias de los docentes y de todos los miembros de la comunidad educativa. Si bien es cierto que son tareas propias del personal de vigilancia por requerimiento de la empresa de seguridad, los profesores señalan que son irrespetuosas este tipo de acciones, ya que el educador conoce sus funciones y es un profesional en su campo, señalando también que se sienten supervisados como gremio, cuando otros miembros de la comunidad no son observados de la misma manera: “Yo pienso que nosotros los docentes somos los que más estamos en la mira, porque uno ve la facilidad que tiene otros estamentos de realizar sus funciones como ellos quieren; entonces es un asunto poco equitativo” (Profesora del ciclo 3).

Los profesores, señalan que existen un conjunto de discursos de orden hegemónico en el interior de la institución y tienen por objetivo que la norma se cumpla en virtud de que el sistema está diseñado para este propósito. A su vez, asumen que este grupo de normas se convierten en hábitos que se realizan de manera automática:

Lo que pasa es que nosotros caemos en esa trampa y para mí son rituales que uno hace, porque es un animal de normas en el sentido de que tiene que seguir esas rutinas, pero realmente uno no puede ser un títere, porque los maestros estamos llamados precisamente a no repetir, todas esas situaciones (Profesor del ciclo 2).

Mediante la observación se determina que, por un lado el discurso que promulgan los profesores como liberador de la escuela y enfocado a estimular el pensamiento crítico en los estudiantes mediante el ejemplo, se genera a través de la lectura de las problemáticas del país y el mundo, participando en las movilizaciones que convoca la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y la Federación Colombiana de trabajadores de la Educación (FECODE), entre otras acciones, y por otra parte, los docentes están sujetos al discurso de poder que les impone la reglamentación en el campo de la educación respecto a horarios, funciones, modelos conceptuales, reproducción del conocimiento, tendencias pedagógicas y tiempos en la institución en función de la calidad. Por ello, en algunas instituciones públicas se ha promulgado la implementación de la jornada única para que los estudiantes pasen más tiempo en el centro escolar. Es decir que las acciones referentes al saber, la convivencia, la gestión, la pedagogía, la evaluación, lo humano, la ética profesional, la participación institucional, entre otros aspectos de cada miembro de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, responden a uno de estos discursos:

Todo eso es una visión que nos hacen creer; yo a veces me siento como en una especie de mundo utópico, como Platón buscando la solución a la salida de la caverna; sí, porque estos sistemas son complejos de cambiar y el sistema es

mecánico, porque pretende que las personas se adapten a unas rutinas y no piensen demasiado (Profesor del Ciclo 3).

El directivo docente en contraargumentación señala que está de acuerdo con algunos discursos de la política educativa en aspectos referidos a la planeación en virtud de su perfil profesional que corresponde a la Administración y Supervisión Educativa. Además, indica que existen políticas que se expiden, y que su implementación causa malestar entre la comunidad educativa a nivel organizacional, ya que para algunos actores educativos representa un esfuerzo cumplirlas:

Hay unas políticas que son crueles; no estoy de acuerdo con el discurso de los tiempos del Ministerio de Educación. ¿Cómo vas a tener tú en preescolar 20 horas semanales de clase, en primaria 25 y en bachillerato 30; cómo vas a tener ésa asignación, e, investigar, preparar clase y descansar?, eso es loco, es absurdo, es cruel, en esta no estoy de acuerdo, pero en cuestión de tiempos institucionales sí: los docentes , se cita a reunión a las 12:30 horas, el 50% llega a las 12:45 , el 20% está sentado y, el 30% son tan descarados , que llegan a las 14:30 horas de la tarde y, en la reunión está chateando o mirando revistas para compras de cosméticos, o calificando mientras que el otro está allá parado, intentando hacer una charla (Directivo docente).

El directivo docente afirma que existen discursos de poder que exigen la acogida de determinados proyectos transversales que hacen parte de la política educativa. Entre ellos, se enfatiza en un proyecto de ciudadanía que se intentó admitir en la institución, pero no se logró, ya que los profesores de las áreas lo construyeron, pero no lo llevaron a la práctica, porque

invitaba a realizar un trabajo en equipo, por ende, su ejecución no fue posible. Aunado a ello, refiere que las comisiones de evaluación y promoción no deben observarse como un discurso de poder estrictamente ligado a un componente estructuralista del conocimiento o el comportamiento humano, dado que desde hace quince años han cambiado, en la medida que antes solo se observaban los resultados representados en las notas para avalar o detener la aprobación del año escolar. Ahora las comisiones se dedican a percibir al estudiante de una manera integral para exaltar las particularidades que lo rodean en el ámbito familiar, académico o de convivencia a raíz de que el sujeto adquiere importancia:

A mí lo que me ha gustado de las comisiones, son las transformaciones que he visto en los últimos años respecto a la política pública. Antes no se hablaba del niño, de su situación, de sus casos. Por eso, me gustaba tanto, ser coordinadora de ciclo, porque se miraba al estudiante de manera integral. Ahora, como coordinadora, netamente académica, siento cierta nostalgia de no poder desarrollar una comisión, donde se mire al sujeto de una manera integral y tenga únicamente que ceñirme a lo numérico como se hizo hoy. Hoy no hablamos del caso de cada niño; tal niño, vive con el padrastro, la mamá lo abandonó, entonces el padrastro se quedó a cargo, pero no le puede dar EPS, porque no tiene los apellidos, etc (Directivo docente).

En la observación se identificó que se estableció en 2019 que los dos directivos docentes en la jornada tarde del Colegio asumieran ambas coordinaciones: un coordinador tenía asignado, los ciclos 2 y 3 y otro los ciclos 1, 4 y 5. En cada ciclo manejaban aspectos académicos y convivenciales simultáneamente, quiere decir que observaban al estudiante de manera integral. Sin embargo, en 2020 por razones organizativas, cada directivo docente o coordinador

se determinó como responsable de una coordinación académica de todos los ciclos y toda la institución, o de una coordinación de convivencia de todo el colegio. Esto representa una evidencia de que las instituciones tienen la suficiente autonomía para organizarse internamente de acuerdo a las dinámicas que se presenten. A pesar del planteamiento del directivo docente, los profesores consideran que las comisiones de evaluación y promoción si manejan un discurso de poder, evidenciado primero en la política que las expide y segundo, en las calificaciones o valoraciones numéricas y aún en las participaciones de los profesores que incluyen juicios cuantitativos, ya que la nota tiene un peso preponderante a la hora de decidir, junto a la percepción del profesor, para evaluar un proceso:

Sí consideraría que la nota es un elemento que domina y no porque sea un valor; al igual que las distintas perspectivas de cada profesor, pueden influir para definir la situación de un niño, aunque estos profesores tengan una visión sesgada de ese estudiante; yo creo que uno de profesor no es objetivo cuando evalúa y, es por ese discurso de poder (Profesora de apoyo en inglés).

Los profesores señalan que la institución ha procurado disponer de un grupo de acciones para cada situación y espacio, ya que se ha constituido de acuerdo con la estructuración que le han brindado las políticas educativas, interpretadas al libre albedrío de sus directivos. Sin embargo, consideran que no comprenden que se está trabajando con seres humanos y que la realidad de la institución envuelve un conjunto de elementos que no se pueden enmarcar en un modelo construido desde las elites de poder:

Yo pienso que aquí tenemos criterios para todo; el criterio de excelente, de superior, del bajo; tenemos criterios ya establecidos para decidir qué estudiante

tiene un buen o mal rendimiento con unos mecanismos ya preestablecidos, y dentro de esas pautas o estándares, se mide al estudiante, es como si fueran maquinillas y no seres humanos, hechos a una medida que se constata a través de un molde y, cometemos ese error, de mirar al estudiante como un ser igual a todos y estamos en la lógica de reproducir el modelo que advierte que serán buenos trabajadores para la sociedad (Profesora ciclo 2).

A partir de lo anterior, se identifica que el discurso de poder es una estrategia de dominio, control y poder de los entes encargados para regular las acciones de la escuela y el mundo social, que se genera en las interacciones diarias de las personas en todos los espacios de la escuela y no solamente mediante el uso del lenguaje, sino que abarca también los sentidos y significados que se le otorgan al lenguaje en referencia al otro, en el marco de la alteridad; así como las acciones que se estimulan a partir de la producción de enunciados orales o escritos que por lo general, tienen intenciones marcadas de manera implícita.

Es importante tener en cuenta que no hace referencia exclusiva al lenguaje oral, también se manifiesta en la normatividad vigente en el campo de la educación que existe en el ámbito internacional, nacional, regional y local. Como un segundo elemento, complementario al discurso se encuentra el poder que se expresa a través de las interacciones que incita el lenguaje oral y escrito en los aspectos educativos. El discurso de poder en consecuencia necesita de un agente a través del cual pueda manifestarse. El agente, actor educativo o miembro de la comunidad educativa de la institución objeto de estudio, entonces, existe, porque el discurso de poder le permite ser a través de él. Esto es, que no son las personas, las que se involucran, sino una múltiple variedad de discursos con intenciones comunicativas diferentes, pero con el símbolo del poder.

4.3 Relaciones entre la Comunidad Educativa

Los profesores manifiestan que las relaciones entre la comunidad educativa tienen que generarse de manera horizontal, esto significa, que deben garantizar la participación de todos los actores educativos en igualdad de condiciones. Al contrario del uso de jerarquías verticales, donde el poder y el derecho a participar no son igualitarios ni tenidos en cuenta:

Pero volvemos al mismo punto; estamos tan engranados en éste sistema, que las relaciones entre la comunidad educativa a veces tienen que darse , por el cumplimiento de algún indicador, objetivo o meta que el gobierno pretende para tal año; pero cuando se habla de personas, cuando uno está con un grupo, con los muchachos que salen del colegio, uno se da cuenta, que ellos están buscando nuevos sentidos de vida, y eso me alegra, porque están intentando cambiar la historia; nuestra generación si fracasó en ese aspecto, porque volvimos a lo mismo , de reproducir las cosas que no queremos (Profesor ciclo 3).

A su vez, afirman que les agrada participar en las actividades que propone la comunidad educativa para escuchar las diferentes acepciones, acerca de un mismo punto para constatar si se encuentran criterios similares para construir puntos de encuentro y empezar un proceso de cambio al unir a los profesores como un solo estamento:

Sin embargo, a veces escucho que los discursos son tan diferentes y opuestos a las prácticas y esto se evidencia en un espacio tan obvio como el aula que, a

pesar de que son mis compañeros, pero nos falta unión para hacer fuerza
(Profesora ciclo 1).

En esa medida, los profesores revelan que el papel de la política educativa y su influencia en la comunidad educativa, siempre se ha manifestado de manera implícita y naturalizada mediante la puesta en práctica de la reglamentación vigente en relación con los procedimientos entorno a la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación y las maneras de ejecutar la praxis educativa en general: “ Claro porque la política educativa interviene en los procesos; lo que pasa es que ya casi pasa desapercibida, no la notamos, porque también uno como maestro construye rutinas alrededor de lo que hace” (Profesor del ciclo 1).

De igual forma, sostienen que las relaciones entre la comunidad educativa se ocasionan también a partir de situaciones fuera de la sala de profesores, el aula de clase o las instancias del gobierno escolar, evidenciando que las relaciones se fundamentan con más fuerza en el poder, ejercido mediante el lenguaje y no en el vínculo de trabajo mancomunado que evidencie el objetivo de hacer su trabajo con una misma meta, así como que el derecho a la autonomía escolar no se ve en las prácticas, a pesar de que el discurso de poder lo haga parecer:

En cierta ocasión salí con los niños de cuarto de primaria al patio central del colegio, a realizar una actividad; el directivo rector me increpó, preguntándome que por qué estaba ahí y no en el aula de clase, le respondí con respeto que estaba desarrollando una actividad científica y que el aula de clase era un espacio demasiado pequeño para llevarla a cabo. Me dijo finalmente que me retirara a la parte trasera de las canchas, porque él no quería ver niños en el centro del patio y, el espacio estaba desocupado, entonces, en todo sentido si estamos regulados y la autonomía que dicen que tenemos no es cierta, porque esta disfrazada por lo

que tenemos que hacer, por los reglamentos, los decálogos que nos indican, donde debemos estar, a qué horas, con quién, cuándo, por qué (Profesora del ciclo 2).

El perfil de cada miembro de la comunidad educativa del Colegio se refiere a las características ideales de cada miembro que, en conjunto, facilitan la consecución de los objetivos de la institución educativa. El directivo docente señala que resulta superflua una idoneidad profesional para desempeñar cualquier rol en la institución, sino se enfocan y potencializan esas capacidades y preparación académica por medio del compromiso para trabajar en beneficio de la comunidad a la que se pertenece “Si tú me pides a mí un perfil común de los miembros de la comunidad educativa, yo lo dejaría en dos características fundamentales: compromiso y disciplina frente a sus deberes” (Directivo docente)

Igualmente, si se establece un perfil individual el director señala que, en el caso del profesor o el directivo docente, aparte de ser un conocedor de las ciencias de la educación y la pedagogía, debe tener un fuerte espíritu investigativo. Respecto a los padres de familia, es imposible hablar de familias o roles, por ello, considera es más preciso hacer alusión al tutor o representante legal del menor:

Llámesese tío, tía, padrastro, tatarabuelo, como se presente, tiene que tener un profundo amor por ese ser humano que tiene en sus manos para la formación y, tiene que superarse así mismo, para suplir la ausencia de los padres biológicos (Directivo docente).

A su vez, los profesores sugieren que el docente sea una persona que constantemente actualice sus conocimientos a nivel académico y pedagógico y del contexto, del cual hacen parte sus estudiantes, de igual manera, tiene que ser una persona responsable y comprometida, porque eso da cuenta de su vocación: “ Una persona muy humana, con buenas relaciones interpersonales en la medida que va a tener que tratar con muchas personas: estudiantes, padres de familia, compañeros docentes, directivas y en general a todos los miembros de la comunidad educativa” (Docente de apoyo en inglés).

Respecto al directivo docente, una de sus características imprescindibles es el liderazgo que guie con su ejemplo y potencié el trabajo en equipo, la iniciativa, la capacitación permanente de sus profesores. En relación con los estudiantes, los profesores expresan que deben ser personas completamente autónomas, al igual que responsables y comprometidos con sus obligaciones académicas, con valores y principios bien fundamentados desde el hogar, en la medida que va a tener que tratar con los demás miembros de la comunidad educativa: “Debe ser una persona bastante creativa, esto también aplicaría para los demás miembros de la comunidad educativa para enfrentarse con toda la actitud a la resolución de problemas” (Docente de apoyo en inglés).

Asimismo, según los docentes, los padres de familia deben ser personas que se caractericen por dar buen ejemplo mediante el trato, que conciben valores importantes que inculquen a sus hijos; así como personas responsables en función de hacer seguimiento de sus hijos a fin de que éstos cumplan con sus obligaciones:

Lo que sucede es que la sociedad ha cambiado hoy en día; los padres de hoy, no son como nuestros papás en nuestro tiempo que era, que la mamá se quedaba

en la casa y el papá era de proveedor; hoy en día ambos tienen que salir a trabajar y, en muchos casos no existen ambos, solamente está la madre de familia en la mayoría de los casos o, a veces el padre y, en otras oportunidades son familias jóvenes que, no tienen unos conceptos claros acerca de la crianza y, el niño es el que manda en la casa, es el estudiante, no es el padre de familia, entonces el que somete a los padres a obedecer los caprichos, es el niño (Profesora ciclo 2).

A su vez, plantean que definir el perfil ideal de cada miembro de la comunidad educativa contribuye a establecer las metas que se pueden construir poco a poco para que la comunidad aprenda de sí misma durante sus interacciones. Por eso, a partir de una visión panorámica, afirman que algunos profesores no se manifiestan en relación con el abuso de poder que se ejerce por parte de otros miembros de la misma comunidad educativa; otros profesores manejan un discurso que propone cambiar la educación, pero no tienen la suficiente fuerza institucional y sus argumentos son opuestos a sus acciones y otros profesores que tienen la suficiente coherencia, fuerza, voluntad y experiencia para hacerlo, convocando la unión de la comunidad educativa, se encuentran ya cansados, porque consideran que la exigencia de sus derechos ya han rendido frutos importantes: una pensión de gracia, una pensión de jubilación proporcional al tiempo de servicio y continuar trabajando al servicio del magisterio.

Respecto a la participación de las familias, los docentes consideran que su nivel de implicación es mínimo, y que además no se involucran y desconocen las acciones que realizan para intervenir en los estudiantes, lo que genera desmotivación:

A los padres de familia, lo que yo veo es que no les interesa, el colegio; las jornadas de movilización, porque los niños se quedan en la casa, pero no

comprenden que estamos luchando por los derechos de todos y, los estudiantes, no entienden qué estamos haciendo (Profesora ciclo 2).

Indican que la participación de las familias que hacen parte de estratos bajos y su nivel educativo es mínimo, o bien al ser parejas jóvenes en su mayoría o pertenecientes a grupos vulnerables de la socad, tienen prioridades diferentes a ocupar un papel en la escuela “ellos no se han empoderado de la educación; no forman parte de la comunidad educativa como debieran y han permitido que las decisiones que tendrían que tomar, las tomen por ellos”. (Profesora ciclo 2)

En la observación de campo, se aprecia que el único actor educativo que no tiene una formación profesional es el padre de familia, y que el desconocimiento de sus funciones se debe a que la institución educativa no hace lo posible por explicarlas para intentar comprometerlos. Esto se confirma a partir del relato de un docente, quien señala cierta conveniencia de que las familias no se involucren en el proceso educativo:

De pronto al colegio no le conviene que los padres estén tan enterados y tan conscientes de su papel, porque cambiarían muchas de sus prácticas y políticas, entonces dejaríamos de brindar un modelo educativo basado en la información, y estaríamos obligados a transformar el discurso, nuestras didácticas, nuestra forma de actuar, nuestra forma de ver la socad y muy seguramente al colegio le incomodarían las posiciones de los padres de familia (Profesora ciclo 2).

Es importante en este punto, tener presente que la definición y la percepción que se le otorga a cada miembro de la comunidad educativa emerge de la forma como se interrelaciona

con el resto de los actores educativos y de las acciones propias de su rol. Por tanto, los padres de familia no son los únicos miembros de la comunidad educativa del Colegio, sino que también se encuentran los estudiantes y profesores que cumplen con un papel preponderante en la organización escolar y que son definidos de igual manera. En virtud de lo anterior, en la observación de campo se identificó que cada profesor tiene por obligación la asignación del cargo de jefe de área o líder de ciclo cada año en turnos alternados, según el año de entrada del funcionario, por traslado, nombramiento en propiedad u ocupación de una vacante temporal, a la institución educativa. La ocupación de cualquier jefatura, líder de ciclo o área, no constituye una ambición de los profesores, dado que la sobrecarga laboral es abundante, destinando las tres horas semanales de trabajo pedagógico para asistir a las reuniones, el diligenciamiento de actas y su posterior archivo. A pesar de ello, algunos profesores participan hasta dos o más años consecutivos en dicha instancia. Los profesores opinan que debería existir alguna contraprestación especial por ocupar estos espacios en el gobierno escolar:

Yo que estuve en la jefatura de área hace unos años, puedo decir que quien trabaja con responsabilidad, le mete la ficha y trata de sacar adelante muchas actividades y varias campañas que formulan las áreas y los ciclos, no tiene ningún beneficio, yo no lo he visto. Al contrario: la carga laboral si aumenta, entonces eso desmotiva, porque un líder sea de ciclo o de área, sí debe recibir un estímulo. Alguna persona dijo que un compensatorio, pero uno por la misma responsabilidad, no es capaz de dejar a los estudiantes solos: debería haber otro tipo de compensatorios o mayores facilidades para los docentes. No hablo de estímulos monetarios; sino de consideración o como valorar más los esfuerzos, porque pareciera, que trabaja y responde y como que no es suficiente lo que se hace (Profesora ciclo 3).

Tanto el líder de área como de ciclo tienen la función de participar en las reuniones del Comité Académico, cada semana y acudir a los llamados extraordinarios que efectúa el directivo rector para conformar el Consejo Académico integrado, a saber, con la asistencia de representantes de ambas jornadas para tratar temas, cuyo origen se sitúa en el comité de gestión ya mencionado en apartados anteriores. Se acentúa que la instancia que ocupa el Comité Académico, sólo se sostiene en la jornada tarde. A partir de ello, el directivo docente insiste en el planteamiento de que algunas políticas organizativas respecto a aspectos como la planificación de las clases, el seguimiento a través de la consignación de los temas abordados en un planeador que, aunque no es obligatorio de llevar, si es una muestra de dedicación y profesionalismo, son fundamentales:

Somos desorganizados por excelencia; tú planeas tu clase, tú sabes que temas vas a trabajar hoy con tus niños; no necesitas un planeador, nadie te lo impone, pero debes tenerlo; tú sabes qué tareas pones, en qué tema van, cierto; tú tienes que tener una organización; donde yo le diga a un profe que me muestre su planeador, la respuesta no se deja esperar: ¡ya me va a instrumentalizar!, ¡ya me va a supervisar!, enseguida protesta, porque somos desorganizados por excelencia. (Directivo Docente).

Asimismo, señala el seguimiento en detalle por medio de actas, anotaciones en el observador, entre otros mecanismos, como elementos cruciales a la hora de dar cuenta, ante un proceso:

Cuando nosotros tenemos una queja de un niño en Secretaria de Educación de lo único que podemos echar mano son de los documentos de seguimiento; si tú no tienes actas firmadas, una documentación; una cantidad de cosas alrededor de la persona o la situación, pues no puedes dar cuenta de esa queja (Directivo docente).

Las relaciones entre la comunidad educativa de acuerdo con la participación de los profesores, genera en algunos momentos, cierta resistencia. Sin embargo, se observan puntos de encuentro. Por esta razón, es pertinente trabajar desde estos sitios comunes para intentar transformar la realidad:

Mira, yo con los padres de familia y los estudiantes he tenido una muy buena relación, al contrario, ha pasado con los directivos, porque en algunas ocasiones no estoy de acuerdo con la forma que administran la institución y la educación (Profesora del ciclo 2).

No obstante, los profesores advierten que las comisiones de evaluación y promoción tienen una rigurosidad desde la planeación del cronograma institucional, pero también al interior de las mismas, esto es que se desarrollan con una agenda específica que proporciona el directivo docente y atienden a unos tiempos concretos que son reducidos, si se tiene en cuenta que hay demasiados aspectos que abordar en referencia a cada estudiante. En el caso de la promoción anticipada, siempre se hace referencia exclusiva a las notas y es un asunto de poder que vulnera a los estudiantes de manera explícita:

El estudiante no obtuvo el 4.0 o 4.5 para su promoción; entonces no, a él o ella, no se le da la oportunidad, porque la nota es más importante que otros factores que él o ella haya podido tener de esfuerzo, de dedicación, de dificultades que haya tenido y, en el caso de los niños con problemas de aprendizaje es bastante preocupante. Es inconcebible pensar que por que la comisión determina tal cosa por el manual de convivencia o, el SIEE (sistema institucional de evaluación de estudiantes) dice otra; hay estudiantes que merecen otro trato y se han, presentado varios casos, así como con estudiantes con deficiencia cognitiva con algunas dificultades que pueden ir superando y, se ha sometido a discusión, donde es una lucha, pero hay directivos y, aun compañeros que no lo quieren entender, porque el que lo vivencia y conoce es el director de grupo (Profesora ciclo 3).

Otra característica de las relaciones entre la comunidad educativa la configuran los trámites administrativos. Los profesores comentan que, para solicitar presupuesto para desarrollar los proyectos del área, se tiene que desarrollar un documento preliminar con una propuesta y atender la papelería que la Secretaria de Educación remite a la institución, para estos fines. En caso contrario, sino se cumple con los requerimientos administrativos que se solicitan, los recursos no se pueden otorgar y, en consecuencia, las actividades no se llevan a cabo. En alusión a las estrategias que implementa el colegio para estimular las participaciones de la comunidad educativa, lo profesores narran que la participación en los entes institucionales les genera cierta prevención, no por el hecho de hacer parte de estas instancias que consideran relevantes para el desarrollo institucional, sino porque amerita el diligenciamiento excesivo y con frecuencia de formatos y rubricas, más que la consideración de sus ideas: “Es que eso es lo

que ha dañado el trabajo en equipo, porque no hay un grupo, que diga, por ejemplo, “vamos a trabajar en esto, pero sin necesidad de los formatos” (Profesora ciclo 3).

Los profesores señalan que la democracia como práctica social en el campo de la educación no existe en el Colegio a raíz de que los entes que convocan a participar direccionan las preferencias y decisiones de los profesores para integrar el gobierno escolar y los comités:

Yo pongo un ejemplo, cuando yo le digo a mis niños que vamos a integrar comités; el uno va a ser el social, el deportivo, el cultural, etc., y sus funciones concretas con éstas y éstas; los estoy condicionando, eso no es participación (Profesora del ciclo 2).

El directivo docente explica que la institución estimula la participación de los profesores por medio de estructuras formalmente definidas como las reuniones de área, las reuniones de ciclo, las jornadas pedagógicas y las semanas de planeación institucional:

Ahora, un espacio que me gusta mucho, porque distensiona un poco este quehacer tan estructurado, es la conformación del comité social, por ejemplo, pero tú puedes tener espacios, estrategias y todo lo demás, si tú no tienes la voluntad, el trabajo en equipo, murió (Directivo docente).

Los profesores señalan de la misma manera que en cuanto a la participación en las actividades institucionales, siempre están presentes, ya que así lo determinan las políticas educativas e institucionales, quiere decir que no tienen la posibilidad de escoger qué hacer, pues hace parte de sus funciones: “ Se participa para dar cumplimiento efectivo a las directrices que

en cada espacio se brindan para apoyar los diferentes procesos y objetivos que se tengan en desarrollo”(Profesora de apoyo en inglés).

No obstante, el directivo docente revela que las políticas educativas, a pesar de convocar la participación de toda la comunidad educativa, algunos actores educativos las ignoraban:

Este año me dijo un profesor que no le exigiera nada, porque él estaba en plan tortura, no hay problema, yo cumplo con reportarlo donde el directivo rector y, sí él no hace nada, no es mi problema (Directivo docente).

Los profesores indican que algunos aceptan la convocatoria de la política educativa, pero intentan transformarla en una instancia de diálogo paralelo, estimulada por sindicatos como la Asociación distrital de educadores (ADE). Por ejemplo, el día de la excelencia educativa (Día E) que promueve El Ministerio de educación nacional (MEN) y que trata de en una jornada completa para el desarrollo de un trabajo pedagógico direccionado por instrucciones del MEN en las instituciones locales a través de comunicados enunciados desde el despacho de la autoridad de la cartera que, llevan a cabo diálogos necesarios para la escuela.

En 2019 el día E, de acuerdo con la orientación del MEN, abarcó la dimensión pedagógica de la gestión escolar. Fue un espacio abierto para la reflexión y propuestas de la comunidad educativa de las instituciones en alusión a la evaluación como práctica social en el aula de clase y su vínculo con el SIEE. Sin embargo, los sindicatos que agrupan a los maestros en cada entidad territorial, incitaron a desarrollar una jornada paralela al interior de la institución en el marco de un contexto nacional, circunstancial y real, porque la propuesta de la política educativa respecto al Día E, se esfuerza por imponer una agenda de trabajo que en muchas ocasiones es distante de la situación pedagógica, académica y administrativa de las

instituciones en el ámbito nacional que acoge también, temas de relevancia en el país y en el ámbito educativo, como el asesinato de líderes sociales, la distribución de recursos para solucionar requerimientos de las instituciones a nivel de infraestructura y gestión, la calidad de los refrigerios que se suministran a los estudiantes, la implementación de la jornada única de una manera totalitaria, la cantidad de niños por aula, incumpliendo el parámetro por metro cuadrado, los concursos de ascenso y reubicación salarial mediante el mecanismo de la ECDF, la hegemonía de la autoridad escolar en cada institución, el derecho a unas condiciones dignas de trabajo y la vulneración del derecho a la educación como bien de carácter público, cuya prestación invita al Estado Colombiano a invertir en el sector y en general tópicos de relevancia que van en contravía con la institucionalidad que intenta garantizar el Ministerio de Educación Nacional.

Estos espacios se generan de manera relacional y dialógica por los profesores que deciden participar; mientras que otra parte de la planta docente, se encuentra en el espacio convocado por los directivos de la institución, buscando otorgar cumplimiento a las directrices del MEN, las cuales al ser consignadas en actas tienen relevancia para el organismo rector, mientras que, las que socializan, discuten y proponen los profesores convocados por el sindicato en la reunión paralela, no poseen la misma relevancia, pese a que en estas reuniones, están la mayoría de profesores :

Esta no es una política de la Secretaria de Educación distrital, sino que la organiza el Ministerio de Educación nacional; eso se realiza hace como diez años aproximadamente, los sindicatos, por ejemplo, la ADE, llaman a un tipo de resistencia social para que los profesores que no quieren participar en ello, pues hagan una actividad paralela, organizada por el Sindicato, pero hay que tener

claridad que es una política del MEN, y se programa para todos los colegios a nivel nacional, ahora bien , todos los documentos que se realizan alrededor del trabajo paralelo que se hace en el día E por parte de los profesores que participan; ése trabajo hasta donde tengo entendido yo, no ha trascendido más allá del sindicato, allá llega la propuesta de cada uno de los colegios y hasta ahí queda, porque esas propuestas y diálogos de los profesores nunca se han puesto en la mesa para discutirlos con el gobierno, entonces es algo curioso, los profesores trabajan un documento del sindicato , pero no trasciende, en cambio, los colegios que envían el trabajo desarrollado por dos o tres personas únicamente y el equipo directivo, ése trabajo sí es el que se tiene en cuenta; específicamente el año pasado en el Colegio de Colombia y el Caribe el trabajo que se hizo, no se socializó, no se hizo nada , porque quedo fue en el papel, no sé si se envió al nivel central de la secretaria de Educación, todo eso quedó en veremos, sinceramente sé que el colegio nunca ha enviado un documento del día E (Directivo docente de convivencia).

Por su parte, los profesores afirman que su práctica académica y pedagógica obedece a un sitio de legitimación social, dada la preparación académica y las competencias profesionales para el ejercicio de su cargo, es decir que tienen unas funciones propias de acuerdo con el lugar asignado por la política educativa:

Mis funciones en el colegio comprenden dictar mi asignatura de idioma extranjero inglés en toda la Básica Primaria, seguir un proceso y evaluar el proceso educativo de los chicos, teniendo como base los diferentes logros para la asignatura en cada caso; también dentro de mis funciones, se contempla, participar, en las diferentes reuniones que se propongan, apoyar en diferentes

procesos organizativos como la vigilancia, crear material para el desarrollo de mis clases, procurar una comunicación oportuna con los estudiantes, padres de familia, los compañeros docentes y los directivos y participar en las diferentes comisiones de evaluación y promoción, en las institución (Profesora de apoyo en inglés).

En la observación se identifica que el comité social es un espacio que lideran cuatro profesores de forma intencionada para fortalecer la integración de la comunidad educativa, por medio de reuniones destinadas a compartir en comunidad fechas especiales para el Colegio, o programar reuniones para celebrar los onomásticos de los docentes en el respectivo mes, es decir, por fuera del rol que les confiere la política educativa. El fin de este comité se basa en integrar a la comunidad educativa de una manera más humana.

Por otro lado, los padres de familia exponen que durante la primera reunión del año se les convocó a participar en la asociación de padres de familia y la comisión de evaluación y promoción, a través de una persuasión muy persistente del profesor director de curso por integrar estas instancias para enterarse de las actividades que organiza el Colegio y constatar qué tipo de educación están recibiendo sus hijos e hijas. Sin embargo, a veces no pueden participar por razones laborales, aunque develan que cuando no puede un miembro de la familia, acude otro representante:

Pues sí, el año pasado nos llamaron, sobre todo por el chiquitín, venir a bailes, como a clases de aeróbicos, bailaban los niños, pero a la vez servía como para hacer ejercicio; no pude venir a ninguna, porque estaba trabajando, pero me hubiese encantado, regalaban helado, jugo; eso es chévere, porque nos

mandaban por el Whats App, por el grupo, fotos, videos (Madre de Familia ciclo 3).

Los estudiantes, revelan que los padres de familia participan de las actividades que propone el colegio, cuando tienen tiempo y la oportunidad. No obstante, manifiestan que se esfuerzan por acudir al colegio para tener una comunicación permanente con el director de grupo que tiene a cargo su hijo o hija para indagar por los aspectos académicos y de convivencia del menor. Por eso, de acuerdo con la observación de campo, solicitan al profesor claridad en referencia a las fechas de entrega de informes académicos para comunicar en las entidades que trabajan y obtener un permiso para asistir u organizar la distribución de su tiempo durante la semana.

Otros padres de familia comparten que participan de las actividades que propone el Colegio de manera aleatoria, esto en virtud de la disponibilidad de tiempo, a pesar de ello, manifiestan que les agrada involucrarse para enterarse de lo que los profesores y la comunidad en general, desarrolla con sus hijos en el ámbito pedagógico y de formación para presentar su opinión o sencillamente preguntar para notificarse:

Sí diseña estrategias de participación, cuando organiza foros (se refiere el foro educativo institucional, 2019), reuniones; por ejemplo, la de hoy, que se citaron a los padres para darles información, acerca de los niños cómo van, entonces es una forma de participar aquí en el colegio (Madre de familia ciclo 3).

Por otro lado, las familias consideran que sus obligaciones se centran en indagar con el profesor sobre el avance de su hijo, interrelacionando la información con lo que les comparte

el estudiante, además de ser responsables respecto a la formación de sus hijos y ser respetuosos del quehacer docente en la medida que no es sencillo dirigir un grupo de más de 35 personas. Esto con el propósito de efectuar un seguimiento oportuno de los casos en los cuales su hijo se haya involucrado “Pues a mí me gusta hacer reclamos, cuando mi hijo me dice que le pegaron acá; yo le pregunto al profesor qué sucedió, además le indago a mi hijo cómo le fue”. (Madre de familia ciclo 3)

Los padres de familia comparten que tienen jornadas de seguimiento diarias con sus hijos para revisar los cuadernos, indagar por los trabajos pendientes y realizar las actividades propuestas. Las madres son las primeras responsables y hasta sus posibilidades les colaboran en sus tareas a sus hijos, o sino optan por otros recursos como esperar al padre hasta que arribe de trabajar o en caso de que ambos padres no tengan conocimiento acerca de las actividades para prestar asesoría oportuna, la familia se apoya en el internet “Este año estoy trabajando desde la casa para estar más pendiente de mi hija” (Madre de familia ciclo 3).

Los estudiantes expresan que sus padres están muy pendientes de sus actividades en el colegio y fuera de él:

Mi mamá me dedica, mucho tiempo para las tareas; demasiado, porque llegamos del colegio, nos pregunta qué tareas tenemos para el día siguiente, hagámosla enseguida o, mañana en la mañana, pero de esto, mamá siempre es pendiente de nuestros cuadernos que, no estemos atrasados, a nosotros no nos deja salir a jugar casi por los motivos de las tareas y, eso está bien, porque no todo el tiempo hay que estar en la calle, sino pendiente del colegio (Estudiante ciclo 3).

La comunicación que manejan los padres de familia con sus hijos se sostiene en un lazo de confianza y comunicación sana, intentando mejorar las condiciones de vida, que tuvieron ellos durante su infancia:

Yo le digo a la niña, yo soy tu mamá, pero también soy tu amiga, porque si no me comenta a mí, a quién se lo va a comentar; yo le brindo a ella, la confianza que no me brindó mi mamá, porque deseo brindarle a mi hija, lo que más pueda de mí y darle ése apoyo, pues lo que no hicieron conmigo, son cosas de todos modos que vienen de atrás y debido a eso, busco darle una mejor calidad de vida a mi hija en todo sentido (Madre de familia ciclo 2).

Sin embargo, identifican que algunos profesores presentan una actitud defensiva frente a sus inquietudes del avance de sus hijos; ya que acostumbran a comunicarse a través de un tono elevado de la voz y por lo común, no saben escuchar las razones del otro, es decir, que su método para comprender la realidad se basa en una lógica individual que no admite aperturas a una comunicación dialógica:

Tenemos un tema con la profesora que entregó al niño ahora; no es muy amigable, porque ella es como especialista en tratar mal a los papás; es que es como si no se pudiera preguntarle nada, porque siempre está a la defensiva, como que no se deja hablar, por eso es que a veces los papas nos cohibimos de preguntar (Madre de familia ciclo 3).

Mediante la observación es posible determinar que, en la relación entre los profesores y las familias, se genera en virtud del estudiante. Y es que mayormente, los estudiantes no

comunican las situaciones que les acontecen en el entorno escolar y el profesor no las identifica, a menos que conlleven lesiones físicas de accidentes o caídas graves durante el transcurso del descanso. Las observaciones confirman que diversas familias se dirigen a los docentes mediante una comunicación hostil, lo que provoca que el docente se sienta confrontado, ya que las familias, están en la posibilidad de presentar una queja ante las directivas del colegio por omisión o extralimitación de funciones:

Es un problema: por llamarle la atención a una niña que se evadió de clase, la menor resultó hablando mal de mí con las amiguitas a la salida de la jornada escolar , empleando palabras soeces; una de las compañeritas me dijo al día siguiente y, la niña en mención, jamás lo admitió en coordinación, se le citaron a los padres de familia y, el papá en particular, estaba molesto , porque la niña le refirió que yo la hostigaba , cuando simplemente intentaba llamarla al orden y hacer mi trabajo (Profesor ciclo 2).

A pesar de ello, las familias son conscientes de que el propósito de la institución está enfocado a ayudarles en la tarea de formar a sus hijos, la cual se debe complementar en el hogar a partir de su apoyo. A su vez, argumentan la ventaja de la educación pública que reciben sus hijos, pues es una alternativa para las familias vulnerables que aspiran que sus hijos construyan un proyecto de vida perdurable “El Colegio de Colombia y el Caribe quiere educar a mis hijos; hacer de ellos unas mejores personas en comparación de nosotros, como padres que no tuvimos las mismas oportunidades”. (Madre de familia del ciclo 2)

Los motivos por los que decidieron matricular al estudiante en un colegio público obedecen a la facilidad económica comparada con una institución privada, al desplazamiento constante entre localidades y la evidente cercanía al domicilio actual.

La precepción de los padres de familia sobre la educación pública distingue en que hay diferencias entre instituciones educativas, a pesar de que el Estado intente homogenizarlas, dado que los grados de enseñanza, estrategias metodológicas y sistema de evaluación, adoptados se centran en otras posibilidades de educación. En algunas se atiende a una jornada única que implica más tiempo de los estudiantes en la institución educativa, desarrollando actividades complementarias a través de las cajas de compensación familiar, con las cuales la Sed adquiere convenios de cooperación interinstitucional para que los estudiantes reciban una formación adicional de acuerdo a sus intereses. Los profesores del sector público, además, dicen los padres, nombrados, para ocupar una plaza son profesionales idóneos que aprobaron un concurso de méritos:

El colegio de donde la niña viene, la dejo con muy buenas bases y, era una institución pública; hay unos colegios que están mucho más adelantados que otros, igual la educación es buena, los profesores están capacitados para brindarle unos conocimientos valiosos a los estudiantes; es que cada colegio como que tiene su ritmo, no sé; de donde la niña viene; el Colegio España, también distrital, tenían como otras modalidades, por lo menos, allá tenían convenio con una caja de compensación familiar y, veían otras materias y los llevaban a Compensar a hacer distintas actividades (Madre de familia ciclo 3).

Respecto a los lineamientos y organizaciones al interior de la Institución, diversas familias señalan que desconocen la conformación de un Gobierno Escolar, no obstante, refieren que han escuchado la propuesta de pertenecer a las instancias institucionales: “No sé muy bien, porque no he asistido jamás a una reunión de esas” (Madre de familia ciclo 2).

No obstante, otros padres de familia afirman que son las instancias de participación, donde el tutor o representante legal del menor, puede representar a un grupo de padres teniendo la libertad de postularse, elegir y ser elegido ante las instancias institucionales.

En relación a la disciplina y el control en el colegio, los padres aseveran que están de acuerdo con las normas que se establecen, ya que es preciso cumplir con las directrices que propone el colegio, sobre todo en lo referente al respeto a los profesores, ya que notan cómo el papel del maestro contrario a consolidarse socialmente, se encuentra en el nivel más bajo de reconocimiento y aceptación, a pesar de que se establece en el Manual de Convivencia, pero que no ha sido apropiado como debería.

Por otro lado, diversas familias refieren desconocimiento de las funciones de la comisión de evaluación y promoción; otros por su cuenta lo asocian con un espacio en el cual se reúnen los profesores para evaluar a los estudiantes. Lo anterior destaca que, los padres tienen un conocimiento del gobierno escolar mínimo y sus estamentos, lo cual también revela que, de acuerdo al nivel sociocultural de las familias, pueden ejercer un apoyo complementario en el aprendizaje y la formación de los estudiantes lo que se traduce en resultados favorables en el rendimiento académico de los menores y una contribución sustancial a la calidad de la educación. Desde el punto de vista de los padres de familia, sus obligaciones en función del colegio comprenden ejercer su papel de padres, cuidadores o respondientes, mediante acciones concretas como brindarles asistencia y protección de acuerdo a su rol de padres y según la ley y, esto comprende, llevarlos a la institución educativa, acudir a las reuniones regulares y al llamado extraordinario que hacen los profesores o directivas a causa de novedades académicas, por motivo de enfermedad o convivencia. De la misma forma, destacan que la educación de los menores se debe generar de una manera corresponsable para acompañar los procesos que

estimula el colegio, entre estos, el cuidado de lo público. No obstante, no manifiestan nada en referencia a las instancias de participación institucional:

Eso me lo enseñó mi mamá, por ende, lo hago con mis hijos, si quiero que lleguen a ser unas personas de bien, mejores que yo y, tengan un nivel de vida, mucho mejor que el mío, más adelante para que tengan oportunidades (Madre de familia ciclo 2).

La observación de campo destaca que los padres de familia no hacen uso de sus derechos de participación en el gobierno escolar, ya que, aunque conocen sus oportunidades, no les agrada el compromiso u otros padres que, aunque no pueden por razones ajenas a la institución, desconocen que existen organismos de participación en la institución escolar donde pueden participar.

Entre las actividades que programa el Colegio, expresan los padres que todas son coherentes con el propósito de la educación en Colombia y a pesar de que no pueden tener un contacto permanente con la institución, si prefieren mantener una comunicación constante para conocer lo que sucede colegio en el ámbito institucional:

La niña me contó que hicieron unas elecciones en su curso, con el fin de decidir si el siguiente año las niñas podían venir maquilladas y con aretes y los niños con piercing y tatuajes; eso por ejemplo no me gustaría (Madre de familia ciclo 2).

A su vez, los estudiantes afirman que las actividades que programa la institución son pertinentes y por el bien de la comunidad educativa y que aquellas circunstancias en las que se

le llama la atención también comprenden que es por conservar la normalidad académica y convivencial: “Lo único es que a veces perdemos mucho tiempo, cuando faltamos varios días, porque los profesores están de paro” (Estudiante del ciclo 3).

Los padres de familia son conscientes del ejercicio del derecho a la protesta de los profesores, porque lo consagra la constitución nacional, pero difieren respecto a la pérdida constante de clase en las instituciones públicas:

Uno entiende que están luchando por sus derechos; pero, de todas maneras, los niños se atrasan mucho, o sea, yo no juzgo, que yo no sé, porque no soy profesora, yo no tengo ese nivel de educación y no tengo esa información (Madre de familia ciclo 2).

Las expectativas de los padres de familia respecto al colegio se fundamentan en un trabajo mancomunado y de corresponsabilidad en la formación de valores y hábitos sanos para la vida que garanticen, en alguna medida, su inclusión social, al igual señalan que la calidad de la educación no depende de los colegios o los integrantes de la comunidad educativa, sino del tipo de estudiante que intentan formar. Así pues, demuestran confiar en los procesos que lleva a cabo el colegio en beneficio de sus hijos y en cierta medida, lo saben agradecer, a través del cumplimiento de acuerdo a sus situaciones particulares, de las obligaciones que les competen.

Los profesores denotan que el estudiante puede tener dos miradas desde la perspectiva del docente. Estas miradas obedecen a las nuevas dinámicas sociales que la escuela está en la obligación de sostener, por un lado, una persona que esté en disposición de adoptarse a las nuevas dinámicas globales y culturales de su tiempo con un espíritu crítico y propositivo y, por

otro, una ficha que soporte y mantenga el sistema capitalista y, simultáneamente sea explotado por éste:

Al estudiante se le puede mirar, bien como un objeto que, consiste en entregarle ciertos conocimientos y posibilidades para que se defienda, o como un sujeto activo que, es el rol en que debería estar el estudiante; rol preponderante, ser el que decida cómo se desarrolla la educación y el conocimiento; no qué se va a ver, sino como lo quiere aprender (Profesor ciclo 1).

Una perspectiva, adicional por parte de los profesores, revela que la lógica de la empresa, los estudiantes se ven como pares iguales. Los profesores los perciben como un sujeto que, si no se esfuerza lo suficiente, no podrá incluirse en la cadena capitalista, la cual le indica que tiene que cursar cierto número de créditos para obtener el título de bachiller, ingresar a la educación superior para profesionalizarse y tener la posibilidad de acceder a un empleo. A su vez, los directivos, lo perciben como la base de la cadena social que el Estado Colombiano quiere construir:

Todo está ya estructurado y organizado de tal forma que nuestro estudiante se incluya en el mercado laboral, pero creo que nosotros, los profesores, todavía, tenemos la oportunidad de cambiar la historia y abrirle los ojos a esta generación; ellos no son incapaces, necesitan es que los impulsemos (Profesora ciclo 2).

Igualmente señalan que el estudiante se puede observar con una perspectiva de carácter técnico en relación con sus procesos cognitivos y de aprendizaje para comprobar los niveles de

adquisición y aprehensión de los temas y las dificultades que pueda presentar para disponer los procedimientos necesarios para brindarle atención y seguimiento a sus necesidades:

Pero también está la otra parte que, es el aspecto humano, la parte social, en donde se evalúa toda esa parte actitudinal que debe tener el chico en su proceso educativo; tanto en un sentido individual como de correlación con los otros (Profesora de apoyo en inglés).

Como complemento a lo anterior, los estudiantes exponen que intentan en muchos espacios de la organización escolar, participar con las culturales propias de la influencia de la educación no formal o la cultura de lo urbano; es decir, bailes, cantos y actividades en general que proporcionan muestras de sus intereses “A mí me gusta mucho el teatro y la música hip hop, rapear y pues si veo la oportunidad de preparar un punto con otros compañeros, para una izada de bandera, lo hacemos” (Estudiante ciclo 3)

Diversos estudiantes afirman que asisten al Colegio obligados, pues no tienen la opción de escoger, ya que sus padres les estimulan la importancia y responsabilidad del estudio, a lo cual los estudiantes manifiestan que sólo se limitan a obedecer, dado que la escuela pocas veces estimula temáticas que les interesen: “Podrían tratar los temas de clase, pero de una manera más lúdica, en trabajo en grupo” (Estudiante ciclo 2).

En la observación, dichas afirmaciones se evidenciaron mayormente en los cursos de primaria, no obstante, esta percepción a medida que avanzan en los niveles educativos se modifica, cuando adquieren de alguna manera cierta madurez: “El colegio nos ayuda mucho a formarnos; uno aprende de todos los profesores” (Estudiante ciclo 3).

Las relaciones de la comunidad educativa en este apartado se revelan en un plano multidimensional, a raíz que todos los actores educativos que, conforman la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, se encuentran durante el desempeño de sus roles y las prácticas discursivas, en sitios comunes que emergen a partir de su lugar de enunciación. Los sitios de enunciación los establece la política educativa a partir de la normatividad, esto quiere decir, que cada miembro de la comunidad educativa se adhiere a un discurso que le indica las formas de actuar, pensar y hacer en función del papel que le corresponda. Estas relaciones son de carácter dinámico, activo, dialógico y sobre todo discursivo. En los anteriores aspectos sobresalen elementos subyacentes como el poder y se evidencia la jerarquía que mantiene la escuela.

En conclusión, se intenta hacer un balance del trabajo hecho, los resultados de la presente investigación pueden proporcionar una idea preliminar del impacto del discurso de poder de la política educativa en las relaciones de la comunidad educativa de cada institución del país. No obstante, no se puede desconocer que los resultados pueden confundir la realidad de los colegios del país, si se involucra el factor humano como una variable que, no tiene la misma respuesta al discurso de poder de la política educativa. En referencia a lo anterior, las instituciones no son las mismas, por ejemplo, según los resultados de las pruebas externas que realiza el ICFES y el lugar que ocupa en la clasificación nacional la respectiva institución en función de los modelos de calidad de la educación del sistema educativo. Sin embargo, los resultados de la investigación pueden proporcionar datos relevantes para estudiar por los organismos encargados de legislar la educación.

En contraposición, por lo menos en cuanto a instituciones públicas en Bogotá, los resultados de la investigación demuestran relevancia, ya que proporciona una visión panorámica del impacto de la política educativa y la hegemonía que perdura en algunas instituciones en relación con los procesos al interior de cada institución. Los resultados de la investigación, por otro lado, pueden servir para empezar investigaciones relacionales acerca del papel de la función simbólica del lenguaje en las prácticas discursivas de otros grupos humanos, el discurso de poder en otros ámbitos de la sociedad y grupos etnográficos determinados, esto en virtud de que las proyecciones de una investigación con enfoque cualitativo constituyen una gama de oportunidades diversas, no sólo porque la realidad , de una manera ideal debe entenderse como un conjunto de relaciones significativas, sino porque el conocimiento no tiene límites.

Capítulo V. Discusión

5. Discusión de la investigación.

De acuerdo con los objetivos planteados, se ha profundizado en las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa, a partir de la realidad de una institución de carácter público en Colombia. En este sentido, el análisis de los datos constituyó una aproximación a un objeto de estudio dinámico, porque la escuela no permanece estática, ya que su fundamentación como una institución de la modernidad, la obligan a transformarse cada día, buscando adherirse al ritmo de la sociedad, la tecnología, la cultura y el conocimiento. Por consiguiente, las reflexiones, diálogos, interpretaciones, propuestas, contradicciones, tensiones o puntos de encuentro de la presente investigación representan perspectivas que pretenden encontrar una lógica adicional para lograr concebirla y entenderla.

5.1 Manifestaciones de la Política educativa en el Sistema Educativo Colombiano.

5.1.1 Métodos de regulación de la Calidad de la Educación: una conversación de los resultados con la teoría.

En la actualidad, la calidad de la educación del Sistema Educativo se define a través de un lenguaje hegemónico de las Organizaciones Internacionales (Acevedo & Herrera 2001) que se traduce en un discurso de poder de las elites (Van Dijk, 2003). El término calidad, es una manifestación del lenguaje de la ideología neoliberal (Acevedo & Herrera 2001; Alvaredo et al., 2017) que entiende la escuela como una fábrica y al estudiante como la materia prima (Casanova, 1999). En este sentido, la calidad de la educación en la institución de estudio se sustenta en suplir las necesidades que convoca el Estado Colombiano mediante los estándares que fija como criterio para evaluar y juzgar el sistema educativo, pero no así los aspectos

adicionales al cognitivo, que abarcan otras dimensiones del desarrollo humano que no se tienen en cuenta, ya que la supervisión y el seguimiento que ejerce el Estado de la calidad se fundamenta en fines económicos. Y aunque la OCDE (2016) propone que las expectativas de la sociedad respecto a la educación se fundamenten en la necesidad de la cobertura, a partir de la realidad estudiada se identifica que estos propósitos son insuficientes para ejecutar cualquier proceso de medición de la calidad, aun cuando es una construcción colectiva (MEN, 2011) que compromete a todos los actores de la comunidad educativa.

Por otro lado, la política educativa que da cuenta de la calidad de la educación se sustenta en los procesos evaluativos a las instituciones educativas del mundo (OCDE, 2016), en las que la evaluación se traduce en un requerimiento de medición social que atraviesa el Sistema Educativo desde el plano internacional hasta el ámbito nacional y local. Sin embargo, se percibe que el objetivo real de la OCDE pormenoriza la atención en supervisar los procesos educativos y a la vez en controlar el gasto público en el sector de cada país a través del decreto 1278 de 2002.

En este sentido, la evaluación como política educativa, establece divisiones en todos los ámbitos que contempla su alcance. A nivel internacional, a través de las pruebas PISA, TIMS y FIRTIS (OCDE, 2011), se establece una escala de clasificación respecto al conocimiento y dominio de ciertas competencias de los estudiantes en determinadas áreas del currículo para evaluar las competencias en lectura, matemáticas y competencias científicas o ciencias naturales de los estudiantes (OCDE, 2011). Sin embargo, se ha puesto en duda su eficacia, al considerar que “no tienen en cuenta las particularidades del contexto”, (ICFES, 2010; Fernández, 2016, p. 3; PNDE, 2016).

Similar a las evaluaciones internacionales, en el contexto nacional, se centran en la medición del alcance cognitivo, dejando de lado aspectos de carácter cualitativo que dan cuenta del aprendizaje de los estudiantes. Estas condiciones observables en la Institución de estudio, coinciden de manera parcial con los planteamientos del ICFES y el MEN en el decreto 1290, porque tienen como objetivo medir el aprendizaje de los estudiantes y a través de estos, la calidad de la educación, es decir, que no tienen en cuenta al sujeto educando en todas sus dimensiones, ya que no hace hincapié en la calidad de la educación, sino a la mercantilización del sistema (Gimeno, 1998; Casanova, 1999; Cajiao, 2003) a través de la correlación que existe entre la información que proporcionan los sistemas nacionales de evaluación y su comparación (Lopera, 2011) y, la toma de decisiones en virtud de los resultados (OCDE, 2011; PNDE, 2016-2026).

En referencia a la mercantilización del sistema por su atención a los modelos neoliberales de las organizaciones internacionales (Cajiao, 2003; Casanova, 1999; Gimeno, 1998), se identifica que el sentido que le brinda el Estado a la calidad de la educación se fundamenta en intereses económicos y que, los entes reguladores tienen un doble discurso para conseguir sus propios intereses, como educativos. Con ese planteamiento el PNDE (2016) y la OCDE (2016), elaboran, bajo la ideología del Estado, maneras de dominación mediante discursos preocupados por la práctica pedagógica y los recursos para su desarrollo, la abnegación por la calidad de la educación, la evaluación, el diseño curricular y la cualificación de los profesores, los cuales de acuerdo al análisis de resultados, se presentan como rituales que la comunidad educativa de la institución objeto de estudio termina legitimando en sus prácticas (Van Dijk, 2004).

La evaluación en la institución no debería constituirse como una herramienta de regulación o coercitiva, sino como un mecanismo para la socialización de aptitudes, saberes y valores de los estudiantes, que contribuyan a consolidar su formación (MEN, 2015; PNDE, 2016-2026). Sin embargo, la comunidad educativa la percibe como un elemento de poder, debido a que aspectos como la promoción de estudiantes, las notas y las valoraciones cualitativas y cuantitativas, poseen un significado categórico. Del mismo modo, este tipo de evaluación trasciende al aula, ya que los profesores prefieren evaluar procesos y convertirlos en notas puntuales para ser consignadas en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y que, aunque es un proceso complejo, están obligados a realizarlo, porque en el plano nacional de la institución se presentan ciertos cuestionamientos a la evaluación en el ámbito de la práctica educativa (Perrenoud, 2011). En esa medida, la evaluación interna se efectúa por medio de diferentes mecanismos a partir de la interpretación de los procesos pedagógicos (Zuluaga, 1999).

Respecto a los docentes y la autoridad escolar, representada en el directivo rector, se mide su desempeño a partir de dos evaluaciones: una que se establece anualmente (Decreto 1278, 2002); y otra destinada al ascenso en el Escalafón Nacional Docente (Decreto 1278). A partir de la última evaluación, surge el decreto 1075 de 2015 que contempla la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) como instrumento para ascender o reubicarse salarialmente. Ambos tipos de evaluación son sesgados, debido a que la primera (OCDE, 2016) constituye una estrategia para supervisar el desempeño docente con la amenaza de ser destituido, si no obtiene los puntajes requeridos durante dos años consecutivos (Decreto 1278, 2002), lo cual es interpretado como un punto de división con los profesores del decreto 2277-1979, pues el Estado Colombiano determina que “los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán

someterse a los procesos de evaluación de su labor” (Decreto, 1278, 2002, p.3). Asimismo, esta modalidad de evaluación intimida a los profesores de la institución, porque les niega la posibilidad de expresarse o actuar de acuerdo con su criterio durante el desarrollo de las actividades institucionales, porque temen represalias al final del año escolar, cuando se le convoque a la evaluación anual de desempeño. En el caso de la segunda evaluación, el ascenso o reubicación en el Escalafón Docente (Decreto 1278, 2002), denominado ECDF (Decreto 1075,2015), es un método que desconoce el tiempo de servicio del maestro y su formación académica, siendo el único criterio para su aprobación, obtener en la rúbrica de evaluación un puntaje superior a 80 puntos. Esta estrategia se fundamentó en un discurso de control, poder y dominio en referencia al desempeño de los educadores (Decreto 1278, 2002; MEN, 2015; OCDE, 2016;Van Dijk, 2009), el cual es considerado como un mecanismo sesgado de observación de la práctica profesional de un educador, que representa una afrenta a la profesión, pues lo que realmente prevalece es la disposición de recursos del Estado para invertir en educación, lo que conlleva a que la política pública sea inalcanzable para algunos sectores sociales, pues se enfoca de una manera directa en garantizar el dominio del Estado (Acevedo & Herrera 2001) y, aunque la ECDF se estableció como acuerdo bilateral entre el magisterio y el MEN, porque las acciones del Estado son el resultado de una agrupación de negociaciones, acuerdos e intereses de múltiples actores- algunos actores educativos prefieren presentar la prueba escrita, entendiendo que existen diversas luchas en el campo que pretenden usurpar el poder que tiene el Estado, y que alude a “los recursos económicos y políticos que permiten al Estado ejercer un poder sobre todos los juegos y sobre las reglas que los rigen” (Bourdieu, 1998, p. 5). En este sentido, el objetivo final del Estado es controlar el pago de nóminas excesivas, lo cual ha fortalecido el deseo de los educadores para continuar su formación profesional.

Con base en las anteriores reflexiones y planteamientos, la idoneidad de la planta docente para desempeñar su cargo y aspirar a una educación de calidad, continua siendo una variable preponderante y vital, pero el compromiso es bilateral, pues amerita el compromiso del Estado estimulando a los educadores mediante “políticas de formación, actualización, selección y de evaluación de profesores” (Gimeno, 1999), más dignas que no sometan a los educadores y tengan epicentro en la experiencia, la formación y el quehacer real del educador, ya que existen variables que el Estado todavía desconoce (Cantú et al., 2012).

De este modo, se determina que el maestro al servicio del Estado Colombiano está obligado a procesos de evaluación rigurosos, ya que en el resto de los campos sociales y del saber, los ascensos y estímulos salariales son estipulados por tiempo de servicio, experiencia y estudios; política que en el ámbito educativo, estuvo instituida hasta 2001 que fueron vinculados los últimos maestros y directivos bajo el decreto 2277 de 1979 con otras condiciones que excluían la evaluación de desempeño para reubicarse en el escalafón. En este sentido, se identifica que los procesos de evaluación representan una forma de injusticia que supone un “abuso sistemático e institucionalizado de los grupos poderosos sobre los débiles” (Díaz, 2003; Foucault, 1983; Van Dijk, 2009, p. 435). Por lo tanto, “no es posible entender una política educativa o de cualquier otro tipo, al margen de una configuración discursiva, dado que es esta configuración la que otorga el sentido a dicha política” (Montoya, 2007; Pérez, 2011, p. 3).

No obstante, los beneficios se determinan a partir de las negociaciones constantes con el Estado, como consecuencia de las movilizaciones, entonces, el diseño, la apertura y la implementación de políticas públicas se obtiene mediante las concesiones que se hacen con el Estado (Acevedo & Herrera 2001), entendiendo que los medios de participación democrática son visibles por el tipo de relación entre el Estado y los sectores sociales, donde el Estado

representa la única y absoluta figura política, lo que evidencia a su vez, un impedimento para que los sectores sociales construyan un régimen igualitario incluyente y participativo en aspectos sociales, pero sobre todo educativos (Escobar, 2001). Por eso, la Constitución Nacional de 1991, ampara el derecho a la protesta en su artículo 37 y se han conformado simultáneamente al surgimiento del magisterio como gremio, los sindicatos que buscan la democratización del ejercicio docente y la negociación de políticas educativas perdurables con el sector. Sin embargo, aunque la política educativa tiende a homogenizar y juzgar con los mismos criterios, desconociendo las particularidades del ámbito de la evaluación, dividió a la comunidad educativa y, de este modo, imposibilitó el alcance de la calidad de la educación, que finalmente, se introduce en un discurso de poder que determina el sentido de la educación a partir de la lectura de un momento circunstancial para identificar las percepciones y experiencias y se modifique la realidad de acuerdo a sus intereses (Decreto 1278, 2002; OCDE, 2016; PNDE, 2016; Van Dijk, 2009; Vitar, 2006).

Por ello, la Ley General de Educación de 1994 introduce fragmentos en los cuales deja abierto el espacio a efectuar modificaciones a sus requerimientos según la forma en que desee reorientar sus alcances, retribuciones y compromisos. Por lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, “en coordinación con las entidades territoriales, realiza evaluaciones periódicas que permiten la revisión del régimen que venga operando en el establecimiento educativo para su modificación total o parcial” (Ley General de Educación, 1994, p. 46). La calidad de la educación, en consecuencia, se genera a partir de los resultados que se esperan obtener, no sólo en los estudiantes, sino en la escuela en general en un proceso de mejoramiento constante (PNDE, 2016).

Como parte de los procesos de revisión y concreción de las políticas educativas el Sistema Educativo Colombiano ha priorizado la atención a la demanda y cobertura educativa, así como otorgar a los estudiantes la posibilidad de construir valores y capacidades para adaptarse al mundo social (PNDE, 2016) y al mismo tiempo ser productivos (Althusser, 1988). Sin embargo, Gimeno (2005, p.147), señala que cuando el sistema obtiene cierto nivel de cobertura de la población, “la intencionalidad de la acción política se concentra en hacer reformas” que no parten de la realidad. En este sentido, las valoraciones y juicios que el Estado colombiano hace a las instituciones educativas se basan en la cantidad de estudiantes matriculados en función de una política educativa que determinó la educación como un servicio de carácter público gratuito (MEN, 2011; Constitución política, 1991) y que guarda sus intereses, enmarcados en la globalización (Pérez, 2017). Es necesario señalar que la política educativa intenta mantener un discurso no solamente de poder, sino de control y dominio en proporción a unas herramientas para medir los procesos administrativos y académicos (Vásquez, 2015) que se encuentran constituidos por datos cuantitativos, evidenciados en estadísticas, matrices de análisis y tablas de referencia a partir de indicadores que tienen relación con el derecho a la educación (Constitución política, 1991) a pesar de que el Estado promueve acciones para encontrar variables que den cuenta de la realidad educativa, como la cobertura y la medición del ambiente escolar, fundamental para la adquisición de valores y capacidades de adaptación.

5.1.2 Praxis Académica: discursos alrededor del saber y las prácticas educativas.

En este apartado se plantea una aproximación a los procesos académicos al interior de la institución objeto de estudio. Es importante especificar que se contempla el dialogo entre la teoría y los datos significativos obtenidos mediante el análisis de resultados. Así mismo, se

enfatisa en el hecho de que los procesos académicos de la institución no se refieren con intenciones exclusivas a las actividades que se desarrollan en el aula. No obstante, los resultados evidencian que existen políticas educativas implícitas en el discurso de poder en el aula y los profesores asumen un papel activo en la implementación de ideas y proyectos de cualquier clase, tratando de articular la política educativa con la realidad (Calderhead, 1988; Clandinin, 1986). Cabe señalar que los discursos de la política educativa se subdividen en diferentes aspectos o subniveles (Foucault, 1979), y abarcan temas relacionados con logros, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), la evaluación, la pedagogía, los procesos de enseñanza y aprendizaje, discursos que entienden a la escuela y los procesos educativos de manera relacional, sistémica y compleja (Morín, 1980). En un sentido amplio, comprenden las instancias externas al aula. De igual forma, es necesario señalar que la praxis académica está relacionada con procesos que, aunque parecen ajenos, la complementan. De hecho, se puede afirmar que todos los protocolos que asientan el quehacer de la escuela se encuentran interrelacionados al ser la educación un proceso integral (Correa & Panqueva, 2008). De tal modo que se incluyen los procesos académicos, administrativos y logísticos en una unidad de sentido dialógica.

De acuerdo con el MEN (2000, p. 1), en el ámbito internacional se evidencia “el papel estratégico de la práctica pedagógica en la formación inicial del educador como un escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo”. No obstante, existe una evidente contradicción epistémica de la política educativa, ya que en la actualidad todo profesional en cualquier campo del saber puede ser educador, haciendo un curso de pedagogía (Decreto 1278, 2002), lo que reemplaza la formación del estudiante de Licenciatura en Educación que se centra

en las “disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo a través de la práctica pedagógica” (MEN, 2000, p. 1).

A su vez, los mecanismos que emplea el Estado colombiano para convocar concursos de méritos para cubrir cargos docentes y de directivo docente a nivel nacional, tienen el objetivo de que únicamente los aspirantes más capacitados e idóneos puedan ingresar al magisterio colombiano, porque “la carrera docente se orientará a atraer y a retener los servidores más idóneos, a promover el desarrollo profesional y el mejoramiento continuo de los educadores” (Decreto 1278,2002, p.3; Ley General de Educación,1994). De lo anterior se desprenden los alcances de la política educativa respecto a admitir que los profesionales de todos los campos se presenten a concursos de méritos, de manera paralela con los profesionales formados en ciencias de la educación y pedagogía. Hasta 2001, la planta de profesores y directivos docente en el ámbito nacional se constituía por profesionales con una formación pedagógica acentuada (Decreto 2277, 1979). Para el 2002, a partir de la expedición del nuevo decreto, la oferta de cargos docente y directivo se extendió también a otros profesionales, lo cual repercutió en el ingreso de personas expertas en otros campos del saber a la educación pública a quienes les correspondió hacer un posgrado en educación para estar nivelados con el resto de maestros “o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional (Decreto 1278, 2002, p. 9), lo que ha provocado un daño a la educación ya que, al poco tiempo de nombrados en propiedad, desistieron y decidieron renunciar y en su mayoría alternaron su profesión de base con el ejercicio docente, queriendo aumentar su calidad de vida, mas no por la vocación.

A su vez, los profesores y directivos son evaluados de acuerdo a la gestión y retribuidos a través de bonificaciones adicionales, aparte del reconocimiento adicional del 30% sobre el sueldo básico, a pesar de que la comunidad educativa en la práctica, realiza labores mancomunadas mediante sistemas de gestión, ya que para el Estado “llevar a cabo el monitoreo y la evaluación del Sistema Educativo en los niveles de preescolar, básica y media, es fundamental para obtener información relevante, objetiva y oportuna para la administración nacional, regional y local, las entidades no gubernamentales con interés en lo educativo” (MEN, 2014, p. 5), midiendo el desempeño en términos académicos y pedagógicos. Este hecho, ejerce una presión durante las prácticas que desarrolla el educador, ya que le obliga a desarrollar su labor a partir de protocolos y seguimientos que den cuenta de su práctica profesional (Decreto 1278, 2002), y las evidencias de su ejercicio se deben presentar al final del año escolar a la autoridad competente del establecimiento educativo. Es decir que, de acuerdo a las metas alcanzadas se otorga una valoración que incide a su vez, en la permanencia del actor educativo en la institución, ya que la calidad se encuentra asociada al sector empresarial (Althusser, 1988; Casanova 1999), porque el resultado que se espera al final de un proceso, amerita pruebas de inspección y supervisión con los indicadores que el mercado solicita (Gimeno, 2005), lo cual también se refleja en la asignación mensual que recibe el directivo rector, por concepto de cantidad de estudiantes matriculados y la permanencia de los mismos en el sistema y las jornadas atendidas, al igual que algunos profesores, conforme alcancen o no, determinadas metas en función de la calidad durante las prácticas pedagógicas, porque un servidor público en el sector educativo “debe procurar que el ejercicio de su profesión se realice con calidad” (Ormart, 2012, p. 36).

A partir de ello, en la Ley general de educación (1994), se determinó la evaluación de los docentes del decreto 2277 de 1979, mediante un examen de suficiencia académica cada seis

años, especificando que el docente que no obtenga una nota aprobatoria, “incurrirá en el causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente” (p. 5). Ante dicha determinación, los docentes asignados bajo el decreto se opusieron a la implantación de la política mediante el ejercicio de la protesta como derecho constitucional (Constitución política, 1991) y diversas movilizaciones sociales (Acevedo & Herrera 2001).

Lo anterior demuestra que las políticas educativas enfocadas a la profesionalización de la carrera docente no tienen un impacto específico en criterios como la evaluación y la calidad del ejercicio, sino que se hacen evidentes en la cotidianidad de la Institución, por ejemplo, en la implementación del modelo pedagógico que se posiciona en el modelo social cognitivo que busca desarrollar la consulta, la curiosidad por el conocimiento y la investigación con la mediación del acompañamiento del profesor. Sin embargo, a pesar de la determinación del Modelo, no se lleva a cabo en el aula, ya que los profesores de la institución, aunque asistieron a capacitaciones, no fueron constantes y la comunidad educativa no supo acogerlo en el proceso académico. Provocando entre otras cosas, una afectación en el rendimiento académico de los estudiantes, en la reprobación de materias y en la pérdida del año escolar. Por lo anterior, la política educativa se centró en el alcance de los aspectos propios de la actividad escolar, que corresponden a: la práctica pedagógica y académica; los recursos para estimular el proyecto de impacto en la comunidad educativa, el alcance de la calidad de la educación con la mínima inversión para no alterar el presupuesto asignado al sector, la evaluación y el modelo curricular, siendo este último, el epicentro del proceso educativo en toda institución, (OCDE, 2016; PNDE, 2016), factores que en consecuencia representan un modelo de dominación del estudiante y la misma comunidad, pues su integración se encuentra mediada por las disposiciones de la política educativa (Gimeno, 2018).

Por eso, el trabajo académico institucional desde las directrices de la coordinación académica no se realiza de forma adecuada, ya que, por ejemplo, en los procesos de evaluación, aunque los profesores cumplen con las exigencias, no mantienen un hilo conductor entre el modelo pedagógico y los procesos de evaluación, ya que dan mayor importancia a la evaluación a nivel internacional por las repercusiones en los sistemas educativos (Casanova, 1999). Por lo tanto, se puede decir que la evaluación es un proceso inherente al ejercicio educativo del Colegio de Colombia y el Caribe, que atribuye a los profesores transformar los indicadores cuantitativos en cualitativos, y comunicar a los padres de familia los resultados que obtuvo el estudiante en virtud de un indicador numérico (Perassi, 2008) y con ello, romper el paradigma que enfatiza que “la evaluación se encarga de homogenizar” (Perrenoud, 2011,p. 11), ya que los propósitos se deberían orientar a identificar los ritmos de aprendizaje individuales para optimizar sus avances, y brindar información oportuna para enfocar el proceso de modo que, impacte el aprendizaje y al a vez, otorgue elementos para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (Decreto 1290, 2009; Manual de Convivencia, 2019 Colegio de Colombia y el Caribe . No obstante, durante la práctica pedagógica, la evaluación ignora los ritmos particulares de aprendizaje y jerarquiza el acceso al conocimiento a través del uso de indicadores cuantificables o valoraciones, por lo general sesgadas (Bustamente, 2003; Cajiao, 2003), que el maestro ejerce de manera inconsciente. Por ende, ante las inconsistencias de la evaluación, el Estado ha pretendido eliminar la tendencia de repetir grados (Decreto 1290, 2009).

En este sentido, la evaluación se entiende como un proceso que se ha deshumanizado al punto que las pruebas basadas en normas están actualmente reemplazando a las pruebas basadas en criterios (DINIECE, 2006; Esquivel, 2000; Ravela, Wolfe & Valverde), entendiéndose que los Sistemas Educativos en el marco internacional, priorizan distinguir criterios que se

fundamentan en conceptos, dimensiones e indicadores organizados proporcionales a los aprendizajes (Ferrer, 2004), ejercicio en el cual, se evidencia la importancia de las valoraciones en escalas de comparación y competencias, contrario al ser humano, su valor y el desarrollo de sus dimensiones.

Por su parte, los indicadores de gestión son una “agrupación de varios parámetros que permiten realizar diferentes tipos de análisis de una situación o de un sector específico” (MEN, 2014, p. 19), sin embargo, estos no se pueden estudiar de manera independiente, sino que se correlacionan con otros aspectos definidos que hacen parte integral de la educación, a raíz de que el sector educativo en Colombia “se transforma en función de los requerimientos de la globalización económica y el impulso de políticas públicas de origen y naturaleza transnacional” (Bocanegra & Ramírez, 2006, p. 38), ya que la relación de las ideologías con el discurso del modelo Neoliberal, se refleja en los procesos que desarrolla el Colegio. Por eso, es relevante considerar las transformaciones en el ámbito jurídico, político y estructural del Estado Colombiano en virtud de las políticas públicas, para comprender que “han conducido a un modelo de globalización neoliberal” (Bocanegra & Ramírez, 2006, p. 36; Gimeno, 2005; Pulido, 2010), pues el quehacer de la vida institucional de la institución, se fundamenta en el alcance y acatamiento de un conjunto de actividades que proporcionan un sentido organizacional a la institución y esto se resume en el cumplimiento de los tiempos asignados para el desarrollo de cada tarea en cada espacio, la interacción de la comunidad educativa, ejerciendo el rol que le corresponde de acuerdo a su cargo y las funciones para “alcanzar los fines del Estado colombiano y en gran medida los acuerdos internacionales en materia educativa” (MEN, 2017 p. 16), que involucran a todos los actores educativos. Sin embargo, “la educación como derecho es un discurso que incursiona en el contexto mundial, y esto, no necesariamente tiene que verse reflejado en la escuela” (Murcia, 2007, p. 4).

Otro criterio de evaluación del ejercicio docente se determina a partir de la organización reuniones de área y de ciclo en las instituciones educativas, que Casanova et al. (1999), catalogan a partir de una lógica de la empresa. En este sentido, la institución educativa obliga la asistencia del docente (Decreto 1278, 2002) lo que genera un conflicto, debido al tiempo que requiere su atención al conformarse en dos reuniones diferentes, por lo que proponen que se conformen en un solo espacio académico, pues se transmite la misma información. Sumado a ello, se considera que en dichas reuniones no se atienden asuntos prioritarios que tienen un efecto en la educación y que consisten en: la clasificación jerarquizada del conocimiento y la transmisión parcializada la comprensión de la realidad, la priorización del currículo, la organización de la enseñanza y la “valoración de la calidad de la educación” (Gimeno, 2005, p. 52), vinculando en conjunto procesos pedagógicos, académicos y administrativos de manera simultánea.

De acuerdo a las facultades que otorga la Ley a las instituciones en el principio de autonomía (Ley General de Educación, 1994) las reuniones de ciclo, en virtud de disposiciones internas de la institución, tendrían que abordar exclusivamente asuntos de carácter convivencial, y las reuniones de área, académicos, pero se evidencia que los espacios se emplean para tratar asuntos diversos de la institución que, enfatizan en los órdenes académico y administrativo, es decir, lo complejo del quehacer docente, directivo y administrativo (Morín, 1980) que constituyen un relevo de poder como el resultados de diversos poderes (Foucault, 1979) en los que, los miembros de la comunidad educativa cohabitan en determinados campos y acceden, o pretenden ingresar a posiciones de alto poder (Bourdieu, 1998), pues no se encuentran obedeciendo las directrices institucionales, sino que emplean el espacio para hablar de su práctica y sus implicaciones, dado que el análisis del discurso plantea que todas las

intervenciones de los actores educativos que conforman la comunidad educativa, no se expresa la realidad de manera fáctica, sino condicionada (Foucault, 1976), porque “los ámbitos educativos están sujetos al discurso, pero también están envueltos, en sentido fundamental en la propagación de la adecuación social” al canon establecido (Foucault, 1971, p. 46), es decir, la obediencia a la política educativa y su sentido de agente dominador (Decreto 1278,2002; Ley General de Educación, 1994;).

Por lo tanto, la discusión entre los modelos educativos de área y ciclo, constituyen un campo de luchas simbólicas, donde “lo que está en juego es la dominación legítima, el punto de vista dominante” de la política educativa acerca de aspectos que la institución tiene que adecuar (Bourdieu, 1984, p. 27), aunque en el Colegio de Colombia y el Caribe, ningún modelo educativo prevalece, sino que los respectivos campos ideológicos de la educación, entran en un juego de interacción que contribuye a la calidad de la educación de una manera particular (MEN, 2015), en razón de que ambos modelos se complementan durante la práctica pedagógica y el problema no puede ser el término con que se denomine el modelo, sino las metas comunes que reúnen las acciones de la comunidad educativa de la Institución objeto de estudio, en beneficio de los estudiantes (PNDE et al., 2016).

Cabe señalar que las diversas funciones y responsabilidades de cada actor educativo (Decreto 1278,2002), conforman los sitios de encuentro de la política educativa, dado que se encuentran consignadas en el discurso de poder de la Ley General de Educación (1994), y en el decreto 1860 (1994). Esto se traduce en considerar que “la escuela fue durante mucho tiempo de una manera determinada porque se esperaba o imponía que así fuese” (Jiménez, 2013, p. 65), y que las diversas acciones que se determinan, constituyen un espacio de participación a la que no tienen la posibilidad de negarse, pues hace parte de las funciones propias del cargo

(Decreto 1278, 2002 y Ley General de Educación, 1994) y a pesar de que el docente y los directivos tienen asignados de manera específica los roles, tienen a su vez, el poder de decisión en la ejecución de la práctica, a partir de las necesidades de la escuela o el grupo poblacional a cargo, dicho de otro modo, tienen el derecho de ejercer la libertad de cátedra, como una forma de obstaculizar la intervención de los gobernantes (Madrid, 2013).

Las referencias de la libertad de cátedra, se precisan a partir del surgimiento de la pedagogía como ciencia en América Latina y el Caribe (ALC) a partir de la gestación de movimientos sociales y políticos que vislumbraron “la función social de la educación, su capacidad transformadora del orden social y el compromiso de acceder a relaciones sociales más justas y democráticas” (Ley General de Educación, 1994; Mendivil, 2010, p. 4) que relacionan la pedagogía con los ambientes políticos y referentes o centros pedagógicos. Es por eso, que discutir la de práctica pedagógica, no consiste en abordar un conjunto de formas de la educación y categorías universales para estudiarla, sino que se enfoca en “un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual y funcionan en la práctica educativa” (Bourdieu 2002, p. 478), esto es que “la sociedad del conocimiento requiere una escuela del aprendizaje sustancial efectivo” (Gimeno, 2005, p. 61), por lo anterior, es que la libertad de cátedra está limitada en las instituciones (Martín, 2013), porque si la política educativa establece unos criterios para ejercer la profesión docente (Decreto 1278, 2002; Decreto 1860, 1994) desde el plano administrativo y académico (Ley General de Educación, 1994), los resultados muestran que, los profesores con más experiencia pedagógica en virtud del tiempo de servicio con el magisterio y en el sector privado inicialmente, deslegitiman lo que sus compañeros hacen. Lo anterior en referencia a que algunos profesores, invaden el campo o espacio que ocupa cualquier actor educativo en la organización del Colegio de Colombia y el Caribe “cuyas propiedades

dependen de su posición en dichos espacios” (Bourdieu, 1990, p.135), al intentar indicarles a modo de sugerencia de qué forma deben realizar su trabajo. Esto se refiere a que en Colombia, la política educativa establece que a los profesionales de la educación les compete emprender “la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador en formación y ejercicio” (MEN, 2000, p.2), lo que crea mecanismos de control y dominio, y que nuevamente, destacan la evaluación como sistema que regula la práctica pedagógica y su relación con el componente teórico, esto es, los saberes que se imparten en el aula y que pretenden mejorar la pertinencia y calidad de la educación (MEN, 2000). En este sentido “la decisión de qué entra y qué no en la enseñanza, ha quedado bajo la esfera de influencia y determinación exclusiva de la autoridad educativa” (Gimeno, 2005, p. 65). Por tanto, el poder tiene dos manifestaciones principales dentro la política educativa, ya que a la vez que intenta regular el accionar de los aspectos administrativos, es decir, fuera del aula, también orienta esfuerzos a controlar las prácticas pedagógicas dentro del aula (MEN, 2016). Por ello, la práctica pedagógica, en el Colegio de Colombia y el Caribe no se concibe como el sitio donde se llevan a la práctica teorías acerca de la educación, sino que se debe entender como un nicho de acción intelectual donde se potencializa la relación del estudiante con el conocimiento y la metacognición con la misma practica pedagógica, o sea, la reflexión que incita en la escuela (Gimeno, 2005), lo cual demanda, meditación, análisis de los hechos educativos circundantes y una autoevaluación integra de los actores educativos (Zuluaga, 1999).

Sin embargo, el Colegio de Colombia y el Caribe , se percibe como un ente donde el poder se traduce en control y dominación, (Van Dijk, 2007) que reproduce el modelo ideológico del Estado y prepara al sujeto para el mundo del trabajo, introduciéndolo en el capitalismo (Althusser 1988; Constitución política, 1991; Ley General de Educación, 1994), y que establece “la escolarización como una forma de regulación social” (Popkewitz, 2013, p. 8), que disciplina

socialmente (Cajiao, 2002; Foucault, 1983), es decir, la política educativa se adhiere a un discurso de poder que determina el sentido de la educación e interpreta de acuerdo a los intereses de la política educativa, una visión de la realidad educativa (Vitar, 2006), restando poder al rol del docente en la libertad de cátedra.

En este sentido, las expresiones del modelo Neoliberal en los procesos que se gestan en la institución parten de una política educativa que plantea un control sobre el ambiente educativo y los modelos transnacionales mediante el uso de mecanismos de imposición para legitimar la ideología dominante (Althusser, 1988; Hall, 1996; Zuleta, 1982). Sin embargo, la posición del Estado es opuesta en algunos momentos, pues por una parte pretende a través de su ideología (Althusser et al., 1988; Constitución política, 1991) formar en ciudadanía, pero, por otro lado, no sule las necesidades de los estudiantes en términos de calidad (MEN, 2015) aun cuando es su responsabilidad hacerlo.

El modelo neoliberal también se presenta a través de la búsqueda de la calidad desde los diferentes campos de gestión; el académico, el directivo, el financiero y el comunitario, a los cuales la política educativa hace referencia a través de la acreditación de alta calidad “con el fin de garantizar al Estado, a la sociedad y a las familias, que las instituciones educativas cumplen con los requisitos de calidad y desarrollen los fines propios de la educación” (Ley General de Educación, 1994, p. 50; OCDE, 1973), bajo la ideología dominante (Althusser, 1988). Sin embargo, a pesar de la intervención implícita de la ideología neoliberal en los procesos educativos, algunos miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, orientan sus esfuerzos a transformar la acreditación, en un proceso de aprehensión para el bienestar de la institución, ya que el ejercicio no consiste en ignorar el papel del Estado, sino en la posibilidad de aprendizaje, transformación permanente e impacto positivo durante

las relaciones de la comunidad educativa y su praxis educativa, ya que al Estado le compete “establecer las políticas y los lineamientos para dotar al sector educativo de un servicio de calidad con acceso equitativo y con permanencia en el sistema” (Decreto 1075, 2015, p. 2), pero estos esfuerzos son insuficientes, porque existen una serie de “condiciones económicas y sociales que hacen fracasar las buenas intenciones de la escuela” (Perrenoud, 2011, p.13).

En este sentido, la instauración de las políticas educativas en el Colegio de Colombia y el Caribe, se basan en el cuestionamiento sobre la manera en que los postulados de la política educativa y la producción textual del discurso como ejercicio de exposición oral, escrito, actitudinal o simbólicos de la propia política, ejercen, expresan, describen, ocultan y/o legitiman el uso del poder a través del discurso (Van Dijk 2009), el cual se entiende como un fenómeno que agrupa las dimensiones verbal, social y cognitiva. Sin embargo, no se habla del poder como si fuera uno y centralizado (Van Dijk, 2010), sino que como en cualquier sociedad, se genera a través de una red de poderes, de niveles distintos de poder, con fuerza desigual y con diferente eficacia (Foucault, 1966), ya que la institución se mueve según el enfoque que determinan los directivos mediante el uso y abuso del poder (Van Dijk, 2009), considerando la dificultad de unificar criterios alrededor de un fenómeno tan amplio, pluricultural, volátil y heterogéneo como el educativo (Gimeno, 1998) en el que la política educativa tiene la potestad de aproximarse a todas las realidades emergentes bajo la norma de la regulación que en la institución objeto de estudio, se manifiesta mediante el Comité de gestión, organismo cuya adhesión al Gobierno escolar (Decreto 1860, 1994; Ley General de Educación, 1994), determina juicios sin la participación de toda la comunidad educativa. Por tal motivo, la política educativa se centra principalmente de acuerdo con la ideología neoliberal del Estado, a pesar de no otorgar evidencias inteligibles de ello en el avance del modelo capitalista (Althusser 1988; Alvaredo et al. 2017; Foucault 1978).

El procedimiento para llevar a cabo la política educativa en el Colegio empieza cuando emerge un discurso de poder, que determina la estructura, organización y funciones de los miembros de la comunidad educativa (Ley General de Educación, 1994; Decreto 1860,1994). No obstante, algunos actores educativos vinculados al magisterio bajo el decreto 2277 de 1979 o, en algunos casos, docentes del decreto 1278 de 2002 y que, de acuerdo con la investigación, no tienen formación en licenciaturas o pedagogía como carrera de base, sino que constituyen la población de otros campos del saber que ingresaron al magisterio, se encuentran en la posibilidad de ignorar la citada política educativa. Las condiciones se presentan a partir de los beneficios de la vinculación laboral con el Estado, que se determina a su vez, partir del “grado de compromiso ético profesional, a las exigencias de su puesto de trabajo” (Gimeno, 1998, p. 312) y que establece que no les compete presentarse a la evaluación de desempeño anual (Decreto 1278,2002) para asegurar la calidad en la prestación del servicio educativo (MEN, 2015: OCDE,2016), pues se consideran “agentes de la explotación y la represión, que asegura el predominio de la clase dominante” (Althusser, 1987, p. 3; Gutiérrez, 2010).

En este sentido, la influencia de la política educativa en la comunidad académica no es la misma para cada miembro, ya que los niveles del poder se distribuyen en un plano multidimensional, a raíz de que la percepción del discurso no es la misma en cada usuario del lenguaje (Foucault, 1966). Con este antecedente, se puede inferir que las políticas fundamentadas en un discurso de poder son las que obligan a los actores educativos a actuar y tomar posición, dadas las condiciones de exposición del lenguaje por medio de la política educativa que estimulan acciones particulares (Habermas, 1987), lo cual se sustenta en “el hecho de que ningún tipo de dominación puede sostenerse sin hacerse reconocer al lograr que las bases arbitrarias sobre las que se sustenta, sean irreconocibles”, (Wacquant, 2008). Debido

a lo anterior, diversos actores educativos del Colegio de Colombia y el Caribe, cuestionan las políticas educativas implementadas que no tienen en cuenta las necesidades reales de las comunidades (Cantú et al 2012) y que los vulneran a ellos mismos (Van Dijk, 2009), pero que se traduce en un discurso de poder por medio de la política educativa para alcanzar todos los estamentos descentralizados que administra el Gobierno Nacional, cuyos propósitos más importantes son la ampliación de la oferta educativa y el mejoramiento de la calidad de la educación (Gorostiaga, 2011; MEN, 2016) lo que finalmente, configura las relaciones de la comunidad educativa de la institución, pues en el caso concreto de algunos actores educativos, son intimidados por las políticas, a pesar de que éstas invitan a la fraternidad en las interacciones y el mejoramiento institucional (MEN, 2015).

Por otra parte, en los sitios que asigna la política educativa en un cargo, a pesar de que establece que los objetivos de la comunidad educativa sean colectivos (PNDE 2016-2026; MEN, 2015), las interacciones se mantienen mediante relaciones de poder entre sus miembros ya que “el poder es una competencia que sólo puede obtenerse de otros rivales que compiten por el mismo poder, un poder que debe su existencia a los demás, a su mirada, a su percepción” (Bourdieu 1991, p. 318). En este escenario, se gestan las apreciaciones de todos los miembros de la comunidad educativa del Colegio en torno a un mismo objeto de estudio que puede tratar asuntos concernientes al diálogo, la puesta en común o las diferencias alrededor de la política educativa con lo que se redefine a partir de sus prácticas como instancia de gobernabilidad, pero sobre todo de participación, a pesar de que la política educativa pretenda medir sus alcances y límites en el criterio de que la comunidad educativa está representada por las personas que tienen la responsabilidad, por medio de la participación activa, de incitar la “organización, el desarrollo y la evaluación del proyecto educativo institucional (PEI) que se ejecuta” (Decreto 1860,1994, p. 29; Ley General de Educación, 1994), porque la comunidad

educativa se construye y define en la cotidianidad, pues su movilidad depende de las acciones que incita el discurso (Díaz, 2003; Habermas, 1987).

En este sentido, la vida institucional en la institución de estudio se desarrolla en diversos espacios, los cuales a pesar de que reciben denominaciones diferentes, se encuentran relacionados. Por ello, diferenciar la praxis docente, por un lado, la relacionada con la práctica educativa y por otro la práctica educativa (Carranza, García & Loredó 2008). Por consiguiente, para los autores, el punto de encuentro entre la práctica pedagógica y la práctica institucionalizada, los procesos externos al aula, “se direccionan a un campo más amplio de acción que consiste en la práctica educativa” (p. 7), y su análisis según Zabala (2002), debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción o relaciones entre los miembros de la comunidad, de modo que se consiga el objetivo principal de toda práctica pedagógica de acuerdo a los resultados, en dos sentidos ya abordados: el respeto por el compañero par académico para encontrar puntos de encuentro en virtud del conocimiento y la reflexión de las prácticas educativas, y la ejecución de una evaluación más humana que contemple los procesos de desarrollo, y que tenga en cuenta los ritmos particulares de aprendizaje, porque de lo contrario, se contribuye al fracaso escolar (Perrenoud, 2011), así como las capacidades y talentos propios de cada estudiante, a pesar de la obligación de cuantificar sus procesos. Por lo señalado, para Zuluaga (1999) se debe tener en cuenta que la pedagogía no es únicamente un discurso acerca de la enseñanza, sino que también representa una práctica alrededor del discurso de poder presente en la política educativa, al convertirse en un “espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas y el docente reflexiona sobre su quehacer” (MEN, 2003, p.2).

Por lo anterior, el Estado Colombiano, dadas las condiciones de la globalización y el interés por adaptarse a las políticas internacionales en materia de educación, implementa la política educativa a través de un discurso de poder con el objetivo de alcanzar los fines de la educación (Constitución política, 1991; Gutiérrez, 2010; OCDE, 2013). No obstante, en palabras de Gimeno (2007), la sociedad se encuentra en un momento histórico, donde todos los discursos que emergen a favor de la educación y su importancia son aplaudidos, pero en los que, la educación no es una prioridad, pues “en el plano de los discursos y de las declaraciones sí, todo el mundo está de acuerdo en que la educación es un elemento importante, por razones diversas, pero en la práctica no se lleva a cabo” (p. 1). Un ejemplo de ello constituye para Giménez (2013) el señalamiento de la escuela, el docente y los directivos como los responsables de determinar los parámetros para aprobar la asignatura o el alcance y presentación de pruebas paralelas de recuperación o el promedio ponderado que determina si aprobó o le corresponde repetir (Decreto 1860, 1994), asignación que se cuestiona debido a que el sentido de la política educativa se enfoca en orientar los procesos académicos y preparar a los estudiantes para los exámenes de Estado a través de la implementación de las pruebas bimestrales que se diseñan y planifican, por una parte con la intención de darles un valor complementario a las notas del periodo en escala de porcentajes que solicita el SIEE y, por otra parte, con el objetivo de familiarizar a los estudiantes de todos los grados del Colegio Colombia con la estructura de las pruebas externas (ICFES, 2010) para legitimar el proyecto dominante de nación (Acevedo & Herrera, 2001), que Althusser (1988) define como la introducción de los modelos educativos a la subordinación de las élites (Van Dijk, 2004).

En este sentido, el docente considerado como actor educativo con formación profesional en pedagogía o cualquier campo de la educación (Decreto 1278,2002) “no actúa siguiendo modelos formales o científicos, ni elabora estrategias de intervención precisas e inequívocas

según modelos de enseñanza o de aprendizaje, ni decide su práctica a partir de filosofías o declaraciones de objetivos” (Gimeno, 1998, p.312), sino que se determina que las competencias necesarias y la idoneidad pedagógica (Ley General de Educación, 1994), se adquirirá con la práctica y la experiencia (Decreto 1075, 2015). Sin embargo, en la cotidianidad de las instituciones educativas, intervine la política educativa, en la función del docente porque “la categoría de sujeto o actor educativo es el producto de una interpretación ideológica” (Althusser, 1987, p. 64). De modo que el profesor se incluye de manera formal en los objetivos del Estado, porque él, al igual que los demás miembros de la comunidad educativa, coexisten gracias a que ocupan unas posiciones al interior de una organización, que se definen o, pertenece a “una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu, 1998, p. 3); entendiendo que el profesor, tiene una estrecha relación con la figura de subordinación (Van Dijk, 2009) y con la política educativa en virtud de su rol en la escuela (Decreto 1278, 2002).

Es así como, en la institución se identifican dificultades en la relación entre los profesores, provocadas por la asignación y categorización de roles que desempeñan y que impiden el trabajo en equipo, el acatamiento o el interés por llevar a cabo la política educativa, porque la asimilan como procesos de dominación (Althusser et al 1988; Van Dijk, 2004), lo que Habermas (1987) denomina procesos psicogenéticos en los individuos para diferenciar el “yo” y el “súper-yo”. Sin embargo, los profesores hacen del aula, un espacio, territorio o posición (Bourdieu, 1998) para resignificar su práctica pedagógica y desarrollar clases significativas para los estudiantes (Gimeno, 1998), ya que el Estado como grupo preponderante tiene “acceso a la manipulación y al uso de estructuras discursivas de dominación, de desigualdad y de limitaciones de la libertad” (Van Dijk, 2006, p.42), porque los resultados evidencian que los actores educativos tratan de emplear la autonomía para gestionar sus

prácticas cuando realizan labores de liderazgo en el gobierno escolar, de tal manera que el poder concebido como capital simbólico, es transferido como reconocimiento a una tarea desarrollada con idoneidad (Bourdieu, 1998). A pesar de ello, la práctica pedagógica, directiva y docente no se correlaciona con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues desconoce en las prácticas su lema: “comunidad crítica, justa y tolerante” (Manual de Convivencia, 2019).

Al respecto de la gestión de la práctica pedagógica, se determina en el PEI el modelo de educación por ciclos en complemento con el modelo de áreas del conocimiento o en contraposición al mismo. En relación al modelo por ciclos la SED en 2009, se manifestó como política educativa que de acuerdo al Plan Sectorial de Educación la mejora de la calidad de la educación se debería alcanzar mediante la actualización de los programas de estudio, la transformación de la organización de las instituciones educativas, y la educación en valores y principios sociales, siendo su principal “propósito el de transformar pedagógicamente las prácticas educativas, articulando el currículo a partir de ciclos educativos” (p. 7), entendiendo que la articulación no consiste en una estructura por niveles como una secuencia ordenada de grados y contenidos (Novoa, 2014), sino en una política educativa novedosa del Estado que tiene como finalidad la adaptación a la sociedad del siglo XXI, entendiendo que la escuela tiene que moverse con el tiempo (Gimeno, 1998). Por eso, la lógica de la escuela cambió a raíz de la implementación y ajuste de nuevas propuestas educativas que emergieron de acuerdo con las experiencias significativas de determinados grupos sociales o educativos que tuvieron éxito (MEN, 2015; SED, 2009). Dichos diálogos teóricos no son distantes de los resultados, pues hallan puntos de encuentro comunes, en la medida que cualquiera de los modelos influye en la calidad de la educación, siempre y cuando sea coherente y corresponda con las necesidades del Colegio Colombia en los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos, sin ignorar su contexto de permanencia y acción.

Así pues, los ciclos, nacen como una política de regulación, que buscaba construir opciones para disminuir el fracaso escolar, la deserción y la exclusión como símbolo del Bullying en las aulas colombianas, que tiene en cuenta las aptitudes, valores de acuerdo a la edad del estudiante, y su nivel de desarrollo cognitivo para de esta forma “asegurar la permanencia de los estudiantes en el colegio” (Ley General de Educación, 1994; Novoa, 2014, p. 17; MEN, 2014). No obstante, en esta transición, la política educativa intervino de tal manera que transformó los postulados filantrópicos iniciales en alcances de control y dominación a las necesidades de la realidad educativa colombiana (Althusser, 1988; OCDE, 2003; Van Dijk, 2004); razonamientos que corresponden con los resultados que manifiestan que el modelo educativo por ciclos, es una política de dominación por parte de los directivos docentes, ya que destacan que no existe una capacitación suficiente respecto al modelo, ni un seguimiento constante de la SED en los colegios públicos, así como que se identifican contradicciones entre la evaluación que propone el modelo y la manera en que el SIEE acepta la promoción de un estudiante al siguiente grado al interior del Colegio de Colombia y el Caribe.

En consecuencia, Novoa (2014) indica que la implementación del modelo educativo por ciclos como política educativa, se orienta a subsanar las dos problemáticas principales del sistema educativo colombiano que consisten en: el manejo de cada grado por áreas separadas y, el fracaso de los estudiantes. En el primero, la planeación de las áreas no tiene una mediación de los actores educativos de la escuela y no se enlaza con los Proyectos Educativos Institucionales, ya que cada área es enseñada por los docentes desde sus propias lógicas, códigos y especificidades. El segundo problema radica en masificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que omiten los ritmos particulares de desarrollo. En esa línea la comunidad educativa del Colegio señala una preferencia por el modelo educativo por ciclos, pues proporciona e incita reflexiones integrales del sujeto educando y respeta los procesos de

desarrollo del infante de acuerdo a su edad (SED, 2009), y en la misma medida, entiende la calidad en los ciclos “como un conjunto de condiciones básicas que aseguren a los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y progresar en su desarrollo socio afectivo e intelectual” (SED, 2006, p. 31). En este aspecto, el Estado Colombiano, prioriza sus esfuerzos al mejoramiento constante de la educación, además de generar procesos para fortalecer el trabajo en equipo, propender por el desarrollo humano y disminuir las tasas de deserción de la institución (MEN et al. 2012).

Con los anteriores planteamientos se puede decir que el modelo educativo por ciclos, se visibiliza mediante la evaluación escolar (MEN, 2012), ya que “tiene el poder de minimizar o dramatizar la importancia de las diferencias y éste es un poder del sistema, pero también de cada maestro o maestra” (Perrenoud, 2011, p.10) y, atiende a parámetros administrativos que hacen parte de la gestión educativa y de las funciones del profesor, porque mientras las áreas y asignaturas proponen el adiestramiento en competencias (ICFES, 2010), los ciclos se desarrollan desde la organización escolar (Perrenoud, 2011).

Respecto al modelo por áreas y en general los problemas que enfrenta la escuela, Jurado (2009) señala que actualmente el Sistema Educativo en Colombia fragmenta el conocimiento a través de la organización por grados que se caracteriza por la acumulación de contenidos que no guardan afinidad con los planes de estudios, las mallas y el currículo, por lo que la impartición del conocimiento se genera de manera sistemática y autoritaria por los educadores, por lo cual los estudiantes de acuerdo a los resultados, muestran poco interés por el colegio y en sus estudios durante los primeros años de escolaridad, generado mayormente a causa del impacto de la educación informal y su oferta de aprendizajes inmediatos (Cajiao, 2003), lo que representa que “en cualquier lugar adquiera conocimiento diverso” (Gimeno, 2007, p. 11), que

lo conduce al aprendizaje informal y a otros escenarios paralelos a la educación formal como: los medios de comunicación, el espacio urbano o en zonas de conflicto, la familia, entre otros, los cuales cimientan procesos de aprendizaje paralelos igual o más importantes para ellos, y que obligan a la sociedad, pero en especial a la escuela, a generar espacios para “segmentos de la población que irrumpen masivamente en la escena pública” (Reguillo, 2000, p. 25).

En este sentido, los profesores y la escuela deberían emplear en el aula nuevas tecnologías y elementos didácticos que atraigan a los estudiantes (PNDE, 2016) lo que implica una inversión al sistema (PNDE, 2016) y el compromiso del Estado por garantizar la prestación del servicio con idoneidad, cumplimiento y calidad (Casanova, 1999; Ley General de Educación, 1994; MEN, 2015). A pesar de lo anterior, diversos profesores, se rigen por el modelo educativo por áreas, sobre todo los docentes de apoyo al idioma extranjero inglés, debido a el acompañamiento de 15 grupos, y la constante rotación y reemplazo de profesores ausentes, según las disposiciones de la organización interna de la institución con fundamento en la autonomía escolar (Ley General de Educación, 1994) que determina la adaptación de las áreas a partir de “las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas” (p. 17) de acuerdo a los requerimientos institucionales del PEI, donde constan “entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento” (p. 16), y a pesar de que los docentes de apoyo acompañan áreas fundamentales que merecen, en correspondencia con los resultados, más intensidad horaria semanal que no se vea afectada por razones administrativas, atendiendo que, entre los objetivos de la educación básica se encuentra la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera. Sin embargo, se dificulta el cumplimiento del propósito debido al tiempo que se destina -una hora máximo dos-, para acompañar los procesos de cada curso, por lo que se identifica la falta de políticas claras respecto a su labor, ya que en la

enseñanza de una lengua extranjera, desde una perspectiva pedagógica, se integran a la personalidad y el comportamiento del estudiante de forma pública y privada, aspectos como “costumbres, hábitos, tradiciones, ideologías o formas diferentes de pensar” (Díaz, 2008, p. 17) y que también representa una variable externa (Cantú, 2012) que afecta los procesos que desarrolla la escuela, pues las políticas educativas fundamentan su gestión en fortalecer las necesidades básicas de aprendizaje de los sujetos para introducir a los estudiantes al mundo social y laboral (Althusser et al 1987; Constitución política, 1994; Ley 30,1992; Ley General de Educación, 1994; OCDE, 2016) contrario a proclamar un discurso que permita el ejercicio pleno de los ciudadanos del derecho a la educación (Murcia, 2007).

Sin embargo, ambos modelos de acuerdo con los resultados confunden a los estudiantes, porque para ellos resulta más importante la nota que se define como signo definitivo de poder, que el aprendizaje, debido a que en el sistema la manera de realizar la evaluación “y su significado quedan totalmente en manos del maestro” (Foucault, 1976; Gimeno, 1998, p. 333). Por lo anterior, se perciben ambos modelos como opuestos, que en ocasiones durante la práctica pedagógica se pueden complementar, pues la evaluación en el modelo por ciclos se establece a corto plazo, en cambio, el desarrollo de la competencia se genera a largo plazo y esto muchas veces dura más de un año escolar” (Perrenoud, 2011, p. 14). Aunado a lo expuesto, el principal impedimento para adoptar el modelo curricular por ciclos converge en la actitud negativa de algunos miembros de la comunidad educativa en base a su capital y al campo que ocupan en la institución (Bourdieu, 2000) lo que impide emprender nuevos proyectos educativos. Es decir que, respecto al capital que posee cada agente o miembro de la comunidad educativa de la institución, equivale al “tiempo de antigüedad en el colegio” y de “conformismo estratégico ante el paradigma que les representa actuar frente a una política educativa” (Bourdieu, 1998) , ya que el lenguaje de la política educativa invita a actuar (Habermas, 1987) y, entre las

funciones que comprometen al educador, se encuentra participar en la construcción del PEI (Ley General de Educación et al 1994), integrar el gobierno escolar (Decreto 1278, 2002) y contribuir con su comunidad para alcanzar los fines de la educación (Constitución Nacional, 1991).

La dificultad de los ciclos radica en los procedimientos de carácter administrativo que impiden su ejecución, ya que la articulación por ciclos se entiende como “una unidad de organización, de método y de promoción de igual jerarquía que otro, y no un escalón de una estructura educativa” (Aguerrondo, 2009, p.61), lo cual se evidencia en los impedimentos para la promoción anticipada de estudiantes al siguiente grado, la aprobación de grados que para el ciclo se efectúa, culminado el ciclo y, para las áreas, al finalizar el año escolar y el método de evaluación, ya que el SIEE, para recopilar las valoraciones de los estudiantes, no permite por su estructura digital y el tipo de software que maneja, promover estudiantes al acabar el respectivo ciclo. Para Ramírez (2011, p. 2), la propuesta del Proyecto Educativo de Organización por Ciclos tiene un fundamento pedagógico basado en el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones para potencializar y dignificar todo el conjunto de habilidades y “dominios que deben ser desarrollados para la construcción del proyecto de vida tanto individual como social”, lo cual brinda a los profesores la oportunidad de observar al estudiante de una manera integral. En virtud de lo anterior, la política educativa respecto al aprendizaje tiene que guardar un grado de pertinencia (PNDE, 2016-2026, p.17) que se convierte en un elemento innovador a partir de la formulación de las siguientes preguntas: “¿qué se debe enseñar que resulte acorde con las necesidades del individuo? ¿cómo enseñar los contenidos? y ¿cómo evaluar de una manera global los aprendizajes?”.

En alusión a la organización educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, el habitus correlaciona un “sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas y en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido” cada miembro de la comunidad educativa (Bourdieu, 2000, p. 134). Al mismo tiempo, los alcances de una política educativa se basan en los efectos del campo, ya que el sistema escolar, es un campo (Bourdieu et al 1998), esto se traduce en las variables externas (Cantú, 2012) y los límites que tiene cada actor educativo al interior de los campos que le definió la política educativa de acuerdo con su rol.

5.1.3 Procedimientos Pedagógicos: los intereses ocultos del Estado Colombiano con la educación.

La política educativa se evidencia a través de los enunciados que hace la Constitución Nacional en referencia a la formación ciudadana para la paz, a través de la educación (MEN, 2016), lo que genera que la política educativa se introduzca en Colombia por medio de un discurso de poder (MEN, 2017), que orienta sus esfuerzos en acatar, aceptar, reconocer e implementar las determinaciones que establece el Gobierno Nacional, con el propósito de otorgar legitimidad a la ideología dominante que se manifiesta en las prácticas pedagógicas de la escuela. En consecuencia, la Ley General de Educación (1994), representa un conjunto de descriptores que buscan que en la niñez se gesticule el libre crecimiento de sus facetas como ser humano, respetando desde luego los derechos del otro con el permiso expreso de la ley, intentando además, el desarrollo integral en todas las dimensiones humanas que abarcan lo socio afectivo, biológico y lo cognitivo en el plano de lo axiológico y humano (MEN, 2016), y que se orienta hacia el ejercicio legítimo de la ciudadanía (MEN 2004), y la reproducción de la ideología dominante (Althusser, 1988), de tal manera que el discurso de poder de la política

educativa se constituye en “un instrumento legítimo para construir el ideal de país” (PNDE, 2016, p.26). En este escenario, se identifica que los miembros de la comunidad educativa tienen conciencia y claridad sobre que la formación en ciudadanía es el objetivo del Estado Colombiano, no obstante sus prácticas se enfocan en permitir a los estudiantes seleccionar qué quieren aprender y estimular del pensamiento crítico, real y contextualizado respecto a la realidad educativa, social, nacional e internacional (De Zubiria, 2019) aunque los estudiantes y los padres de familia, en ocasiones cuestionan la pérdida de clase a raíz del cese de actividades, producto del ejercicio del derecho a la protesta (Constitución Nacional, 1991) y especialmente “el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza y aprendizaje” (Ley General de Educación, 1994, p. 1). De ahí que los adolescentes y jóvenes en América Latina reclamen sus derechos y mayor presupuesto para la educación pública, procesos que emergen desde las aulas, con la finalidad de unir esfuerzos para conseguir una educación que escolarice a todos, y se establezca un sistema democrático inclusivo que aspire a una escuela única” (Gimeno, 2007, p. 5) que coloque al estudiante como un actor político importante (Reguillo, 2000), pues los movimientos estudiantiles reflejan “los conflictos no resueltos en las sociedades modernas (p. 20).

Por lo anterior, las políticas educativas no tienen por qué ser reflexionadas, según su grado de consistencia, pues “la política educativa es un discurso que incursiona en la escuela, pero que no es coherente con la práctica de la escuela” (Murcia, 2007, p. 8), pero no se puede desconocer, que hasta cierto momento de la historia se evaluaba el aprendizaje de los alumnos en virtud de proporcionar datos acerca de la calidad (Casanova, 1999) y, la práctica pedagógica se encontraba entre el control sobre la calidad y el planteamiento de que “evaluar los resultados del aprendizaje, es una cosa; no obstante, aprender, a partir de la evaluación, cómo mejorar la educación es un desafío muy diferente” (Schleicher, 2012, p. 16). No obstante, a pesar de la

distancia del Estado a través de su desconocimiento de la realidad del Colegio de Colombia y el Caribe, pues “cuando todos los movimientos se dirigen exclusivamente desde lo alto hacia lo bajo, la lucha y la dialéctica constitutivas del campo tienden a desaparecer” (Bourdieu, 1998, p. 5). Es así como los profesores se preocupan principalmente por constituirse en una guía para los estudiantes, un referente, que considere al estudiante como el fin más importante del proceso educativo, a partir de la humanización de la práctica docente. Contrario a ello, “las expectativas que se asignan a la educación en los distintos proyectos dominantes se expresan en la orientación y contenidos de la política educativa” (Gimeno, 2005; Vásquez, 2015, p. 96), lo cual se relaciona con prevalecer el objetivo del Estado: formar la mano de obra que la sociedad necesita para su desarrollo (Althusser, 1987; Casanova 1999; Constitución nacional, 1991). Es importante entonces, que la escuela cumpla un papel de transmisión de saberes y competencias, pero a la vez que forme al ser humano mediante una formación humanística en un descubrimiento del individuo (Gimeno, 2005) y que se democratice la educación, de tal modo que el proceso educativo no se desarrolle a partir de expectativas personales (Stenhouse, 1987), sino que cumpla con expectativas respecto a la inclusión y prepare al estudiante para enfrentarse a un mundo globalizado (Gimeno, 2005) y además desarrolle procesos de pensamiento autocrítico acerca de su quehacer como sujeto del mundo (PNDE,2016).

En el entendido de que el modelo capitalista se encuentra inmiscuido en el origen de las políticas públicas que influyen en el campo educativo, se puede decir que la escuela es un organismo capitalista (Althusser et al., 1987; Casanova et al., 1999; OCDE, 2016). Por lo tanto, la escuela se encuentra en la obligación de diseñar nuevas formas para distribuir los saberes al margen de la educación formal (Gimeno, 2005). Por lo anterior, la relevancia en centrar la práctica pedagógica en la transformación de los seres humanos para alcanzar la felicidad, y en la adquisición de herramientas y mecanismos para consolidar un proyecto de vida que les

permita enfrentar las nuevas situaciones, como: la falta de trabajo, la situación económica, la adquisición de capital simbólico y construir su propio campo, donde puedan ingresar a ocupar otros espacios (Bourdieu, et al., 2000), que transforme la realidad del estudiante.

En concordancia con los apartados anteriores, la política educativa aparte de presentarse en un discurso de poder hegemónico (Van Dijk, 2009), también se presenta como una oportunidad de mejoramiento institucional en beneficio de la misma comunidad educativa de la institución, ya que el profesor o directivo no asumen funciones exclusivas a la administración educativa o la enseñanza de las ciencias, la técnica y la cultura, sino que motivan “el cuestionamiento de su propia práctica” (MEN, 2012). Lo que invita a adquirir una concepción integral de la educación y sus prácticas, limitadas por un discurso hegemónico de poder que proviene de la globalización a través de la política educativa (OCDE, 2003). Por lo tanto, Foucault (1970) expone que los Sistemas Educativos representan una estrategia política que prolongue y conserve los discursos en relación con “los saberes y los poderes que implican” (p. 45).

Por esto, la práctica pedagógica se gesta desde un discurso definido en un documento escrito que, por lo general, obedece a la política educativa de la administración de turno, es decir, el gobierno nacional, departamental o distrital, por lo que el hecho de mantener estas inconsistencias entre lo que se dice y lo que hace, quebranta y omite los derechos de otros actores educativos, principalmente los estudiantes. Dicho lo anterior, durante la práctica pedagógica los actores educativos establecen “una serie de relaciones de ideología y cultura” (Mendivil, 2010, p. 5), que conllevan a legitimar la ideología dominante a través de su práctica (Althusser, 1988). Pero aunque los profesores cuestionan sus prácticas y lo que están haciendo en la institución y el aula, se encuentran adheridos a determinados discursos en correspondencia

a las ciencias, la tecnología, las letras o las matemáticas de acuerdo a la exigencia de la política educativa en relación con “la edad de los sujetos que aprenden y la planeación curricular, para hacerlo asequible, graduarlo y calificarlo” (Zuluaga, 1999, p. 2), a lo cual los resultados revelan por una parte, que estos contenidos aunque los consagra el modelo curricular, no son tan importantes, ya que no les facilitan a los estudiantes la adquisición de aprendizajes significativos. Sin embargo, algunos profesores los reproducen como parte de su práctica pedagógica y en cumplimiento de sus funciones (Decreto 1278, 2002), y otros profesores fundamentan sus prácticas pedagógicas en abordar temáticas que les permitan a los estudiantes tomar posición frente a la realidad del país. Este discurso totalitario de las elites de poder (Van Dijk et al. 2009) crea un tipo de relación de la comunidad educativa respecto a los saberes, las ciencias, la cultura y los valores nacionales (Ley General de Educación, 1994) y consolida las relaciones con el conocimiento y las reglas de control para ejercer sus labores (Decreto 1860,1994; Manual de Convivencia et al 2019) al interior de la escuela, durante la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999).

Respecto a las disposiciones de la política educativa relacionadas con la regulación del sistema (Decreto,1278, 2002, Decreto 1860, 1994), los miembros de la comunidad educativa identifican que ejercen el derecho a la autonomía durante las prácticas educativas, que la ley consagra a nivel institucional (Ley General de Educación, 1994) y en los ámbitos administrativos, los profesores lo ejercen en el aula, en otras palabras, la organización interna del campo se justifica en un estado de fuerzas entre los agentes participantes o las instituciones “o la distribución del capital específico” (Bourdieu, 1990, p. 2), quiere decir, que aunque la comunidad educativa se encuentra inmersa en el campo de la educación global, existen subcampos que ocupan los miembros de la comunidad educativa y gracias a su capital o saber cultural, profesional o pedagógico, deciden cómo lo emplean durante la práctica (Bourdieu,

1998). De modo que el profesor está regido por la política educativa en relación directa con su quehacer (Decreto 1278, 2002, Decreto 1860, 1994), pero el rol lo determina él o ella como educador, haciendo del aula su territorio, lo que en apartados anteriores se definió como libertad de cátedra (Madrid et al., 2013). No obstante, Stenhouse (1987, p. 158) cuestiona el resultado obtenido respecto a las funciones y el rol del educador al ingresar a la discusión, con el argumento de que el currículo ampara al estudiante del profesor, pues al ser un conglomerado de maneras de enfocar la práctica educativa y pedagógica que se genera por fuera de la escuela permite “afrontar las perspectivas que ofrece a partir de la experiencia de terceros, sin dejar a los estudiantes presos de la experiencia del profesor”. Sin embargo, el currículo, como política educativa “no constituye en sí mismo, la tierra prometida, pero puede ser un mapa mejor o peor para ponerse a caminar en su búsqueda” (Gimeno, 2005, p. 114).

Es pertinente considerar la perspectiva de Maldonado (2008), en alusión al ámbito intelectual de la educación, al abordar un campo de difícil conceptualización en el que las acciones provienen de diversos discursos de poder (Foucault, 1979) y en varios sentidos, a pesar de que el discurso se distribuye en varios sentidos, durante el desarrollo de la práctica pedagógica, su alcance en el aula pormenoriza en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera particular. Sin embargo, en la sociedad del conocimiento y el empoderamiento de lo digital, la práctica pedagógica conserva un enfoque tradicional, una “enseñanza frontal, monólogo profesoral, texto guía, tareas, repetición” (Cajiao, 2001, p.18). A pesar de ello, el educador, tiene a disposición diversas posibilidades para ejercer su cargo en relación con la práctica pedagógica; si bien no es para hacer cualquier tipo de práctica, sí es “para realizar muchos tipos posibles” (Gimeno, 1998, p. 308).

Por su parte, el enfoque que la comunidad educativa le otorga a la práctica educativa se centra en lo que el estudiante quiere aprender a partir de sus intereses, caso contrario a lo que se tiene que tratar en conformidad con el currículo (Ley General de Educación, 1994, MEN, 2011) que, a la final conlleva a la apatía del educando a los procesos de la educación formal (Cajiao et al., 2003), dado que los estudiantes son un grupo de pares consolidado sobre el fundamento de las formas diversas de comunicación, “producción y circulación de saberes que, se traducen en acciones” (Reguillo, 2000, p. 14) y, el proceso educativo tiene por epicentro al estudiante como protagonista de todo hecho pedagógico al interior de la escuela (Manual de Convivencia et al 2019; Ley General de Educación, 1994) en acuerdo con el código de infancia y adolescencia (Decreto 1098,2006) que se enfoca en “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y la comunidad” (p. 1).

Bourdieu (1990), postuló que una característica adicional del campo es que los agentes o en este caso, actores educativos comprometidos, poseen intereses comunes “es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo” (p. 3). Sin embargo, en la institución se identifica que el número de orientadores no son suficientes para atender una población que sobrepasa las 1 mil 500 personas por jornada, en tal caso, los resultados cuestionan la política educativa que por una parte busca la calidad en la prestación del servicio (MEN, 2015; OCDE, 2016) y por otra parte, niega los recursos para asignar personal idóneo que coadyuve a complementar los procesos educativos, y que monopolizan el capital, que es la base del poder (Bourdieu, 2000).

5.1.4 Acciones administrativas: conversaciones con la teoría.

Dentro del rol administrativo, la política educativa establece los usos que se le pueden dar a la planta física de la institución, siempre y cuando se encuentren dentro del rango de horas que “diariamente queden disponibles después de cumplir la jornada escolar” (Decreto 1860, 1994, p. 25), en cuyos casos se busca integrar a nivel académico y social a la comunidad educativa.

En los establecimientos educativos de carácter oficial, la autoridad administrativa es el directivo rector (Decreto 1860, 1994), cuyas intervenciones con la comunidad educativa se restringen a aclarar las funciones administrativas de cada funcionario a través de documentos escritos e intervenciones orales, donde transcribe los requerimientos de la política educativa y ejecuta “las decisiones del gobierno nacional”, (Decreto 1860, 1994, p. 11). En la institución de estudio, se evidenció el uso y abuso del poder en una asamblea de profesores en la que señaló que él era la autoridad educativa y que, como tal, podía instar al ente encargado a iniciar una investigación en contra de aquel funcionario o miembro de la comunidad que no estuviera cumpliendo con sus funciones, lo que determina que el “poder se ejerce ocultándose y no en términos de una estructura formal de reciprocidad” (Bourdieu, 2000, p.9). De lo anterior, se desprende el hecho de que el directivo rector limite la acción pedagógica al aula y desconozca las razones de un maestro, por ejemplo, para permanecer en el patio de la institución con los estudiantes, asumiendo que es un desacato a su autoridad que limita la permanencia en espacios abiertos, salvo a la hora de descanso o izada de bandera.

A nivel distrital, la política educativa enfatiza sus alcances a controlar y regular por fuera de las variables externas (Cantú et al., 2012), por ejemplo, en las acciones de las instituciones a través de planes de seguimiento y supervisión en los aspectos administrativos, académicos y pedagógicos (SED, 2016). Lo que coadyuva a que la violencia simbólica sea un

hecho social, pero sobre todo educativo, ya que “es una violencia que arranca sumisiones que no se perciben como tales, apoyándose en las “expectativas colectivas”, en unas creencias, socialmente inculcadas” (Bourdieu et al., 1999, p. 173), ya que se plasman en la política educativa (Decreto 1278, 2002), y en la calidad del sistema que supervisa el Estado (MEN, 2015; PNDE, 2016) y que se genera durante las interacciones de la comunidad educativa (Decreto 1860, 1994). Por lo tanto, los resultados revelan que este ejercicio de poder se manifiesta cuando los directivos ingresan al aula para observar la práctica pedagógica, acción que los docentes interpretan como irrespetuosa, al percibir que no se confía en su grado de formación profesional (Decreto 1278, 2002; Ley General de Educación, 1994). No obstante, se entiende que hace parte de las funciones del directivo (Decreto 1860, 1994), aunque la transgresión se repite cuando omiten las solicitudes de otro actor educativo o por su falta de diligencia y oportuna información de las actividades, los procesos académicos se obstaculizan, entendiendo que las luchas por el poder que se ejercen en cada campo, se fundamentan en el capital del que se dispone (Bourdieu, 2000), en correspondencia con que no existe un sujeto que sea soberano o, una forma universal de sujeto, al contrario, “el sujeto se constituye a través de prácticas de sujeción o, de manera más abierta, a través de prácticas de liberación” (Díaz, 2006, p. 190), salvo las distinciones que la política educativa (Ley General de Educación 1994; Decreto 2480, 86) le otorga, en el campo educativo (Bourdieu, 2000).

Por lo anterior, esta violencia simbólica, atraviesa toda la política educativa y se presenta en el ámbito administrativo del colegio con políticas que se generan con un sentido académico, pero su ejecución depende de trámites administrativos, entre la comunidad educativa.

Desde una lógica administrativa, el poder también cumple con una tarea relevante en el desarrollo de la vida escolar, entendido que la política educativa determina las relaciones de la comunidad educativa en los ámbitos ya mencionados. (MEN et al., 2011), a lo cual se añade que la política educativa en un país como Colombia está dedicada al manejo de los recursos para la educación y su eficiente distribución (MEN, 2016; PNDE, 2016) por medio de planes de desarrollo que estimulan el avance en el sector social en todo el país (Pérez, 2009). Por lo anterior, (Acevedo & Herrera, 2001), se alinean a este precedente, al decir que el Estado promueve la expedición de políticas contundentes, como el decreto 1278 de 2002 para garantizar el control administrativo y, social (Popkewitz, 2013). No obstante, la asignación de los recursos para las instituciones es un proceso largo que implica que las actividades que proponen el grupo de maestros desde las reuniones de área, al interior de la misma institución, se atrasen o no se realicen. Esto sin contar con la excesiva papelería que dispone la SED, que, en consideración de la comunidad educativa, dificulta el desarrollo de proyectos para el beneficio de los estudiantes, lo anterior como un sinónimo de la burocratización del sistema (Casanova, 1999; Gimeno, 2005). Así, la disponibilidad de recursos en el Colegio de Colombia y el Caribe se encontró limitada en cuanto a que no se dispone de recursos que atiendan las necesidades para cada grupo de estudiantes y profesor oportunamente, como por ejemplo, los computadores de la política denominada “computadores para educar” que buscan constituirse en un modelo de impacto social, los cuales pocos tienen acceso a internet y no son suficientes para todos los estudiantes, a su vez la cantidad de televisores inteligentes, y material didáctico que es insuficiente. En este sentido, para Gimeno (2005, p. 25) las políticas educativas son un hecho complejo y contradictorio que no precisa “fragmentar la realidad de la escuela, sino aprender a pensarla mediante unas relaciones de significado y sentido discursivo (Foucault, 1979).

Por consiguiente, la dicotomía del conocimiento del mundo basada en la lógica formal, son ideologías ocultas que “gobiernan la visión de las cosas” (Morín, 1984, p. 14) e ignoran la realidad de los asuntos educativos, y que, a su vez, tienen un impacto en la calidad de la educación como propósito universal (Constitución política, 1991; MEN, 2014; Ley General de Educación, 1994; OCDE, 2016).

5.1.4.1 Organización del Nivel central en la Secretaria de Educación Distrital (SED):
procedimientos administrativos en el ámbito educativo.

El nivel central en la SED, es la instancia local de la entidad que determina los protocolos y seguimientos que tiene que seguir el personal de las instituciones educativas en torno a procesos administrativos que integran a la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, mediante improntas, formatos y procedimientos que determinan los vínculos entre docentes, directivos docentes y los funcionarios que ejercen funciones administrativas en la institución y, en consecuencia median con las disposiciones técnicas del MEN, estableciendo un tipo de vínculo entre la comunidad educativa de la institución. La SED como organismo de gestión, administración y supervisión de la educación pública en Bogotá y la prestación eficiente del servicio, mediante el acatamiento de los protocolos de descentralización para entidades públicas en Colombia (Procuraduría General de la Nación, 2011), asigna funciones a las Direcciones Locales de Educación (DILE), para ejecutar la política pública en educación (MEN,2015) en cada una de las localidades de la ciudad de Bogotá, incluyendo al Colegio de Colombia y el Caribe. Los enunciados o protocolos que establece el nivel central de la SED, son requerimientos que se sustentan en términos de rutas especiales para la realización de procesos que le corresponde llevar a cabo a cada miembro de la comunidad educativa en correlación con la organización educativa, que simultáneamente

garantizan el desarrollo oportuno y efectivo de los procesos en la institución que, en ocasiones los mismos miembros de la comunidad educativa desconocen en virtud de no acatar las instrucciones y las reglamentaciones para obtener determinado servicio o requerimiento (MEN, 2014). Dichos procedimientos de carácter administrativo influyen en toda la gestión académica, financiera, convivencia y comunitaria de la institución y su cumplimiento es una obligación inherente al cargo del docente, directivo o funcionario (Ley General de Educación, 1994; Van Dijk, 2009). A lo anterior, se adiciona el uso de las incapacidades los docentes y directivos atienden a la normatividad sobre el particular (Decreto, 1978, 2012), lo cual incide en los procesos educativos, pues requiere hacer uso de la figura de reemplazos por horas extra (Decreto 319, 2020), que también genera conflictos pues en ocasiones los docentes no informan su ausencia oportunamente y le corresponde al directivo docente garantizar la normalidad académica. El directivo rector amparado en la ley y la autonomía escolar (Ley General de Educación, 1994), establece que los educadores de apoyo en inglés, educación física o, que se encuentren en hora de trabajo pedagógico, cumplan con el reemplazo del docente ausente, hecho que afecta su agenda académica. Por ello, la importancia de la evolución de las estrategias de poder y dominación en la escuela moderna, que normalicen las prácticas educativas (Foucault et al., 1982 & Van Dijk, 2009).

5.2 Discurso de poder en el Colegio de Colombia y el Caribe: perspectivas teóricas y aproximaciones a una realidad.

El discurso de poder en el campo de la educación tiene como propósito alcanzar todos los departamentos, capitales, corregimientos y distritos del país a través de un proceso de descentralización que tiene por objetivo garantizar la calidad del Sistema Educativo en el territorio (Gorostiaga, 2011; MEN, 2014). Por lo tanto, el uso y concepto de discurso es de

carácter polisémico, en tanto trata de varias realidades a las cuales puede acceder con un grado de impacto gradual (Foucault, 1979). De este modo se puede decir que el discurso para poder existir necesita conjugar una serie de relaciones conceptuales que le otorguen legitimidad a su análisis (Van, Dijk 2009), entre ellas, la relación del discurso con el poder. En esa línea se puede afirmar que el discurso de poder tiene su aparición en el escenario institucional por medio de exhibiciones suscitadas del lenguaje oral y escrito de los entes encargados en el ámbito internacional, nacional, local e institucional por medio de revelaciones inteligibles en el campo educativo (Díaz, 2003; Van Dijk, 2009). Por lo anterior, la política educativa, concebida por los entes internacionales relacionados con la economía, se presenta a la sociedad colombiana en el conjunto de normas, leyes, criterios, enunciados, diálogos secretos privados y públicos para intentar controlar la realidad de la escuela y el mundo social (Popkewitz, 2013) y, disciplinar como un factor de inclusión social del sujeto escolarizado (Cajiao, 2002; Foucault, 1983), por lo que la convierte en una institución socializadora que se preocupa por el desarrollo interpersonal del estudiante (Gil, 2011). Por eso, algunos actores educativos del Colegio de Colombia y el Caribe, exponen que se sienten supervisados, regulados y limitados en sus intervenciones durante los encuentros de la comunidad educativa, ya que, por lo regular, se genera una “batalla de ideas que forma parte del curso y del resultado de la lucha” (Aarons, 1987, p. 1), cuando hay integraciones en torno a tópicos de reflexión y discusión que involucren su quehacer, y en el entendido de que la política educativa debe adherirse a un discurso de poder que determine el sentido de la educación y define e interpreta, de acuerdo a los intereses de la política educativa, una visión de la realidad educativa (Vitar, 2006). En este sentido, en la institución educativa de estudio, la organización respecto al discurso de poder se genera a con la analogía del binomio; dominados-dominador, ya que una estrategia del poder es arribar a los dominados a través del uso restringido del lenguaje (Bourdieu & Wacquant, 1992).

En este sentido, el directivo docente de la institución no está en disposición de cuestionar las políticas educativas que se determinan para la institución, ni al tipo de lenguaje que emplean, esto debido entre otros aspectos a que la comunidad educativa suele quedarse posicionada en los conceptos; mientras que el directivo intenta transformarla en su práctica educativa para introducirla en el colegio, resaltando que, en algunos momentos, los grupos humanos dominados, contribuyen de manera inconsciente a su propia dominación de una manera naturalizada y a la vez, legítima (Van Dijk, 2004). Esto quiere decir que las elites internacionales encargadas de estructurar las políticas educativas para ALC, controlan un fragmento del discurso público, y pueden aspirar a controlar las mentes de algunas personas (Gramsci, 1971; Van Dijk, 2004). En este sentido se entiende que los docentes propenden por un modelo de gobierno escolar asequible, donde tanto directivos como docentes tengan los mismos derechos y deberes, es decir, un modelo de carácter horizontal. Sin embargo, en la institución, existe una preponderancia marcada en el poder de decisión unilateral que tiene el directivo rector, cuando La Ley General de Educación de 1994 en su artículo 21 consagra que sus funciones se enfocan a convocar y presidir el Consejo Directivo con mecanismos de orientación y promoción, más no de toma de decisiones por encima del quórum, las cuales delega, en caso de comisionar, en el directivo docente. Por lo tanto, los discursos que se promueven para consolidar un liderazgo moral y académico intentan brindar una imagen preferente para distintos públicos, entrelazando distintas prácticas discursivas bajo ideologías comunes (Burton & Carlen, 1979), como en el Colegio de Colombia y el Caribe, que consolida una gran cantidad de sujetos estructurados de acuerdo a su posición en el campo educativo (Bourdieu, 1998) y las funciones que desarrollan (Decreto 1278, 2002; Ley General de Educación, 1994), a través del discurso “la hegemonía no es sino un discurso entre los discursos” (Jessop, 1982, p. 198-199).

Es por ello por lo que para el PNDE (2016) uno de los desafíos para la educación colombiana en relación con el discurso de poder, consiste en resignificar su papel para poner término a la prevalencia del paradigma que ha dominado la educación hasta el momento actual en ALC y superar la enseñanza mecánica de contenidos, y en su lugar, colocar en un lugar central, una escuela reflexiva, crítica y responsable frente a sus acciones (Gimeno, 1998) en relación a los aprendizajes para el desarrollo pleno del ser humano, agrupando los fundamentos precisos que incluyan la diversidad en los planos social y cultural en el marco de la globalización (MEN, 2017). Lo anterior en la correcta proporción de que el Estado, por una parte, orienta esfuerzos a controlar las acciones en la escuela y en otro sentido, busca formar en competencias para el ejercicio de la ciudadanía (MEN, 2012), y que coincide con los resultados, pues demuestran que los estudiantes en su mayoría no reflexionen el sistema, solo se incluyen en él. Así pues, este discurso de poder se traduce también en virtud del análisis en acatar los formalismos burocráticos de los directivos para desarrollar procesos propios de la empresa (Casanova, 1999; Gimeno, 2002) sin derecho a interpelar (Van Dijk, 2009), lo cual legitima las acciones de los profesores, cuando éste discurso de poder (Díaz, 2003; Foucault, 1974; Van Dijk, 2004), limita los alcances de las funciones del profesor (Decreto 1278, 2002; Decreto 1860, 1994; Ley General de Educación, 1994), pues estaría extralimitándose en sus funciones y como tal se puede constituir en objeto de investigación, aparte de recibir una observación de parte de los entes encargados en la institución, esto es, los directivos y por extensión, los organismos encargados a nivel nacional por su condición de servidor público. (Decreto 2480, 1986, p. 1; Decreto 734, 2002, Procuraduría General de la Nación, 2011).

Para (Van Dijk et al. 1994), un aspecto adicional a considerar respecto al discurso de poder, lo constituyen los tiempos de permanencia en la institución escolar (Decreto 1850, 2002), pues existe un conflicto con la hora de entrada y salida de la institución mediante una

planilla que tiene como finalidad preservar el control (Van Dijk, 2004) así como la planeación del tiempo, ante la dificultad de la distribución para cumplir con las responsabilidades asignadas. No obstante, algunas políticas respecto a la planeación son acordes a la circunstancia actual de la escuela (Decreto 1860, 2002) pues demuestran rigurosidad del trabajo educativo e invitan al profesional de la educación a sistematizar su ejercicio a fin de disponer de un archivo personal que dé cuenta de su gestión (Decreto 1278, 2002) que le permite comprobar la realidad de un hecho académico, administrativo o punitivo en el que se encuentre involucrado (Decreto 734, 2002; Procuraduría General de la Nación, 2011). A pesar de lo anterior, el discurso de poder se propone concentrar desde la educación, “los nuevos retos de la sociedad en el marco internacional” (MEN, 2012, p.26), haciendo énfasis en la sociedad colombiana para “la construcción de una sociedad democrática, equitativa, justa y pacífica (PNDE, 2017, p.28).

Por lo anterior, el poder tiene que empezar a comprenderse como control en el sentido de que lo “ejerce un grupo sobre otro y sus miembros” (Van Dijk, p. 437). De manera que el control que maneja el discurso de poder envuelve la conducta de los miembros de la comunidad educativa del Colegio Colombia y del Caribe, con el objetivo de hacer efectiva supervisión de sus acciones en función de la política educativa (Decreto 1278, 2002) y la ideología dominante (Althusser, 1988; Hall, 1996; Herrera, 2001; Zuleta, 1982). Por consiguiente, el discurso de poder tiene varias maneras de manifestarse en la escena pública, bien sea, mediante, la política educativa y las partes que la componen que le otorgan sentido como unidad de dominación (Van Dijk, 2009), además de varias demostraciones de su inclusión en el Sistema Educativo Colombiano (PNDE, 2016; MEN, 2015). En este sentido, el poder se exterioriza mediante dos formas en el ámbito nacional: de una manera escrita a los entes encargados para ser reproducido en las instituciones educativas y, a través de la interpretación que hacen los directivos en el plano institucional respecto a tópicos como la calidad, el ambiente escolar y las condiciones de

governabilidad de la institución que se definen en la medida que el gobierno nacional las reglamenta, para adherirse a las políticas internacionales que competen a ALC. De tal manera que el discurso se introduce en la institución representado por un modelo de dominación que no es tan evidente (Bourdieu, 1998; Van Dijk, 2004) y que los miembros de la comunidad educativa, en especial los profesores, entienden como las funciones propias del cargo y consisten, entre otras actividades: en asistir a reuniones de ciclo o área, y las demás obligaciones que contempla la Ley (Decreto 1278, 2002; Ley General de Educación, 1994).

El análisis crítico del discurso (ACD) asume el ámbito discursivo, como aquel donde se ejecuta “un abuso del poder, de la injusticia y la desigualdad que resultan de éste” (Van Dijk, 1994, p. 7), teniendo en cuenta la delimitación que se debe hacer a actos que se generan de manera frecuente e inconcebible y que no corresponden a sucesos casuales, sino en muchas ocasiones intencionados (Foucault, 1974; Van Dijk, 1994) que revelan un tipo de violencia simbólica en las relaciones de la comunidad educativa (Bourdieu, 1998), en concordancia con los resultados que establecen la forma como el lenguaje oral y la comunicación no verbal desarrollan posibilidades de interacción entre los miembros de la comunidad educativa, caso particular cuando asiste a las reuniones de área o ciclo, en las que se emplea un nivel discursivo que tiende a la violencia simbólica en un “espacio en el que necesariamente los agentes sociales se encuentran en una relación de percepción y reconocimiento” (Calderone, 2004, p. 1), y que se manifiesta, ignorando las intervenciones de los participantes, el aumento del tono de la voz, con el movimiento de las manos o silencios prolongados, de modo que se constituyen en espacios en los que “el dominado , no puede evitar otorgar al dominante y, por lo tanto a la dominación” (Bourdieu, 1999, p. 224). De manera que, durante las interacciones de la comunidad educativa, el directivo docente, haciendo uso de su rol y su papel preponderante en la institución, entre “los sujetos sociales más poderosos, pueden controlar el discurso,

seleccionando el lugar, los participantes, las audiencias, los actos de habla, el tiempo, los temas, el género, los estilos” (Van Dijk, 1994, p.14). A su vez, estando la comunidad educativa dominada por el Estado, en las relaciones interpersonales que de igual manera se determinan por la política educativa, se presentan agresiones mediante actitudes discriminatorias y producciones orales incisivas que, no corresponden en ninguna manera a educadores (Ley General de Educacion,1994), por lo que la propagación de la violencia simbólica se genera cuando los contenidos de los enunciados excluyen“ estigmatizándose asimismo, como contrarios al orden, ocultando la verdad objetiva de cómo se erigieron legítimos” (Bourdieu, 1999, p. 225). La anterior discusión se presenta en un escenario en que los mismos profesores han planteado la necesidad de unificarse como gremio, pues tienen relación directa con los estudiantes, mientras que los directivos legislan la educación en el epicentro institucional desde un escritorio y nunca se han acercado, a sus aulas a hablar de pedagogía. Y es que, en dicha trascendencia cognitiva, se involucran la cognición personal y social y se encuentra el “nexo faltante entre lo micro y lo macro” (Van Dijk, 1994, p. 156) para permitir que los sujetos participen del discurso y puedan expresar sus ideologías acerca de su realidad.

En este sentido, considerando que todos los miembros de la comunidad educativa tienen objetivos comunes (Constitución Política, 1991), la posición que ocupa el docente y el directivo en el espacio social funge como un espacio de fuerza, y su organización está condicionada por variables como: el valor que se otorga al trabajo individual, el ambiente laboral, la aceptación y reconocimiento de los actores educativos, la ubicación en el escalafón docente (Decreto 178, 2002), el grado de motivación para ejercer el trabajo, el tipo de relación con sus compañeros , entre otros (Calderone, 2004). Es así como en el ambiente educativas en las sociedades modernas (Van Dijk, 2009), se suele ejercer el poder mediante el uso inadecuado y hasta inhibitor del discurso. Es decir, que el poder se ejecuta mediante enunciados orales para

subyugar a los grupos de personas o instituciones sociales que están en condición de sometimiento.

5.2.1 El Gobierno Escolar: el discurso de poder de la política educativa y su ejercicio en medio de la institucionalidad

En el ámbito nacional, la comunidad educativa está agrupada en virtud de reunir a los distintos actores educativos que establece la ley esto es: “estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares”, quienes deberán participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (MEN, 2010, p. 27). La misma normatividad señala que la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones educativas en el territorio colombiano, mediante su gestión en el gobierno escolar (Constitución Política, 1991; Ley General de Educación, 1994). En este mismo sentido, el Gobierno Escolar es la instancia, de acuerdo al Artículo 142 de la Ley General de Educación, encargada de planificar, estudiar y organizar los protocolos que aluden a la integración de la misma comunidad a través de actividades sociales, deportivas, académicas, culturales y en un sentido amplio, en la participación democrática en la vida escolar (Ley General de Educación, 1994).

Por este motivo, se resalta que la experiencia educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, está definida por las disposiciones de la política educativa y en un plano institucional, por los criterios internos que adopte el Gobierno Escolar para llevar a cabo las mencionadas políticas (Manual de Convivencia, 2019). Según el Artículo 18 del Decreto 1860 de 1994, todos los miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, tienen la suficiente experiencia profesional para participar en la dirección administrativa de la institución

y participar de manera activa en los organismos del Gobierno Escolar, acatando la solicitud de la política educativa respecto al compromiso, el diálogo y el respeto, entendiendo que son funciones propias que establece la ley (Decreto 1278, 2002), y en virtud de lo anterior, emergen las instancias del Consejo Académico y el Consejo Directivo.

Sin embargo, en la institución educativa no se determina la instauración del Comité Académico como parte funcional del Gobierno Escolar, pese a que, en algunas instituciones, sobre todo privadas, se encuentra instituido este espacio, a pesar de que se contempla en la Ley General de Educación de 1994, el decreto 1860 de 1994 o las resoluciones o decretos subyacentes. Por tal motivo, se cuestiona la existencia del estamento a los directivos y se atribuye su determinación a la autonomía escolar que consagra el artículo 77 de la Ley General de Educación que otorga las facultades para organizar de acuerdo a las necesidades del colegio algunas instancias, y que se constituyen en un complejo de actividades prácticas y teóricas con el que la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que actúa para ganarse la aceptación activa de aquéllos a quienes dirige" (Gramsci, 1971, p. 244). No obstante, los profesores señalan que no es legítimo, porque la única instancia que tiene la potestad de tomar decisiones con la participación de todos los actores educativos es el Consejo Académico (Ley General de Educación, 1994). A su vez, la prevalencia de algunos comités, como jurisdicción paralela al Gobierno Escolar, no tienen características legales, refiriéndose al comité o equipo de gestión que está conformado por el directivo rector y el directivo docente, sumado a algunos profesores convocados eventualmente. Ésta última instancia, es la que propone lo que se tiene que hacer y ejecutar, en el Consejo Académico, se discute entre directivos y docentes y el Comité académico lo comunica a los líderes de ciclo y área, quienes, a su vez, reproducen la información en sus respectivos espacios al resto de la comunidad educativa en su fase final. De modo que la participación que promueve el Manual de Convivencia de 2019 se encuentra

condicionada. No obstante, la meta última de conseguir el dominio por completo depende necesariamente de la lucha y la permanente renovación que “descansa en los equilibrios inestables del compromiso” (Jessop, 1982, p. 150). Por lo anterior, la comunidad educativa debería “articular y desarticular discursos a partir de su posición previamente asegurada en un campo ideológico” (Hall, 1980, p. 175). Por ello, la necesidad de conformar un espacio organizado, consensual, abierto al dialogo académico denominado, Consejo de docentes, donde puedan exponer sus ideas y restar méritos a la prolongación del abuso de poder (Van Dijk, 2009), ya que, les compete encontrar puntos comunes para intentar transformar su realidad.

En este sentido, la Ley General de Educación de 1994, en el Artículo 44, expone los alcances del Consejo Directivo en las instituciones públicas y privadas para llevar a cabo las disposiciones de la política educativa mediante el ejercicio efectivo del poder que influye en la práctica pedagógica y educativa (Zuluaga, 1999). Por su cuenta, el Consejo Académico, en virtud del Artículo 145 de la Ley General de Educación de 1994, es convocado y presidido por el directivo rector (Decreto 1860, 1994; Manual de Convivencia, 2019). En la institución de estudio se identifica que las reuniones del Gobierno Escolar se establecen a partir de lo que estipula el Manual de Convivencia como reflejo de la voluntad y los acuerdos entre la comunidad educativa. Dicho Manual, establece la conformación de un Comité Académico, conformado de un docente por cada área o grado, cuyas funciones se centran en tratar los asuntos de orden académico en la institución que competen al currículo, la evaluación y el SIEE, el conjunto de materias que se desarrollan para cada grado de acuerdo a la política educativa y el discurso en torno a tareas fundamentales que comprometen el funcionamiento óptimo de la institución , todo lo anterior para que el Colegio de Colombia y el Caribe, desarrolle su gestión de una manera adecuada y pueda contribuir al alcance de la calidad de la educación (MEN, 2015).

5.2.2 El Manual de Convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe: un camino para condicionar el ejercicio de la democracia.

La política educativa en el discurso de poder para el sector educativo en Colombia destaca el Manual de Convivencia como un instrumento de regulación de la actividad educativa para hacer viables los fines del Estado colombiano respecto a la educación y, al mismo tiempo, definir las relaciones de la comunidad educativa de la institución alrededor de asuntos de orden académico y administrativo (Ley General de Educación, 1994). Paralelamente, la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, a partir del Acuerdo No 02 en 2018 del Consejo Directivo de la institución, lo adopta como un instrumento de control de la realidad educativa que se sustenta en el Artículo 87 de la Ley General de Educación y el Decreto 1860 de 1994 y a su vez, se proclama como una parte constituyente del PEI (Manual de Convivencia, 2019). En la institución de estudio, el Manual de convivencia representa una herramienta indiscutible para la prevención, control y manejo adecuado de diversas problemáticas que se pueden presentar en la institución durante el desarrollo de la prestación del servicio educativo y que su utilización en la institución siempre se lleva a cabo, así mismo, declaran que es un símbolo de poder, ya que se acude siempre a lo que consagra para aplicarlo en las situaciones a que haya lugar. Sin embargo, el MC se personaliza en el Colegio para determinar el libre desarrollo del estudiante, pues se identifica que desconoce sus necesidades y la multiplicidad de condiciones ajenas a la escuela (Cantú et al 2012), mismo que se presenta como una política con características totalitarias, pues viene enunciado como política educativa, desde los organismos internacionales (OCDE, 2003) para implantarse en el ámbito local de todas las instituciones educativas que conforman el Sistema Educativo Colombiano (MEN,2014; PNDE,2016) de una manera reservada (Van Dijk,2004).

El Manual de Convivencia define la práctica pedagógica como el grupo de situaciones externas en el ámbito institucional, que tienen consecuencia y reflejo en los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo que trasciende las relaciones entre el educador y los estudiantes en el aula de clase (Carranza, García & Loredó, 2008) y, cobran relevancia en la medida que obedecen a la política educativa y se reproducen mediante varios discursos (Foucault, 1979). Entre ellos, se encuentran los que involucran los procesos académicos, los procesos de evaluación en correspondencia estricta con el SIEE y, de manera extensa, los procedimientos respecto a la variedad de situaciones que pueden acontecer en el contexto escolar a nivel de convivencia entre los mismos estudiantes y, un discurso que se genera de manera simultánea y que se ocupa de los temas de orden administrativo en relación con los protocolos del nivel central de la SED (decreto 1860 de 1994). En este sentido, el Manual se fundamenta en dos sentidos; el primero, se ocupa de la reglamentación, respecto a su trabajo que el docente debe cumplir (Decreto 1278, 2002); y el segundo, es una ramificación de la política educativa, pero en el ámbito institucional, para mantener el control (Van Dijk et al 2004), en relación explícita con él.

A su vez, el Manual de Convivencia establece en el capítulo 1, Artículo 4 que la política educativa a través de la institución y el desarrollo del currículo, el pleno desarrollo de la personalidad en los estudiantes mediante la resignificación de sus actitudes, destrezas, aptitudes y conocimientos para que se adapten a las dinámicas de la globalización (Constitución Política, 1991; Decreto 1860 de 1994) , en relación con el perfil del estudiante egresado y el educador que, en conjunto son los requerimientos de la política educativa que la institución ajusta al PEI (Ley General de Educación et al., 1994). Sin embargo, se destaca que el Manual de Convivencia no se debe reducir a la regulación de lo anterior, ya que en lo que respecta a los

aspectos pedagógicos, los contempla el PEI. En consecuencia, establece estrategias entre la comunidad en los aspectos académicos y administrativos por lo que no es un documento punitivo, sino formativo, en el sentido de que en la parte introductoria involucra los acuerdos de la comunidad educativa a manera de pactos y diálogos sobre el PEI que se pueden generar en la institución a partir del conflicto, pero debido a que es desconocido para algunos miembros de la comunidad educativa, como los padres de familia que mayormente lo asocian a las faltas y correctivos, no se realiza de manera efectiva su aplicación. Sin embargo, el tipo de sanciones y faltas, así como la sanción, dependen del sitio que ocupe el actor educativo en la comunidad académica del Colegio de Colombia y el Caribe (Bourdieu, 1998). Sin embargo, para los profesores el Manual representa un medio de control inequívoco, pues la forma de organizar el espacio de la escuela, en un ambiente intramural, facilita el control y la vigilancia, como en el monasterio (Foucault, 1979).

5.2.3 Comisiones de evaluación y promoción: un intento institucional por condicionar lo humano.

Las Comisiones de Evaluación y Promoción (CEP) conforman un sitio de encuentro académico donde la comunidad educativa expone cuáles son los casos particulares a nivel académico o de convivencia que no se ajustan al discurso de poder (Zuluaga, 1999). Al mismo tiempo, dichas comisiones están comisionadas por la política educativa en referencia a lugar de reunión, hora, fecha, criterios a tratar, entre otros (Decreto 1860, 1994). Es así que la CEP, integra un sitio común de encuentro entre la política educativa y práctica pedagógica (Zuluaga, 1999), para resaltar las novedades académicas o de convivencia (Decreto 1860 de 1994), y trata temas relacionados con aspectos académicos únicamente, a pesar de que se percibe como sesgado, ya que no contempla una valoración integral del estudiante (PNDE, 2016) para poder

determinar las acciones a seguir como equipo pedagógico dentro de la institución y los tópicos que hacen referencia a aspectos de convivencia, corresponden a las reuniones de ciclo; organización que se desprende de lo establecido por el comité o equipo de gestión en coherencia con la autonomía escolar (Ley General de Educación, 1994), pero que en la práctica de las reuniones de ciclo, no se lleva a cabo, pues se continúan tratando puntos referentes a asuntos de convivencia, administrativos y académicos que exponen los participantes. Los reportes que se exponen en las CEP corresponden a los estudiantes que no se ajustan al canon del orden establecido de la escuela mediante rutinas en relación con la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno, 2005) y tampoco respecto al orden establecido en el ámbito de la convivencia (Althuserr et al., 1988). Entonces las CEP , atienden a un discurso de poder que se resalta en la política que los expide y en la importancia exagerada que se le otorga a la nota como elemento de poder (Foucault et al., 1979) , junto a la percepción del profesor, que no siempre atiende a un concepto pedagógico objetivo, sino que se encuentra regido por los modelos establecidos para la enseñanza, entendiendo que “los profesores deberían seguir los modelos elaborados desde teorías concretas de la enseñanza o del aprendizaje para ser racionales en sus decisiones” (Pérez, 1998, p. 309) y, como está todo ya preestablecido, se hace lo que el sistema quiere: promover gente, partiendo de unos estándares definidos por el mismo gobierno, premiando sólo a quienes cumplan los criterios y recibiendo más personas para introducirlas al sistema para graduar mano de obra idónea (Constitución Política, 1991). Sin embargo, no son sitios de poder, según la perspectiva de los actores educativos, porque en la actualidad se preocupan por contemplar todas las dimensiones del sujeto estudiante.

5.3 Relaciones entre la Comunidad Educativa del Colegio de Colombia y el Caribe: relatos del hecho educativo.

Las relaciones de la comunidad educativa de la institución objeto de estudio, están fundamentadas en la política educativa presente en el discurso de poder, expedida por las instancias internacionales en el marco de la globalización (OCDE, 2008). A su vez el Artículo 3 del Manual de Convivencia, expone las circunstancias de la comunidad educativa, entre las cuales se destaca que, como instancia, está integrada por los actores educativos que hacen posible el ejercicio de la educación como práctica social (Manual de Convivencia, 2019). En proporción a los términos que la definen en el ámbito legal y la legitiman en el sector educativo, “la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación” (Ley General de Educación, 1994; Constitución, Política, 1991, p. 18) en contraposición al análisis de resultados que evidencia que las relaciones de la comunidad educativa se estimulan, principalmente, por el cumplimiento de los indicadores: objetivo o política que el Estado defina para determinado periodo de tiempo o año. Esto responde a que las relaciones de la comunidad educativa están adheridas a unos de estos niveles del discurso y, en particular, las relaciones de los profesores con los estudiantes, que se determina por los nuevos sentidos de vida de los estudiantes, y que se constituyen en “sujetos de discurso con capacidad para apropiarse y movilizar tanto los objetos simbólicos, como materiales, es decir, como sujetos sociales” (Reguillo, 2000, p. 36). En vista de ello, las instituciones escolares deberán entender el tipo de sociedad que están desafiando, para optar por brindar a los estudiantes, “posibilidades y capacidades para participar de ella” (p. 43). Esto es posible, generando relaciones entre pares educativos, sin establecer jerarquías que propone e impone la política educativa (Ley General de Educación 1994). Es así que, los mecanismos que estimula la institución objeto de estudio, para la participación de la comunidad educativa las conforma institucionalmente, y a partir del Gobierno Escolar, las Comisiones de Evaluación y Promoción, las reuniones de ciclo y área que, demandan un representante de cada área y cada ciclo, Y el foro educativo institucional que se organiza cada año y convoca a la comunidad educativa a presentar sus ponencias y

presentación de espacios culturales o académicos sobre experiencias de aula significativas para el aprendizaje de los estudiantes (Ley General de Educación, 1994). Sin embargo, la asistencia a dichos espacios se realiza de manera obligatoria (Decreto 1278, 2002), y no iniciativa propia, pues los modelos de participación que establece el colegio se encuentran condicionados a realizar las actividades como las solicitan los directivos (Van Dijk et al. 2009), y restan tiempo al trabajo pedagógico que deben desarrollaren las horas que no están con los estudiantes: calificar exámenes, actualizar documentación propia del ejercicio del cargo, atender padres de familia, preparar clase y transcribir notas al SIIEE, entre otras tareas, cuyo tiempo de ejecución demanda, incluso jornadas adicionales aun fuera de la institución. Esto contribuye a que más que una forma de participación sea una sobrecarga laboral para los profesores. Aunado a ello, se identifica que el Comité Social, distorsiona el quehacer estructura de la Institución Educativa, pues se adhiere a un punto de la autonomía escolar que permite la normatividad (Ley General de Educacion,1994. Artículo 77) que, se encarga de integrar a la comunidad educativa del Colegio en un ambiente más humanizador y, aunque las políticas educativas en el discurso de poder inviten a toda la comunidad educativa a integrarse (Decreto 1860,1994), algunos actores educativos, las ignoran.

Caso particular se refiere al Día de la Excelencia Educativa (Día E) (Resolución 7182,2018) que intenta consolidar a toda la comunidad educativa alrededor de una agenda institucional para desarrollar por parte de las instituciones y, que, sin embargo, sindicatos como la ADE, en el caso del ente territorial de Bogotá, plantean de una manera alterna, al convocar al interior de las instituciones una reunión que trate tópicos acerca de la realidad nacional que conciernen a la educación. No obstante, en la institución educativa las actas y documentos producidos en las reuniones no son relevantes debido a que el insumo no se envía al nivel central de la SED y mucho menos entra a conversaciones con el MEN; mientras que los

documentos que cada institución elabora, como soporte del seguimiento y ejecución de las agendas institucionales auspiciadas por el MEN, a pesar de contar con dos o tres personas de quórum, si tienen relevancia y trascendencia para las élites de poder (Van Dijk,2004) , pues las actas y documentos producidos ingresan como aportes de absoluta importancia para el mejoramiento y calidad de la educación (MEN, 2015).

La integración de los miembros de la comunidad educativa en el Gobierno Escolar, que se mencionó con anterioridad (Apartado 5.2.1) representa el sitio donde la comunidad educativa tiene la oportunidad de expresar cómo entiende la educación en los aspectos académico y administrativo al interior de la institución. Por lo anterior, se puede decir que la relaciones de la comunidad educativa se fundamentan en alcanzar los objetivos de la educación a través la práctica escolar y sus interacciones (OCDE et al 2003) , extendiendo la ideología dominante (Althusser et al 1988) y el orden establecido, referido a la consolidación del Estado Nación moderno (Acevedo & Herrera, 2001) y, aunque la política educativa pretende efectuar un efectivo papel en referencia a desarrollar los objetivos de la educación (Constitución política et al., 1991), en ocasiones se presentan puntos de tensión visibles, desacuerdos procedimentales y diferencias conceptuales respecto a la manera de implementar las mencionadas políticas, entre la comunidad educativa (Van Dijk, 2004). Aun cuando la comunidad educativa muestra agrado ante la participación en comunidad para entablar discursos solidos que inviten a la unión del profesorado, a pesar de que muchos educadores mantienen una actitud receptiva, su discurso no es coherente con sus prácticas y la unificación del gremio se complejiza, porque existen intereses personales que no son afines para buscar la solución a las rupturas del Sistema Educativo.

Cifuentes (2013) expone en la legislación colombiana, aparecen los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 que delimitan las condiciones de vinculación y permanencia, así como los beneficios a los que tiene derecho los educadores al servicio del magisterio. Por eso, las posiciones en la organización escolar no son complementarias, sino al contrario, opuestas, pues uno y otro decreto condicionan las relaciones con el Estado Colombiano (Decreto 1278,2002; decreto 2277.1979), situación que ya se abordó en el apartado 5.1.1 donde se profundiza en los mecanismos de regulación del Estado para alcanzar la calidad de la educación. No obstante, es evidente que con la expedición del decreto 1278 de 2002, el Estado quiso afectar las garantías laborales de los educadores al servicio de la nación (Díaz, 2008). Por tanto, siempre ha buscado intervenir en los procesos de la escuela en los ámbitos que contemplan lo administrativo, el manejo de los sueldos, los ascensos y el tipo de vinculación; lo académico y lo pedagógico, pero de una manera muy sutil, casi imperceptible a través de la violencia simbólica (Bourdieu, 2008), porque los profesores y directivos, construyen rutinas constantes en el perímetro de las políticas y de sus prácticas y, de alguna manera, les otorgan validez (Van Dijk, 2009).

La SED (2009) sustentó la aparición del decreto 1278 de 2002 en función de garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo y, también para de manera estructural y paulatina llevar a cabo un relevo generacional, pues “el número de docentes del Decreto 2277 de 1979 es mayor en un 81.8% al número de docentes del Decreto 1278 de 2002 que equivale al 18.2%” (SED, 2009, p. 14). En este escenario, se definieron las relaciones entre docentes y directivos del Colegio de Colombia y el Caribe, lo que desencadenó constantes choques de poder o preponderancia del control en la institución educativa, pactados mediante la consagración de acuerdos para cumplir con las metas educativas (MEN, 2014) y, aunque estos profesores y directivos no tienen las mismas condiciones de vinculación (Díaz et al., 2008), les compete vivir en comunidad (Ley General de Educación, 1994). Esto desembocó en que el

discurso de poder a través de la política educativa afectó el desempeño de los profesores y directivos en tanto que, en 2000, los organismos internacionales hicieron énfasis en que uno de los principales factores para el logro de la calidad educativa es el desempeño docente” (OCDE, Banco Mundial, Unesco, 2016, p. 3), en el sentido de incorporar personal idóneo, es decir, a los mejores profesionales de la educación al sistema educativo (Cuevas & Moreno, 2016). En esta proporción, los países miembros de la OCDE, “han incorporado a sus sistemas educativos, la evaluación docente. En algunos de ellos está vinculada a estímulos salariales; en otros, no necesariamente” (p. 26). Por lo anterior, en el sistema educativo colombiano, se contempla “además los porcentajes dispuestos, el rector que labore en una institución educativa que más de una jornada, percibirá un reconocimiento adicional mensual” (Decreto 319, 2020. p, 6).

Lo anterior implica un análisis ya que el problema no consiste en que el docente sea un sujeto comprometido, sino que es fundamental “que la vida en las instituciones se realice en un clima favorable de respeto y compromiso, sin coerciones ni temores” (Gimeno, 2005, p. 157) y, esto compromete también a todos los miembros de la comunidad educativa. De este modo, preferiblemente habría las condiciones propicias de ambiente laboral para alcanzar los estándares de calidad que propone el Estado Colombiano (decreto 1075 et al 2015). Y en este ambiente laboral se interfieren las relaciones que establecen los docentes con las familias (Bourdieu et al. 1998). En este sentido, los miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, se reconocen las condiciones de las familias adscritas a la institución y el impacto en la educación de sus hijos (OCDE, 2016; PNDE, 2016) y en la calidad del Sistema Educativo (Cantú, 2012). Por ello, Gimeno (2005), reconoce como principal factor la ausencia de recursos económicos que, en sí, no es la causa de un bajo rendimiento académico de los estudiantes, sino una situación familiar. Mayormente, las familias pertenecen a los

estratos 0 y 1 y trabajan en la informalidad, su nivel de estudios es limitado y en general son parejas jóvenes.

Por lo anterior León (2011, p. 3) refiere que “la escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y niñas para construirse como sujetos sociales”, pues la institución escolar no es el único espacio, donde el niño se educa; sino que la familia ocupa un lugar de relevancia en la educación del menor para su desarrollo intelectual (Bolívar, 2006). Por ello, en la institución de estudio se enfocan acciones que permitan que las familias se involucren en el desarrollo de actividades de los menores, las cuales gestan en un clima de confianza mutuo y que consisten en la asociación de padres de familia y el Gobierno Escolar (Ley General de Educación, 1994). Sin embargo, la participación en estos espacios es mínima, debido a la falta de tiempo, a pesar de que intentan cumplir con las citas y compromisos que programa la institución, sobre todo, procuran mantener una comunicación permanente con el director de grupo que tiene a cargo el menor y cuando no pueden acudir, envían a un representante de la familia. Sin embargo, se identifica un porcentaje de familias que no muestran interés, por el proceso educativo de sus hijos, aun cuando “el derecho y el deber de la educación de los niños, niñas y jóvenes debería representar para los padres de familia, una misión primordial e inalienable” (Manuel, Navarro & Virna 2012, p. 120). Esto se determina de igual manera en el Manual de Convivencia, en el que se indica la obligación de las familias del seguimiento efectivo del desempeño de sus hijos en la institución escolar con el propósito de que estos cumplan con sus obligaciones académicas (Manual de Convivencia, 2019).

A las anteriores formulaciones se complementa, por supuesto que, las familias hacen parte activa de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe y como tal tienen

unas obligaciones perentorias en el ejercicio de su cargo, lo cuales se desarrollan “mediante el dialogo, la escucha, la reflexión en equipo, el debate, los consensos y la toma de decisiones en trabajo de carácter cooperativo” (Mogollón & Solano, 2011, p. 5). Sin embargo, las familias presentan discrepancias para participar en las actividades del colegio debido a varias razones; la primera, como se indicó anteriormente corresponde a la falta de tiempo por obligaciones laborales, la segunda se debe a que en ocasiones les causa temor comunicarse con los profesores por su mal carácter y debido a que no tienen una comunicación abierta al diálogo, sino al llamado de atención sin derecho a contradecir, a pesar de que algunos docentes prefieren tener relaciones cordiales con los padres para evitar que presenten quejas ante la autoridad escolar por omisión o extralimitación de funciones (Decreto 2480, 1986, p. 1; Decreto 734,2002, Procuraduría General de la Nación, 2011), de modo que se constituye en las relaciones arbitrarias de poder que se legitiman (Bourdieu, 1991), y, la tercera razón se refiere a que desconocen sus derechos y deberes puesto que el colegio no se los comenta y explica o ellos los ignoran. Esto es así, entre otros motivos, debido a que a la institución no le conviene que los padres se empoderen de su papel con propiedad, aun cuando se les convoca a integrar la Asociación de Padres de Familia y las CEP a través de métodos de persuasión propios de cada director de grupo, pues casi ningún padre de familia se ofrece voluntariamente para ejercer dichas posiciones (Bourdieu et al. 2000). Por lo anterior, la Ley General de Educación (1994) contempla como funciones de los padres de familia, atender y conocer el desempeño académico y el comportamiento de sus hijos de acuerdo al orden establecido (Acevedo & Herrera 2001) y el funcionamiento del centro escolar donde estudian sus hijos o hijas y, participar de las actividades orientadas a su mejoramiento a través del gobierno escolar (Decreto 1860,1994). Por eso, la escuela necesita de la ayuda de las familias, ya que por sí misma, no puede proporcionar la suficiente fundamentación para la formación ciudadana en los menores (Constitución política, 1991), pues la familia tiene que velar por la formación en valores y, la

escuela, por suplir las exigencias académicas e intelectuales (Ortiz & Gallardo, 2011). Aunque algunas políticas referidas a la atención integral no las alcanza a cumplir el Estado (Cantú, 2012), sino que, le corresponde a las instituciones y principalmente a los profesores del país, pues las familias revelan que los modelos educativos en todas las instituciones del Estado, no son iguales, pues en algunos centros escolares la intensidad del horario habitual la refuerzan con un proyecto denominado Centros de Interés, donde los niños desarrollan actividades relacionadas con deportes, educación artística y afines para perfeccionar su aprendizaje; mientras que en el Colegio de Colombia y el Caribe no se tienen tales actividades, ya que esta institución no se estructura en una jornada única (Decreto 1075 de 2015), a raíz de la demanda excesiva de estudiantes matriculados en cada jornada.

No obstante, por las constantes dinámicas sociales, se determinó integrar a las familias en las instituciones educativas (Bolívar, 2006), pues el trabajo mancomunado, en beneficio de un estudiante es más efectivo que el trabajo individual (de León, 2011). Por lo anterior, la familia se consolida como el primer escenario de aprendizaje de todo ser humano, pues en su núcleo, no solo aprenden los menores, sino también los adultos (González, 2002). En referencia a lo anterior, la comunidad educativa establece la importancia de estimular la presencia, compromiso y voluntad de las familias en las instituciones escolares como un requerimiento de obligatorio (Morales, 1998; UNESCO, 2004), que, a su vez, identifique a los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento de acuerdo con las demandas del Estado (Constitución política, 1991).

Hasta este punto, los objetivos planteados se han cumplido mediante un ejercicio responsable, detallado y confiable, muy a pesar de las dificultades que se presentaron en el transcurso de la recolección de datos, pues se buscó efectuar un acercamiento a una realidad

educativa en el contexto local de la escuela colombiana. Las referencias del marco teórico del capítulo II fueron en un sentido metafórico, los lentes conceptuales para apreciar de una manera pormenorizada, las dinámicas de las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe al cruzar los sustentos conceptuales con el análisis de resultados, en un ejercicio permanente de asociación entre el mundo y los significados investigativos que se quisieron construir. Es una forma de hacer conocimiento que, se intentan contemplar todas las implicaciones del ejercicio educativo, en este momento de la historia, en los ámbitos académicos, pedagógicos y administrativos con la presencia ineludible del discurso de poder como una práctica social inmanente que abarca todos los campos de acción humana, ya que las reflexiones de las observaciones del diario de campo, entrevistas y narraciones orales de los miembros de la comunidad educativa de la institución, y aun las propias vivencias del investigador, coadyuvaron en conjunto, a la configuración de los anteriores apartados. Por lo tanto, el ejercicio de escritura del presente capítulo se volvió apasionante, si se tiene en cuenta que se pretendió entender el propio contexto e identificar las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, pero con un sentido riguroso de la investigación que permita gestar transformaciones sustanciales de fondo, ya que la única forma de propiciar cambios, obliga a primero, a entender las intenciones de los discursos y su influencia en la educación.

Conclusiones

La visión globalizadora de la educación en el siglo XXI que se ha pretendido instaurar en el Sistema Educativo Colombiano, debería concebirse a partir de un paradigma al servicio de la educación, que la constituya como un derecho fundamental, coherente con la Constitución Política de Colombia, que establece la educación como un derecho humano inalienable a la condición de ciudadanos colombianos. A su vez, la educación deberá garantizar la igualdad de oportunidades a toda la población para profesionalizarse en un campo del saber, para romper con la mercantilización de la educación. Para lograrlo, es fundamental que el conocimiento, la ciencia y la investigación coadyuven al progreso del país, y con ello, alcanzar los cánones de la calidad educativa que se instauran a nivel internacional, nacional, local e institucional. Lo anterior, compromete al Estado Colombiano al cumplimiento de sus deberes y obligaciones constitucionales y políticos, que consisten, entre otros aspectos, en asegurar y garantizar el derecho a la educación en todos los niveles y contextos del sistema que inician en la educación básica y culminan en la educación superior. Para garantizar el alcance de los objetivos educativos, es necesario que el Sistema Educativo Nacional Colombiano, establezca modelos curriculares que consideren las cátedras libres, que den respuesta a su vez, a las tendencias educativas globales, y que se deberían instaurar en las manifestaciones de la política pública en ALC, pero sobre todo en Colombia, que centra su atención mayormente en aspectos de carácter económico que consolidan la propuesta del paradigma Neoliberal y aleja de las particularidades de los diversos grupos humanos de la región que, contrario a estos modelos autoritarios, interpretan la educación como una esperanza para preservar la vida, la dignidad humana y el avance social.

Por lo anterior, a pesar de que las políticas públicas en educación provengan de modelos totalitarios globales, emergentes a las realidades de la escuela contemporánea,

direccionando las maneras de actuar, el Sistema Educativo Colombiano, también puede y debe resignificar estos discursos de poder, pero contextualizados a la realidad colombiana.

Como medición de la calidad educativa, la evaluación, ha significado en el País, un indicador de avance y de adquisición de aprendizaje, sin embargo, la realidad educativa requiere cambiar el paradigma para que la educación no se defina en virtud de los resultados de las pruebas internacionales, sino en términos de la idiosincrasia, el capital humano, la superación de las brechas sociales; aunque lo anterior sea un espejismo, debido a la necesidad de adhesión a la globalización. En este sentido, la evaluación como práctica social no debería constituirse entonces en un instrumento de poder, sino en una estrategia para el mejoramiento continuo, porque a pesar de que los discursos posmodernos lo proponen, no lo llevan a la práctica.

Entonces, la calidad es una construcción diaria que atiende a la superación de las propias problemáticas de las instituciones educativas, que se generan durante el ejercicio de la práctica pedagógica y educativa. Es decir que la calidad, entendida como tal, no es un término homogéneo, sino que se ajusta a los propios retos que se han decidido priorizar en las instituciones y que es imposible cuantificarlo en indicadores. Asimismo, la calidad es una construcción que compromete a toda la comunidad educativa y a toda la sociedad en general.

Por eso, la institución debe en lo posible construir las bases para enfrentar el mundo social desde la Malla Curricular y el Proyecto Educativo, ya que la política educativa no va a brindar estrategias contrarias a la ideología Neoliberal del Estado Colombiano, pero adaptada desde la realidad histórica y por medio de la resignificación de la política.

El desafío en el ámbito académico consiste en el diseño de estrategias para enfrentar los problemas posmodernos, orientando la práctica pedagógica en el estudiante, sus desafíos, retos y oportunidades, desde el modelo curricular, enfocadas al pensamiento crítico frente a problemas que comprometan la realidad nacional, la construcción de un proyecto de vida, adaptar los contenidos en funciones de relación con los intereses de los estudiantes, e integrar a la comunidad en la escuela. Por su parte, en el ámbito administrativo, se requiere reconocer a la comunidad educativa, como un grupo humano que, a pesar de compartir tareas diferentes y estar divididos como gremio docente y directivo, deberá trabajar en equipo en procura del bienestar de los estudiantes, el buen ambiente laboral, la aceptación del otro, en condiciones de respeto y valoración como par educativo que, puede complementar también con su saber y experiencia profesional los proyectos que compete desarrollar.

Lo anterior será posible otorgando valor al compromiso y la disciplina de cada miembro de la comunidad educativa respecto a su trabajo, atendiendo el funcionamiento de la institución sistémico y/o interrelacional, por lo que, si un actor educativo no cumple con la labor que le consagra la política educativa, el desarrollo de la vida institucional se afecta.

El Colegio de Colombia y el Caribe, se caracteriza por ser una institución pública que, debido a la burocratización de los procesos que se estipulan a partir de la política educativa, se compara con una entidad privada. Si bien, la institución reproduce mediante sus prácticas y procesos internos el modelo Neoliberal, se intenta contrarrestar los efectos de dichas políticas en la comunidad educativa, incluyendo en las cátedras elementos que, aunque no hacen parte del currículo, generan cambios de pensamiento en los estudiantes.

La posición respecto al cumplimiento de la política se diferencia entre los docentes y el directivo, pues en el caso de los primeros, se apoyan las acciones y eventos que convocan los sindicatos, y en el caso de los segundos, están obligados a cumplir con las disposiciones del Estado, que se traducen en posiciones de la institución educativa, que interpreta y transmite a la comunidad. Dicha transmisión depende a su vez, de las estrategias de comunicación, pues a partir de estas, se determinará la disposición y los ritmos de trabajo.

Es en la transmisión y comunicación de las disposiciones, se produce el discurso de poder, a partir del cual, la institución está en la obligación de establecer los alcances y límites de la política en la vida institucional a partir de dos niveles de acción. El primero se refiere a las disposiciones de los entes reguladores y el segundo se relaciona con la interpretación que se hace del primero por parte de los directivos, quienes, en su preocupación por hacer cumplir la política educativa, asumen actitudes que desconocen las voces discursivas en contra o a favor del resto de la comunidad educativa. Por lo tanto, es preciso que se escuchen todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, es necesario destacar el papel de una comunicación asertiva que, invite a cuestionar, pero sin violentar al otro, ya que el discurso de poder insta a la comunidad educativa de la institución a asumir un conjunto de acciones con objetivos concretos, las cuales vienen a configurar las relaciones de la comunidad educativa en término de los roles que desempeña cada actor educativo. Del mismo modo, es posible modificar el discurso de poder a partir de su contenido e impacto orientado hacia la integración de la vida institucional, lo que implica cambiar su denominación y resignificar su sentido como un discurso de poder constructivo o complementario a la actividad educativa, relacionándolo con los saberes para la vida, la gestión participativa de los profesores en una instancia constituida como el Consejo

Académico. Así como la integración de las familias a través de mecanismos como el Gobierno Escolar, las Comisiones de Evaluación y Promoción y los diversos espacios que la institución convoca para incluirlos, pues se identifica la incidencia de su involucramiento en el proceso educativo. Esto determinando que la institución ejerce funciones asistenciales que se fundamentan en el cuidado de los menores en el sentido de permanencia mientras ellos ejecutan actividades paralelas, y estableciendo que la educación pública debe ser entendida y valorada como un servicio complementario a las funciones de la familia y, que el profesor como sujeto social, merece respeto.

Los diferentes mecanismos que congregan y promueven la participación en la institución educativa, y las distintas instancias legalmente constituidas, unifican los criterios con la finalidad de cumplir las funciones como instancia amparada por la Ley General de Educación, en los que se pretende la libre interpretación de la política pública en educación, sin embargo, no se constituyen como filtros formales para legitimar las decisiones de los funcionarios sin la participación del quórum que debe acompañar estos procesos en las instancias legítimas.

Al respecto de la calidad educativa y su medición mediante los procesos de evaluación que dan cuenta de la actuación y desempeño de los docentes, se establece que los mecanismos no se determinan a partir de las condiciones de la planta docente, por lo que los instrumentos que miden presentan un sesgo al no valorar la experiencia ni formación del educador, reduciendo la medición al cumplimiento de indicadores de la rúbrica que proporciona el ICFES, que a su vez, no establece un parámetro de equidad en su aplicación.

A su vez, las determinaciones del Estado, establecen los roles de los educadores, y las relaciones interpersonales se generan a partir del rol y las funciones y, aunque la política educativa intenta homogenizar los procesos, desconoce algunas realidades particulares, lo que genera que las dinámicas para inferir que los mecanismos de masificación y poder produzcan un efecto contrario al que pretende, pues todas sus disposiciones, predisponen, impiden o delimitan, el alcance de la calidad educativa del sistema y la unión de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe en torno a propósitos conjuntos.

En relación suscita a la pregunta de investigación y el objetivo general, referido a las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, se puede afirmar, que la pregunta resuelta a profundidad durante el desarrollo argumentativo que hacen los miembros de la comunidad educativa de la institución, ya que se brinda un amplio estudio del impacto del discurso de poder de las políticas públicas en educación a través de los mecanismos que intentan medir la calidad de la educación en torno a la evaluación de procesos internos, externos y transnacionales que efectúan comparación entre los sistemas educativos de los países de la región, pero principalmente en la institución objeto de estudio.

Respecto a los objetivos específicos en relación con la caracterización de la política educativa en el Colegio de Colombia y el Caribe, guarda relación explícita con la pregunta de investigación y el planteamiento del problema y, es alcanzado de manera evidente, al exponer las estrategias en un ámbito local de la escuela, que emplea de manera legítima el Estado Colombiano para extender su ideología dominante del neoliberalismo, el ideal de ciudadano y su inclusión en las dimensiones social y laboral de la nación. Al mismo tiempo, la política

educativa revela sus alcances, pero también sus limitaciones que le impiden vislumbrar los fines últimos de la educación en el territorio colombiano.

Por su parte, el objetivo que se propone identificar cómo la política educativa se manifiesta en el discurso de poder institucional, es decir, cuando ingresa al ámbito del Colegio de Colombia y el Caribe, en la dimensión institucional, se puede decir, que sus manifestaciones fueron validadas e identificadas mediante de diversas formas: los tratados internacionales en materia educativa, a los cuales el país se adhiere, con el objetivo de incluirse en la globalización y, en el ámbito nacional ingresan representados los en políticas de gobierno que se generan la mayoría de las veces, de manera unilateral y afectan la escuela; caso concreto, el artículo 67 de la Constitución Política de 1991; el Decreto 2277 de 1979 que fue una normatividad inicial para vincular a los educadores al servicio del Estado, la Ley General de Educación de 1994 como un discurso de poder cumbre del Estado Colombiano, el Decreto 1860 de 1994 que contempla la organización local de la educación en la institución escolar, complementando y profundizando lo establecido en la Ley General de Educación respecto al jerarquía de la escuela y las funciones y roles de los educadores, el Decreto 1278 de 2002 , cuyo objetivo central es modificar el Decreto 2277 de 1979 en cuanto a las condiciones de acceso y permanencia en el magisterio colombiano mediante mecanismos como la evaluación de los educadores como un instrumento de poder que a su vez contribuya a disminuir el gasto público del sector , el Plan Decenal de Educación 2016–2026 y los Decretos, Resoluciones, Misivas y otros documentos que emite el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de educación de Bogotá de acuerdo a las circunstancias inmediatas en el plano nacional o local que ameriten garantizar el control de los entes encargados.

De acuerdo al objetivo que plantea conocer las manifestaciones y el impacto que se generan en la comunidad educativa a partir de la política educativa y el discurso de poder en el interior de la institución, es preciso señalar que se presta especial atención a las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, desde el ámbito discursivo, evidenciando el ejercicio intencionado de la violencia simbólica y las observaciones fundamentadas en el estudio etnográfico de las acciones, narraciones y anécdotas que forman parte de las experiencias pedagógicas, académicas y personales de vida que constituyen respuestas abiertas a la regulación que intenta garantizar la política educativa mediante el discurso de poder en un grupo humano concreto, muchas veces, desconociendo las variables externas que se configuran para impedir alcanzar los objetivos del sistema y con las cuales, los educadores tienen que enfrentarse en el día a día en la escuela: la falta de compromiso de las familias en la mayoría de los casos, el contexto de la institución, las problemáticas particulares de cada estudiante y familia, el clima laboral de la institución, la preocupación de la política educativa por la cobertura sin ser ésta proporcional a la infraestructura de las instituciones educativas, la respuesta a la evaluación que se propone llevar a una escala cuantificable el desempeño de la institución en el marco nacional y los mismos educadores, desconociendo la gestión administrativa, académica y pedagógica, tanto de directivos como del cuerpo docente y otras a las que el capítulo IV del análisis de resultados intentó aproximarse.

En referencia a las proyecciones de la investigación se puede señalar que se pueden generar nuevas investigaciones relacionadas con el compromiso de cada actor educativo miembro de la comunidad educativa con la calidad de la educación, esto equivale a decir, que los profesores y directivos desde su propia gestión pueden contribuir a que el Sistema mejore. De manera similar, es necesario que nuevas propuestas investigativas se permitan integrar a la escuela contemporánea como un objeto dinámico de estudio que, no solamente tiene un impacto

local y en el ámbito educativo, sino que también puede extenderse a otros campos del saber mediante relaciones de sentido. En este aspecto, es preciso rescatar que el discurso educativo solamente es una manifestación del lenguaje en el campo educativo. Por ende, el discurso de poder como práctica social, se encuentra involucrado en todos los ámbitos de la realidad. De igual manera, el lenguaje de la escuela permite o no, comprender los demás signos del mundo social. Se trata entonces de identificar cómo la educación se relaciona con los demás campos del saber.

Respecto a las manifestaciones de la política educativa, éstas pueden dar cuenta del papel de la globalización en el contexto escolar y en la medida en que la realidad social se encuentra condicionada por el rigor del Estado Nación Moderno con sus implicaciones en la organización política de las instituciones del Estado, principalmente, en la escuela. Si la educación se entiende como un derecho, entonces corresponde identificar qué acciones está generando el Estado para su efectiva implementación, esto es comparar el discurso idealista de las elites de poder con las acciones que estimulan las políticas educativas en los contextos comunitarios, culturales y educativos. Es necesario también que, en referencia a las categorías de educación formal y educación informal, exista una integración de saberes, hábitos y prácticas que lleven a la escuela moderna a salir de los espacios que la limitan, esto quiere decir que el concepto de espacio educativo o aula, trasciendan y ocupen los espacios donde es necesaria la formación, la instrucción y el desarrollo, ya que la escolaridad no necesariamente tiene que limitarse a la transmisión de la cultura nacional, sino que también tiene que acercarse a las problemáticas de las sociedades contemporáneas. Para lo cual, es necesario entender la realidad como un conjunto de relaciones dinámicas, complejas, pero a la vez significativas.

Así mismo, la calidad de la educación como concepto se debe abordar como una variable extensa, compleja, esquivada, ininteligible, pero que adquiere significado cuando se

observa en relación con otros componentes educativos. También es acertado mencionar que los términos de comparación entre los Sistemas Educativos transnacionales necesitan redimensionarse; volver a definirse, pues si se quiere cuantificar las realidades, es indispensable que se les brinde a las sociedades las mismas oportunidades de desarrollo. Por lo menos en ALC la manera de implementar la evaluación en términos de cifras semejantes y correlacionales, es un acto irresponsable, premeditado y reduccionista. Por lo anterior, es necesario comprender la evaluación como un sistema dinámico que, tiene a las transformaciones repentinas flexibles o absolutas en función de otros elementos del complejo educativo social. Es concebir pues, a partir de lo micro, maneras de entender la realidad colombiana y los nuevos retos de la escuela, por ejemplo, ante el posconflicto, la violencia, la desigualdad, la pobreza y la corrupción, entre otros, factores que hacen parte indiscutible de la idiosincrasia y con los cuales la escuela está en la obligación de tomar posición.

A pesar de que la educación pública en Colombia es un derecho de todo ciudadano y su acceso es libre, los alcances del Estado en esta materia a veces son insuficientes, en contraste con los notables avances de instituciones de carácter privado que, desarrollando modelos educativos enmarcados en la misma política educativa, consiguen mejores resultados que las instituciones públicas. Por lo anterior, la presente investigación se puede proyectar a un estudio comparado en función de la calidad que exige el mismo Sistema. Así pues, también se puede profundizar en una escuela pedagógica que no sustente el ejercicio educativo en la burocratización del sistema, sino en actividades orientadas a procesos. Es importante de igual manera, apreciar el papel del discurso en un sentido amplio, más allá del poder o complementando éste para establecer su papel y función en la escuela como constructor de significados.

En referencia a las familias, es evidente que es una institución social que ha venido transformándose de manera paulatina. En esa proporción, paralelamente se puede pensar que dichos cambios la han alejado de la institución escolar. Esta interacción dialógica y vivencial de la familia y la escuela es un diálogo moderno que puede llevar a ambas instituciones a entenderse, quizá, desde orillas opuestas, pero a la vez, complementarias. Por lo mismo, las formas que ha adoptado la escuela para construir a los estudiantes y viceversa, son un campo amplio del conocimiento pedagógico y educativo que todavía compromete a la investigación en ciencias de la educación.

Las fortalezas de la investigación se reflejan a lo largo de todo el documento en la manera como se narra el hecho educativo desde una mirada crítica y autorreflexiva del propio investigador en torno a un objeto de estudio sobre el cual hay bastante literatura. No obstante, constituyó un reto profesional y personal para el investigador, su realización. Por otro lado, es un documento original, basado en las inquietudes del propio investigador durante su ejercicio profesional. Así mismo, es una perspectiva alterna de la escuela y la educación. Las oportunidades de la investigación radican en el hecho de poder contemplar la realidad de la escuela colombiana, frente a la política educativa, pues se podría dar cuenta de todas las instituciones del país. Al igual, la investigación constituye un momento para detenerse a pensar como comunidad educativa sobre lo que se está haciendo y la manera cómo nos relacionamos. Una oportunidad adicional, surge al pensar en el papel del discurso institucional y el papel del lenguaje, la semántica y lo simbólico en la educación que, para el investigador representa, un campo del conocimiento que todavía se puede explorar. Finalmente, entre las debilidades, se destacan que el nombre de la Institución no es el verdadero, sino que se acudió a un seudónimo con el fin de conservar y respetar la confidencialidad de la institución.

La presente investigación es innovadora en tanto contribuye al conocimiento científico en el campo de las ciencias de la educación y la escuela colombiana, pues refleja la situación actual del sistema, los verdaderos intereses del Estado con la educación, a partir de la integración de tres ejes conceptuales fundamentales: la política educativa, el lenguaje como constructor de sentidos y la institución escolar. No se puede descartar, en consecuencia, la función y relevancia de la presente investigación en comparación con estudios de la misma naturaleza realizados en otros países de ALC. De igual forma, la presente investigación, invita a los educadores y lectores a volver a pensar su rango protagónico en la escuela del siglo XXI, ya que la escuela somos todos.

Referencias

- Aarons, L. (1987). *Here Come the Ugliers: The New Right, Who They Are, What They Think, Why They are Dangerous*. Sídney: Red Pen Publications.
- Acevedo, R., & Herrera, M., (2001). *Las políticas públicas y su impacto en el Sistema Educativo Colombiano*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Acevedo, J. (2005). TIMS y PISA: dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias* 3(2), 282-301
- Acuña, M., Montañez, J., & Bueno, L. (2010). *Lineamientos de política educativa internacional, nacional y regional*. Perú: Grupo de Gestión pedagógica. Desco.
- Ambroz, G (2015). La ideología de Marx. Más allá de la falsa conciencia. *Revista pensamiento y cultura*, 18(1),107-128
- Alvaredo, F., Chanel, L., Pikkety, T., Saez, E., & Zucman, G. (2017). Dinámica de desigualdad global: nuevos hallazgos de WID world. *Revista Revisión Económica Americana* 107(5), 404-409
- Alonso, L. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*. Madrid. 13(5), 36
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Editorial vestales.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Revista Gazeta de antropología*, 24(1), 10. España: Universidad de Oviedo.
- Araque, W. (2010). Políticas de Estado versus políticas de Gobierno. *Diario La verdad*. Ibarra. Ecuador. Recuperado de:
http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/381/File/POLITICAS%20DE%20ESTADO%20V_S_%20POLITICAS%20DE%20GOB.pdf
- Arboleda, LM. (2007). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. Colombia: Universidad de Antioquia. 26(1), 69-77
- Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos: el reto de la articulación. *Revista internacional magisterio. Educación y pedagogía*, (38)
- Ball, S. (1990). *Foucault y la educación. Disciplinas y Saber (Compilación)*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Banco Mundial (2015). Departamento Nacional de Planeación. Doing Bussines 2018. Informe de resultados para Colombia.
- Ball, S. (1998). Mundo pequeño: una introducción a las perspectivas internacionales en política educativa. *Diario Educación comparada*. Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050069828225?needAccess=true>
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 19(18), 1-5
- Bocanegra, H., & Ramírez, N. (2006). Impacto de los programas de estabilización y ajuste estructural en la financiación de la Educación Pública. *Revista Diálogos y saberes*, 1(25), 33-52. Disponible en:
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/1971>
- Blanco, R., & Cussato, S. (2002). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Chile: representantes de la UNESCO. Santiago de Chile.
- Briones, G. (2002). *Evaluación de programas sociales*. México: Editorial Trillas.
- Billard, J. (2002). Escuela y Sociedad. *Revista de Ciencias Sociales*. 1(7), 167-186.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146

- Bonilla, E. (1997) Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales. Ediciones Uniandes. Editorial Norma. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1998). El poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Revista Horizonte de la ciencia*. 7(12), 223-239
- Bourdieu, P. (2002). Las estrategias de reproducción social. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores
- Bruner., J. (2010) El Sistema de Educación Superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Revista de Avilacao de Educación Superior (Campinas)* (13), 451-486
- Buenfil, R. (1991). *Análisis del Discurso y Educación*. Conferencia presentada en el centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. México.
- Burgos, C., & Silva, C. (2011). Tiempo mínimo _conocimiento suficiente: la cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad* 10(2),1-3. España: Universidad autónoma de Barcelona.
- Burton, F., & Carlein, P. (1979). Official Disco urse , London: Routl sud Kegan Paul.
- Cabero, J., & Lorente, C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, (7).
- Cajiao, F. (2001). La sociedad educadora. *Revista Iberoamericana*. 3 (1) pp. 2-4
- Cajiao, F. (2002). Exploración de una cultura de la investigación en la escuela. *Revista Colciencias*, 20(1), 36-40
- Cajiao, F. (2003). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, (34), 31-47
- Cajiao, F. (2008). *Discusión Nacional de Evaluación en Colombia*. Ponencia presentada en el Foro Educativo Nacional. Recuperado de:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490_archivo8.pdf
- Cajiao, F. (2008b). Informe general sobre evaluación del aprendizaje. Análisis de la problemática planteada en las diversas regiones del país y recomendaciones. Colombia.
- Cantú, C. (2012). La calidad educativa en Argentina desde una perspectiva económica. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Calero, J., & Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de la política educativa. España: Universidad de Barcelona.
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista La Trama de la Comunicación* 9(1),1-4
- CP De Colombia. (1991) Bogotá, D.C., Colombia 1991. Artículos 41 y 67.
Capítulo I. Artículo 3. Capítulo III. Artículo 5.
- Calderhead, J. (1988). Dilemas in Developing Reflective Teaching. University of Bath.
- Carriego, C. (2017). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Buenos aires: Colegio Pestalozzi y Universidad Torcuato Di Tella.
- Casanova, M. (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. Colombia: Universidad Sergio Arboleda. Editorial La Muralla. Bogotá.
- CEPAL (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Chile: Santiago de Chile. Disponible en:
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2130>
- Clandinin, D. (1986). Práctica en el aula: imágenes del profesor en acción.
- Cifuentes C. (2013). Impacto del Nuevo Estatuto de Profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002. *Revista Colombiana de Sociología*, 2(37), 213-250.

- Correa, C. (2017). Sarmiento: Un pensamiento geobiopolítico. *Revista Recial*, (12). Argentina: Córdoba.
- Cortés, R., & Giacometti, C. (2010). Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil. CEPAL. Chile: división de desarrollo social.
- Cuevas, Y., & Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la Educación Básica Mexicana. *Revista archivos analíticos de políticas educativas*. México: Universidad de San Andrés y Arizona State University 24 (120), 3-7
- Cuevas, M. (2018). La ruptura del tejido social: una aproximación desde el don. *Instituciones de Investigaciones Sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and Mixed methods Approaches*. United States: University of Nebraska Lincoln.
- ICFES (2004). Guía del Estudiante. *Para La Educación Superior y No Formal*. 1(21), 50-65
- Correa, L., & Panqueva, G. (2008). *Apuntes investigativos sobre evaluación*. Bogotá, Colombia: Universidad La Gran Colombia.
- DANE. (2015). Informe de gestión. Colombia: fondane.
- DANE. (2015b). Pobreza y desigualdad, Pobreza y Condiciones de Vida.
- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Colombia: centro de investigación económica y social, Fedesarrollo.
- De León, B. (2011). *La relación familia escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños y niñas*. XII Congreso Internacional de teoría de la Educación. España: Universidad de Barcelona.
- De Zubiria, J. (2019). Los retos de la educación del Siglo XXI. Recuperado de <https://antoniorc72.files.wordpress.com/2013/06/lectura-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Díaz, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Revista reflexión política*, 5(9), 48-57. Recuperado de: <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/749>
- Díaz, C. (2006). Técnicas de muestreo. Sesgos más frecuentes. *Revista ceden*, 9 (121) pp. 121-136
- Díaz, M., & Bernstein, B. (2008). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Ramiro/Downloads/5120-13686-1-PB.pdf>
- Díaz, L. (2008). Necesidad de garantizar la estabilidad laboral a los docentes ocasionales aforados. Colombia: Asoprofe- UPTC
- Duarte, J., Bos, M., & Moreno, J. (2012). Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana; análisis de la prueba Saber 2009. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3380/Calidad%2c%20Igualdad%20y%20Equidad%20en%20la%20Educaci%20c3%20b3n%20Colombiana%20%28An%20a%20lisis%20de%20la%20prueba%20SABER%202009%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escobar, A. (2001). Nuevos modelos económicos: ¿Nuevos sistemas de movilidad social? CEPAL: Santiago de Chile.
- Faguet, J. & Sánchez, F (2008). Efectos de la descentralización en los resultados educativos de Bolivia y Colombia. *Revista Desarrollo mundial* 7(36), 294-316
- Fernández, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *Revista Electrónica de investigación Relieve* 22(1),16-21
- Fernández, M. (2005). La noción de Violencia Simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. España: Universidad Complutense de Madrid.

- Ferrer, G. (2004). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? Perú: Grupo de Análisis para el desarrollo. GRADE.
- Foucault, M. (1979). *Disciplina y castigo: el nacimiento de la prisión*. United States: Vintage.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. Traducción: Horacio Pons. Francia: Axal Ediciones.
- Gallardo, G. (2011). *Manual para profesores jefes. Acercando a las familias a la escuela*. Santiago de Chile: UNICEF
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, (10)
- García, C. (2015). *Lineamientos de política educativa internacional, nacional y regional (Compilación)*. Colombia: Centro de estudios y promoción del desarrollo. Recuperado de: <https://sociologos.com/2015/02/16/como-influyen-las-organizaciones-internacionales-en-las-politicas-educativas/>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G. E., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente: ¿cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá: Fundación Compartir
- Garrocho, C., & Segura, G. (2012). *La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Giménez, L. (2013). Contextos educativos. *Revista Contextos de Educación*. Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos.
- Gimeno, J. (1998). *Pedagogías del Siglo XX*. España: Cuadernos de Pedagogía.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid:
- González, S. (2009) Lenguaje y poder: entre consignas y acciones sobre acciones. *Revista Estudios Políticos*. Colombia: Universidad de Antioquia 1(34), 63-95
- González, M., & Ruiz, J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *Revista Edumecentro*, 4(1)
- Gordillo, G., (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 17(25), pp. 107-124.
- Gorostiaga, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América latina: un análisis intertextual. *Revista Brasileña de Educación* 16(47), 1-6. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200006&script=sci_arttext
- Gramsci, A (1977). Pasado y presente. *Revista de Cultura*, 1(1), 1-31
- Guber, R. (2001) *La Etnografía, método, campo y reflexividad*. Colombia: Grupo Editorial, Norma.
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Revista Estudios Sociológicos*, (83), 383-409 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=598/59820673003>
- Gutiérrez, F. (2010). *Educación como praxis política*. México. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social.*, España: Ediciones Taurus
- Hall, S., Lumley, B., & McLennan, G. (1977), “*Politics and ideology in Gramsci*”, *Working Papers in Cultural Studies*, (10), 45-76. Londres: Hutchinson.
- Hall, S., & Jefferson, T. (1976), *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, Londres, Hutchinson.
- Hall, S. (1996). Who needs identity. *Identity: a reader* pp. 15-30. IDE: Sage Publications Inc.

- Hamui, A., & Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. Facultad de medicina. *Revista de metodología en educación médica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2(1), 55-60
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2007). El papel de la calidad educativa para el crecimiento. Estados Unidos: Banco Mundial.
- Hernández, J. (2010). Ideología, educación, y políticas educativas. *Revista Española de pedagogía*, 2(245), 133-150
- Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación Científica. Sexta Edición. México: Editorial Mc Graw Hill
- Imen, P. (2012). Junior Achievement o la pedagogía del capital. *Revista La pedagogía del capital*, (271), 28-53. Disponible en : <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2013/07/IMEN-junior-achievement-o-la-pedagogia-del-capital.pdf>
- Jeffrey, B., & Geoff, T. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30 (4), pp. 535-548.
- Jessop, B. (1982), *The capitalist State: Marxist theories and methods*, Blackwell, Oxford.
- Jiménez, A., Ruiz, A., Torres, A., Ávila, R., León, A., Betancourt, D., & Sánchez, G. (2004). La práctica investigativa en ciencias sociales. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, F. (2013). Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural: una aproximación etnográfica a la escolarización de alumnado inmigrante y de culturas minoritarias. Tesis doctoral. España: Universidad autónoma de Barcelona.
- Jurado, F. (2009). La educación básica y media en el Distrito Capital: orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. Colombia: secretaria de educación de Bogotá
- Kitzinger, J. (1995) *Qualitative Research: introducing focus group*. 311(299), 302
- Ley No 30. Legislación para la Educación Superior. Colombia, diciembre de 1992.
- Ley No. 734. Código Disciplinario Único. Procuraduría General de La Nación. Colombia, mayo de 2011.
- Ley General de Educación 19326. Lima: Congreso de la República, 1972. Recuperado de: <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imágenes/Leyes/19326.pdf>.
- Lofland, J., Snow, L., & Anderson, L., (2005). *Analyzing social setting: A guide to qualitative observation and analysis*. CA: Wadsworth
- Lopera, C. (2011). Los retos de Colombia según los resultados en PISA 2009. *Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía*, (51).
- Madrid, R. (2013). El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista Chilena de derecho*, 40(1)
- Manuel, M., Navarro, L., & Julio, V. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Revista Escenarios* 2(10), 119-127
- Maldonado, M. (2008). Currículo con enfoque de competencias. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Maldonado, D., & Rodríguez, C (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Colombia: Universidad de los Andes. Centro de estudios sobre desarrollo Económico.
- Maldonado, C. (2015). Sobre la aceleración del tiempo social en la sociedad capitalista contemporánea. *Revista civilizar: ciencias sociales y humanas*, 15(28), 263-276
- Martínez, M. (1998). El método etnográfico de investigación. Venezuela: Universidad Simón Bolívar de Caracas.
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el desarrollo educativo*. Colombia. 8(1), 2-6

- Maturana, G., & Garzón, C. (2008). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio del docente. Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
- Mendívil, T., & Peña, L. (2010). Reflexiones acerca del discurso y la práctica pedagógica. *Pensamiento Palabra Y Obra*. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/ppo.num4-449>
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Capítulo V. Artículo 7.
- Ministerio de Educación Nacional (1994b). Decreto 1860. Capítulo III. Artículo 5.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278. Capítulo III. Artículo 19.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290, artículo 8.
- Ministerio de Educación Nacional (2011) Las Políticas educativas ¿Poder ?, Las reformas educativas ¿Transformación? Colombia. Centro virtual de Noticias del MEN. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-286596.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2011b). Decreto 4807, artículo 1.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075, artículo 1.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Plan Decenal de Educación (2016-2026). Recuperado de: <file:///C:/Users/Ramiro/Documents/Doctorado%20Cuauthemoc/Tutoria%20de%20tesis%20doctoral/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202016-2026.pdf>
- Ministerio del Interior (2020). Departamento Administrativo de la función pública. Decreto 319, artículo 12.
- Ministerio del Interior (1986). Departamento Administrativo de la función pública. Decreto 2480, artículo 54
- Mogollón, O., & Solano, M. (2011). Escuelas Activas: Apuestas para Mejorar la Calidad de la Educación. Washington D.C.
- Montoya, J. (2007). Acercamiento al pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista virtual de la Universidad católica del Norte* 1(21), 1-17
- Morales, F. (1998). Participación de Padres en la Escuela: Componente para la formación de profesores. Santiago de Chile: CIDE
- Morín, E. (1980). Introducción al pensamiento complejo.
- Montenegro, A. (2013). Misión de equidad y movilidad social. Recuperado de https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/dcede2013-31.pdf
- Morgan, D. (1998) *The Focus Group Guide Book*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Murcia, P. L. E. (2007). Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas. México: IDEP.
- Munévar, D. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Diversidad, Innovación y Política Educativa*.
- Novoa, E. (2014). *La organización por ciclos: sus contribuciones y transformaciones en la política de calidad para Bogotá*. Colombia: Instituto de Investigación en Educación.
- OCDE (2003). *Análisis de políticas educativas*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/21062763.pdf>
- PD de Educación. Ministerio de Educación Nacional. 2016-2026
Recuperado de: <file:///C:/Users/Ramiro/Documents/Doctorado%20Cuauthemoc/Tutoria%20de%20tesis%20doctoral/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202016-2026.pdf>

- OCDE (2008). *Datos OCDE 2008*.
Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/datosocde2008.htm>
- Ormart, B. (2012). La estética de los Simpsons como escenario ético de la evaluación educativa. *Revista internacional Magisterio. Educación y Pedagogía* (51), 34-37
Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-estetica-de-los-simpsons-como-escenario-etico-de-la-evaluacion-educativa>
- Ortiz, E. (2011). *Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela*. España: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Palacios, C., & Scagliotti, J. (2013). Las emociones van a la escuela.
- Pérez, R. (2009). *Evaluación de calidad de la investigación: el caso de la investigación cualitativa y su aporte para la construcción de un modelo general*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Pérez, N. (2011). Desafíos de la política Educativa en un mundo globalizado: entre educar éticamente o disciplinar socialmente. Conferencia. X Congreso Nacional de investigación educativa. Área 6: educación y valores.
Recuperado de:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/p/onencias/1564-F.pdf
- Peronad, M. (1999). *Discurso, educación y cognición*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 103-122
- Perrenoud, P. (2011). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Internacional Magisterio*. 7(51), 6-10
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversia*. Recuperado de: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf
- Pérez, F. (2017). *Política Educativa en Colombia*. Colombia: Editorial Magisterio. X
- Prais, S. (2003). Advertencias sobre la reciente encuesta educativa de la OCDE (PISA). *Diario Oxford Review of Education* 29(2). Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305498032000080657>
- Pogui, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Argentina: Buenos aires. Editorial Santillana.
- Popkewitz, T. (1991). Una sociología de la política educativa: poder y conocimiento en la enseñanza, formación docente e investigación.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, (305)
- Popkewitz, T. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Revista Universidad de Granada*, 17(2), 47-64
- Puelles, M. (1987) *Política y administración educativa*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Pulido, O. (2010). Sobre el derecho a la educación en América Latina. *Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación, Pre-Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación*. Colombia: Bogotá, noviembre.
- Pulido, O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Revista Internacional Magisterio*. 7(51), 2-4
- Ramírez, H. (2012). *Orígenes del Colegio de Colombia y el Caribe*.

- Recuperado de: <http://www.colegiocodemaied.edu.co/index.php/nuestro-colegio/historia>
Secretaria de Educación Distrital. En:
<https://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/quienes-somos/conocenos>
- Ramírez, F., & Zwerg, A. (2011). Metodología de la investigación: más que una receta. *Revistas académicas*, (20), Universidad EAFIT.
- Ramos, A. (2011). Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad. *Revista Ateridades*, 21(42). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s018870172011000200010&script=sci_arttext&tlng=en
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*.
- Ravela, P., Wolfe, R. Valverde., G. Esquivel., J. (2000). Los próximos pasos: ¿hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de los aprendizajes en América Latina? Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación. Perú: grupo de análisis para el desarrollo. GRADE.
- Reguillo, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Ricoeur, P. (1994). Ideología y utopía. Traducción: Alberto L. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Rincón, C. (2016). *El fracaso de las políticas educativas en Colombia*. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/el-fracaso-de-las-politicas-educativas-en-colombia/>
- Roa, C., & Torres, W. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Roth, A. (2007). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Colombia: Ediciones Aurora.
- Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World: Lessons from around the 21 World: OECD Publishing.
- Secretaria de Educación de Bogotá, (2016). Planeación: caracterización socioeconómica. Encuesta Sisben III
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176
- Spradley, J. (1979). La entrevista etnográfica. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Colombia: Editorial Morata.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid. Editorial Morata
- _____ (1987b) La investigación como ase de la enseñanza. Madrid. Editorial Morata
- Soto, R. (2014). *Método de estudio de casos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Subirats, J. (1988). Notas acerca del Estado, la sociedad y las políticas públicas.
- Popkewitz, G. (2013). *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. 305(2), 2-29
- Taylor S.J. y Bogdam (1986) Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación. Paidós. Studio. Buenos Aires. Argentina
- Tedesco, J. (1986). Educación y sociedad en la Argentina. Argentina: Ediciones Solar.
- Tonnies, F. (1985). Community and Society. United States: Dover Publications, Inc, Mineola, New York.
- Tesh, R. (1990). Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools. Psychology Press, 1990
- Torres, A., & Jiménez, A. (2004) *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. Colombia: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. (2003). *Las estructuras ideológicas del discurso*. España: Ariel Lingüística.

- _____ (2003b). *Las estructuras ideológicas del discurso*. España: Ariel Lingüística.
- _____ (2004). Discurso y dominación. En *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias*
- _____ (2006) *discurso, poder y Cognición Social. Conferencias. Cuadernos*, 2(2).
- Recuperado de:
<http://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/1EstudioDiscurso.pdf>
<http://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/1EstudioDiscurso.pdf>
- _____ (2008). *Semántica del discurso e ideología*. Universidad Pompeu Fabra.
Traducido por Cristina Perales.
- _____ (2009) *Discurso y poder*. España: Editorial Gedisa, S.A.
Humanas No. 4. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Pp. 5–28.
- Vásquez, G. (2015). *La calidad de la educación: reformas educativas y control social en América Latina*. México: Universidad Autónoma de México.
- Velasco, H., & Díaz Á (2006) *La lógica de la investigación etnográfica*. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. España: Trotta.
- Vitar, A. (2006). *Políticas de educación: razones de una pasión*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- UNESCO (2004). *La Unesco y la idea de Humanidad*. Brasilia, noviembre.
- UNESCO (2016). *Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad*. Colombia: Foro abierto. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>.
- Vargas, A. (1999). *Notas sobre los conceptos de sistema y régimen político*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Wacquant, L. (1992). *An Invitation to reflexive Sociology*. University of Chicago Press.
- Wacquant, L. (2008). *Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu*. Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Walpole, R. & Myers, R. (1996) *Probabilidad y Estadística*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Serie pedagogía, teoría y práctica. España: editorial Grao.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Colombia: Universidad del Valle.
- Zuluaga, L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1 Lineamientos de la política educativa en el Manual de Convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe

Lineamientos de la política educativa en el Manual de Convivencia	Descripción
Horizonte institucional	
Misión	Formar niños, niñas y jóvenes con gran calidad humana para fortalecer la autonomía y la participación en un ambiente democrático, posibilitando a construcción de un proyecto de vida que transforme su medio.
Visión	Reconocimiento en la sociedad de una institución que se esfuerza por la construcción de una comunidad educativa comprometida con el desarrollo humano de sus niños, niñas y jóvenes que los lleve a consolidar un proyecto de vida en el marco de la participación y la ciudadanía para aportar a la construcción de un nuevo país.
Valores	Conjunto de atributos que se intentan implementar durante la práctica educativa y pedagógica en la comunidad educativa con el propósito de adaptarse a los requerimientos sociales. Entre ellos, se encuentran la honestidad, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, la gratitud y la autonomía.
Principios Institucionales	
Familia y sociedad	Grupo de personas que se comprometen con un proyecto de vida común que se quiere permanente y duradero. (Ramos, 2011).
Desarrollo humano	Trata de construir los referentes para la convivencia, el desarrollo de procesos participativos, la promoción de la dignidad y el debate para sobre los elementos que comprende a la escuela como “campo social de producción de la cultura” (Ramos,2011, p. 143).
Ciudadanía y Convivencia	La Institución objeto de estudio, concibe la ciudadanía en el marco de la política educativa en el discurso de poder, proponiéndola como como una ciudadanía dinámica, contextualizada que se construye en los ámbitos público y privado y en su estructuración intervienen las relaciones de control, poder y dominio, entre los miembros de la comunidad educativa (SED, 2014). Desde esta lógica se aspira a una ciudadanía que propenda por una sociedad justa y equitativa (Constitución Nacional, 1991: ley general de educación, 1994, SED,2014).
Identidad y pertenencia	Se entiende como el sentido que otorga la comunidad educativa en su conjunto hacia Colegio de Colombia y el Caribe y el reconocimiento y adopción de su misión, visión y valores y principios institucionales, facilitando su cumplimiento con el compromiso de una construcción colectiva.
Trabajo en equipo	Se concibe como la labor pedagógica y educativa que lleva cabo la comunidad educativa que, con conocimientos y habilidades, unen sus capacidades para el alcance de los objetivos de la educación (Ley General de Educación, 1994; Constitución nacional, 1991; Manual de Convivencia, 2019)
Justicia	La institución objeto de estudio, concibe este principio, como el estímulo, a las personas y a la comunidad educativa con la dignidad del ser humano, de sus derechos, de la realidad social, política y económica en que viven y de la participación y solidaridad necesarias para su constante superación.
Saber y Compromiso Pedagógico	Se entiende como el elemento constitutivo para la formación integral, facilitando la potenciación de las habilidades de los niños, niñas y jóvenes para la generación de conocimientos científicos y técnicos. Al igual que lo asimila para el desarrollo de habilidades sociales, críticas y propositivas en el marco social.

Proyecto de vida La institución se propone facilitar en sus educandos la construcción y consolidación de proyectos de vida transformadores que impacten su propia existencia.

Principios que orientan a la Comunidad Educativa del Colegio de Colombia y el Caribe

El ser Se refiere a la comunidad educativa en el contexto del Colegio de Colombia y el Caribe durante el ejercicio de sus roles.

La comunidad Se refiere a la convivencia de la comunidad educativa, fundamentada en los valores que propone la política educativa y que se evidencian durante las relaciones diarias.

Derecho a la vida Respeto

- Libertad individual
- Desarrollo humano
- Capacidad humana
- Cultura

Cultura Es el conjunto de rasgos distintivos de cada miembro de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

Construcción colectiva Se constituye en la propuesta metodológica, dialógica, que orienta la consolidación de la política pública en el discurso de poder; representada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Solidaridad Se concibe como el estado de colaboración y ayuda mutua que mantiene unida a la comunidad educativa con el propósito de alcanzar propósitos comunes; con la conciencia de que los miembros de la comunidad son personas “iguales en dignidad y derechos” (Manual de Convivencia, 2019, p.8).

Saber Se fundamenta en la construcción mancomunada de la comunidad educativa del conocimiento.

Pluralismo, diversidad y participación Este principio se basa en la adhesión de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe a los principios de la política educativa expuestos en el discurso de poder de la Constitución política de Colombia para “aceptar y reconocer las diferencias” (Constitución política, 1991; Ley general de educación, 1994, PNDE, 2016; Manual de convivencia, 2019, p. 8).

Anexo 2 Formato de entrevista a Directivo docente coordinador y profesores

Grupo de discusión No. 1

Bloque de preguntas para establecer las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la Comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

BLOQUE No. 1

1. ¿La calidad de la educación se puede medir a través de los resultados de las pruebas externas: ¿Saber 3°, 5°, 7°, 11° en su apreciación profesional?
2. ¿Qué consideración le merecen las pruebas internacionales como PISA, TIMS y FIRST respecto a los instrumentos que emplean para evaluar y determinar con sus resultados la calidad de la educación?

BLOQUE No. 2

1. ¿Qué clase de variables externas intervienen sobre la calidad de la educación sobre las que la política educativa no tiene control?
2. ¿Las variables que intervienen en la calidad de la educación, de qué manera afectan los procesos del Colegio de Colombia y el Caribe?

BLOQUE No. 3

1. ¿Cuáles considera que son las características del perfil profesional de cada miembro de la comunidad educativa: ¿profesores, directivo coordinador, estudiantes y padres de familia?
2. ¿Considera usted que la ideología neoliberal se encuentra presente en los procesos educativos del Colegio de Colombia y el Caribe?
3. ¿Cuáles son a su juicio las instancias de encuentro entre la política y la práctica educativas dentro del Colegio de Colombia y el Caribe?

BLOQUE No. 4

1. ¿Cuáles son los objetivos de la práctica pedagógica desde su apreciación profesional?
2. ¿Cómo se generan las relaciones entre la comunidad educativa desde el ámbito pedagógico?
3. ¿Cómo cree usted que se relaciona la práctica pedagógica con los procesos educativos en general?

BLOQUE No. 5

1. ¿Cuál es su rol dentro de la organización y funcionamiento del Colegio de Colombia y el Caribe?
2. ¿De qué manera se relaciona el discurso de poder con la organización administrativa del Colegio de Colombia y el Caribe?
3. ¿Cuáles son los sitios de encuentro entre la política educativa y los procesos administrativos al interior del Colegio de Colombia y el Caribe?

BLOQUE No. 6

1. ¿Desde su práctica profesional qué modelo de enseñanza implementa?
¿Ciclos o áreas? ¿Por qué?
2. ¿En qué medida el modelo educativo influye en la calidad de la educación?

BLOQUE No. 7

1. Qué estrategias utiliza el Colegio para la formación en ciudadanía desde la práctica educativa (directivo coordinador, profesor o profesora).
2. Qué estrategias utiliza el Colegio para la formación en ciudadanía desde la práctica pedagógica (directivo coordinador, profesor o profesora).

3. ¿Cuáles indicadores indican la presencia de la ideología capitalista en los procesos académicos, administrativos y pedagógicos de la institución?

BLOQUE No. 8

1. ¿Participa usted en las actividades que propone el Colegio de Colombia y el Caribe para integrar a la comunidad educativa? ¿para qué?
2. ¿Qué estrategias diseña el Colegio para estimular el trabajo en equipo entre los miembros de la comunidad educativa?

BLOQUE No. 9

1. ¿De qué manera el manual de convivencia de la institución es un instrumento de regulación de las actividades académicas, pedagógicas y administrativas del Colegio?
 2. ¿De qué manera el poder, el control y el dominio de la ideología dominante se manifiesta a través de las Comisiones de Evaluación y Promoción? Pregunta dirigida a profesores y directivo
 3. ¿De qué forma, la política educativa, ejerce de algún modo, un tipo de regulación, sobre las funciones y acciones de los miembros de la comunidad educativa?
 4. ¿Cuáles son sus funciones en el colegio?;
 5. ¿Cómo se articula la práctica pedagógica con la política educativa del aprendizaje por ciclos?
 6. ¿Cómo se vincula un profesional de la educación o cualquier área del conocimiento al sector público? Narración de experiencias de docentes tanto del decreto 1278 de 2002 y el decreto 2277 de 1979
 7. ¿Usted obtuvo un resultado favorable que le permita reubicarse o ascender salarialmente, en el video que presentó durante la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa ECDF? (MEN,2015)
 8. ¿Qué tipo de discursos identifica como de control poder y dominio al interior del Colegio de Colombia y el Caribe?
 9. ¿El sistema de enseñanza por ciclos es complementario u opuesto al sistema de enseñanza por áreas?
 10. ¿Qué es un ambiente de aprendizaje y cómo se relaciona con el modelo de enseñanza por ciclos? Pregunta dirigida a profesores y directivo
 11. ¿Cuáles son las Formas de mirar y construir al sujeto escolarizado? (Gimeno Sacristán, 2005)
12. ¿Cuáles, desde su práctica profesional, identifica como relaciones de poder, control y dominio en la jerarquía escolar del Colegio de Colombia y el Caribe?

Anexo 3 Formato de entrevista a Padres de familia

Grupo de discusión No. 2

Bloque 1

1. ¿Cuáles son las características o el perfil de un padre de familia del Colegio de Colombia y el Caribe?
2. ¿Cuáles son los objetivos del Colegio de Colombia y el Caribe para usted?

Bloque 2

1. ¿Participa usted en las actividades que propone el Colegio de Colombia y el Caribe para integrar a la comunidad educativa? ¿para qué?

Bloque 3

1. ¿El Colegio diseña estrategias para estimular su participación? ¿Cuáles?
2. ¿Conoce el manual de convivencia de la Institución? ¿Lo ha leído? ¿Lo pone en práctica?

Bloque 4

1. ¿Sabe qué es el gobierno escolar? ¿Sabe que tiene el derecho participar en el gobierno escolar?
2. ¿Actualmente participa en alguna de las actividades que propone el Colegio a través del gobierno escolar?
3. ¿Es necesaria la disciplina y el control en el Colegio? ¿Sabe qué es la comisión de
4. evaluación y promoción? Pregunta dirigida a padres de familia y estudiante

Bloque 5

1. ¿Cuáles cree usted que son las responsabilidades del padre de familia frente al Colegio? pregunta dirigida a padres de familia y estudiantes.
2. ¿Cuáles son sus funciones en el colegio?; lo que hace todos los días en función del Colegio de Colombia y el Caribe...
3. ¿Éstas funciones, lo que hace todos los días, quien lo dispone? Pregunta dirigida a padres de familia y estudiantes***

Bloque 6

1. ¿Qué tipo de actividades propone el colegio que sean obligatorias con las cuales usted no está de acuerdo? ¿Por qué?

Bloque 7

1. ¿Cuáles son las expectativas de las familias respecto al Colegio de Colombia y el Caribe?
2. ¿Cuáles son los mecanismos de participación que propone el Colegio para vincular a las familias en la planeación del currículo y la participación en las actividades adelantadas por la institución durante el transcurso del año escolar?

Bloque 8

1. ¿Por qué razones matriculó al estudiante en el Colegio de Colombia y el Caribe?
2. ¿Destina un espacio de tiempo diario o semanal para hacer seguimiento del rendimiento académico del estudiante?

3. ¿Mantiene una comunicación permanente con su hijo (a)?
4. ¿Las familias tienen disposición para participar en el Gobierno Escolar y las actividades del Colegio?

Bloque 9

1. ¿Qué aspectos conoce del manual de convivencia? ¿Conoce sus derechos y deberes?
2. ¿Cuál es su percepción de la educación pública?

Anexo 4 Formato de entrevista a Estudiantes

Grupo de discusión # 3

Estudiantes

Bloque 1

3. ¿Cuáles son las características o el perfil de un estudiante del Colegio de Colombia y el Caribe?
4. ¿Cuáles son los objetivos del Colegio de Colombia y el Caribe para usted?

Bloque 2

2. ¿Participa usted en las actividades que propone el Colegio de Colombia y el Caribe para integrarse a la comunidad educativa? ¿para qué?

Bloque 3

3. ¿El Colegio diseña estrategias para estimular su participación? ¿Cuáles?
4. ¿Conoce el manual de convivencia de la Institución? ¿Lo ha leído? ¿Lo pone en práctica? ¿Conoce los protocolos para cada situación que se presente en el contexto escolar?

Bloque 4

5. ¿Sabe qué es el gobierno escolar? ¿Sabe que tiene el derecho participar en el gobierno escolar?
6. ¿Actualmente participa en alguna de las actividades que propone el Colegio a través del gobierno escolar?
7. ¿Es necesaria la disciplina y el control en el Colegio? ¿Sabe qué es la comisión de evaluación y promoción? ¿Su papá o mamá conocen esta instancia?

Bloque 5

4. ¿Cuáles cree usted que son las responsabilidades de su papá y/o mamá frente al Colegio? ¿Cuáles son sus responsabilidades?
5. ¿Cuáles son sus funciones en el colegio?; lo que hace todos los días en función del Colegio de Colombia y el Caribe?
6. ¿Estas funciones, lo que hace todos los días, quien las dispone?

Bloque 6

2. ¿Qué tipo de actividades propone el colegio que sean obligatorias, con las cuales su papá o mamá no está de acuerdo? ¿Por qué?
3. ¿Con cuáles actividades usted no está de acuerdo? ¿Por qué?
4. ¿Sabe si su papá y/o mamá participa en las actividades que propone el Colegio?

Bloque 7

3. ¿Cuáles son las expectativas de sus padres respecto al Colegio?
4. ¿Cuáles son las suyas?
5. ¿Cuáles son los mecanismos de participación que propone el Colegio para vincular a los estudiantes?

Bloque 8

5. ¿Por qué razones fue matriculado o se matriculó en el Colegio de Colombia y el Caribe?
6. ¿Su mamá o su papá destina un espacio de tiempo diario o semanal para hacer seguimiento de su rendimiento académico?
7. ¿Mantiene una comunicación permanente con sus padres en particular, respecto a los asuntos del Colegio?
8. ¿Su familia tienen disposición para participar en el Gobierno Escolar y las actividades del Colegio?

Bloque 9

3. ¿Qué aspectos conoce del manual de convivencia? ¿Conoce sus derechos y deberes?
4. ¿Cuál es su percepción de la educación pública?

Anexo 5 Validación y comentarios del instrumento

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON INSTRUMENTO PARA SU VALIDACIÓN

A continuación, se presenta un bosquejo del diseño metodológico de la tesis doctoral “Manifestaciones de la política en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe” y el respectivo guión de entrevista semiestructurada a implementar con el propósito de recoger información y datos para conocer a profundidad las relaciones que se generan en la escuela desde la regulación que intenta ejercer la política educativa en una comunidad educativa concreta: la del Colegio de Colombia y el Caribe.

Agradezco sus aportes y observaciones en referencia a la evaluación del guion de entrevista.

Pregunta de Investigación.	Justificación.
<p>¿Cuáles son las manifestaciones De qué tipo? de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe?</p>	<p>Los gobiernos del mundo han apostado por la educación como una herramienta de transformación que facilita el fortalecimiento de la democracia, genera movilidad social y reduce las desigualdades sociales y económicas (PNDE, 2016-2026). Los intereses de Organismos Internacionales por mejorar la calidad de la educación a partir de políticas educativas que respondan a la necesidades de la población, no son del todo filantrópicos, ya que aunque se establece que la educación debe ser un bien público y los estamentos internacionales orientan sus esfuerzos a su universalización (OCDE, 2016), existen intereses marcados en los aspectos económicos y políticos que se presentan bajo el eufemismo unilateral de la educación como herramienta de los pueblos para avanzar y progresar y, los sistemas educativos de esta manera los asimilan, desarrollan e implementan.</p> <p>Grossi (1971), expone la hegemonía como las relaciones en la escuela que se manifiestan mediante la estructura jerárquica y se extienden a las dimensiones sociales. En ese aspecto se analizarán las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe para identificar las relaciones hegemónicas, donde prevalece el binomio dominador, dominado dentro de la cultura escolar (Velasco & Díaz, 2006). De este modo se empezarán a evidenciar los mecanismos de poder o control en la institución educativa. También es necesario señalar que la investigación se orienta a evidenciar las ideologías dominantes sobre el sistema educativo colombiano y se manifiestan a través del discurso y el lenguaje escrito que se presenta en la reglamentación vigente. De igual forma se pretende que cada miembro de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, comprenda de una mejor manera su práctica pedagógica y educativa a partir del descubrimiento de las relaciones de poder que estimula la política educativa con el fin de humanizarlas. Así mismo, se develará el alcance y los límites de la política educativa; entre el discurso de poder y las prácticas sociales de la educación en la escuela y ésta entendida como un objeto de estudio permanente.</p>
<p>Objetivos Objetivo General</p>	<p>Diseño Cualitativo, pues tiene en cuenta al sujeto como agente primordial, ya que cada miembro de la comunidad educativa de la institución</p>

<p>Identificar las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 4 Caracterizar la política educativa en el Colegio de Colombia y el Caribe. 5 Identificar cómo la política educativa se manifiesta en el discurso de poder institucional del Colegio de Colombia y el Caribe. 6 Conocer las relaciones que se generan en la comunidad educativa a partir de la política educativa y el discurso de poder en el interior de la institución 	<p>objeto de estudio, es un componente fundamental dentro de la institución. Por lo anterior, durante el desarrollo de la tesis se analizarán las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder, las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, y los significados a partir de las narraciones de los participantes (Hernández, 2010; Díaz, 2003). De igual manera, se abordarán “las nociones e ideas compartidas que proporcionan sentido a su comportamiento” al interior de la institución (Bonilla, 1997, p. 54). El propósito del enfoque cualitativo para efectos de la presente investigación consiste en profundizar en las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder al interior del Colegio de Colombia y el Caribe en las instancias académica y /o administrativa de la institución “en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, 2010, p. 312). Es así que, mediante la organización de grupos de trabajo, (padres de familia; coordinador; profesores y estudiantes) será posible estudiar las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe a partir de las apreciaciones subjetivas (Guber, 2002).</p>
<p style="text-align: center;">Muestra.</p> <p>La muestra de estudio la componen los miembros de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe, entendiendo a dicha comunidad como “las personas que participan del proceso educativo; estudiantes, docentes, padres de familia o acudientes, directivos docentes, personal administrativo, y los egresados” (Artículo 6, Ley General de Educación 1994, p. 7). Por lo tanto, la comunidad educativa “se constituye en una verdadera cultura; la cultura escolar” (Maturana & García, 2015, p. 187).</p> <p>Los actores educativos que conforman la muestra de estudio se concretan en: 1 directivo coordinador del nivel de básica primaria; 7 profesores; entre maestras y maestros del nivel básica primaria, 8 estudiantes del grado quinto de primaria y 8 padres de familia del mismo grado pertenecientes a la jornada tarde. Esto en virtud de que cumplen la condición de ser miembros de la comunidad educativa de la institución; en el caso de los docentes, tienen una vinculación en propiedad a la Secretaria de Educación del Distrito; 2 de los maestros se encuentran amparados bajo el Decreto 2277 de 1979 y no están sujetos a la evaluación anual; mientras que los 5 maestros vinculados con la normatividad del Decreto 1278 de 2002 se encuentran sometidos a la evaluación anual y de ascenso reubicación salarial (OCDE, 2016). En el caso de los 8 estudiantes del grado quinto, es el último grado del nivel de básica primaria y el grado</p>	<p>Variables para analizar.</p> <p>Las variables de análisis son tres y tienen coherencia con el desarrollo de los capítulos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestaciones de la Política Educativa. 2. Discurso de poder. 3. Relaciones entre la Comunidad Educativa.

<p>previo al nivel de secundaria y sus respuestas aportarían datos relevantes, dado que tienen la experiencia de haber cursado y aprobado los grados del nivel de primaria. En el caso de los 8 padres de familia, se selecciona en virtud del compromiso con el Colegio, perteneciendo a la asociación de padres de familia, el consejo académico; la participación constante en actividades que plantea la institución, como la entrega de informes académicos, así como las familias que realizan un seguimiento académico.</p>	
<p style="text-align: center;">Técnicas e Instrumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos, mediante la conformación de grupo focales para las entrevistas. • Entrevista semiestructurada en grupos de discusión. • Método etnográfico (Guber, 2001; Velasco & Díaz, 2006), llevando un diario de campo, donde se detalle el miembro (. de la comunidad educativa a tener en cuenta durante su práctica profesional, apuntando hora, días y demás datos que se consideren relevantes. • Guion de entrevista. • Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2004) para la etapa de análisis de datos y la interpretación de los enunciados de los miembros de la comunidad educativa. 	<p style="text-align: center;">Procedimiento.</p> <p>Aplicar entrevista semiestructurada a ocho (8) personas que conformarán 4 grupos de discusión: 8 educadores; entre maestros y maestras del ciclo 2 del nivel básica primaria de la jornada tarde de la institución objeto de estudio; 8 padres de familia con las mismas características de los estudiantes; 8 estudiantes del grado quinto de primaria; hijos e hijas de los padres de familia.</p> <p>Misma entrevista de manera individual al directivo coordinador.</p> <p>Categorizar las respuestas para su análisis mediante la conceptualización del marco teórico.</p>

VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
1.1. Manifestaciones de la Política educativa.	1.1.1. Mecanismos Regulatorios para alcanzar la calidad de la Educación.	1.1.1.1 Clase de vinculación al sector oficial. 1.1.1.2 Decreto 1278, 2002; decreto 2277,1979
	1.1.2 Herramientas para medir la calidad de la educación al interior del Colegio de Colombia y el Caribe.	1.1.2.1. Evaluación Externa e institucional. 1.1.2.1.1 Respecto a los maestros (MEN, et al. 2015). 1.1.2.1.2. Respecto al aprendizaje de los estudiantes. Puede ser también las pruebas externas
	1.1.3. Indicadores por fuera de la política educativa que afectan la Calidad de la educación.	1.1.3.1. Aspectos fundamentales y característicos de las familias.
	1.1.4 Procedimientos Académicos	1.1.4.1 Perfil del directivo coordinador. 1.1.4.2 Características profesionales del maestro o maestra. 1.1.4.3 Ideología Neoliberal y procesos educativos. 1.1.4.4 Organización del Colegio: jerarquías y funciones. 1.1.4.5 Sitios de encuentro de la política educativa con la práctica pedagógica y educativa. 1.1.4.6 Descripción de los tópicos a tratar durante las reuniones de área y de ciclo. 1.1.4.6.1 Manifestaciones de la política educativa. 1.1.4.7 Factores que contribuyen a la Calidad de la educación presentes en las reuniones de área y ciclo. 1.1.4.8 Descripción de las relaciones de la comunidad educativa a partir de factores académicos.
	1.1.5 Procedimientos pedagógicos.	1.1.5.1 Objetivos de la práctica pedagógica desde la práctica profesional. 1.1.5.2 Articulación de la práctica pedagógica con el modelo de aprendizaje por ciclos. 1.1.5.3 Modelo de enseñanza en el Colegio. El orden de lo general a lo particular 1.1.5.4 Relaciones de la comunidad educativa desde el ámbito pedagógico. 1.1.5.5 Relación de la práctica pedagógica con el quehacer profesional. 1.1.5.6 Impacto y beneficios de la práctica pedagógica en el estudiante. 1.1.5.7 Relación de la práctica pedagógica con la práctica educativa. 1.1.5.8 Correlación entre el aprendizaje por ciclos y la práctica pedagógica.
1.1.6 Procedimientos administrativos.	1.1.7 Caracterización del Colegio de Colombia y el Caribe.	1.1.6.1 Cargo y funciones propias del mismo, al interior de la organización de la institución. 1.1.6.2 Relación entre la política educativa con la organización administrativa del Colegio. 1.1.6.3 Diferencias entre un directivo y un docente. Descripción del modelo educativo que cada uno implementa. 1.1.6.4 Sitios de encuentro entre la política educativa y los procesos administrativos en la institución. 1.1.6.5 El Manual de convivencia como instrumento de control, poder y dominio al interior del Colegio. 1.1.6.6 Relaciones de la comunidad educativa en el ámbito administrativo.
		1.1.7.1 Organización Institucional: Niveles de enseñanza. 1.1.7.2 Jornadas de estudio.

	Institución Educativa Distrital en Colombia, Bogotá, localidad de Kennedy.	1.1.7.3 Diferencias o similitudes entre la jornada mañana y la jornada tarde. 1.1.7.4 Tipo de familias.
	1.1.8 Características de las relaciones entre la política educativa y el discurso de poder	1.1.8.1 Organización de la institución.
		1.1.8.2 Roles de los miembros de la comunidad educativa.
		1.1.8.3 Indicadores de la ideología capitalista en los procesos de la escuela
		1.1.8.3 Formación en ciudadanía desde la práctica pedagógica (Constitución política, 1991; Ley general de educación, 1994)
	1.1.9 factores de cumplimiento de la política educativa.	1.1.9.1 Factores para alcanzar los objetivos de la educación.
		1.1.9.2 Experiencias significativas para contribuir a la calidad de la educación
		1.1.9.3 Prácticas de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe orientadas a alcanzar los objetivos de la educación
		1.1.9.4 Participación de los miembros de los profesores y/o directivos en el gobierno escolar
		1.1.9.5 Mecanismos que genera el Colegio para involucrar a los profesores y/o directivos en las actividades institucionales
		1.1.9.6 metas de la política educativa para alcanzar los objetivos de la educación.
		1.1.9.7 Ambientes de aprendizaje
		1.1.9.8 Trabajo en equipo en la institución
1.2. Discurso de Poder	1.2.1. Estrategias de regulación de la Escuela.	1.2.1.1. Manual de convivencia escolar, 2019.
		1.2.1.2 Gobierno escolar.
		1.2.1.3 Comisiones de evaluación y promoción.
		1.2.2.1. Obligaciones del directivo coordinador en conformidad con la política educativa.
	1.2.2. Responsabilidades del directivo coordinador y el profesor.	1.2.2.2. Obligaciones del profesor en conformidad con la política educativa.
		1.2.2.3. Clase de nombramiento: provisionalidad o en propiedad, tipo de decreto de vinculación; características legales.
		1.2.2.4 Mecanismos de participación que propone el Colegio para vincular a las familias en la planeación del currículo y la participación en las actividades adelantadas por la institución durante el transcurso del año escolar
		1.2.3.1 Derechos que consagra el manual de convivencia, la ley de infancia y adolescencia para Colombia, los tratados internacionales, la constitución política de Colombia y leyes, decretos reglamentarios e incisos que amparen la niñez y la educación
	1.2.3 Rol del Estudiante.	1.2.2.4 Deberes de los menores, pautas de conducta y sanciones a que haya lugar, según la política educativa.
		1.2.4.1 Implementación efectiva del modelo educativo por áreas o ciclos.
	1.2.4 Modelo educativo por ciclos y el modelo educativo por áreas.	
	1.2.5 Educación Formal y Educación Informal	1.2.5.1 Repercusiones e impacto en la comunidad educativa. (Cajiao, 2003).

	1.2.6 Efectos de la evaluación de desempeño sobre la calidad de la educación.	1.2.6.1 Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa (MEN, 2015) 1.2.6.2 regulación del gasto público en educación por parte del Estado (decreto 1278,2002)
1.3 Relaciones de la Comunidad Educativa	1.3.1. Reproducción del discurso de poder durante las prácticas pedagógicas y educativas	1.3.1.1 Prácticas discursivas de los miembros de la comunidad educativa durante las reuniones del Consejo académico en relación a la organización escolar, desde el rol que corresponda. Grabación de una sesión para su análisis, empleando el Análisis Crítico del Discurso (ACD)
		1.3.1.2 Regulación de la práctica educativa en los asuntos académicos, administrativos y logísticos para el funcionamiento de la institución
		1.3.1.3 Participación de los miembros de la comunidad educativa en las actividades institucionales.
	1.3.2 Interacciones y comportamientos de los participantes de la muestra de estudio	1.3.2.1 Modelo educativo: áreas o ciclos, según el decreto de vinculación al sector oficial.
	1.3.3 Planteamiento del discurso de poder	1.3.3.1 Respecto a lo que el estudiante debe saber, conocer y hacer (Gimeno, 2005) que se fundamentan en la ideología neoliberal y el ideal de ciudadano del estado nación moderno (Acevedo & Herrera 2001)
	1.3.4 Patrones discursivos	1.3.4.1 Maneras de enunciar la política educativa en los campos de la evaluación, la práctica pedagógica, la práctica educativa, ámbitos de subjetividad en los discursos; maneras de exponer la ideología dominante (Althusser, 1988)
		1.3.4.2 Maneras de relacionarse de la comunidad educativa, según los sitios, roles y funciones asignados (Bourdieu, 1991) por la política educativa.
	1.3.5 Relaciones entre el maestro o maestra al interior del aula con el estudiante	1.3.5.1 Planteamientos de la política educativa en los estándares curriculares (MEN, 2015) respecto al conocimiento.
		1.3.5.2 La práctica pedagógica como una manera de regulación.
	1.3.6 Posiciones de los miembros de la comunidad educativa en la estructura organizativa de la institución	1.3.6 Posiciones de los miembros de la comunidad educativa en la estructura organizativa de la institución
1.3.6.2 Acciones de los miembros de la Comunidad educativa.		
1.3.6.3 Relaciones de poder, control y dominio en la jerarquía escolar		
1.3.6.4 Los procesos de enseñanza y aprendizaje como una manera de control.		
1.3.7 La familia.		1.3.7.1 Relaciones de la familia con la escuela.
		1.3.7.2 Grado de compromiso de la familia con la educación de sus hijos
		1.3.7.3 La política educativa (Ley general de educación, 1994) en contraste con las funciones que ejerce la familia en el Colegio de Colombia y el Caribe.
		1.3.7.4 Factores de participación en las actividades de la institución e instancias del Gobierno Escolar.
		1.3.7.5 Conocimientos de los protocolos para el manejo de problemáticas de carácter académico, convivencia en relación con el estudiante.
		1.3.7.6 Derechos y deberes en el marco del manual de convivencia.
	1.3.7.7 Percepción de la educación pública.	
	1.3.7.8 Grado de corresponsabilidad con el Colegio para la formación y aprendizaje de su hijo.	

		1.3.7.9 Conocimiento de las estrategias que el colegio implementa para su participación en las actividades propuestas por el colegio.
	1.3.8 El Manual de convivencia.	1.3.8.1 Maneras en que la política educativa se manifiesta a través de la regulación del discurso de poder en el manual de convivencia
		1.3.8.2 Implementación y efectividad del manual de convivencia.
		1.3.8.3 principios que orientan a la comunidad educativa que contribuyen a la calidad de la educación.

GUION DE ENTREVISTA

La entrevista semi estructurada inicia con el saludo a los participantes, bien sean, los padres de familia, los profesores o los estudiantes y, en el caso particular , al directivo coordinador agradecimiento por participar en el grupo focal con el propósito de iniciar las reflexiones a partir de las preguntas orientadoras en referencia a las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa de la institución objeto de estudio.

Variable: 1.1. Manifestaciones de la política educativa. Dimensión: 1.1.1 Mecanismos Regulatorios para alcanzar la calidad de la Educación. Subdimensión: 1.1.1.1 Clase de vinculación al sector oficial. 1.1.1.2 Decreto 1278, 2002; decreto 2277,1979

¿Percibe usted alguna manifestación de represión a través de los mecanismos de evaluación anual que se imponen a los docentes del decreto 1278 de 2002?

¿Cómo considera usted que la calidad de le educación se puede medir con efectividad?

¿En su criterio el aprendizaje del estudiante en qué medida influye sobre la calidad de la educación? Tratar de que la pregunta sea más abierta

¿Es el único indicador valido o considera que existen más? ¿Cuáles?

Variable: 1.1. Manifestaciones de la política educativa. Dimensión: 1.1.2 Herramientas para medir la calidad de la educación al interior del Colegio de Colombia y el Caribe. Subdimensión: 1.1.2.1 Evaluación Externa e institucional. 1.1.2.1.1 Respecto a los maestros (MEN, et al. 2015). 1.1.2.1.2 Respecto al aprendizaje de los estudiantes.

¿La calidad de la educación se puede medir a través de los resultados de las pruebas externas:

¿Saber 3°, 5°, 7°, 11°?

¿Qué consideración le merecen las pruebas internacionales como PISA, TIMS y FIRST respecto a los instrumentos que emplean para evaluar y determinar con sus resultados la calidad de la educación?

¿Los resultados de las pruebas internacionales afectan la calidad de la educación en el país?

¿De qué forma?

¿Estos datos que entregan las pruebas internacionales son útiles en realidad, a su juicio?

¿Es posible aplicar un principio de verdad a los resultados de la evaluación?

Variable: 1.1. Manifestaciones de la política educativa. Dimensión: 1.1.3 Indicadores por fuera de la política educativa que afectan la Calidad de la educación. Subdimensión: 1.1.3.1 Aspectos fundamentales y característicos de las familias.

¿Qué clase de variables externas intervienen sobre la calidad de la educación sobre las que la política educativa no tiene control?

¿Conoce algunas? Menciónelas.

Variable: 1.1. Manifestaciones de la política educativa. Dimensión: 1.1.4 Procedimientos Académicos. Subdimensión: 1.1.4.1 Perfil del directivo coordinador. 1.1.4.2 Características profesionales del maestro o maestra. 1.1.4.3 Ideología Neoliberal y procesos educativos. 1.1.4.3 Ideología Neoliberal y procesos educativos. 1.1.4.4 Organización del Colegio: jerarquías y funciones. 1.1.4.5 Sitios de encuentro de la política educativa con la práctica pedagógica y educativa. 1.1.4.6 Descripción de los tópicos a tratar durante las reuniones de área y de ciclo. 1.1.4.6.1 Manifestaciones de la política educativa. 1.1.4.7 Factores que contribuyen a la Calidad de la educación presentes en las reuniones de área y ciclo. 1.1.4.8 Descripción de las relaciones de la comunidad educativa a partir de factores académicos.

¿Cuáles considera que son las características del perfil profesional del directivo coordinador?

¿Cómo son las características profesionales del maestro o maestra del Colegio de Colombia y el Caribe?

¿Conoce usted el Neoliberalismo al interior de la educación? Esta generar un si o no

¿Considera usted que la ideología neoliberal se encuentra presente en los procesos educativos del Colegio de Colombia y el Caribe?

¿En qué procesos?

¿Cómo se encuentra el Colegio de Colombia y el Caribe organizado y cómo esta organización es coherente con el ideal de ciudadano que propone la constitución nacional, 1991 y la Ley general de educación, 1994?

¿Cuáles son a su juicio las instancias de encuentro entre la política educativa y la práctica educativa dentro del Colegio de Colombia y el Caribe?

¿Cuáles son los tópicos para tratar en las reuniones de área y ciclo por lo regular?

¿Cómo considera que las reuniones contribuyen a la calidad de la educación?

¿Cómo se generan, desde el área académica, las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe?

Variable: 1.1. Manifestaciones de la política educativa. Dimensión: 1.1.5 Procedimientos pedagógicos. Subdimensión: 1.1.5.1 Objetivos de la práctica pedagógica desde la práctica profesional. 1.1.5.2 Articulación de la práctica pedagógica con el modelo de aprendizaje por ciclos. 1.1.5.3 Modelo de enseñanza en el Colegio. 1.1.5.4 Relaciones de la comunidad educativa desde el ámbito pedagógico. 1.1.5.5 Relación de la práctica pedagógica con el quehacer profesional. 1.1.5.6 Impacto y beneficios de la práctica pedagógica en el estudiante. 1.1.5.7 relación de la práctica pedagógica con la práctica educativa. 1.1.5.8 Correlación entre el aprendizaje por ciclos y la práctica pedagógica.

¿Cuáles son los objetivos de la práctica pedagógica desde su apreciación profesional?

¿Cómo se generan las relaciones entre la comunidad educativa desde el ámbito pedagógico?

¿Cómo relaciona su práctica pedagógica con el hecho de ser un profesional de la educación?

¿En qué medida la práctica pedagógica beneficia al estudiante?

¿Cómo cree usted que se relaciona la práctica pedagógica con los procesos externos al aula de clase?

¿Durante su práctica pedagógica promueve el aprendizaje por ciclos?

Variable: 1.1. Manifestaciones de la política educativa. Dimensión: 1.1.6 Procedimientos administrativos. Subdimensión: 1.1.6.1 Cargo y funciones propias del mismo, al interior de la organización de la institución. 1.1.6.2 relación entre la política educativa con la organización administrativa del Colegio. 1.1.6.3 Diferencias entre un directivo y un docente. Descripción del modelo educativo que cada uno implementa. 1.1.6.4 Sitios de encuentro entre la política educativa y los procesos administrativos en la institución. 1.1.6.5 El Manual de convivencia como instrumento de control, poder

y dominio al interior del Colegio. 1.1.6.6 Relaciones de la comunidad educativa en el ámbito administrativo.

¿Cuál es su rol dentro de la organización y funcionamiento del Colegio de Colombia y el Caribe?

¿Cuál es el rol del estudiante dentro de la organización del Colegio de Colombia y el Caribe?

¿De qué manera se relaciona el discurso de poder con la organización administrativa del Colegio de Colombia y el Caribe?

¿Cuál cree usted que es la diferencia entre un directivo y un docente?

¿El modelo educativo que ejerce o pone en práctica un directivo y un docente es similar o presenta algunas diferencias?

¿En qué medida comparten algunas funciones en relación con la Calidad de la Educación? ¿Por qué?

¿Cuáles son los sitios de encuentro entre la política educativa y los procesos administrativos al interior del Colegio de Colombia y el Caribe?

Hábleme del manual de convivencia del Colegio de Colombia y el Caribe. ¿Es un instrumento de regulación de la política educativa?

¿Por qué?

¿Cómo se generan las relaciones entre la comunidad educativa en el aspecto administrativo?

Variable: 1.1. Manifestaciones de la política educativa. Dimensión: 1.1.7 Caracterización del Colegio de Colombia y el Caribe. Subdimensión: 1.1.7.1 Organización Institucional: Niveles de enseñanza. 1.1.7.2 Jornadas de estudio. 1.1.7.3 Diferencias o similitudes entre la jornada mañana y la jornada tarde. 1.1.7.4 Tipo de familias.

Describa el tipo de estudiante que tiene el Colegio de Colombia y el Caribe, desde su percepción profesional.

¿Cuál es su percepción acerca del tipo de familia que, integra el Colegio de Colombia y el Caribe?

¿Cuáles son los niveles de enseñanza?

¿Qué modelo de educación usted implementa? ¿Por ciclos o áreas?

¿Cuáles son sus criterios profesionales para estar a favor de un modelo u otro?

¿Cómo implementa el modelo de enseñanza por ciclos o áreas?

¿Cuáles son las diferencias, según su criterio profesional, entre la jornada mañana y la jornada tarde del Colegio de Colombia y el Caribe? ¿En qué medida la jornada influye en la calidad de la educación?

Variable: 1.1. Manifestaciones de la política educativa. Dimensión: 1.1.8 Características de las relaciones entre la política educativa y el discurso de poder. Subdimensión: 1.1.8.1 organización de la institución. 1.1.8.2 Roles de los miembros de la comunidad educativa. Indicadores de la ideología capitalista en los procesos de la escuela. 1.1.8.3 Formación en ciudadanía desde la práctica pedagógica.

¿Cómo está organizada la Institución? ¿Cuál es su sitio dentro de la organización del colegio?

¿Cuál es el rol, que le indica la política educativa para desempeñar su cargo?

¿Cuáles indicadores indican la presencia de la ideología capitalista en los procesos académicos, administrativos y pedagógicos de la institución?

Qué estrategias utiliza el Colegio para la formación en ciudadanía desde la práctica pedagógica (maestro y/o maestra).

4.1 Qué estrategias utiliza el Colegio para la formación en ciudadanía desde la práctica educativa (directivo coordinador).

Variable: 1.1. Manifestaciones de la política educativa. Dimensión: 1.1.9 factores de cumplimiento de la política educativa. Subdimensión: 1.1.9.1 Factores para alcanzar los objetivos de la educación. 1.1.9.2 Experiencias significativas para contribuir a la calidad de la educación. 1.1.9.3 Prácticas de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe orientadas a alcanzar los objetivos de la educación. 1.1.9.4 Participación de los miembros de los profesores y/o directivos en el gobierno escolar. 1.1.9.5 Mecanismos que genera el Colegio para involucrar a los profesores y/o directivos en las actividades institucionales. 1.1.9.6 metas de la política educativa para alcanzar los objetivos de la educación. 1.1.9.6 Ambientes de aprendizaje. 1.1.9.7 Trabajo en equipo en la institución.

¿Ha tenido usted experiencias significativas en el aula que contribuyan a la calidad de la educación? ¿Cuáles?

Prácticas de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe orientadas a alcanzar los objetivos de la educación. Apuntes y reflexiones en el diario de campo.

¿Cuáles son los requerimientos desde su perspectiva profesional que se necesitan para implementar el modelo de enseñanza por ciclos?

¿Participa usted en el gobierno escolar? ¿Por qué?

¿Qué mecanismos genera el Colegio para que usted participe en las actividades institucionales?

Desde su ejercicio profesional, sea directivo coordinador o maestra y/o maestro ¿qué metas propone la política educativa para alcanzar los objetivos de la educación?

¿Qué es un ambiente de aprendizaje?

¿Hay trabajo en equipo; entre los profesores del Colegio de Colombia y el Caribe?

¿Qué estrategias diseña el Colegio para estimular el trabajo en equipo entre los miembros de la comunidad educativa?

Variable: 1.2. Discurso de poder. Dimensión: 1.2.1 Estrategias de regulación de la Escuela. Subdimensión: 1.2.1.1. Manual de convivencia escolar, 2019. 1.2.1.2 Gobierno escolar. 1.2.1.3 Comisiones de evaluación y promoción.

Sitios de encuentro de la política educativa en el discurso de poder en la institución objeto de estudio: Manual de convivencia escolar, 2019; Gobierno escolar y, en él, el consejo académico y el consejo directivo; Comisiones de evaluación y promoción, elementos que se encuentran dentro de la práctica pedagógica, es decir, la del aula de clase y, la práctica educativa, la externa y que se ejerce de manera paralela, al aula de clase.

¿De qué manera el manual de convivencia de la institución es un instrumento de regulación de las actividades académicas, pedagógicas y administrativas del Colegio?

¿Cuáles son los alcances del gobierno escolar?

¿De qué manera el poder, el control y el dominio de la ideología dominante se manifiesta a través de las Comisiones de Evaluación y Promoción?

Variable: 1.2. Discurso de poder. Dimensión: 1.2.2 Responsabilidades del directivo coordinador y el profesor. Subdimensión: 1.2.2.1. Obligaciones del directivo coordinador en conformidad con la política educativa. 1.2.2.2. Obligaciones del profesor en conformidad con la política educativa. 1.2.2.3. Clase de nombramiento: provisionalidad o en propiedad, tipo de decreto de vinculación; características legales.

¿Cuáles son las responsabilidades, obligaciones del directivo coordinador y los maestros o maestras?

¿Cuáles son los roles que deben asumir los miembros de la comunidad educativa?

¿Cuáles son las diferencias entre un nombramiento en propiedad o provisionalidad? (Ley general de educación, 1994; decreto 1860, 1994)

¿De qué forma, la política educativa, ejerce de algún modo, un tipo de regulación, sobre las funciones y acciones de los miembros de la comunidad educativa?

Paralelamente a las preguntas, se planea efectuara anotaciones en el diario de campo.

Variable: 1.2. Discurso de poder. Dimensión: 1.2.3 Rol del Estudiante. Subdimensión: 1.2.3.1 Derechos que consagra el manual de convivencia: la ley de infancia y adolescencia para Colombia, los tratados internacionales, la constitución política de Colombia y leyes, decretos reglamentarios e incisos que amparen la niñez y la educación. 1.2.2.4 Deberes de los menores, pautas de conducta y sanciones a que haya lugar, según la política educativa.

¿Conoces los deberes y derechos que tiene como estudiante?

¿Cuáles son tus responsabilidades como estudiante?

¿Sus padres conocen sus derechos frente a la educación?

De los niños, niñas del curso 501 son seleccionados 8 menores para su entrevista para investigar la incidencia de la política educativa en el discurso de poder y establecer la respuesta a la regulación en función de sus responsabilidades, derechos, deberes, pautas de conducta y sanciones.

Variable: 1.2. Discurso de poder. Dimensión: 1.2.4 Modelo educativo por ciclos y el modelo educativo por áreas. Subdimensión: 1.2.4.1 Implementación efectiva del modelo educativo por áreas o ciclos.

1. El modelo educativo por ciclos: el estado ideal de la política educativa y su implementación efectiva en contraste con las prácticas de la comunidad educativa entorno a este sistema de enseñanza

¿Cómo se articula la práctica pedagógica con la política educativa del aprendizaje por ciclos?

¿Realmente al interior del Colegio de Colombia y el Caribe se trabaja con el modelo de ciclos o por áreas?

¿Ambos modelos de enseñanza son complementarios u opuestos?

Variable: 1.2. Discurso de poder. Dimensión: 1.2.5 educación Formal e informal. Subdimensión: 1.2.5.1 Repercusiones e impacto en la comunidad educativa. (Cajiao, 2003).

2. Educación Formal vs Educación Informal: repercusiones e impacto. Para este apartado se tomará en cuenta las entrevistas con los padres de familia en contraste con las observaciones apuntadas en el diario de campo en el curso 501, del cual el investigador es director de grupo.

Variable: 1.2. Discurso de poder. Dimensión: 1.2.6 Efectos de la evaluación de desempeño sobre la calidad de la educación. Subdimensión: 1.2.6.1 Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa (MEN, 2015). 1.2.6.2 regulación del gasto público en educación por parte del Estado (decreto 1278,2002)

¿Cómo se vincula un profesional de la educación o cualquier área del conocimiento al sector público? Narración de experiencias de docentes tanto del decreto 1278 de 2002 y el decreto 2277 de 1977

¿Cuáles cree usted sean los efectos de la evaluación anual de desempeño sobre la calidad de la educación (OCDE, 2016) y la practica pedagógica y educativa?

¿Usted obtuvo un resultado favorable que le permita reubicarse o ascender salarialmente, en el video que presentó durante la Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa?

¿Por qué cree que obtuvo unos resultados favorables o no alcanzó el puntaje ponderado necesario para aprobar?

¿El docente o directivo que no aprobó este sistema de evaluación (OCDE, 2016) se convierte en un funcionario deficiente o aceptable para las intenciones de la política educativa? En qué medida los resultados de dicho sistema de medición afectan o beneficia la Calidad de la educación en Colombia.

Observaciones en el diario de campo respecto a la influencia del decreto en el desempeño del directivo o profesor.

¿De qué forma la política educativa dividió a los maestros del sector oficial en Colombia?

Variable: 1.3. Relaciones de la Comunidad Educativa. Dimensión: 1.3.1. Reproducción del discurso de poder durante las prácticas pedagógicas y educativas. Subdimensión: 1.3.1.1 Prácticas discursivas de los miembros de la comunidad educativa durante las reuniones del Consejo académico en relación a la organización escolar, desde el rol que corresponda. Grabación de una sesión para su análisis, empleando el Análisis Crítico del Discurso (ACD). 1.3.1.2 Regulación de la práctica educativa en los asuntos académicos, administrativos y logísticos para el funcionamiento de la institución. 1.3.1.3 Participación de los miembros de la comunidad educativa en las actividades institucionales.

Ámbitos de interacción: reproducción del discurso de poder en las prácticas pedagógicas y educativas, grado de expresividad, lugares de interacción entre la política educativa en el discurso de poder y maestros, directivo, familias y estudiantes.

1. Prácticas discursivas de los miembros de la comunidad educativa durante las reuniones del Consejo académico en relación con la organización escolar, desde el rol que corresponda. Grabación de una sesión para su análisis, empleando el Análisis Crítico del Discurso (ACD)

2. Regulación de la práctica educativa en los asuntos académicos, administrativos y logísticos para el funcionamiento de la institución. Apuntes y reflexiones en el diario campo.
3. Participación de los miembros de la comunidad educativa en el gobierno escolar. Abstinencia de pertenecer o de mantener una participación.

Variable: 1.3. Relaciones de la Comunidad Educativa. Dimensión: 1.3.2. Interacciones y comportamientos de los participantes de la muestra de estudio. Subdimensión: 1.3.2.1 Modelo educativo: áreas o ciclos, según el decreto de vinculación al sector oficial.

Interacciones y comportamientos de los participantes de la muestra de estudio: de maestros y directivos, estudiantes y maestros, de familias y maestros y de las familias con estudiantes respecto al deber ser de la educación y el conocimiento.

¿El sistema de enseñanza por ciclos es complementario al sistema de enseñanza por áreas?

¿Tienen diferencias? ¿Cuáles?

¿Se puede apoyar el sistema de enseñanza por ciclos desde las áreas? ¿Cómo? ¿Por qué?

¿Cuáles son las dificultades presentes en la Institución para implementar el sistema de enseñanza por ciclos?

Variable: 1.3. Relaciones de la Comunidad Educativa. Dimensión: 1.3.3 Planteamiento del discurso de poder. Subdimensión: 1.3.3.1 Respecto a lo que el estudiante debe saber, conocer y hacer (Gimeno, 2005) que se fundamentan en la ideología neoliberal y el ideal de ciudadano del estado nación moderno (Acevedo & Herrera 2001).

1. Planteamientos del discurso de poder respecto a lo que el estudiante debe saber, conocer y hacer en la escuela que se fundamentan en la ideología neoliberal y el ideal de ciudadano del estado nación moderno. Apuntes y reflexiones en el diario de campo a partir de la grabación de una sesión durante la Comisión de evaluación y promoción del tercer periodo académico del ciclo 2 de educación básica primaria: grados tercero, cuarto y quinto.

Variable: 1.3. Relaciones de la Comunidad Educativa. Dimensión: 1.3.4 Patrones discursivos. Subdimensión: 1.3.4.1 maneras de enunciar la política educativa en los campos de la evaluación, la práctica pedagógica, la práctica educativa, ámbitos de subjetividad en los discursos; maneras de exponer la ideología dominante (Althusser, 1988). 1.3.4.2 maneras de relacionarse de la comunidad educativa, según los sitios, roles y funciones asignados por la política educativa. (Bourdieu, 1991)

Patrones discursivos: maneras de enunciar la política educativa en los campos de la evaluación, la práctica pedagógica, la práctica educativa, ámbitos de subjetividad en los discursos; maneras de exponer las ideologías dominantes (Althusser, 1988) en escenarios educativos complementarios: aula de clase, reuniones por ciclos o áreas; maneras de relacionarse de la comunidad educativa, según los sitios, roles y funciones asignados (Bourdieu, 1991) por la política educativa.

Variable: 1.3. Relaciones de la Comunidad Educativa. Dimensión: 1.3.5 Relaciones entre el maestro o maestra al interior del aula con el estudiante. Subdimensión: 1.3.5.1 Planteamientos de la política educativa en los estándares curriculares (MEN, 2015) respecto al conocimiento. 1.3.5.2 La práctica pedagógica como una manera de regulación.

1. Lo que plantea la política educativa en los estándares curriculares (MEN, 2015) respecto a lo que el estudiante debe conocer y dominar. Estudios de campo.
2. La práctica pedagógica como una manera de regulación del sujeto estudiante y profesor.

Variable: 1.3. Relaciones de la Comunidad Educativa. Dimensión: 1.3.6 Posiciones de los miembros de la comunidad educativa en la estructura organizativa de la institución. Subdimensión: .3.6.1 Formas de mirar y construir al sujeto alumno (Gimeno, 2005). 1.3.6.2 Acciones de los miembros de la Comunidad educativa. 1.3.6.3 Relaciones de poder, control y dominio en la jerarquía escolar. 1.3.6.4 Los procesos de enseñanza y aprendizaje como una manera de control.

- Formas de mirar y construir al sujeto alumno (Gimeno, 2005) desde la perspectiva del sujeto profesor que tiene determinadas funciones en el marco del contexto escolar. Uno de los espacios es el Contexto físico para observar el patio del colegio, en particular, a la hora de receso para identificar las acciones de los estudiantes, maestros y directivo: el maestro vigila, el directivo supervisa y los niños, niñas y jóvenes deben mantener el comportamiento correcto; así mismo, observar los espacios físicos de la institución; el bloque de primaria y el bloque de secundaria, la cafetería y los discursos que se generan en un espacio alterno al colegio en la misma institución.
1. Observaciones en el diario de campo, reflexiones y sistematización de datos.
 2. Posición de cada miembro de la comunidad educativa (Bourdieu, 1991) dentro del campo educativo de la escuela. Apuntes y reflexiones en el diario de campo.
 3. Relaciones de poder, control y dominio en la jerarquía escolar. Datos de las entrevistas en contraste con el discurso de poder (Ley general de educación, 1991).
 4. Los procesos de enseñanza y aprendizaje como una manera de sujeción.

Variable: 1.3. Relaciones de la Comunidad Educativa. Dimensión: 1.3.7 La familia. Subdimensión: 3.7.1 Relaciones de la familia con la escuela. 1.3.7.2 Grado de compromiso de la familia con la educación de sus hijos. 1.3.7.3 La política educativa (Ley general de educación, 1994) en contraste con las funciones que ejerce la familia en el Colegio de Colombia y el Caribe. 1.3.7.4 Factores de participación en las actividades de la institución e instancias del Gobierno Escolar. 1.3.7.5 Conocimientos de los protocolos para el manejo de problemáticas de carácter académico, convivencia en relación con el estudiante. 1.3.7.6 Derechos y deberes en el marco del manual de convivencia. 1.3.7.7 Percepción de la educación pública. 1.3.7.8 Grado de corresponsabilidad con el Colegio para la formación y aprendizaje de su hijo. 1.3.7.9 Conocimiento de las estrategias que el colegio implementa para su participación en las actividades propuestas por el colegio.

1. Relaciones de la familia con la escuela. Entrevista con los padres de familia y observaciones en el diario de campo durante la entrega de boletines del tercer periodo académico.
2. Grado de compromiso de la familia con la educación de sus hijos. Entrevistas. Revisión del observador del alumno donde se detalla la asistencia o no de los padres de familia a la solicitud de asistencia a reuniones, citaciones y actividades que propone el Colegio de Colombia y el Caribe.
3. La política educativa (Ley general de educación, 1994) en contraste con las funciones que ejerce la familia en el Colegio de Colombia y el Caribe. Entrevista con los padres de familia.

¿Cuáles son las expectativas de las familias respecto al Colegio?

¿El Colegio qué clase de imagen proyecta a las familias?

¿De qué manera estimula la participación de los padres de familia?

¿La imagen del Colegio es construida a través de los estudiantes o su grado de compromiso con la institución es tanto que, le permite tener su propia representación?

¿Conoce sus obligaciones ante el Colegio de acuerdo con la política educativa?

¿El Colegio es incluyente y le ha explicado sus derechos y deberes?

¿Sabe usted que es miembro de la comunidad educativa?

4. Tipo de relación con el maestro de su hijo, el directivo coordinador y el departamento de orientación. Actividades complementarias que organiza el maestro, el directivo coordinador o el departamento de orientación para incluir a las familias.

¿Cuáles son los mecanismos de participación que propone el Colegio para vincular a las familias en la planeación del currículo y la participación en las actividades adelantadas por la institución durante el transcurso del año escolar?

¿Qué motivaciones tiene para participar en el Gobierno Escolar del Colegio de Colombia y el Caribe?

¿Cuáles son los deberes o estrategias que propone la escuela para que las familias participen en el gobierno escolar?

¿Las familias tienen disposición para participar en el Gobierno Escolar y las actividades del Colegio?

5. Conocimiento de la política educativa respecto a:

Los protocolos para el manejo de problemáticas de carácter académico, convivencia en relación con el estudiante.

¿Qué aspectos conoce del manual de convivencia? ¿Conoce sus derechos y deberes?

¿Cuál es su percepción de la educación pública?

¿Por qué razones matriculó al estudiante en el Colegio de Colombia y el Caribe?

6. Labores académicas:

¿Destina un espacio de tiempo diario o semanal para hacer seguimiento del rendimiento académico del estudiante?

¿Mantiene una comunicación permanente con el estudiante?

Grado de corresponsabilidad con el Colegio para la formación y aprendizaje del estudiante. Apuntes y reflexiones en el diario de campo durante la entrega de informes académicos del tercer periodo académico.

Jornadas adicionales de encuentro entre los padres de familia y la institución, organizadas por el Colegio.

¿Qué motivaciones tiene para participar en el Gobierno Escolar del Colegio de Colombia y el Caribe?

¿Cuáles son los deberes o estrategias que propone la escuela para que las familias participen en el gobierno escolar?

¿Las familias tienen disposición para participar en el Gobierno Escolar y las actividades del Colegio?

Variable: 1.3. Relaciones de la Comunidad Educativa. Dimensión: 1.3 1.3.8 El manual de convivencia. Subdimensión: 1.3.8.1 Maneras en que la política educativa se manifiesta a través de la regulación del discurso de poder en el manual de convivencia. 1.3.8.2 Implementación y efectividad del manual de convivencia. 1.3.8.3 principios que orientan a la comunidad educativa que contribuyen a la calidad de la educación.

1. Maneras en que la política educativa se manifiesta a través de la regulación del discurso de poder en el manual de convivencia.
2. Los principios institucionales que propone el manual de convivencia se ejercen con efectividad en la institución. Entrevista a docentes y directivos.
3. Los principios que orientan a la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe contribuyen a la calidad de la educación y se ejercen durante las relaciones de la comunidad educativa de la institución. Apuntes y reflexiones en el diario de campo.

Anexo 6. Validación del Instrumento

La rigurosidad de una investigación científica consiste en la credibilidad y en la coherencia teórico-metodológica resultado del planteamiento a partir de una idea estructurada y encaminada a la solución de un problema del que se tienen antecedentes; (Hernández, et al, 2010; Ramírez & Zwerg, 2012) por lo que la pertinencia del estudio reside en análisis del fenómeno y en la generación de posibles soluciones (Garrocho & Segura, 2012). Para la validación del instrumento es necesario someterlo a juicio de expertos por las ventajas de esta estrategia, según la cual se garantiza su aplicación (Cabero & Llorente, 2013).

Con fundamento en los anteriores planteamientos, la pertinencia de tema, preguntas de investigación objetivos y organización de las variables de la investigación, con base a la escala de referencia es:

Pertinente: 3 puntos. El aspecto por evaluar se refiere a un fenómeno de investigación real, que requiere ser analizado y además está planteado con coherencia.

Parcialmente Pertinente: 1 punto. El aspecto por evaluar se refiere a un fenómeno de investigación real, que requiere ser analizado; no está planteado con coherencia suficiente para ser analizado y requiere ser modificado.

Impertinente: 0 puntos. El aspecto por evaluar se refiere a un fenómeno de investigación real, que requiere ser analizado, pero no está planteado con coherencia. Requiere ser sustituido.

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA	OBSERVACIONES
Tópico de Investigación	() PERTINENTE (X) PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	
Pregunta de Investigación	() PERTINENTE (X) PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	
Objetivo General	() PERTINENTE (X) PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	
Objetivos Específicos	() PERTINENTE () PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	
Pertinencia de la investigación	() PERTINENTE (X) PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	
Contribución científica al	() PERTINENTE () PARCIALMENTE PERTINENTE	

campo de la educación.	() IMPERTINENTE	
Técnicas e Instrumentos	(X) PERTINENTE () PARCIALMENTE PERTINENTE (X X) IMPERTINENTE	
Organización de las variables	(X) PERTINENTE (X) PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	

Con respecto al guion de entrevista la pertinencia con base en la escala citada es:

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA	OBSERVACIONES
Distribución de las Dimensiones para cada variable.	(X) PERTINENTE () PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	
Distribución de las Subdimensiones para cada Dimensión.	(X) PERTINENTE () PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	
Contenido de las preguntas para las variables 1.1, 1.2 y 1.3.	() PERTINENTE () PARCIALMENTE PERTINENTE (X) IMPERTINENTE	
Pertinencia de las preguntas de las variables 1.1, 1.2 y 1.3	() PERTINENTE (X) PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	
Número de preguntas para las variables 1.1, 1.2 y 1.3.	() PERTINENTE (X) PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	
Contenido de las preguntas para la variable 2.1.	() PERTINENTE (X) PARCIALMENTE PERTINENTE () IMPERTINENTE	

El criterio de validez de un instrumento se refiere a que mida lo que realmente pretende medir, y la confiabilidad describe si dicha medición se logra con estabilidad y consistencia, es decir, que el instrumento mida lo mismo en los sujetos en los que se aplica (Hernández, et al. 2010; Robles & Rojas, 2015).

Con respecto a la validez y a la confiabilidad la entrevista es:

LA ENTREVISTA				OBSERVACIONES
NIVEL DE VALIDEZ	(3)	(1)	(0)	
	Válida porque su diseño permite	Parcialmente válida porque	Inválida porque su diseño permite	

	escuchar para analizar en un ambiente de confianza (Guber, 2001) las apreciaciones y respuestas a las preguntas de la operacionalización de las variables. respecto a la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones de la comunidad educativa.	algunas veces su diseño permite escuchar para analizar en un ambiente de confianza (Guber,2001) las apreciaciones y respuestas a las preguntas de la operacionalización de las variables. respecto a la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones de la comunidad educativa.	muy pocas veces escuchar para analizar en un ambiente de confianza (Guber,2001) las apreciaciones y respuestas a las preguntas de la operacionalización de las variables. respecto a la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones de la comunidad educativa.	
NIVEL DE CONFIABILIDAD.	(3) Confiable, porque las respuestas a las preguntas proporcionan datos importantes en relación con el objeto de estudio tratado. Así mismo corresponde al enfoque de la investigación y es coherente como complemento a la etnografía y el ALC (Hernández, 2010)	(1) Parcialmente confiable porque algunas veces las respuestas a las preguntas proporcionan datos importantes en relación con el objeto de estudio tratado. Así mismo el enfoque es poco coherente con la etnografía y el ALC	(0) No confiable porque las respuestas a las preguntas son ajenas en relación con el objeto de estudio tratado. Así mismo el enfoque no es coherente con los demás instrumentos aplicados (el ACD y la etnografía)	(1) EXPERTO 2

Con respecto a la validez y a la confiabilidad la Etnografía es:

LA ETNOGRAFIA				OBSERVACIONES
NIVEL DE VALIDEZ	(3) Válida porque su diseño permite observar en un escenario natural las acciones y	(1) Parcialmente válida porque algunas observaciones se relacionan con el	(0) Inválida porque su diseño no permite observar aspectos relevantes para la investigación. No	

	enunciados de los profesores, el directivo, la familia o el estudiante; además, estimula la reflexión y se complementa con el ALC y la entrevista mediante el análisis de las observaciones.	objeto de estudio tratado; la política educativa en el discurso de poder y su impacto entre las relaciones de la comunidad educativa.	tiene un seguimiento ordenado y sistematizado que estimula unas reflexiones validas	
NIVEL DE CONFIABILIDAD.	(3) Confiable, porque las observaciones son pertinentes al objeto de estudio tratado. Las reflexiones de las observaciones contribuyen con nuevos datos que enriquecen la investigación, Además, es un método de investigación acorde al enfoque cualitativo	(1) Parcialmente confiable válida porque algunas observaciones no son pertinentes al objeto de estudio tratado. Las reflexiones de las observaciones son ajenas y poco relacionadas con la investigación, Además, es un método de investigación poco acorde con el enfoque cualitativo.	(0) No es confiable porque las observaciones no permiten un análisis que aporte al enriquecimiento del objeto de estudio.	

Con respecto a la validez y a la confiabilidad El Análisis Crítico del discurso es:

EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ALC)				OBSERVACIONES
NIVEL DE VALIDEZ	(3) Válida porque su diseño permite recopilar y analizar los enunciados, la	(1) Parcialmente válida porque algunas respuestas a las preguntas no permiten un	(0) El ALC es Inválido porque su diseño no permite recuperar y medir	

	<p>respuesta a las preguntas y las reflexiones que proporcionan los profesores, el directivo, las familias y los estudiantes, alrededor del objeto de estudio, obteniendo datos importantes desde las percepciones de la política educativa en contraste con la práctica social de la educación.</p>	<p>análisis a fondo total; tampoco no están diseñadas para recuperar y medir información sobre el impacto de la política educativa al interior del Colegio de Colombia y el Caribe y su impacto en las relaciones de la comunidad educativa.</p>	<p>información sobre el impacto de la política educativa al interior del Colegio de Colombia y el Caribe y su impacto en las relaciones de la comunidad educativa.</p>	
<p>NIVEL DE CONFIABILIDAD.</p>	<p>(3)</p> <p>Confiable, porque los análisis de los enunciados permiten mirar el objeto de estudio con más claridad y, sin duda, aportan datos valiosos al análisis de resultados, porque complementan los otros instrumentos, enriqueciendo los resultados.</p>	<p>(1)</p> <p>Parcialmente confiable válida porque algunos datos sometidos al análisis no son del todo precisos y mucho menos, se relacionan, con el objeto de estudio.</p>	<p>(0)</p> <p>No confiable porque los análisis son repetitivos, poco coherentes con los datos que se quieren obtener.</p>	

Experto 1. Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez.

- a. “No estoy seguro de que sea del diseño metodológico”
- b. “No queda claro quiénes son los participantes”.
- c. “Pienso que la clase o el decreto en su conjunto no son mecanismos regulatorios. ¿Solo se aplican estos en la institución educativa?”
- d. “La cita creo que no es así”
- e. “¿A nivel institucional?”

- f. “¿Sólo las familias? Puede ser lo social, cultural entre otras”
- g. “No coinciden los indicadores con la dimensión”
- h. “Considero que no están equilibrados o hay bastante desfase teórico”
- i. “Se observa consistencia teórica”
- j. “Quitar y verlo en la jornada”.
- k. “Iniciar con eso”
- l. “¿No entiendo porque la informal?”
- m. “Pienso que esto va en el discurso”
- n. “Creo que debe ser categoría de análisis en lugar de variable”
- o. “Considero que pueden ser de 2 a 3 preguntas detonadoras y las demás solo para considerar”
- p. “Con base en las respuestas”
- q. “Otra pregunta que implique mayor desarrollo”

Experta 2. Dra. Iris Monroy.

- a. “Las observaciones que emito, son con desconocimiento del fundamento teórico desde el cual se plantea la tesis. Por ello, sugiero que se tomen a consideración y reflexión de lo mencionado. Del mismo modo, si existe alguna pregunta al respecto, quedo atenta para resolverla”.
- b. “La técnica de grupos focales es pertinente”
- c. “El método etnográfico no tiene pertinencia para el estudio (solo se menciona sin desarrollar un procedimiento que aclare su inclusión”
- d. “Se observa congruencia al interior de la guía -de las dimensiones con las variables”
- e. “También congruente la dimensión planteada con los subdimensiones especificadas”.
- f. “En el procedimiento se indica que se aplicarán las mismas preguntas a: director; profesores; padres y alumnos”
- g. “No se puede aplicar de igual manera ¿los padres de familia y/o los estudiantes tienen conocimiento de los decretos, por ejemplo? ¿o se les da una inducción para que puedan participar en este estudio?”
- h. “Incluso el cómo están planteadas: *¿La calidad de la educación se puede medir a través de los resultados de las pruebas externas?*”
- i. “Es pertinente en cuanto a contenido, sin embargo, la estructura tiene un lenguaje que considero puede ser complejo para estudiantes y padres”.
- j. “Es recomendable reducir el número de preguntas, solo para el 1.1 se cuentan 24 (parte de los criterios para los grupos focales es asegurar la participación de todos los integrantes, $8 \times 24 = 192$ repuestas, traducido en tiempo ¿cuánto será?”
- k. “El contenido es pertinente a la variable discurso de poder, sin embargo, por su estructura las preguntas no pueden ser aplicadas por igual al directivo, profesores, padres de familia y/o los estudiantes”
- l. “No me queda claro qué es lo que se pretende validar en este punto específico, dado que no se describe ni desarrolla nada con relación a este método de investigación”
- m. “Lo mismo que comento en el punto anterior, no se valida por este método la elección de un tipo de análisis”

Experto 3. Dra. Eva González Rodríguez.

- a. “El objetivo está planteado de forma descriptiva, porque al identificar simplemente se hace una descripción de lo encontrado. Sería importante reflexionar si se hará un análisis

de esa manifestación mediante el discurso del poder vinculándolo a las relaciones entre la comunidad”.

- b. “¡Redacción confusa, no se sabe cuántos grupos se harán!”
- c. “Este método tiene sus propias técnicas de recolección de la información)”
- d. “En términos teóricos y prácticos, hacer entrevistas y tener un diario de campo no da cuenta de un Método etnográfico. Este método va más allá de esas dos técnicas”
- e. “Si se va a hacer análisis del discurso, entonces lo más idóneo es trabajar grupos de discusión y, por tanto, se tendría que definir una guía de conversación para esos grupos)
- f. “La delimitación es bastante importante porque es tan grande que realmente no se sabe qué es lo que se va a hacer. Si se desea hacer una etnografía de aula podría ser pertinente, pero, así como se tiene planteado no tiene coherencia”
- g. “Aporta a la educación, pero se tendrá que delimitar”
- h. “Al interior de las dimensiones hay pertinencia, pero ello no quiere decir que como se desea aplicar y a quienes se desea aplicar, vaya a ser pertinente”
- i. “Para una investigación cualitativa, este apartado no es relevante, no vas a generalizar. La validez y fiabilidad se obtienen al interior del estudio mediante la devolución de la información y al exterior con la contrastación teórica”

Anexo 7 Formato (no firmado por actores) de consentimiento de participación para entrevistas y reunión de grupos focales



UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ENTORNO EDUCATIVO

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN
INVESTIGACIONES

INVESTIGACIÓN:

~~título: POLÍTICA EDUCATIVA, DISCURSO DE PODER Y RELACIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: HECHOS Y CRÓNICAS EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA COLOMBIANA.~~

Ciudad y fecha: Bogotá, D.C, Febrero de 2020

Yo, _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a Ramiro Alfonso Cárdenas Cárdenas, estudiante de la **Universidad Cuauhtémoc**, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Grabación de conversaciones en los encuentros grupales y/o personales
2. Observación directa de eventos durante la jornada escolar y toma de apuntes en diario de campo.
2. Sistematización de datos con las narraciones tácitas durante los encuentros y observaciones.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la **Universidad de Cuauhtémoc** bajo la responsabilidad del investigador.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma _____

Documento de identidad _____ No. _____ de _____

Huella:

1. Nombre del Proyecto: **POLÍTICA EDUCATIVA, DISCURSO DE PODER Y RELACIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: HECHOS Y CRÓNICAS EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA COLOMBIANA.**

2. Objetivo General

- Identificar las manifestaciones de la política educativa en el discurso de poder y su impacto en las relaciones entre la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe.

2.1 Objetivos específicos

- Caracterizar la política educativa en el Colegio de Colombia y el Caribe.
- Identificar cómo la política educativa se manifiesta en el discurso de poder institucional del Colegio de Colombia y el Caribe.
- Conocer las manifestaciones y el impacto que se generan en la comunidad educativa a partir de la política educativa y el discurso de poder en el interior de la institución.

3. Justificación: desde un plano formal, la presente tesis doctoral aborda varios aspectos relevantes para los entornos escolares contemporáneos, pues aparte de preocuparse por los temas convencionales en el ámbito educativo que giran alrededor de la práctica pedagógica, la evaluación y el currículo, involucra las relaciones de poder en la escuela a partir de la regulación del sistema que plantean las elites de poder. Por lo mismo, durante el desarrollo de la investigación se pretende evidenciar las manifestaciones de la política educativa que se han legitimado como realidades naturalizadas en torno a la hegemonía que imponen los organismos internacionales, el discurso como mecanismo de difusión del poder y las relaciones que se establecen entre profesores, directivos, padres de familia y estudiantes en el marco de la dinámica que convoca la normatividad colombiana en el sector educativo respecto a roles y funciones en la escuela local. Por lo tanto, la investigación no se dedica exclusivamente a observar realidades abstractas y aisladas de la actividad educativa en un escenario concreto; sino que, además, intenta integrar las relaciones de la comunidad educativa del Colegio de Colombia y el Caribe como representación de la escuela colombiana, en contraste con el concepto teórico de la calidad de la educación y su práctica institucional.

4. Procedimientos: la presente investigación, para la recolección de datos se centra en la observación participante, la organización de tres grupos focales, y dos entrevistas

5. Riesgos esperados: que la información suministrada sea alterada y direccionada de acuerdo a intereses del investigador o tomada para fines distintos al educativo.

6. Beneficios: el documento en conjunto proporciona una manera nueva de ver y pensar la

escuela, en un ámbito local y una visión panorámica de la educación en Colombia.