

**SUPERFICIES DE EMERGENCIA DEL CONCEPTO BUENAS PRÁCTICAS  
EDUCATIVAS**

**BRILLY GLEYDIS GAÑÁN GALVIS**

**ELBER ENRIQUE ROZO MUÑOZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO- CINDE  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**BOGOTÁ, DC**

**2015**

**SUPERFICIES DE EMERGENCIA DEL CONCEPTO BUENAS PRÁCTICAS  
EDUCATIVAS**

Presentado por:

**BRILLY GLEYDIS GAÑÁN GALVIS**


**ELBER ENRIQUE ROZO MUÑOZ**

Director de tesis:

**ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO- CINDE  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
BOGOTÁ, COLOMBIA**

**2015**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 132	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Superficies de emergencia del concepto buenas prácticas educativas
<b>Autor(es)</b>	Gañan Galvis, Brilly Gleydis; Rozo Muñoz Elber Enrique
<b>Director</b>	Álvarez Gallego, Alejandro
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 132 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional- CINDE
<b>Palabras Claves</b>	Buenas Prácticas, Educación, Superficies de emergencia, campo conceptual de la pedagogía, benchmarking, Archivo.

<b>2. Descripción</b>
<p>El documento hace parte de una investigación bajo el enfoque arqueológico- genealógico propuesto por Michel Foucault, el cual indaga las superficies de emergencia del concepto de buenas prácticas educativas.</p> <p>Desde una mirada del campo conceptual de pedagogía como marco teórico y conceptual se hace un rastreo construyendo y haciendo un archivo para identificar los matices que ha tenido el discurso de buenas prácticas educativas en los últimos 30 años. Se establece diferencias en el recorrido del texto en referencia a los cambios de intencionalidad del discurso, las procedencias del mismo y el posicionamiento que se viene dado en escenarios alternos al educativo y dentro del educativo mismo. Las fuentes con las cuales se construyó el archivo, dan cuenta de los cambios provenientes de múltiples procedencias, se identifican diferentes formas de hablar y enunciar la buena práctica educativa ubicándonos en un discurso que hoy está presente, que se perfila como novedoso pero que ha tenido diferentes enunciaciones que describen en el documento las</p>

condiciones de poder y de saber que han estado presentes.

### **3. Fuentes**

Las fuentes sobre las que se basó la investigación están soportadas en más de 200 documentos de diferente índole y procedencia que hablan sobre la emergencia y las condiciones de existencia del concepto de buenas prácticas en el tiempo que hemos planteado para dicho estudio. Estos documentos proceden principalmente de fuentes gubernamentales, empresariales, académicas e informales. Como fuentes primarias entendemos las diferentes maneras de expresar la emergencia del concepto en diferentes documentos y como fuentes secundarias las investigaciones académicas que se ocupan de abordar el problema investigativo.

### **4. Contenidos**

La investigación tuvo como principal objetivo rastrear y analizar la movilidad que ha tenido el concepto y el discurso de las buenas prácticas en educación, reconociendo la importancia de la trascendencia de este concepto en el escenario escolar. De igual manera, nuestra preocupación dentro de la investigación ha sido la de poner en evidencia los escenarios, sujetos y discursos que se mueven en torno a las buenas prácticas desde los años ochenta hasta el presente. Mediante la construcción del archivo se pueden colocar en la superficie algunas relaciones que pueden resultar bastante particulares. Éste ejercicio nos permite develar otras forma de construcción del conocimiento distante de otros modelos que “naturalizan” o “dejan de cuestionar” el objeto investigativo en cuestión.

La introducción del informe de investigación refleja el recorrido conceptual, metodológico y la problematización de la temática abordada. En el primer capítulo se recurre a una caracterización histórica que nos brinda eventos importantes dentro de la superficie de emergencia del concepto de buenas prácticas. Por ejemplo, la incidencia que el benchmarking tuvo en las transformaciones de las prácticas económicas y empresariales y cómo estas incursionan en el campo educativo; y otra completamente distante como es la educación popular. Ambas brindan elementos que estructuran el concepto y el discurso de manera visible.

El segundo capítulo, presenta la forma como estos discursos y conceptos se institucionalizan con la creación de normas, leyes y parámetros reflejados en la Ley General de educación y en la Ley 30 de Educación Superior. Además se identifica una instrumentalización en la pedagogía, la didáctica y el currículo para articularlo con estas posturas de buena práctica procedentes del campo económico y empresarial.

Finalmente, el tercer capítulo coloca en el panorama reciente las formas como se ha ido apropiando y visibilizando en la superficie de emergencia el concepto de las buenas prácticas

educativas con la intervención de diferentes sujetos, escenarios y conceptos para irse instituyendo.

Las conclusiones nos llevan a construir una reflexión sobre el papel del maestro en estas tendencias de renovación de las prácticas pedagógicas, la coexistencia con otras formas de leer la pedagogía y la incidencia que tienen otros campos del saber en la educación..

### **5. Metodología**

La investigación está orientada bajo el enfoque genealógico arqueológico, enfoque que se distancia de otros enfoques porque no pretende demostrar el origen de un tema de investigación o corroborar hipótesis formuladas previamente a una investigación en sí misma. Busca poner en evidencia las condiciones de emergencia y las relaciones entre sujetos, escenarios y conceptos que en este caso son las buenas prácticas educativas.

El enfoque parte de identificar en su dispersión formas de enunciación con el fin de problematizar y de esta forma ir construyendo el objeto de estudio. Para esto, se recurre a la construcción del archivo, que son todas las fuentes documentales que hablan sobre la temática y con éstas se identifican formas de decir y enunciar las buenas prácticas en educación. Con este ejercicio de lectura juiciosa, se pretende romper la unidad de los documentos y se extraen regularidades y recurrencias discursivas, que constituyen el fichaje y la tematización; posteriormente se identifican cortes históricos.

Este extenso y disciplinado ejercicio de lectura, tematización y cortes históricos es el que permite identificar los enunciados propios y ayuda a estructurar el informe final de investigación sobre los hallazgos encontrados en este ejercicio.

### **6. Conclusiones**

Las buenas prácticas son una representación de la transición posmoderna que expresa que la escuela no es la única que educa, universalizando el protagonismo de una sociedad educadora.

Su discurso proviene de otro campo y se yuxtapone al discurso pedagógico, creando un campo perceptivo influenciado por fundamentos económicos y administrativos; (queda por observar aún más si el nuevo discurso es nueva subjetividad) generando otras dinámicas en los espacios escolares. La escuela que en algún momento fue concebida como espacio de tiempo libre, hoy debe desarrollar habilidades útiles, productivas y eficientes que hagan del sujeto, un sujeto competente para un mundo civilizado y global.

En este sentido las políticas del conocimiento son conducidas a otros problemas, a otras preguntas ayudando a identificar nuevas estructuras de saber-poder, en contribución a la actualización del Campo Conceptual de la Pedagogía como conjunto de relaciones de saber-poder desde las cuales

emergen y se configuran prácticas pedagógicas, que generan un campo de saber.

Las buenas prácticas también son una expresión de “la instrumentación de la pedagogía propia de la tradición moderna, que entiende la pedagogía como una teoría que ilumina la práctica, a la vez que invisibiliza al maestro como sujeto de saber y la manera como la escuela produce subjetividades” aquí encontramos, todos los instructivos, manuales, guías orientadoras, bancos de proyectos, que de manera procedimental estructuran el saber solo en el hacer, lo encasilla y lo ordena, desde la lógica de las teorías de marketing, la administración o la economía.

Se estarían generando nuevas fuerzas en el campo conceptual de la educación dado el cruce de conceptos de una disciplina a la otra, pero sobre todo por la incidencia en el hacer, en las comprensiones de los sujetos y en las miradas que le dan a las prácticas. Los sujetos al ser productores de su práctica educativa con el fin de transformar sus escenarios y sus contextos y llevar a acabo procesos de autogestión, dan lugar a otras subjetividades.

<b>Elaborado por:</b>	Brilly Gleydis Gañan Galvis ; Elber Enrique Rozo Muñoz
<b>Revisado por:</b>	Alejandro Álvarez Gallego

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	15	06	2015
--	----	----	------

## CONTENIDO

Resumen Analítico en Educación- (RAE)

Índice.....	7
Introducción.....	10
Un marco teórico de referencia.....	17
Descripción metodológica.....	23
Rastros previos al tema de investigación.....	28

### Capítulo Uno

<b>1. Escenarios y superficies de emergencia del concepto de buenas prácticas.....</b>	<b>33</b>
1.1 El escenario de la posguerra como espacio para leer la emergencia.....	34
1.2 El campo económico. Preparando la superficie de emergencia: benchmarking y la experiencia de la empresa Xerox Corp. ....	36
1.3 El discurso del desarrollo en la renovación de la educación.....	42
1.3.1 La institucionalidad educativa del discurso del desarrollo: la UNESCO.....	44
1.3.2 La puesta en marcha del plan de la UNESCO: aprender a ser y la Institucionalización de la innovación en la educación.....	47
1.4 La educación popular: prácticas innovadoras no hegemónicas.....	51

1.5 Prácticas de innovación desde las instituciones gubernamentales: normatización de las prácticas innovadoras.....	59
--	----

## Capítulo Dos

<b>2. El pliegue histórico de las reformas en Colombia: El discurso de buenas prácticas en el marco de la normatividad.....</b>	<b>65</b>
2.1 Las reformas constitucionales y educativas en Colombia.....	66
2.2 “Somos dos naciones a la vez: una en el papel y otra en la realidad ”.....	69
2.3 El otro lado de la discusión. Tensiones en el campo conceptual de la pedagogía: problematización de la didáctica y el aprendizaje.....	74
2.3.1 Problematizar la didáctica como dispositivo regulador de las prácticas.....	78
2.3.2 El aprendizaje como eje de renovación y las buenas prácticas educativas.....	79
2.4 Afianzando los dispositivos: la lectura de la Ley General de Educación y la Ley 30 de Educación Superior.....	84
2.4.1 En la educación superior. La ley 30 de 1992.....	89
2.5 Huellas de una intervención.....	91

## Capítulo Tres

<b>3. El concepto de buenas prácticas tiene una amplia divulgación.....</b>	<b>95</b>
<b>4. Conclusiones.....</b>	<b>112</b>



Referencias.....118

Apéndices.....125

## Introducción

La presente investigación parte de la reflexión sobre la situación actual de la educación, abordada desde la arqueología y genealogía, metodología que brinda la posibilidad de descentrarnos, mirar las realidades e identificar problematizaciones concretas relacionadas o no con los nuevos paradigmas en pedagogía y en educación. La propuesta metodológica de Michel Foucault reviste interés pues no pretende historizar o trazar una línea de inicio y de final sobre un objeto de investigación, sino poner en discusión una temática de la cual se habla reiteradamente pero se interroga poco, llegando a asumirla como cierta cayendo en una naturalización del discurso, el cual puede sesgar nuevas formas de mirar la educación.

Este informe permite entender la movilidad que ha tenido el discurso de *buenas prácticas* en el campo educativo; reconoce que este campo trasciende el escenario escolar, como tradicionalmente se lee. El discurso de *buenas prácticas* no ha sido objeto de conocimiento ni de reflexión detallada según el rastreo que se ha hecho; pues se identifica que en su desorden y en su dificultad de unidad de análisis es asociado a otros conceptos trabajados en el mundo académico como la calidad, la eficiencia y la eficacia en diferentes campos del conocimiento. Ante esta realidad de orden teórico, será provechoso este discurso en nuestra metodología investigativa pues nuestra intención no se centra en buscar el origen ni en interpretar reglas de formación discursiva, ni tampoco en hacer juicios valorativos desde la crítica<sup>1</sup>; sino en poner en

---

<sup>1</sup> En Foucault, este modo de leer no es posible en tanto se tiende a jugar con pretensiones de verdad. En su texto de la Verdad y las formas jurídicas se puede entender la tarea de la historia y afirma que: “Actualmente, cuando se hace historia —historia de las ideas, del conocimiento—o simplemente historiamos atenemos a ese sujeto de conocimiento y de la representación, como punto de origen a partir del cual es posible el conocimiento y la verdad

evidencia los escenarios, sujetos y discursos que se mueven en torno a las buenas prácticas. No estamos haciendo un recorrido histórico de lo que son las buenas prácticas en la educación actual, no estamos avalando su veracidad, ni se pretende darle validez dentro del discurso actual de la educación, estamos develando el archivo, que coloca en la superficie algunas relaciones que pueden resultar incoherentes, absurdas, y hasta risibles. Se plantea a los investigadores el reto de no buscar la verdad sobre las cosas, por el contrario afianzar la capacidad para ver más allá de lo que siempre se dice, no por el hecho de hacerlo, sino porque de esa manera se descubren otras construcciones sobre el conocimiento, otros significados.

Mostrar dichas relaciones y mutaciones en sus escenarios y actores es nuestra pretensión sin llegar a cuestionarlas. Hacemos lecturas de lo que en su momento se decía sin juzgarlo; lo valioso de este ejercicio metodológico está soportado en atravesar el discurso en diferentes campos de acción y en diferentes lugares de enunciación. Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso decir que la movilidad de las buenas prácticas ha tenido una fuerte presencia en los escenarios económicos, populares, gubernamentales, y particularmente ha tenido un direccionamiento hacia el campo educativo. La particularidad de este discurso es su facilidad para moverse en estos escenarios y para atravesar diferentes disciplinas. Pondremos un ejemplo para entender lo dicho: hay buenas prácticas en el sector agrícola, el sector de la salud, y obviamente en el sector educativo, porque dicho discurso recoge unas formas de enunciación que se copian y adaptan, dado que hoy casi todo es susceptible de evaluación y control. Toda esta movilidad discursiva se

---

aparece. Sería interesante que intentáramos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta y que, a cada instante, es fundado y vuelto a fundar por ella” (Foucault, 1973; p. 4)

expresa en conceptos que permiten su funcionamiento y pueden generar procesos de subjetivación.

Ahora, desde el punto de vista metodológico, el informe investigativo está dentro de la línea Políticas del conocimiento en educación y pedagogía bajo la orientación del enfoque arqueológico-genealógico, que implicó la realización de una revisión sobre la temática en el archivo constituido de manera diversa (distintas procedencias) y por épocas (80s, 90s y 2000), haciendo énfasis en sus recurrencias y cambios. En este sentido lo que dice el archivo es organizado por enunciados: Los escenarios y superficies de emergencia del concepto de las buenas prácticas, el pliegue histórico de las reformas en Colombia: el discurso de las buenas prácticas en el marco de la normatividad y el concepto de buenas prácticas tiene una amplia divulgación. Cada una de ellas apoyada en el archivo (legislación y normatividad, artículos de prensa, artículos e informes de investigación de diversas procedencias temáticas y disciplinas), permitió hacer una lectura de las fuerzas y las condiciones emergentes que posibilitan hoy hablar de buenas prácticas, sobre todo en escenarios reguladores de las prácticas en educación. Consideramos también que la periodización permitió ver pliegues y diferentes formas de enunciación desde los años 80, 90 y 2000 hasta el presente. Pese a que puede ser cuestionable la validez de la periodización, es claro que en esta época se dieron cambios y se dinamizaron las prácticas en sus escenarios con la posible constitución de nuevas subjetividades.

La definición de los enunciados exigió claridad conceptual y metodológica, dada la diversidad del archivo por procedencia, época y autores. También resultó por momentos confuso el reconocimiento del archivo, dado que el Campo Conceptual de la Pedagogía es variado disciplinar y conceptualmente, exige entonces, no un ejercicio lineal o causal de análisis, sino un

reconocimiento de su pluralidad no necesariamente en el marco de paradigmas o verdades irrefutables. La forma de lectura del archivo en su dispersión es valiosa pues evita el juicio y el supuesto al registrar lo que él mismo muestra, es decir se deja hablar al archivo, por otro lado, la procedencia de las fuentes brinda pistas sobre las formas como se enuncia o se describe el discurso. El archivo es el lugar donde reposan las frases, palabras, discursos, en él no hay discriminación de procedencia, cualquier lugar donde se halle, es de hecho un primer elemento de análisis, porque sustenta los lugares donde circulan los discursos y donde permanecen o desaparecen. La lógica de la causalidad desaparece en esta metodología, surge la valoración de lo disperso, entre uno y otro concepto hallado, así sean de procedencias diferentes existe una combinación de discursos que pueden llegar a mostrar recurrencias. Un ejemplo de ello es la información que se encuentra en documentos de libre circulación como artículos de prensa o convocatorias, las cuales hacen alusiones del tema asociadas a otros conceptos. Pero si vemos documentos de orden oficial o normativos, la forma de enunciar cambia y se enfoca en procesos delimitados, instruccionales y procedimentales.

Las diversas formas de enunciar las buenas prácticas tienen relación con marcos de referencia desde la productividad empresarial, desde la dimensión de producción de ciudadanía, y desde el marco de la eficiencia como punto final de la práctica, puede darse una tendencia intencional a que se conviertan en experiencias significativas con un trasfondo más subjetivo, es decir menos programático y más singular. El ejercicio de problematización de los capítulos que estructuran el presente informe, muestra primero una contextualización internacional donde el periodo histórico de la posguerra definió en buena parte las políticas de justicia, equidad e inclusión que los Estados debían adoptar; a la par del juego y las transformaciones hechas en el sector empresarial;

aún distante del escenario educativo. El concepto de benchmarking adquiere especial atención porque sus lineamientos y protocolos son apropiados por actores y escenarios que gestan principios de calidad en las prácticas empresariales y económicas y también incursionan en las prácticas de gobierno hasta volverlas institucionales. Sin embargo, se logra identificar nuevas superficies de emergencia por demás distantes de las primeras, como lo son las prácticas de la educación popular que dentro de sus apropiaciones de innovación lograron posicionar el discurso en un escenario no hegemónico y dieron las pinceladas para posteriormente incidir en las políticas de Estado al normatizar e institucionalizar las prácticas.

El segundo capítulo relata la manera como se han creado normas y leyes que encausan las experiencias previas en la década de los 80 y se analizan detalladamente las normas que competen a la educación concretamente. Los años 90 son el lapso de tiempo de las transformaciones de tipo social, político y económico. Además emerge la práctica neoliberal que sin duda alguna incidió en las prácticas políticas que gobiernan y producen dispositivos ajustados a sus intereses y proyectó el país a corto, mediano y largo plazo. En el campo educativo, toman especial fuerza asuntos propios de la pedagogía como la didáctica y el currículo, que, aunque no son los únicos, si fueron determinantes en la incidencia de la transformación y producción de buenas prácticas educativas.

Finalmente, el tercer capítulo coloca en el panorama reciente las formas como se ha ido apropiando y visibilizando en la superficie de emergencia el concepto de las buenas prácticas educativas con la intervención de diferentes sujetos, escenarios y conceptos para irse instituyendo.

El auge relacionado con el concepto de buenas prácticas en educación se remonta a finales de la década del 90 y principios del 2000. Se propone identificar y difundir iniciativas que contribuyesen a la mejora del sistema educativo y ofrecer antecedentes sobre un conjunto de iniciativas que dan cuenta de la dirección de los esfuerzos realizados en los distintos países para mejorar su educación y que muestran buenos resultados o parecen promisorias en la búsqueda de una educación de calidad y equidad. El papel del Estado se ha posicionado en el direccionamiento de estas experiencias para ser replicables y fomentar los focos de acción en poblaciones vulnerables o de difícil manejo; se trata de prácticas innovadoras relacionadas con reformas educativas, que hacen referencia a prácticas organizativo-didácticas más que curriculares en una primera instancia, y aunque la experiencia haya arrojado resultados positivos, o haya demostrado ser eficaz, en el marco que la sustenta los resultados que se han ido alcanzando, suscita diversas reflexiones sobre todo en la comunidad educativa.

En educación, una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos. El carácter innovador de una buena práctica se completa con su efectividad. En este contexto, la innovación educativa va mucho más allá de la mera producción de novedad; debe demostrar su eficacia y replicabilidad. Sólo en tales condiciones una “práctica buena” se convierte en una “buena práctica”, es decir, en la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad.

Con esto, el trabajo suscita la provocación de involucrarse en un tema del cual cuestionamos poco pero que tiene numerosos matices y aristas e invita a seguir buscando mediante posteriores investigaciones si es posible una institucionalización del discurso y una

relación más visible entre las instituciones económicas y políticas como la educación, o por el contrario, es producto de una efervescencia histórica y nos arrojará a nuevos y esperanzadores caminos donde la educación hable por sí misma.



## Un marco teórico de referencia

La educación enfrenta retos actuales que tienen que ver con los cambios que ha tenido el conocimiento. ¿Lo que se aprende?, ¿cómo se aprende?, ¿para qué se aprende?, ¿por qué se aprende? son interrogantes permanentes para maestros, estudiantes y sociedad en general que ven nuevos conocimientos, habilidades, saberes que ya no se adquieren de manera exclusiva en la escuela, ya no le pertenecen solo a ella.

El campo conceptual de la pedagogía (CCP) se actualiza en estas cuestiones pues aunque está determinado, limitado, en él no se puede hablar de verdades únicas y acabadas, pues dificultaría ver cómo se configuran el saber, los sujetos y las instituciones y lo que ignoran; lo que hacen, o lo que viven; por tanto, ver la escuela e interrogarla en el afán curioso de quien investiga algo dinámico y cambiante como es el conocimiento, aporta a la reconstrucción y deconstrucción de lo que está en el campo. En este sentido Olga Lucía Zuluaga (2000) afirma que este campo conceptual está:

Conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la educación, currículo y pedagogía): y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. (p. 3).

En el CCP se entrecruzan teorías, experiencias, saberes, no solo de intelectuales de la educación; esta diversidad es la que nutre y crea; es la dispersión la que habla y permite que el campo sea plural.

La línea de investigación sobre políticas del conocimiento en educación y pedagogía que nutre este trabajo, se interesa entonces por indagar cómo se estructuran dichas políticas, las relaciones que constituyen las instituciones, los saberes y los sujetos que actúan en torno a la educación y la pedagogía; en este sentido la línea aporta interrogantes al campo conceptual, permite entender la dispersión y el acontecer, no solo de lo que se dice, sino de lo que se hace, en el tiempo, con relación a los maestros, a la escuela, a sus formas de pensar y de ser. Las prácticas son de nuestro interés porque se configuran en torno a conceptos, sujetos e instituciones, y así forman parte del campo intelectual de la pedagogía, lo que permanece y lo que no también.

En el texto “La investigación educativa el arte de investigar o la investigación como arte”, el profesor Alejandro Álvarez (2014) expresa:

El conocimiento debemos verlo no como algo puro o innato sino como el efecto de una batalla, no como una facultad del intelecto sino como una cierta relación estratégica en la que el hombre está situado (...) La pregunta hoy sería, no cómo llegar a conocer la realidad, sino cómo producir algo nuevo, no se trataría de describir o representar la realidad, sino de distanciarnos de ella en cuanto que ella es lo mismo, lo preciso, lo común y allí no está lo nuevo. (p. 6).

La investigación educativa como lo menciona Álvarez (2014), plantea desafíos no con el interés de develar verdades absolutas y universales, sino de realizar una lectura de la realidad desde otro sitio, otro enfoque, sin dar por sentadas respuestas, según los hechos o autores; esta mirada le implica al investigador social desprenderse de su postura positiva, del paradigma científico y dejar que la realidad se muestre sin seguir una ruta predeterminada.

Nuestro punto de partida para el proceso investigativo está centrado en la problematización vista en el campo conceptual de la pedagogía. Dicho campo ha venido siendo trabajado por el Grupo de Historia de la Práctica pedagógica y uno de los aportes significativos de dicho grupo es tomar distancia de las referencias instrumentales y centrarse en la producción de reflexiones y elaboraciones teóricas problematizadoras que le dan el cuerpo conceptual a la pedagogía (Zuluaga, 1999) permitiendo enriquecerla con elementos no solo técnicos y operativos sino con el saber pedagógico.

El problema de investigación de esta tesis quiere establecer de qué manera emerge el concepto de buena práctica en el campo educativo y cuáles son las relaciones con otros campos de conocimiento que han permitido que ese concepto tome fuerza en el tiempo reciente. Podemos llegar a ver las prácticas pedagógicas contemporáneas, escolares y no escolares, como un escenario privilegiado en el que se da la lucha por el control del conocimiento (Álvarez, 2012). Con lo anterior, podemos empezar a alejarnos del análisis que entiende la pedagogía como mecanismo ideológico (Díaz, 1993), pues con “este mecanismo se invisibiliza la inmensa riqueza existente en las complejas relaciones de la enseñanza, entendida como acontecimiento de saber cuyos vínculos con la cultura, la política, la sociedad y la ciencia, era compleja e irreductible a una simple forma de dominación” (Álvarez, 2012. p. 12).

Las *buenas prácticas en educación* son abordadas desde la noción de campo conceptual, en tanto se pueden asumir como categoría móvil en la pedagogía, ya sea que hayan emergido desde éstas o hayan llegado a este campo desde otros lugares. La noción de campo conceptual de la pedagogía nos permitirá mirar si las buenas prácticas surgen allí, o por el contrario, tienen procedencias externas que se fortalecieron en este campo y permitieron cambios o mutaciones.

El abordaje desde la perspectiva de los conceptos no debe hacerse siguiendo fidelidades doctrinarias. Los paradigmas son discursos muy compactos, y según su propia lógica habría que analizarlos en su propia interioridad. No obstante, se pueden abordar por la vía de los conceptos, según criterios externos a los mismos paradigmas. Parece sencillo, pero conviene insistir en que los conceptos van de un campo teórico y de un saber a otro recibiendo en cada campo del conocimiento funciones diferentes, por ejemplo el concepto de normal es usado en la psicología, la estadística, la psiquiatría, la biología, la medicina, y en cada uno de ellos juega un papel específico. En un campo de conocimiento como es el de la Educación, los conceptos van de un paradigma a otro y sin ser idénticos comportan relaciones de filiación. Necesitamos disponer de una caja de herramientas, que nos permita atravesar diversos paradigmas y en ésta podemos incluir la historia de los conceptos. (Zuluaga, 2000)

El enfoque arqueológico-genealógico pretende entonces, ahondar en la búsqueda del objeto del conocimiento, y no en definirlo o describirlo a priori, como pueden hacer otros enfoques. Con respecto a la arqueología Foucault (1970) en su libro *La Arqueología del saber* dice:

Designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo. (p. 223).

Este enfoque problematizador y este modo de entender la pedagogía permite alejarnos de la visión tradicional que otros enfoques de investigación han plasmado sobre la pedagogía como instrumento, y más bien, establecer una ruta metodológica que nos conduzca a reconocer relaciones complejas de los enunciados que se hacen presentes y sus interacciones, para interrogar el concepto que pretendemos investigar.

De otro lado se sirve de la genealogía para preguntar por el presente y cómo ese presente se hizo actualidad. “la genealogía estudia su formación dispersa, discontinua y regular a la vez” (Foucault, 1973, p. 64). La búsqueda arqueológica permite a la genealogía mirar la dispersión en el discurso como saber-poder, que genera instituciones y sujetos. Se debe entonces reconstruir la continuidad de lo que se ha dicho para hacer historia del discurso, ir a los límites en el tiempo de eso que se ha dicho, cómo ha sido dicho y por quién; esto es, ¿desde cuándo se habla de *buenas prácticas*? ¿Quiénes han hablado y escrito sobre ellas? ¿Cómo se han instituido en el tiempo? ¿Por medio de cuáles dispositivos? ¿Por qué se ha generalizado la discusión en el campo educativo? En este sentido “para la arqueología, lo idéntico y el continuo no son los que hay que buscar al final del análisis; figuran en el elemento de una práctica discursiva: obedecen ellos también a las reglas de formación de las positividades;” (Foucault, 1970, p. 227).

Para poder establecer las condiciones de emergencia del discurso de *buenas prácticas*, haremos un acercamiento desde el enfoque arqueo genealógico, dado que este enfoque nos brindará herramientas para identificar las recurrencias, las rupturas, las emergencias de este discurso y los posicionamientos del mismo. De igual manera, el enfoque nos permitirá

problematizar las procedencias que se presentan e interrogar lo aparentemente lógico y lo asimilado como verdadero, mediante un rastreo por los momentos que posibilitaron la fuerza del discurso y que le otorgaron validez y legitimidad.

Las buenas prácticas en sí mismas no tienen un origen; la ruta arqueo-genealógica nos permite delimitar una postura historiográfica que hace visibles los procesos por los cuales toma fuerza como discurso dentro del campo de la pedagogía, y desmentir dentro del proceso su esencia pura y legítima (Foucault, 1970).

Se puede decir entonces, que gracias a las herramientas metodológicas de la arqueogenealogía, podemos identificar las huellas y las permanencias que hicieron posible el posicionamiento del discurso de las buenas prácticas educativas y las condiciones que estas han dado a lo educativo hasta convertirlas en prácticas institucionalizadas en nuestro país en los últimos años. No queremos mostrar el origen, queremos dar cuenta de las condiciones que posibilitaron su emergencia y solo a través de un ejercicio riguroso de hallazgos en diferentes tipos de fuentes y autores, podemos identificar los arraigos de este discurso en la sociedad actual. La caja de herramientas que nos ofrece la arqueogenealogía es un conjunto de instrumentos que permite la articulación y el análisis de objetos referidos al estudio (Sánchez, 2012, p. 87) (educación, pedagogía y buenas prácticas), donde circulan los saberes y prácticas a través de múltiples formas de enunciación con el fin de percibir sus condiciones de emergencia, existencia, institucionalización, permanencia y transformación.

### **Descripción metodológica**

Buitrago et al. (2014) Afirma que el enfoque arqueo-genealógico evade el aparato de conceptos elaborados y “En esa medida, en lugar de usar una red de conceptos preestablecidos a los que se acomodan los datos de la investigación, parte de la dispersión de esos datos para leer la temática.” y continua “La arqueo-genealogía no tiene una metodología única; se trabaja con un enfoque, un aparato de supuestos con fundamentos conceptuales que permiten abordar el proceso de investigación con flexibilidad.” No es pretensión del mismo elaborar una verdad absoluta, con base en objetivos preestablecidos, más bien problematiza para construir el objeto de estudio.

El enfoque genealógico arqueológico propone como elemento principal de análisis el archivo, documentos denominados fuentes primarias. Estas fuentes primarias recogen lo que se ha dicho en un tiempo determinado sobre las *buenas prácticas*. Son diversas las fuentes, pues de ellas saldrá lo que se ha dicho de nuestro objeto de estudio, es la diversidad en esa materialidad documental: libros, publicaciones, registros, instituciones, sujetos, lo que permitirá que el enunciado emerja. (Ver el Apéndice A).

Los documentos constituyen parte esencial de la búsqueda arqueológica en tanto permiten determinar las dispersiones, esto es, en los archivos consultados identificar las buenas prácticas educativas, pero no desde lo secuencial de los conceptos o en lógicas que buscan orígenes o verdades absolutas.

Se construyó el archivo sobre el surgimiento del concepto de las *buenas prácticas educativas* con diversas fuentes documentales: revistas científicas, revistas de circulación pública, libros, periódicos, boletines, páginas web oficiales.

Tabla 1. Tipos de fuentes utilizadas en la investigación

<b>Tipo de Fuente</b>	Número de documentos aproximado	Temáticas recurrentes
<b>Artículos de prensa</b>	45	Eficiencia, excelencia, procesos exitosos, intercambios, socialización de experiencias, emprendimiento.
<b>Páginas web con información relacionada</b>	40	Eficiencia, eficacia, mejoramiento continuo, excelencia, sistematización, productividad, articulación económica.
<b>Libros</b>	10	Procesos didácticos, reflexión pedagógica, innovación educativa, significatividad.
<b>Guías e instructivos</b>	15	Mejoramiento, sistematización, procesos de seguimiento, articulación, coherencia, tiempos de ejecución.
<b>Documentos institucionales</b>	30	Prácticas sistemáticas, contexto, estrategias focalizadas, desarrollo hacia la significación, saber hacer, desarrollo sustentable, procesos gerenciales. Evaluación, estándares, competitividad.
<b>Revistas académicas</b>	20	Procesos eficientes, procesos



---

		de calidad, docentes elaboran, maestros hacen, relación dinámica, buena práctica educativa, experiencia escolar significativa buena práctica agrícola, buena práctica en salud, buena práctica en recursos humanos, buena práctica inclusiva. Padres de familia participativos, comunidad activa, organizaciones que aportan, pertinencia, contextualización.
<b>Boletines</b>	20	Prácticas educativas exitosas, voluntariado empresarial
<b>Videos</b>	5	Excelencia, procesos sistemáticos,
<b>Conferencias</b>	5	Desarrollo, eficiencia, éxito, productividad.
<b>TOTAL DOCUMENTOS 200</b>		

---

Es fundamental comprender cómo el archivo constituye el sitio sobre el cual se erige la investigación y en cual se sitúa el investigador para, tras la dispersión, ver emerger el enunciado en medio del cruce de saberes y prácticas de los sujetos. El investigador en este método debe ser minucioso y hacer el rastreo sobre documentos clasificados y organizados; no basta con seleccionar un gran volumen, lo importante es la diversidad de documentos que hayan sido recolectada. Para tomar distancia el método nos ofrece instrumentos que permiten ubicar los sujetos, los conceptos, las instituciones; después de hacer una prelectura documental, se da inicio

al fichaje del archivo, donde se hará evidente el rastreo, cada aparición en párrafos al interior de los documentos empieza a romper la estructura propia e inicial hallada; es decir las *buenas prácticas* dejan de pertenecer a sujetos específicos o a instituciones privadas o públicas, incluso y al menos en este momento metodológico se vuelve atemporal, pues no analizamos su evolución.

La ficha 1 recoge todo el universo documental y lo ubica primero en el espacio correlativo, donde tanto lo visible como lo decible de los sujetos, conceptos e instituciones, se agrupan y van constituyendo el campo enunciativo. Para el investigador este primer ejercicio de ruptura es decisivo pues le muestra en otras posiciones lo que inicialmente encontró, la lectura inicial se abre y lo que en un principio fue un concepto único y legítimo, se vuelve anónimo, dejando hablar solo al texto, separándolo de quien lo escribe. Reacomoda y redistribuye su esencia gramatical dándole cabida a otros significados. (Ver Apéndice A) Ficha 1. Como parte del rastreo documental en el archivo, se crean en los diferentes textos unas codificaciones que ayudan desde la herramienta Atlas ti a ubicar los sujetos, conceptos e instituciones por cada espacio respectivamente:

Espacio correlativo: ECCR-CCP-----Espacio correlativo concepto

ECCR-SUJ----- Espacio correlativo sujeto

ECCR-ESC-----Espacio correlativo escenario

Esto permite identificar el espacio correlativo, porque se puede señalar el número de apariciones determinado su recurrencia (Ver Apéndice B) Ficha 2.

Otro espacio instrumental que brinda el método es el espacio complementario o ficha 2 acá se ubica lo no discursivo, aquello que tiene nombre propio, lo fáctico, lo situacional. No se categoriza, ni prioriza, la redistribución la marca la aparición, la frecuencia y la recurrencia. El investigador no analiza para descubrir lo oculto, analiza para determinar las maneras enunciativas que van constituyendo el discurso sobre buenas prácticas. La mirada se transforma en la medida que el archivo deja ver modos de decir, posiciones de sujetos, instituciones y prácticas, que van mostrando un mapa no lineal, demarcado por momentos históricos distintos, voces cambiantes, espacios varios; emerge así, uniendo puntos, una imagen.

En este sentido la ficha 3 permite ubicar las fuerzas activas y reactivas que acompañan las acciones. Ambas pretenden generar acción de resistencia o de reacción de un sujeto o institución, pueden indicar tendencias en las relaciones, mostrando esos modos específicos, propios de las buenas prácticas. El investigador identificando las fuerzas puede ubicar las tensiones, y determinar, mover o reubicar, tanto la emergencia del enunciado y su discurso como sus límites.

Al cruzar el espacio correlativo con el complementario se podrá identificar el enunciado, para ello está la ficha 4. Todas las recurrencias tanto en lo discursivo como en lo no discursivo se deja ver de manera explícita en esta ficha, pues muestra las repeticiones lo que se ha dicho sobre las buenas prácticas, lo que ha sido y empezará a mostrar lo que han dejado de ser. Los tipos de enlaces o asociaciones representan unas reglas de formación específicas que serán parte del mismo discurso. En este plano no nos referimos a las relaciones entre las oraciones sino entre los enunciados. Son los enunciados los que se relacionan entre ellos, con los espacios complementarios, en relaciones de fuerza y procesos de subjetivación.

### **Rastros previos al tema de investigación**

Las investigaciones relacionadas con el tema de este trabajo, han estado más preocupadas por expresar temáticas cercanas a las buenas prácticas educativas que a su conceptualización en sí misma. Las buenas prácticas educativas no son objeto de investigación porque no se muestra un rastro sobre su procedencia, sobre los discursos que la impulsan y sobre la importancia que ella tienen para las prácticas educativas.

El discurso de las buenas prácticas se da por cierto, se le otorga una validez y muchos documentos explorados en la investigación son recurrentes en afirmar que el ejercicio de la buena práctica garantiza el mejoramiento de los aprendizajes y de la eficiencia administrativa.

El primer documento cercano en este estado del arte es un artículo sobre la tesis de grado titulada “Buenas prácticas educativas y su importancia en el enriquecimiento del conocimiento organizacional: un estudio de caso” de Doris Jeri Rodríguez (2012).

La autora de entrada afirma que el concepto de buenas prácticas en sí mismo es “intangible”, por ende es necesario tomar en cuenta otros elementos para entender cómo se mejoran las prácticas educativas. Desde su investigación toma como elemento central la gestión del conocimiento.

Dentro de su revisión, la autora señala la aparición del concepto al campo empresarial y describe su campo de acción a las orientaciones concretas para el mejoramiento de los procesos (p. 31).

Por otro lado, las conceptualizaciones de las buenas prácticas también se identifican en los campos de la medicina y las leyes, en la cual señala:

“que el carácter de una buena práctica tiene una base cognitiva unida a un actuar, por lo tanto, está ligado a un carácter procedimental. En ambas definiciones se pueden encontrar algunos rasgos que ayudan a definir las buenas prácticas dentro de la perspectiva de la gestión del conocimiento” (p. 31)

Luego, desarrollo un ejercicio de entrevistas y mesas de trabajo para entender la buena práctica en opiniones de maestros de Perú (donde procede la investigación) y desde allí sistematizar la definición y ajustarla al enfoque organizacional y gerencial de conocimiento, un ejercicio que demuestra que la buena práctica es vista desde otros campos de saber no necesariamente pedagógicos, y desde esos campos se traslada la concepción hacia lo educativo y lo pedagógico.

Retomando el ejercicio de la autora, recrea y desarrolla un trabajo constante de reflexión sobre la práctica, y reconoce que no existen antecedentes desde el ámbito educativo; pese a ello, describe, recopila y sistematiza las experiencias dando a su investigación un importante aporte a la educación.

De este trabajo concluye que las buenas prácticas “se ajustan a las necesidades de producción y la creación del conocimiento centrado en la tarea del docente” (p. 38).

Por otro lado, tenemos una investigación doctoral de Maximiliano Retacco Real titulada “Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social. Estudio en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de la Universidad de Granada. La investigación tiene como tema central la exclusión social en los escenarios educativa españoles; sin embargo, dedica un espacio a analizar el papel de las buenas prácticas educativas para poder manejar adecuadamente la problemática de la exclusión.

Al igual de la anterior investigación, el autor refiere la conceptualización al campo empresarial rescatando los principios del “hacer bien” aplicándolo a las prácticas de aula donde se presenta el problema de exclusión (p. 112). Esto lleva a concluir al autor, que la asociación conceptual de lo empresarial a lo educativo, permitirá mejorar la calidad de las prácticas educativas porque se tiene en cuenta la sistematización, la planeación, la evaluación y la consideración de los actores escolares y lo más importante dentro de su investigación: la generación de un aprendizaje efectivo.

Este acercamiento del concepto de buenas prácticas es visto como una herramienta para solventar el problema planteado en su investigación, sin llegar a discutir o problematizar la pertinencia o la relevancia de las buenas prácticas como concepto.

Finalmente, encontramos un artículo bastante extenso en su indagación sobre el origen del concepto de buenas prácticas asociado a la educación titulado “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa” de José Manuel Escudero Muñoz (2009).

En dicho artículo, el autor organiza de manera detallada las rutas por las cuales el discurso de las buenas prácticas ha incursionado al campo educativo. El primer acercamiento vuelve a referenciar el terreno económico, y como desde este terreno se establecer pautas de seguimiento a los procesos productivos, que incluyen al sector educativo.

Añade además:

“Suele reconocerse que la Conferencia de Naciones Unidas, Hábitat II (Cumbre de las Ciudades), celebrada en Estambul en junio de 1996, representó la génesis del tema y su

divulgación posterior. Versó monográficamente sobre la mejora de las condiciones de vida en las ciudades, el urbanismo y las políticas de desarrollo sostenible” (p. 109).

Este escenario presenta una serie de posturas que involucran a la educación, porque desde una buena práctica que conlleve a una buena experiencia, se pueden delimitar temas afines a la relación entre el escenario escolar y el escenario productivo.

En su trabajo, Escudero (2009), reconoce que la conceptualización es reciente pero que la temática no es ni novedosa, ni remotamente desconocida. En tiempos remotos siempre ha existido la preocupación por hacer las cosas de la mejor manera en el escenario escolar, convirtiendo el concepto en un estandarte que permita construir el “deber ser” de la educación en la sociedad.

La perspectiva lineal de la historia, marca la lectura de este trabajo, porque se asume que siempre ha existido la buena práctica y que se ha venido perfilando en búsqueda de su efectividad.

### **A dónde queremos ir**

En este escenario de investigaciones previas, identificamos que el concepto tiene una manera particular de ser estudiado en la historia. Nuestra primera inquietud es ver que los hechos históricos no son lineales ni tienen causas ni consecuencias: hacen parte de una serie de situaciones concretas, particulares y anónimas, que no pueden tener relación directa con otros episodios en tiempos y espacios distintos. Los pliegues en la historia serán los que refleje la

investigación, pues esta temática enfoca una pequeña periodización que muestra los cambios y la emergencia propiamente dicha del concepto.

La segunda inquietud es ver en la dispersión de los discursos, escenarios y actores como se ha construido el concepto de las buenas prácticas educativas y ver cómo se ha posicionado como objeto de investigación.



## Capítulo Uno

### Escenarios y superficies de emergencia del concepto de las buenas prácticas

Diversos enunciados y diversas superficies de emergencia, han dado pie a una relación de fuerzas desde diversas procedencias que tienen algo en común: hacer las cosas bien, constituir dispositivos de normalización, reglamentar y operar las prácticas sociales en varios campos de saber; estos fueron los hallazgos que permiten identificar el discurso de las buenas prácticas en su dispersión.

La institucionalización del discurso no es evidente; para mostrar esto haremos un recorrido panorámico por las condiciones históricas que movieron el discurso de buenas prácticas en diferentes escenarios y permitieron proyectar construcciones de sujetos y de instituciones. Los hechos posteriores a la II Guerra Mundial posibilitaron un viraje en las prácticas de gobierno y en la inserción del discurso del Desarrollo; la conformación e institucionalización de una entidad pensada hacia lo educativo, permitió crear condiciones para la emergencia de nuevas posturas y experiencias propias que generaron tensión entre sujetos y escenarios diversos.

Veremos pues, cómo se mueven estos discursos y qué enunciaciones aparecen en el campo discursivo.

### **1.1 El escenario de posguerra como espacio para leer la emergencia**

La II Guerra Mundial, un acontecimiento histórico que marcó para siempre la historia contemporánea transformó drásticamente la política, la economía, la sociedad y por supuesto, la educación.

El poder de Europa en el mundo se vio reducido por los acontecimientos de la guerra: muchos de sus países quedaron devastados, y muchas naciones pasaron a ser sometidas a un nuevo poder global marcado por la bipolaridad económica y política. El poder de dos superpotencias posteriores a esta confrontación bélica habían emergido y se posicionarían en las décadas siguientes: EEUU y la URSS. Dichas potencias dieron nacimiento a una confrontación ideológica llamada la guerra fría, una tensión entre el comunismo soviético y las democracias occidentales lideradas por los Estados Unidos.

Álvarez Gallego (2013), en su documento introductorio del Módulo: Políticas educativas: debates y tendencias contemporáneas, citando a Martínez, Noguera y Castro (1994) señala que:

Las implicaciones de la Guerra marcaron todos los campos de la vida, que se sintetizaban en una palabra: desarrollo. Esto trajo consigo la elaboración de un nuevo orden mundial que buscara los caminos más rápidos y eficaces para llegar a cumplir esa meta anhelada en todos los países civilizados del mundo apoyado en la convivencia pacífica de los países y el desarrollo científico, tecnológico bajo el principio de la cooperación técnica internacional.

La estrategia del desarrollo, condujo a la educación occidental a replantearse el orden de sus significaciones, objetivos y procedimientos, pasando de convertirse en un problema nacional a convertirse en un componente dentro del nuevo orden mundial, (pp. 67 -69).

Por ende, el desarrollo como discurso, atrajo muchos cambios que fueron planteados a partir de las experiencias de la guerra y la emergencia del nuevo orden mundial que como resultado tiene a la ONU como su órgano de expresión. Las Naciones Unidas (ONU), fueron el escenario emergente de esta coyuntura histórica y muchas de las directrices formuladas desde este organismo han fijado la ruta de las naciones y las dinámicas del nuevo orden mundial. Dicho escenario garantizaría la conservación de la paz duradera y establecería los liderazgos regionales y la participación de las naciones participantes. De alguna manera, este pacto de apoyo y cooperación internacional tenía entre sus principales objetivos luchar mancomunadamente contra los rezagos del eje (fuerzas fascistas albergadas en Alemania, Italia y Japón). Pero más allá de esto, las Naciones Unidas (2014) se preocuparon por los siguientes aspectos:

1. Mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz;
2. Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal;
3. Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del

respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión; y

4. Servir de centro que armonice los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos propósitos comunes.

Fue evidente la prioridad del naciente organismo internacional por establecer reglas para evitar las confrontaciones bélicas y reducir la traumática experiencia de la guerra. En esta preocupación cabe señalar la creación de organismos especializados que apuntan a uno de sus principios fundamentales: la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales. A pesar de esto, se han venido presentando múltiples conflictos y guerras de baja escala que tienen entre sus facetas las tensiones políticas, económicas y culturales.

## **1.2. El campo económico. Preparando la superficie de emergencia: Benchmarking y la experiencia de la empresa Xerox Corp.**

*Si usted conoce a su enemigo y se conoce a sí mismo,  
No tiene por qué temer el resultado de 100 batallas  
Proverbio chino*

El concepto de benchmarking ha generado un importante impacto en las prácticas empresariales desde la década de los sesenta. Sin embargo, necesitaríamos muchas líneas para ubicar la procedencia de este discurso, pues muchos de sus conceptos y enunciados datan de más de 1.000 años y se referencia geográficamente en el Lejano Oriente. Sin embargo, existe una referencia diciente: luchar por ser el mejor de los mejores (Camp, 1989). Camp afirma que la

condición humana de ser mejor a medida que pasa el tiempo es un distintivo natural. Un lenguaje empresarial diría en este caso que es necesario establecer unas condiciones de comparación con el fin de establecer procesos de mejoramiento y entrar en una dinámica de competitividad. Estos a su vez, posibilitan unos resultados positivos que reflejan dicha mejora.

El benchmarking, como concepto, acuña un enunciado claramente educativo, aunque posteriormente sea este discurso el que incursione al campo educativo (algo paradójico por cierto). Dicho enunciado “aprender de los otros” es un discurso que pone de manifiesto considerar las experiencias de los otros como punto de referencia para formular estrategias de mejoramiento y ampliar los índices de rentabilidad. Pero, ¿cómo este concepto ha venido tomando fuerza en el tiempo reciente y por qué parece novedoso e innovador?

De acuerdo a la investigación realizada por Muñoz Leyva (2003) en su tesis doctoral titulada *Benchmarking y marketing estratégico de las ciudades*:

El concepto de benchmarking tiene su origen y se hizo popular en EE. UU., donde fue empleado en la gestión de empresas industriales en los años sesenta, pero alcanza su cima a finales los años setenta. Aunque el concepto subyacente, como se ha introducido en este epígrafe, ha estado presente en las organizaciones mucho antes (p. 16).

Esta característica emerge en las empresas, y de acuerdo con la investigación citada anteriormente, busca hacer un ejercicio de comparación e implementación de modelos exitosos dados en otras empresas con el fin de alcanzar los objetivos propuestos por ellas.

El modelo que más llama la atención en este auge del benchmarking en los años 70, es el impulsado por la empresa XEROX CORP. Esta experiencia ha sido documentada en muchas investigaciones de organización empresarial y gestión de recursos pues refleja la forma como las grandes compañías mundiales, en especial la norteamericanas y las asiáticas, establecían una feroz competencia con el ánimo de sacar del mercado a sus rivales y desarrollar procesos productivos más efectivos y eficaces.

La esencia del benchmarking aplicada por la multinacional XEROX, era buscar estrategias para combatir la competencia, mediante el examen de sus procesos productivos y sus costos operativos. A este ejercicio se le denominó comparación de calidad e identificación de las características del producto.

Bastante interesante resulto el ejercicio de revisar al interior de la organización pues al identificar los productos, los servicios y las prácticas confrontándolos con otros competidores, se estaba consolidando un proceso de autoanálisis y fijación de planes de mejoramiento continuo.

Los procesos productivos, en este marco de referencia, deben acaparar la continuidad y la constancia, esto significa que no se deben cortar o suspender experiencias anteriores sino que éstas deberán ser la base para los procesos de innovación y comparación para mantenerse vigente en un escenario cambiante y transformador.

Esta experiencia de auto medición fue un éxito rotundo en el espectro norteamericano, pues conllevó a optimizar los recursos, racionalizar el gasto, identificar las necesidades productivas y ajustar los empleos considerados vitales para la productividad. También se propagó la cultura del benchmarking en todas las organizaciones de los Estados Unidos pues con ellas se podía medir y

evaluar buscando *buenas prácticas* ajustadas a las difíciles condiciones competitivas del mercado.

A manera de síntesis, podemos ver el proceso que conlleva el benchmarking:



Figura 1

Fuente: Muñoz Leyva (2003)

El ejercicio que conlleva tiene como primer paso, la identificación de las condiciones reales en las cuales se encuentra la organización con el fin de detectar las prácticas existentes y los componentes que las hacen posibles. El conocimiento establece y obliga a las organizaciones a crear parámetros de transformación y mediante el ejercicio comparativo con otras organizaciones, se extraen y se apropian prácticas que han sido exitosas con el fin de implementarlas y ajustarlas a las condiciones del contexto. La adaptación es el ejercicio que pone en juego la aplicabilidad y la transformación de las prácticas en la organización. Todo ello, atravesado por un proceso de sistematización, exige un registro y un proceso de organización de la información con un seguimiento adecuado, monitoreado y evaluado permanentemente para llevar a cabo el proceso de transformación de la práctica.

En palabras de Camp (1998) citando a Boxwell “es la actividad de aprendizaje, intercambio y adaptación de las mejores prácticas en su organización”. El benchmarking no es en sí mismo una herramienta de planificación estratégica, pero encaja en el proceso de planificación estratégica en el punto de unión entre la planificación y la ejecución. (Tal impacto ha causado el benchmarking en el campo empresarial y comercial, que se popularizó al ganar el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige (Malcolm Baldrige National Quality Award en inglés). Esta distinción es un premio nacional a la excelencia de los Estados Unidos y es otorgado por la Fundación para el Premio Nacional de Calidad desde 1987, creado por la Ley Pública 100-107, promulgada el 20 de agosto de 1987 en los Estados Unidos. La evaluación para obtener el premio Malcolm Baldrige se hace utilizando el modelo del mismo nombre, que es el modelo norteamericano de excelencia. El premio se otorga a empresas privadas de todos los sectores, ya sean pequeñas o grandes y a organizaciones sin ánimo de lucro. Existen 6 categorías para el premio: industrias manufactureras, empresas de servicios, pequeñas empresas, sector educativo, sector sanitario y organizaciones sin ánimo de lucro para cada una de las cuales se otorgan dos galardones.

Causa especial atención el giro que dio el premio, pues de pasar a evaluar el benchmarking como una novedad, se pasó a adoptar sus principios y ser referentes para conceder el galardón en las categorías descritas en el párrafo anterior. La finalidad del premio consistió básicamente en reconocer la excelencia de la calidad entre las empresas americanas y alcanzar la productividad que tenían las naciones extranjeras (comparación), siendo estas últimas más competitivas (Loomba y Johannessen, 1997). La difusión del benchmarking como guía de desarrollo de buenas prácticas se extendió en las décadas de los 80 y 90, incursionando en campos ajenos al



sector empresarial privado como las agencias y organismos estatales en el plano local, regional y nacional, y la educación (Muñoz Leyva, p. 19).

### **El caso Colombiano ligado a la experiencia norteamericana: Premio Nacional de la Calidad**

*El premio Nacional de la Calidad, fue creado mediante el Decreto 1653 de 1975, como una manera de reconocer la gestión de las empresas públicas y privadas por parte del gobierno nacional y que se distingue por tener un sistema de calidad coherente y un modelo de aseguramiento que les permite lograr una alta confiabilidad de producto y un óptimo desempeño en todas las funciones y servicios que presten. (El Tiempo, 20 de noviembre de 1992)*

Es bastante particular la situación presentada en el contexto colombiano, dado que a diferencia de los Estados Unidos, que estaba constituyendo un referente de mejoramiento de la calidad bajo la óptica del benchmarking usando la experiencia de la Xerox Corp., el gobierno Colombiano como institución estaba asumiendo y ejerciendo este incentivo para las empresas públicas y privadas reconociendo los siguientes principios:

- La adopción de la calidad total como elemento competitivo.
- Conocimiento y aplicación de los conceptos técnicos para el desarrollo de los sistemas de calidad.
- Difundir las experiencias de las estrategias exitosas y los beneficios de su puesta en práctica.

Varios son los aspectos que califica: satisfacción de los clientes (180 puntos); liderazgo (100 puntos); recursos humanos (150 puntos); estrategia de la calidad (60 puntos); información para la calidad (90 puntos); aseguramiento y mejoramiento de la calidad (140 puntos); relaciones con proveedores (60 puntos); planta física y acondicionamiento (60 puntos); efectos en el entorno (60 puntos) y logros en el mejoramiento (100 puntos).

(El Tiempo, 20 de noviembre de 1992)

La comprensión del benchmarking en nuestro país, refleja un giro conceptual, pues adopta principios de la estrategia norteamericana, pero su concepto de calidad, la conciben de otra manera. Pese a esto, los elementos esenciales no se dispersan.

El premio tuvo renombre en la década de los 80, pues empresas y organizaciones productivas tuvieron las condiciones para mejorar sus procesos internos y externos elevando sus niveles de calidad y productividad. Este quizá fue el referente que tienen los países para poder generar éxito hacia la inserción en la dinámica global.

### **1.3. El discurso del desarrollo en la renovación de la educación**

Si algo ha sido recurrente en los albores de la segunda mitad del siglo XX, es el discurso por el cual el crecimiento económico era una posibilidad concreta para acabar con los problemas que trae la pobreza en el mundo, en especial en estas latitudes. La Guerra contra la pobreza, es el nuevo enunciado que da un giro trascendental al pasar de una confrontación armada directa, a una confrontación ideológica y simbólica.

Según Arturo Escobar (2007) la “administración de la pobreza exigía la intervención en educación, salud, higiene, moralidad, empleo, ahorro y crianza de los hijos”. (p. 50) Esto nos indica un cambio de paradigma que ahora recurre a prácticas del gobierno de los otros y a inculcar ideas hacia la administración del gobierno de sí, pasando de una sociedad de control a una sociedad de autogestión. Pero el principio por el cual el desarrollo como discurso se fue involucrando en el campo educativo, tiene sus aristas en las necesidades concretas de los sectores económicos hacia la productividad, la especialización del uso y explotación de los recursos naturales y las condiciones formativas para la capacitación, especialmente en el campo de la educación técnica y tecnológica.

Conceptos como capital humano, conocimiento e innovación, hicieron parte de esta avanzada como una manera de tender el puente entre los lenguajes utilizados por los sectores productivos y los educativos. Dichos conceptos han ido emergiendo y posicionándose en el escenario educativo con más fuerza.

Soledad Herrera (2010) escribió un artículo donde expone un aspecto fundamental en esta relación entre educación y desarrollo económico, y asevera que el nivel de conocimientos de la población era la fuerza predominante del progreso económico (citando a Adam Smith), donde la educación pasa a ser una prioridad en los procesos de inversión y pasó a ser parte de lo que llamamos riqueza. Siguiendo con la autora, en los años 80, se consideran el conocimiento y el capital humano determinantes en el crecimiento a largo plazo, pues suponen que el aumento de la productividad y del crecimiento económico es un proceso auto generador endógeno, que proviene

de la existencia de un efecto de aprendizaje y del conocimiento. De todo esto podemos llegar a identificar un nuevo elemento; el paso de la materialidad al conocimiento como nueva fuente de riqueza. Finalmente, Herrera establece la relación directa entre el desarrollo y la educación desde el punto de vista del crecimiento económico al afirmar que:

- Una persona más educada no sólo es más productiva sino que también incrementa la productividad de todos los factores de producción.
- Un bajo nivel de capital humano genera que el capital físico sea menos productivo y si ambos son menores que los de las demás economías, su nivel de ingresos también tenderá a ser menor.
- No puede haber flujo de capitales de las regiones o subregiones ricas a las pobres si el nivel de capital humano de éstas es muy bajo respecto al de las primeras.
- Una vez acumulada una cierta masa crítica de capital humano, ésta genera fuertes externalidades y se constituye en el principal factor de atracción o expulsión de capital físico y humano de una determinada región o ciudad. (Herrera, 2010, p. 3).

### **1.3.1 La institucionalidad educativa del discurso de desarrollo: La UNESCO**

*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres,  
Es en la mente de los hombres donde deben erigirse  
Los baluartes de la paz*  
Proclamación de la Constitución de la Unesco.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura hace parte de la estructura general de las Naciones Unidas que tiene entre sus principales objetivos la generación de espacios para el desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura; algo novedoso,

pues como señalamos en otro apartado de esta investigación, era un asunto de exclusividad de las naciones en su aislamiento sin pretensiones de establecer lazos de apoyo y cooperación por las condiciones políticas y económicas previas a la Segunda Guerra Mundial.

El surgimiento de la UNESCO, de acuerdo con Monclús y Saban (1997) citando a Mylonas

Estuvo sujeto a la necesidad de visibilizar una institución que recogiera las condiciones históricas de la posguerra y los intereses políticos de las naciones donde la educación, la ciencia y la cultura pudieran garantizar los principios fundamentales de justicia, legalidad, derechos humanos sin distinciones de ningún tipo. (p. 4)

Cabe señalar una consigna de la UNESCO en su acta de constitución que nos puede dar pistas sobre el posicionamiento del discurso al señalar que es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz. Los enunciados de justicia, dignidad, solidaridad y libertad son parte del discurso pedagógico y se integrarán desde ahora en un campo de la educación para ejercer acciones que apunten a la transferencia en común del conocimiento y los saberes. Otro aspecto a tener en cuenta y que más adelante se documentará tiene que ver con las prácticas que se impulsaron desde escenarios diferentes a la escuela como la educación popular (UNESCO, 1990, p. 10). Además, se plantea dentro del discurso emergente del Desarrollo, que el saber debe ser difundido, debe ser preservado.

En este orden de ideas, la UNESCO ha formulado desde entonces una multiplicidad de estrategias para alcanzar los objetivos en su doctrina y se conciben como estrategias efectivas en

el mejoramiento de las condiciones sociales y culturales de los pueblos bajo la consigna del Desarrollo. Una de estas estrategias la denominaron red PEA (Red del Plan de escuelas asociadas a la UNESCO).

### **Red del Plan de escuelas asociadas a la UNESCO**

La Red de escuelas asociadas a la UNESCO, cuyo principal objetivo es formular proyectos pilotos de educación en los cuales prevalezca el componente innovador. Dicho proyecto se ha extendido a lo largo de los continentes con el fin de conocer las características particulares de los contextos en diferentes países y así consolidar una propuesta de conocimiento del asunto educativo. Cabe destacar que el principal lineamiento de estas escuelas consiste en:

Aunar todos los esfuerzos de los distintos países en materia educativa (...) Estimular en los centros de enseñanza el deseo de organizar programas especiales destinados a ampliar el conocimiento de los problemas mundiales y el espíritu de colaboración internacional, a través del estudio de otros pueblos o culturas, y a reforzar la comprensión y la defensa de los principios de los Derechos Humanos. El objetivo final es fomentar el desarrollo general de la educación al servicio de la comprensión internacional mediante actividades llevadas a cabo en una amplia red de instituciones (UNESCO, 2006, p. 4).

Esta experiencia condujo a muchas escuelas de Europa y América Latina a reflexionar sobre las temáticas de su currículo, que por ese momento histórico estaba en una puja con las discusiones del campo de las ciencias, los modelos pedagógicos en torno a la necesidad del qué enseñar y el para qué enseñar. Lo significativo de estas experiencias, como ellos mismos afirman, es establecer el compromiso de las instituciones educativas con el entorno, desde lo local hasta lo global. Este análisis permitiría el abordaje y la solución de los problemas más urgentes de la

sociedad, desde la orientación de los niños, con el fin de otorgarles conocimientos, destrezas y competencias agenciadas por la cultura de la paz. Los objetivos del PEA buscan:

Establecer una red de instituciones interesadas en llevar a cabo proyectos y actividades experimentales, a fin de elaborar métodos, técnicas, materiales y recursos didácticos que desarrollen una educación para la paz y la comprensión internacional.

Difundir la información sobre los trabajos y actividades realizadas en los centros, así como de los resultados obtenidos en las mismas.

Asegurar la comunicación sistemática entre las Unidades de Coordinación y todas y cada una de las instituciones asociadas.

Fomentar las relaciones institucionales con el Estado, las Comunidades Autónomas y los colectivos asociados al Plan, los clubes de la UNESCO, otros centros culturales y/o educativos, etc., potenciando la elaboración de proyectos conjuntos. (p. 4).

### **1.3.2 La puesta en marcha del plan de la UNESCO: aprender a ser y la institucionalización de la innovación en la educación**

La UNESCO, en esta tarea de unificar sus criterios y plasmar su visión de la educación, lanza el documento de trabajo APRENDER A SER (Faure, 1972), una apuesta que permitirá proyectar la educación del futuro, donde confluyen los aportes de escenarios productivos, gubernamentales, gremiales. En dicho documento, se hace un recorrido por la educación desde tiempos primitivos, una lectura lineal que hace entender al lector que la propuesta formulada conlleva a alcanzar los objetivos de desarrollo que tanto vociferan los organismos internacionales, donde la pobreza y la

reducción de los niveles de deserción, igualdad en el acceso a la educación, son posibles.

Podríamos identificar en la exploración básica de esta investigación que este documento es un manual de buenas prácticas, pues en el recorrido de sus páginas se pueden ver las consideraciones hacia las cuales la educación de los estados debe apuntar.

A continuación una revisión detallada de cómo se adoptaron estos lineamientos en las políticas de Estado en Colombia, y cómo fueron tomando forma institucionalizada desde allí, para ser difundidas en los escenarios escolares.

La intencionalización del proyecto es clara cuando se afirma que:

Si echamos una ojeada sobre la evolución del hecho educativo a lo largo del tiempo, comprobamos fácilmente que los progresos de la educación acompañan a los de la economía y, en consecuencia, a la evolución de las técnicas de producción, sin que sea siempre fácil distinguir las causalidades respectivas en la complejidad de las interacciones. (p. 31)

Aquí se construye una perspectiva lineal y progresiva de la historia de la educación, siempre haciendo relación al progreso económico, considerándose una verdad indiscutible que debe ser tomada en cuenta por los Estados. Se comienza a insinuar la idea de las *buenas prácticas* al señalar:

Cuando la economía entra en un cierto ritmo de progresión, la misma educación tiende de modo perfectamente natural a distribuir una dosis creciente de conocimientos a un número también creciente de sujetos, porque, de una parte, una producción más elaborada exige una mano de obra más competente, y porque, de otra, esta mano de obra provoca por sí misma nuevas mejoras técnicas y hace surgir espíritus inventores y novedosos (p. 32).



La economía, es entonces desde esta perspectiva, el motor que dirige las prácticas educativas en función de mejorar las condiciones de formación de los sujetos, de igual forma se hace una vinculación entre instrucción y construcción de ciudadanía. La construcción de ciudadanía, para ellos es la manera de poder desestimar el papel regulador del Estado: “Además los poderes públicos pueden estar tentados de arrogarse el control del sistema educativo y de hacer de él un instrumento de represión, pero la historia demuestra que estas experiencias raramente se ven coronadas por el éxito”. (p. 28)

El papel de la ciencia, la tecnología y el uso de dispositivos de aprendizaje como los medios de comunicación, han puesto en escena la transformación de las prácticas y se dice, que las formas de instrucción están en un momento de crisis, que ha emergido una forma de auto aprender, donde el sujeto es responsable de lo que necesita y desea aprender en un escenario menos rígido y arbitrario como puede ser la escuela. Una reacción y adopción de estas líneas propositivas del aprender a ser ligando la educación exitosa hacia la formación continua e integrada está reglamentada en Colombia con la expedición del Decreto 1419 de 8 de Marzo de 1978: “Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional”. Allí se toman en cuenta los componentes de la declaración inaugural de la UNESCO, al estructurar un plan curricular que vaya desde los niveles de educación inicial, la educación básica, media vocacional y la intermedia profesional. También se reconoce como punto dinámico del deber ser educativo la promoción en derechos humanos y la paz, muy calcado de la declaratoria de 1948.

Relacionado con el componente curricular y hacia una relación con la pedagogía, Magnolia Aristizábal (2006) afirma:

La teoría y desarrollo curricular en Colombia es de reciente aparición en el contexto educativo en relación con la teoría y desarrollo de la pedagogía. Se puede afirmar entonces, que el auge del campo curricular en la educación colombiana, se ubica con el surgimiento de la Tecnología Educativa, expresada a través del Modelo Curricular Medios-Fines con el cual se busca "eficiencia" en el sistema educativo; lo que significa una transferencia del modelo de administración empresarial para lograr mejores niveles de productividad y rendimiento en términos de desarrollo de habilidades operativas y técnicas para enfrentar "la vida contemporánea de hoy.

El surgimiento de la Tecnología Educativa en el país, se preocupó por la adquisición de equipos y la apropiación técnica de procedimientos eficaces y eficientes para el desarrollo de los procesos educativos y pedagógicos, lo cual permitió la instauración del currículo como concepto, teoría y campo problemático de la educación y la pedagogía". (p. 5)

Retomando lo dicho por la autora, ese componente curricular se dispone a la organización, selección y evaluación de los contenidos; prácticas retomadas de los principios básicos de buenas prácticas empresariales reseñadas (benchmarking). La normatización de la práctica vista en los principios enunciados otorga al sujeto alumno el protagonismo en su desarrollo de conocimientos, involucra el componente humano y lo hace parte de una comunidad.

Otro dispositivo producido por los agentes gubernamentales que adquirió especial trascendencia en el país tiene que ver con la normatización de la innovación, al hacerla política de

Estado y reproducirla, no solamente en los centros de investigación y las universidades, sino que se fue filtrando en el campo educativo. De hecho, el Decreto 2647 del 24 de Octubre de 1984 “por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el Sistema Educativo Nacional” establece a manera de resumen:

Artículo 1. Es innovación educativa toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este Decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de concepciones educativas, pedagógicas o científicas alternas; los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos; los intentos de manejo del tiempo y del espacio, de los recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente a la tradicional.

El decreto señala los lineamientos para el reconocimiento de las prácticas innovadoras que son certificadas por Colciencias (entidad estatal que regula la ciencia y la investigación), pero su disposición solo cobija a la educación básica y media. Esto nos insinúa una reglamentación por establecer cambios estructurales en las formas de enseñanza y de organización de los contenidos. El componente curricular se propuso como una fuerza trascendental en la consecución de este objetivo reglamentado.

#### **1.4. La educación popular: prácticas innovadoras no hegemónicas**

La educación popular se considera una práctica alternativa dentro del campo educativo y es una manifestación de resistencia a los modelos hegemónicos en el terreno social, político cultural y en su concepción de sujeto, saberes y conocimientos. Dicha práctica, leída desde adentro, postula ejercicios novedosos y exitosos que apuntan a construir subjetividades ligadas a la

resistencia y contra la corriente de modelos tecnocráticos representados en la tecnología educativa o en modelos constructivistas. Es una práctica que se mueve en los escenarios políticos y comunitarios, que aunque maneje conceptos cercanos al lenguaje económico (como eficiencia o gestión), tienen prácticas alejadas del manejo tradicional de la educación en escenarios escolares.

Entendemos por EP “un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase” (Peresson, Mariño y Cendales, 1983) citado por Torres (2007).

En un escenario de crítica hacia las prácticas tradicionales de la educación basada en la reproducción de un orden social injusto y dominador de clase, la educación popular se asume como emancipadora de los procesos educativos alternativos a la escuela; toma distancia de los modelos educativos trazados desde el enfoque desarrollista y extensionista, que homogeniza y desconoce procesos autónomos y emancipadores al considerarlos lesivos a sus intereses económicos y políticos. Hablar de una educación propia es un enunciado marcado en las prácticas renovadas de la educación popular, pues es una respuesta al ejercicio hegemónico de las instituciones tradicionales como la escuela que no reflejan las características comunitarias del contexto y discriminan las visiones de mundo.

Una experiencia de EP en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) señala lo siguiente:

En nuestro caso empezamos a analizar la escuela, que es un elemento de afuera, pero quienes la analizaron fue la gente de adentro, de las mismas comunidades. Fue esta

investigación del papel de la escuela externa desde adentro lo que posibilitó la transformación del modelo educativo. (Tattay, 2011, p. 128).

Entender las dinámicas escolares desde adentro, es una propuesta innovadora que apunta a transformar las prácticas, situación cuestionada por la educación popular en tanto las instituciones educativas siempre han sido leídas desde el afuera y se implementan lineamientos desde el deber ser. Es muy importante tener en cuenta esta lectura de una *buena práctica* pues reconocer-se desde adentro, permite conocer en profundidad las necesidades y también reconocer el ejercicio de poder. Otra arista que puede ayudar a describir la movilidad del discurso de una buena práctica en un escenario alternativo y de resistencia, como la EP, es la construcción de un plano de reflexividad en el marco de las condiciones de posibilidad de los movimientos sociales. Al respecto Jara (2010) plantea:

La educación popular es una corriente educativa que se caracteriza por ser a la vez un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. Como fenómeno sociocultural, la educación popular hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica (p. 5).

Estas formas de pensar la educación, serían novedosas y llamativas para los sectores sociales que se resistían a los modelos de la escuela oficial.

Siguiendo con Jara,

Durante los años ochenta, esta propuesta se expande por todos los rincones de América Latina, vinculándose con los procesos organizativos de los movimientos sociales urbanos y rurales. Se crean coordinadoras nacionales y continentales de educación popular y se realizan múltiples eventos de encuentro y de debate. Algunos de los contenidos más representativos de este periodo tienen que ver con temas como la alfabetización y la educación básica, con una combinación entre educación popular y organización popular, concepción metodológica dialéctica, derechos humanos, educación política, salud, comunicación popular, sociedad civil y Estado, e investigación acción participativa. (p. 5).

Además de los escenarios alternativos, el factor político juega un papel fundamental, porque invita a la organización popular, el ejercicio comunitario que conlleva a ejercer la ciudadanía y a involucrar temas álgidos para las comunidades como los expresados anteriormente. Es un buen ejercicio de relación entre la concepción educativa y la concepción política.

Por otro lado, tenemos presente los aportes conceptuales que fundamentan la educación popular leída como una buena práctica. En el trabajo de Marco Raúl Mejía “Pedagogía en la Educación Popular” (2001), se permite reconocer la movilidad del discurso de una buena práctica educativa cuando señala:

Los educadores populares entramos en la discusión acogiendo tres afirmaciones básicas:

- La primera: Desde la perspectiva de la educación popular, la pedagogía nos habla de una praxis educativa que es recontextualizada por actores diversos con horizontes culturales diversos. Por lo tanto, lo pedagógico no puede reducirse a un simple proceso metodológico.
- La segunda: La educación popular nos ubica en una praxis humana que coloca en relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social en el cual los sujetos se convierten simultáneamente en productores y en destinatarios de la práctica educativa, desde su realidad para transformar su vida.

- La tercera: La educación popular permite la recontextualización de saberes, conocimientos y prácticas. Esto se da por vía de la acción y teniendo como especificidad el interés por el empoderamiento de los excluidos. En este sentido, persiste en la búsqueda de las redes y de las relaciones de poder presentes en las dinámicas de la exclusión y la dominación, con la intención de transformarlas. Desde este punto de vista, hablamos de una pedagogía para la praxis (Mejía, 2001, p. 17).

La praxis como enunciado resalta la innovación en el ejercicio pedagógico de la educación popular, a pesar de ser un concepto bastante controversial desde el punto de vista epistemológico. En los escenarios hegemónicos e institucionales todavía estamos hablando de la pedagogía como instrumentalización de la enseñanza, pese a que desde muchos escenarios poco visibilizados se discutía si la pedagogía era una disciplina, una ciencia, o un campo conceptual. Los procesos de subjetivación de los sujetos también son fruto de la transformación al otorgar un espacio para la autogestión, es decir, una práctica agenciada por los sujetos productores de su práctica educativa con el fin de transformar sus escenarios y sus contextos. El proceso de recontextualización da el espacio para el empoderamiento de los sujetos y poder así ejercer las transformaciones que en esencia la caracterizan como práctica educativa. Praxis entonces es ese enunciado que posibilita una buena práctica educativa a pesar de estar en el momento histórico de los años 80 resistiendo a las prácticas de instituciones oficiales que siguen los lineamientos de los organismos multilaterales con un fuerte sesgo económico.

Otro elemento fuerte que a juicio del mismo autor presupone una concepción pedagógica de la educación popular tiene que ver con la negociación cultural. El encuentro entre saberes y estilos de aprendizaje exige cambiar la mirada en torno a la actividad educativa teniendo en cuenta unos

criterios necesarios para que la negociación sea posible como estrategia pedagógica. Algunos de esos criterios son:

- El acto educativo produce una recontextualización desde cada actor participante y por lo tanto debe ser planteado como un proceso y un propósito lo suficientemente flexible que pueda recoger los elementos entregados en ese diálogo de saberes para recrearlos en cada contexto y espacio de acción = <sup>2</sup> Aprender para la Individuación.
- La actividad educativa es encuentro de comprensiones diferentes para construir unidad en la diversidad. La precondition del diálogo y la posibilidad de un nuevo saber, supone reconocer la diferencia y abandonar un aparente igualitarismo metodológico que cree que en una relación horizontal quedan anuladas las diferencias = Aprender de lo diferente.
- La contrastación de lo aprendido está en la acción. Plantearse así el problema no es resolverlo por vía empírica, sino encontrar una nueva síntesis a partir de la cual las mediaciones educativas puedan incidir en la capacidad de transformación de la realidad desde los procesos más micro vividos en la cotidianidad de los actores, hasta las posibilidades más sociales vividas en la globalidad de la sociedad = Aprender para la acción transformadora.
- La educación popular requiere, de un lado, de una pedagogía coherente con los procesos de aprendizaje que agencia, y de otro, de la capacidad para establecer esa reflexión diferenciándose de otras perspectivas, intencionalidades y propuestas. No obstante, la educación popular debe exigirse a sí misma una negociación para conocer y reconocer otras pedagogías sobre todo aquellas que se juegan en el ámbito de la escolaridad y del conocimiento académico acumulado = Aprender a aprender.
- La educación popular debe abrirse a comprensiones variadas. Este es tal vez el criterio más difícil de asumir ya que debemos romper con la tradición de un pensamiento político hegemónico que sólo acepta comprensiones únicas. Por el contrario, la

---

<sup>2</sup> Este signo (=) es propio de la cita referenciada en el texto.



negociación exige capacidad de interlocución con muchas formas de acción y muchas facetas del conocimiento y de sus posibilidades de realización = Aprender del conflicto.

- La propuesta pedagógica de la educación popular tiene la capacidad de construir nuevas nociones. El acto educativo entendido como negociación, asume que si cambian las condiciones del contexto, las nociones con las cuales los sujetos interpretan sus realidades (material, simbólica, cultural, social, ideológica, etc.) también se transforman. Esto significa una gran capacidad para construir nuevas teorías derivadas de las nuevas realidades = Aprender a cambiar en medio del cambio.

- El acto educativo desplegado desde la educación popular implica no sólo la vida cotidiana de los actores sino también una lógica del conocimiento ligada a procesos de praxis. De allí que los educadores populares debemos velar por las acciones educativas, revisar los procesos metodológicos, ajustar los dispositivos y ser más responsables con los resultados, de tal manera que efectivamente trabajemos en la construcción de una praxis emancipadora = Aprender a empoderarse produciendo conocimiento.” (p. 17)

Algunos conceptos propios de la educación popular posteriormente estarán alojados en discursos ajenos a lo educativo, y servirán de base, paradójicamente, para tender un puente entre el entorno educativo y el entorno empresarial. Allí se pueden reconocer aspectos propios de un ejercicio de poder basados en el “hazlo tú mismo”, premisa fundamentada por Foucault en el desarrollo de su concepto de gubernamentalidad.

En este ejemplo, El Centro de Educación Popular “Desde el Pie” en su página web (<https://buenaspracticaseducativas.wordpress.com/fundamentacion/>), nos devela su precepto de una buena práctica al afirmar que:

Tomar distancia del quehacer educativo cotidiano permite visualizar las contradicciones propias de toda experiencia inacabada, las limitaciones y potencialidades, los posibles nuevos horizontes, entre otros. Sistematizar esta información puede resultar una tarea

ardua aunque suele conllevar aprendizajes significativos que finalmente faciliten el (re)direccionamiento de las prácticas.

Existen numerosas reflexiones surgidas a partir de las experiencias de Educación Popular desarrolladas en América Latina que nos invitan a (re)pensar los diversos aspectos de la práctica educativa, entre ellas: relación educador/educando, tensiones entre los saberes previos y los saberes nuevos, los conocimientos como construcción colectiva situada en un contexto sociocultural específico, el espacio educativo como extra-escolar, el sentido político de la acción educativa, etc.

Siguiendo lo anterior, este programa se propone invitar a los participantes a reflexionar sobre su experiencia educativa y (re)crearla tomando los aportes que consideren pertinentes de acuerdo a las necesidades y expectativas de cada organización. Se buscará (re)direccionarlas de modo que promuevan el desarrollo comunitario a partir de la concepción político-pedagógica de la Educación Popular (La Educación Popular, 2014).

Sobre estas prácticas de autogobierno, Álvarez Gallego (2013) ha abordado una lectura diferente sobre las prácticas, lo que ha llevado a fuertes debates con los representantes de esta postura; quizá el más radical, es que ellos hacen parte de una crítica a los sistemas de gobierno y a los sistemas de producción. Sin embargo, Álvarez rastrea los enunciados y el discurso que se mueven en la educación popular, para desproveer el fuerte componente radical, y reconocer que la movilidad de las prácticas en educación popular está girando en torno a la emergencia de la autogestión educativa bajo cuatro dinámicas distintas: un mundo nuevo, los discursos oficiales, los discursos alternativos y el discurso religioso. Cualquier historiador que no tenga la disposición de romper la unidad del discurso, pensaría que es un exabrupto pensar estas superficies de emergencia. Pero sorprende ver que las dinámicas de la educación popular juegan con la movilidad los de discursos que critican. Esto lo hacemos evidente porque más allá de ser

un discurso aislado de la intencionalidad oficial, la educación popular y sus prácticas han puesto en evidencia el papel protagónico de sus actores sociales, su rol transformador y la flexibilización del escenario educativo, propósitos que hoy se reconocen como exigencias del mundo empresarial.

### **1.5 Prácticas de innovación desde las instituciones gubernamentales: normatización de las prácticas innovadoras**

Vimos de manera muy breve las condiciones y los discursos por los cuales se movía las prácticas educativas, reconociendo que éstas generaron en este momento histórico un fuerte impacto, tanto que años después, sus principios fundantes han permeado los discursos oficialistas. Veremos ahora que las lógicas discursivas presentes en los preceptos del benchmarking se han insertado concretamente en las propuestas del gobierno nacional desde finales de los setentas y comienzos de los ochentas, y aunque no hayan generado impactos, si movilizaron transformaciones que se evidenciaron en la Constitución Política de 1991; este fenómeno estará ampliado en el siguiente capítulo.

#### **El programa de alfabetización CAMINA**

El gobierno de Belisario Betancourt implementó un programa que impactó de manera importante el contexto de la educación del país en los años 80. Dicho programa, enmarcado en el aporte de instituciones externas como la UNESCO, buscaba vincular a la población vulnerable, dados los altos índices de analfabetismo y los bajos niveles de competitividad en el sector

productivo. Esta preocupación estaba fuertemente ligada con el interés del gobierno nacional por trabajar el enfoque de desarrollo para el sector educativo ligado a los procesos de productividad y crecimiento económico, comparando los países con la región.

El programa hizo parte del paquete de reformas estructurales en materia educativa, que entre otras cosas, apostaba por generar unas prácticas renovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vincular la población adulta analfabeta y la población de zonas apartadas donde el acceso a la educación escolarizada era prácticamente nulo, y algo que posteriormente se institucionalizaría y tomaría fuerza con la Ley de Educación de 1994, y es la articulación de los sectores de la educación formal, con la no formal y con la informal.

Mediante el Decreto 1633 de 1983, el Gobierno institucionaliza el “Plan Nacional de Alfabetización Participativa”, considerando:

Que los estudios realizados demuestran que existe un alto porcentaje de analfabetos totales y funcionales en la población adulta, especialmente en las zonas marginadas del país, Que una de las áreas de trabajo de la Campaña de Instrucción Nacional Camina, es la alfabetización participativa para dar la oportunidad de ingresar a los programas de primaria y bachillerato a distancia, capacitación técnica a distancia y educación integral y permanente de la misma campaña; con una estrecha coordinación de acciones; Que para lograr la más amplia participación de todos los colombianos, el plan de alfabetización debe extenderse y desarrollarse como una iniciativa y un compromiso de todo el país en los niveles nacional, departamental, municipal y de comunidades; Que para los efectos administrativos y presupuestales a que haya lugar, es necesario darle vida jurídica al Plan Nacional de Alfabetización Participativa. (Decreto 1633 de 1983)

Esta creación del dispositivo legal, tiene una intencionalidad participativa, y hace un puente entre la educación básica basada en procesos de alfabetización y formación para el trabajo, con la educación técnica; dispone de medios para que los beneficiarios logren ingresar a la metodología de educación a distancia. También convoca a todos los sectores del país, con un especial énfasis en las instituciones de las regiones y las comunidades. No se visualiza con certeza el papel del sector productivo, pese a que buena parte de la intencionalidad del programa está dirigida a satisfacer sus necesidades dada la dispersión de mano de obra calificada, o por lo menos, letrada. El programa, dentro de sus novedades establece convenios o alianzas para dar curso efectivo a sus propósitos; esto se refleja en su estructura cuando define en el artículo 4 el Comité Operativo de Participación Interinstitucional:

Para el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización Participativa (...),  
integrado por:

- El señor Ministro de Educación Nacional, quien lo preside.
- La Asesora Presidencial – Coordinadora de la Campaña de Instrucción Nacional “Camina”, o su delegado.
- El Director Nacional del Plan de Alfabetización Participativa, PAP.
- La Secretaria de Integración Popular de la Presidencia de la República o su delegado.
- El Director General de Integración y Desarrollo de la Comunidad – Digidec – del Ministerio de Gobierno.
- El Director de Administración e Inspección Educativa del Ministerio de Educación Nacional.
- El Director General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional.
- Un representante del Instituto Colombiano Agropecuario, ICA.

- Un representante del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.
- Un representante del Instituto Nacional de Salud.
- Un representante del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF.
- El Director del Fondo de Capacitación Popular, Inravisión, o su representante.
- Un representante de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, Fedecafé.
- Un representante de Acción Cultural Popular, ACPO.
- Los directores regionales del Plan de Alfabetización Participativa, PAP. (Decreto 1633 de Junio 13 de 1983).

El Ministerio de Educación, quien presidía, mantuvo el interés de liderar los procesos de articulación de otros sectores de la sociedad; como lo vimos anteriormente, se ven ligados los sectores agrícola, la formación técnica, el sector de la salud, el instituto de bienestar familiar (indica una política de integración de la niñez y la adultez en un objetivo educativo), los medios de comunicación oficiales, y sectores representantes de las organizaciones populares. El concepto de educación encierra esta estrategia de integración de la población marginal, representada en los sectores rurales iletrados, para reducir las brechas en un país que se estaba preparando para la inserción en el mundo, proceso que luego se llamará la apertura económica. Este programa fue un intento gubernamental por disponer de espacios para la participación: “La persona complementará su experiencia vivida con una serie de elementos que le posibiliten el desarrollo activo y transformador de su realidad a lo largo de toda su vida” (Hurtado , 1984 p. 15) La estrategia del gobierno para vincular las apuestas de educación en los ámbitos comunitarios, fue brindarle a las comunidades la posibilidad de incluir y gestionar sus propias experiencias en aras de alcanzar el objetivo de lograr su propio desarrollo; llegar a la población rural fue la forma de

brindar oportunidades, pero dirigidas al sector productivo. El programa CAMINA, con relación al desarrollo comunitario expresaba:

Programas de Desarrollo Comunitario:

Partiendo de la premisa de que el componente intangible de la riqueza de una nación es la capacidad de asociación de los ciudadanos, para emprender tareas de mejoramiento colectivo en un espíritu de iniciativa propia y de libertad, se plantea como base de la afirmación anterior que la unión voluntaria y la participación de las comunidades en su propio desarrollo son el requisito y el medio de dar cumplimiento al ordenamiento del cambio social.

Con el deseo de mejorar los niveles de vida de la población rural (...), se plantea una estrategia en la que se contempla darle un decidido estímulo a la participación comunitaria (...) y, elevar la capacidad productiva de los campesinos.

Dentro de la estrategia de participación intersectorial se propusieron el mejoramiento de la vida de la familia, de la salud, el saneamiento de vivienda y el suministro de agua potable, la educación y la capacitación adecuando el currículo a las necesidades rurales, la nuclearización del proceso y la participación más activa de los estudiantes. Las entidades ejecutoras de estas acciones en coordinación con CAMINA serían los Ministerios de Salud, Educación, el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y el programa Desarrollo Rural Integrado (DRI-PAN), quienes desarrollarían las citadas tareas dentro del propósito de la Educación Comunitaria. Es interesante ver cómo se captaron esfuerzos de diferentes entidades gubernamentales para lograr afianzar el proyecto de desarrollo.; para lograr los objetivos se implementó todo un dispositivo pedagógico que integró, no solamente las necesidades de formación, sino de satisfacción de las necesidades: salud, servicios públicos, créditos destinados a la productividad agropecuaria, e infraestructura en las comunicaciones, para

llegar a todos los lugares con el uso de la radio y la televisión. Esta última estrategia es quizá la más relevante a la hora de entender la ruptura de una escuela tradicional con una escuela basada en tecnologías que otorgaba el poder de gobernar-se a los beneficiarios, decidir sus ritmos de aprendizaje, sus tiempos, es decir, una desregularización de la educación, entendida antes como parte de la sociedad disciplinaria.

A manera de cierre, pudimos ver la dispersión que caracterizó las buenas prácticas; desde distintos lugares de enunciación se pudieron ver las lógicas y los discursos que se entrecruzaron. Pudimos ver cómo los principios del benchmarking se fueron incrustando con el planteamiento del mejoramiento de la calidad de vida y las buenas prácticas en los sujetos quienes serían los responsables de alcanzarla, sobre todo los sujetos escolares (maestros, alumnos). Queda planteada la condición azarosa en la cual emergen unos enunciados que luego se irán consolidando en un campo de emergencia que iremos documentando en el siguiente capítulo.



## Capítulo dos

### **El pliegue histórico de las reformas en Colombia: El discurso de las buenas prácticas en el marco de la normatividad**

Colombia experimentó en el cierre del siglo XX, la Reforma a su Carta Magna, una reforma necesaria en el marco de una legislación descontextualizada como lo era la Constitución Política de 1886. Pasaron, a lo largo de ese tiempo, gran cantidad de acontecimientos históricos que derivaron en cambios en el campo de lo político, lo económico y lo social. El escenario social del país, cada día entraba en crisis debido a las transformaciones propias de la dinámica global y local y a la cada vez más restringida carta constitucional. Todo esto obligó a generar espacios de discusión donde las prácticas de participación de sectores tradicionalmente excluidos en la sociedad pudieron tener un papel protagónico: indígenas, afrodescendientes, jóvenes, mujeres, por mencionar algunos, formularon y plantearon su modelo de país y de sociedad que luego quedaría retratada en las plenarias de una asamblea nacional constituyente que finalmente engendraría una Nueva carta política, la nueva carta de navegación de la sociedad Colombiana.

Esta, como es lógico, representa la emergencia de nuevos discursos donde la participación, la administración, la gestión, el desarrollo, la inclusión son enunciados en un campo de tensiones que todavía hoy son visibles y se movilizan en distintas direcciones.

Este capítulo, quiere poner en escena las maneras como se movilizó el discurso de buenas prácticas, y se fue insertando en los dispositivos (leyes) del Estado como forma de regular y establecer los lineamientos para cumplir con los objetivos firmados en la Constitución, en el contexto de la llamada apertura económica.

## **2.1 Las reformas constitucionales y educativas en Colombia**

El papel protagónico de organizaciones sociales y los acontecimientos políticos, sociales y culturales, marcaron y posibilitaron una reforma que también obligaba a las instituciones oficiales a tener unos nuevos marcos de referencia con la ciudadanía.

Estas acciones visibles, junto a otras fundamentadas en las organizaciones populares, grupos étnicos y políticos regionales, permitieron poner en la superficie la reforma de la constitución y aclamar una Asamblea Nacional Constituyente, donde buena parte de la sociedad estaba representada, un hecho sin precedentes que marcó la historia reciente de este país.

A propósito de este quiebre en la historia de Colombia, el periódico el País de Cali retomó en su edición del 3 de Julio de 2011, algunos aportes fundamentales de la nueva Constitución, que nos servirán para entender los cambios significativos en las prácticas educativas escolares y no escolares:

La historia política de Colombia se partió en dos ese 4 de julio de 1991 cuando el país estrenó su Constitución Política, fruto de la inconformidad de un grupo de estudiantes que

lograron la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente. El artículo reseñado del diario El País resalta 3 cambios más revolucionarios de la Constitución Política que partieron la historia del país en dos.

1. Descentralización: Si bien desde el gobierno de Belisario Betancur se comenzaron a dar pasos para la autonomía política y el manejo de recursos por las regiones, fue la Constitución del 91 la que consolidó la descentralización administrativa que acabó con el esquema centralista y que estableció la Carta de 1886.

2. Catálogo de derechos fundamentales: En la Constitución se consagró que Colombia es un Estado Social de Derecho y esta máxima fue reforzada por el constituyente a través de los derechos fundamentales que quedaron plasmados en la Carta.

Existen los de aplicación inmediata: Derecho a la vida, integridad personal, igualdad, reconocimiento de personalidad jurídica; intimidad; habeas data; libre desarrollo de la personalidad: libertad personal en todas sus formas; libertad de conciencia; expresión y de información; cultos; honra y buen nombre; derecho de petición; libre circulación; trabajo; libertad de escoger profesión y oficio; enseñanza, aprendizaje investigación y cátedra; habeas corpus; debido proceso; no ser sometido a sanciones de destierro, prisión perpetua o confiscación; asilo, en los términos previstos por la ley; libertades de reunión y manifestación; y derechos políticos.

3. Democracia participativa: La pasividad política de los colombianos estuvo relegada en la Carta de 1886, debido a que la Constitución del 91 estableció una serie de garantías para que las decisiones de los nacionales fuera más efectiva. Es así que a partir de 1991 los colombianos, además del derecho de elegir a sus gobernantes, cuentan con mecanismos de participación directa para la toma de decisiones políticas. (El País. Julio 03 de 2011)

En esta cita se señalan las transformaciones sociales, políticas y culturales del país; en el campo de la educación, el Estado otorgó la responsabilidad del manejo financiero y logístico de

los establecimientos educativos. Si bien se reconoce la posibilidad de dar a las entidades territoriales responsabilidades dado el “supuesto” conocimiento de sus regiones, la realidad es leída como un pretexto del Estado para desligarse de sus deberes, acompañado de la incompetencia política y pedagógica que demanda una administración de la educación en una época de transformaciones latentes.

Retomando a Álvarez Gallego (2013), lo que se está dando es una democratización de la política educativa por la vía de la delegación de funciones. El Estado está lejos de llegar a poner en práctica un modelo político pedagógico hasta tanto no haya unos derroteros que recojan las condiciones de financiación y administración. Como derecho fundamental, podemos decir que la educación permite abrir las posibilidades desde muchos lugares de enunciación. Pasamos de un modelo regido por la Iglesia, a una administración curricular por parte del Estado, y ahora se posibilita el papel de autogestión de los actores en el ejercicio de la práctica educativa basada en sus propias lecturas sobre sus condiciones sociales, políticas, culturales, económicas.

Quizá el aporte que más llama la atención en estas condiciones emergentes tiene que ver con la legalización de la participación. Resaltamos que la participación de los ciudadanos no surgió con la Constitución Política como muchos autores señalan. Todo lo contrario, la emergencia de la participación viene de décadas anteriores, pues no podemos desconocer los valiosos aportes de los movimientos sociales, obreros, sindicales, magisteriales, donde sus prácticas permiten que se llegue a las instancias gubernamentales y luego se normaticen. Esto lo decimos porque la participación en escenarios educativos, especialmente en los escolares motivó otra serie de

acciones positivas como la conformación de entes autónomos en la escuela para la toma de decisiones de los actores escolares. El concepto de política merece un espacio en este análisis, más aun en unas condiciones históricas donde el bipartidismo excluyente siempre ha despreciado las fuerzas emergentes y alternativas. La política como ejercicio en este contexto, pasa de ser una fuerza que regula las masas en una sociedad disciplinada a una sociedad de control donde se recrean unas reglas de funcionamiento cercanas a sus pretensiones

Para finalizar este apartado, queremos plantear una idea fundamental dentro de nuestro rastreo de un discurso de buena práctica: todos estos cambios han llevado a las instituciones a repensar varios asuntos: las relaciones de poder, las estrategias didácticas y metodológicas, la pertinencia de lo enseñado, la inmersión en una lógica productiva, y la construcción de nuevas subjetividades. El debate queda abierto, en tanto podemos preguntar: ¿qué o quién se empodera de dichos discursos para crear-nos, o subjetivar-nos?

## **2.2. Somos dos naciones a la vez: una en el papel y otra en la realidad**

Un acontecimiento que marcó la transformación de las prácticas educativas durante los noventa, es sin duda, la convocatoria a los personajes más ilustres del país en diferentes campos de saber, a los cuales se les otorgó la difícil misión de analizar la ruta para llegar a mejorar la educación y la ciencia, y dirigirnos hacia el desarrollo: La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Analizar si fue o no exitosa en sus pretensiones, no es nuestro asunto en este ejercicio

arqueológico explorado en el archivo, simplemente queremos poner en consideración algunos postulados que fueron claves en las transformaciones educativas que veremos en el capítulo sobre el presente de las buenas prácticas. Para contextualizar, empecemos con este artículo de la revista *Semana*:

El 21 de julio de 1994, diez de las mentes más brillantes del país le entregaron al presidente César Gaviria un documento con el que buscaban hacer historia: el ‘Informe Conjunto’ de la denominada Misión de Sabios, que diez meses atrás el mismo jefe de Estado había reunido con el fin de revolucionar la educación y así impulsar el desarrollo del país.

La entrega del documento causó entusiasmo. En la ceremonia abundaron los micrófonos, las cámaras y los aplausos, y el diario *El Tiempo* llamó a los diez sabios -la verdadera Selección Colombia-. Regocijados, el neurocientífico Rodolfo Llinás, el investigador Carlos Eduardo Vasco y el presidente pronunciaron sus discursos. Y al final, el nobel Gabriel García Márquez leyó su ya legendaria proclama ‘Por un país al alcance de los niños’. Allí, decía tener la esperanza de que, con esa -carta de navegación-, Colombia dejara de ser dos naciones a la vez: -una en el papel y otra en la realidad-. (Revista *Semana*, Mayo 03 de 2014)

El gobierno del presidente Cesar Gaviria, enmarcado dentro de la reforma constitucional de 1991, consideró dentro de sus políticas de Estado, la renovación de las prácticas tradicionales en el campo de la educación. Fueron muchos los eventos y los diálogos con importantes personalidades los cuales llegaron a la conclusión de establecer una ruta futura hacia la consecución de los logros en materia de productividad, crecimiento económico, reducción de la brecha tecnológica y la innovación. También, el gobierno estuvo atento a los planteamientos de organismos internacionales los cuales requerían un país preparado para la política de la apertura

económica, que de hecho, no solamente comprometía la explotación de recursos, sino la especialización de la mano de obra y la especialización del conocimiento, vital para dicho propósito.

Impactante para el momento histórico también resulto la famosa premisa de Gabriel García Márquez y que en su momento el diario El Tiempo reseña de la siguiente manera:

### LOS SABIOS SE HICIERON OÍR

Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner al país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan . Esta frase de Gabriel García Márquez, pronunciada ayer en la entrega al presidente Gaviria del primer gran informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, podría resumir el espíritu del crucial documento.

Diez sabios: misión cumplida. Los diez sabios colombianos comisionados por el presidente César Gaviria para reflexionar sobre la Colombia del futuro le entregaron ayer al Primer Mandatario su primer gran informe.

Un documento de más de 150 páginas -titulado Colombia al filo de la oportunidad- recoge las sugerencias que, de manera conjunta, le hace este grupo de intelectuales y científicos a las instituciones, dirigentes y al pueblo colombiano en materia de educación, ciencia, desarrollo tecnológico y progreso.

Los integrantes de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, son Fernando Chaparro, investigador sobre ciencias sociales y el agro; Gabriel García Márquez, premio Nobel de Literatura; Rodrigo Gutiérrez, economista y líder industrial; el neurofisiólogo e investigador Rodolfo Llinás; el abogado e historiador Marco Palacios; el científico Manuel Elkin Patarroyo; Eduardo Posada, físico; Ángela Restrepo, microbióloga; Carlos Eduardo Vasco, filósofo, físico y matemático y Eduardo Aldana Valdés, ingeniero civil y doctor en sistemas urbanos.(...)

El trabajo de la misión incluye, además, 25 artículos realizados por especialistas sobre temas que la Misión consideró vitales, y las memorias de casi una docena de foros que se realizaron en varias ciudades del país con industriales, maestros, académicos e investigadores.

Como resultado de su reflexión y su acercamiento a las distintas instancias sociales, los sabios recomiendan, por ejemplo, que la educación sea universal y gratuita desde el primero hasta el noveno grado y que, de ahí en adelante, deba haber libertad de opciones para los estudiantes. En ese momento, dicen, la gente ya cuenta con las aptitudes necesarias para acceder a cualquier tipo de trabajo o de estudio, y no es justo que pierdan tiempo aprendiendo cosas que no van a necesitar.

En cuanto a la calidad de la educación, creen que esta no solo debe medirse mediante exámenes de conocimientos. La calidad de los ambientes, de los procesos y de los agentes educativos también cuenta.

En el campo de la ciencia y la tecnología, los sabios creen que el país necesita multiplicar, por lo menos cinco veces, la inversión, y que ésta debe ser iniciativa tanto de parte del gobierno como de los particulares. Los sabios proponen una meta de un investigador por cada mil habitantes en el próximo milenio.

Entre sus recomendaciones están apoyar mucho más los estudios en el exterior, consolidar nuevos doctorados en el país, apoyar a los centros de investigación existentes y crear 60 más, de alto nivel, y constituir nuevos equipos de investigación en las universidades para que los colombianos que regresan del exterior con posgrados tengan en donde, con quien y en qué trabajar.

Otra de sus ideas es fomentar un gran plan de apropiación de la ciencia y la tecnología por parte de la cultura, con el fin de que dejen de ser cosas de genios, ajenas a la vida cotidiana de los colombianos (El Tiempo, 22 de Julio de 1994).



Poner el país al alcance de los niños, es una frase dicente, es una frase que enmarca las tensiones y las necesidades de transformación de la educación para anclar los aprendizajes para la vida. El escenario escolar, es pues, según este informe, una plataforma que prepara a los niños hacia nuevos desafíos que están atados a las necesidades locales y globales. La Misión de Sabios estaba conformada por: literatos, economistas, neurofisiólogos, historiadores, físicos, filósofos, ingenieros, por no mencionar otros. El maestro, su discurso pedagógico, no aparece. Estas condiciones nos permiten visualizar qué otros campos de saber han atribuido unos deberes misionales a la educación. La consigna “de la cuna a la tumba”, caracteriza el modo de pensar los escenarios escolares. No solamente se detiene en el proceso de formación de niños y jóvenes, sino que involucra a los adultos en la continuación de sus procesos formativos y educativos. Una educación que está ligada a los procesos de innovación y de transformación de las prácticas, este es un hallazgo que nos permite ver la relación: Trabajo-escuela.

La cultura, a diferencia de todo el discurso de lo productivo e innovador, marca fuertemente los preceptos que la comisión sugiere como estrategia para el mejoramiento de la educación en Colombia. Se manifiesta recurrentemente la plataforma para enfrentar la aguda crisis cultural cual se refleja en las transformaciones arbitrarias y conjuntas que han hecho mella en la sociedad colombiana: el narcotráfico, el conflicto armado, la vinculación a la vida civil de fuerzas insurgentes como el M-19 o el EPL. (Misión de Ciencia Educación y Desarrollo, 1997, p. 61)

La crisis cultural se desvanecería potenciando las virtudes propias de la educación y posibilitando un ambiente propicio para la paz, el ejercicio de la ciudadanía y la participación de la sociedad en los cambios venideros, según el informe. Este informe hace eco a un discurso que ha atravesado distintos escenarios, dicho discurso denominado las organizaciones que aprenden, está presente en otros escenarios como las cumbres lideradas por la UNESCO, y organizaciones

sociales y civiles que han incursionado en el asunto educativo. “Las organizaciones que aprenden tiene como base el individuo que adquiere la capacidad de responder a los cambios que se producen en su ambiente” (p. 66); que vaya más allá de la adaptación y la instrumentalización de dicho medio, y sea conducido hacia lo creativo y transformador, hacia el re-crear su ambiente físico y social. El argumento bajo el cual se esgrime esta lógica, está cobijado por una justificación del poder que tienen los seres humanos de construir cultura, que están ligados a sus preceptos de personalidad, donde en escenarios escolares y familiares se afianzan las maneras de sentir, pensar y actuar. Estos aprendizajes se amplían a las organizaciones con las cuales se van instituyendo comportamientos. Lo llamado aprendizaje organizacional es generador de nuevos conocimientos que se alojan en la memoria colectiva e individual. De esta manera, es eficiente, transformador, dispuesto a la experimentación donde surgen nuevas formas de liderazgo y trabajo en equipo.

### **2.3 El otro lado de la discusión, tensiones en el campo conceptual de la pedagogía: problematización de la didáctica y el aprendizaje**

El giro del discurso relacionado con las maneras y metodologías del proceso de enseñanza, ha estado visiblemente atravesado por las posturas políticas y reformistas propias de finales de siglo XX. En especial al inicio de la década de los 90, se han fortalecido posturas gerenciales y administrativas de la práctica educativa, desplazando la práctica tradicional donde no se reflexiona desde la práctica el contenido político y ético de la enseñanza, sino los procesos eficientes e innovadores, los cuales están atados a políticas públicas.

Un enunciado que ha tenido un viraje discursivo tiene que ver con la didáctica dentro de la práctica educativa. Si nos remitimos a Juan Amos Comenio en su *Didáctica Magna* (1998), un clásico dentro de la pedagogía y referente obligado de las reflexiones en el campo conceptual, podemos decir que la didáctica se relaciona con la conducción de las actividad del sujeto al aprendizaje donde se tienen en cuenta aspectos de la psicología y la planeación. Es además un elemento dentro de la educación que permite pensar las acciones humanas más allá del escenario escolar, donde se trasciende la vida de los sujetos. También podemos recordar de la vasta reflexión didáctica en Comenio la relación entre la dificultad de los contenidos y los procesos de desarrollo que se dan en los sujetos alumnos. Una interpretación a Comenio, hecha por Díaz Barriga (2009, p. 18), define la didáctica como un saber del docente para enfrentar las situaciones que la educación demandaba siendo una tarea más amplia que el sentido de enseñar.

Estas prácticas o dispositivos dentro del aparato escolar, de alguna manera regulan y establecen unas pautas para ejercer la enseñanza teniendo como principal desafío establecer y reconocer el conocimiento científico para involucrarlo en el mundo escolar y relacionarlo con las necesidades del aprendizaje. Esto en su momento histórico fue bastante innovador, porque disponía de mecanismos para el docente sobre la forma de enseñar y sobre la selección de los conocimientos a transmitir. La didáctica vista desde esta postura, ha dado giros en los discursos donde se aloja dado que ahora está alojada en el campo político y económico, cuestión por demás novedosa al provenir de escenarios netamente pedagógicos.

Como hemos señalado en otro apartado de este capítulo, las políticas educativas son producto de unas prácticas ajenas al contexto educativo, atravesadas por enunciados de calidad, innovación y eficiencia, provenientes de escenarios económicos, donde han tenido buenos resultados; así, la educación se convirtió en el escenario perfecto para acoplar acciones de mejoramiento, que han estado presentes en los dispositivos reguladores como Planes de mejoramiento, proyectos educativos institucionales, por ejemplo.

Esto no desplaza el interés que muchos autores exponen en una pregunta problema como lo es ¿para qué educar?, pero si rescata en esta superficie de emergencia nuevos conceptos que vislumbran la instrumentalización de la didáctica desde lineamientos estandarizados por el orden económico y a su vez redefinen las prácticas pedagógicas. Frente a esta problemática concretamente, Díaz (2009, pp. 20-21) nuevamente expone que

Bajo el discurso de (...) la calidad, la equidad y la cobertura del sistema se han promovido una serie de políticas que afectan la concepción del trabajo docente (...) y desestiman su poder para seleccionar los contenidos o temáticas a desarrollar en el escenario escolar.

La experiencia de los años noventa, señala que la producción académica representada en libros de texto o guías de trabajo estaba diseñada bajo los parámetros planteados por el Banco Mundial. Esto nos permite leer en la superficie de emergencia la pérdida de la autonomía del maestro para ejercer prácticas propias y pasar a replicar prácticas acuñadas en otros campos. Siguiendo al autor, es clave entender las reformas educativas como causantes del giro conceptual de la didáctica pues:

Bajo el lema de incrementar la calidad de la educación, oculta un sentido más profundo, que es la instalación de una pedagogía tecnocrática eficiente, en la cual el aprendizaje es visualizado en sus esquemas comportamentales más simples, desatendiendo los procesos de construcción de información o de desarrollo de habilidades que permitirán el desempeño del estudiante en la vida, así como también, fundamentalmente, la conformación de la persona como finalidad sustantiva en la tarea de educar. (Díaz, 2009, p. 25).

Dicha lectura nos deja claro un aspecto: la didáctica pasó de ser un dispositivo poderoso en las acciones pedagógicas y educativas a convertirse en un instrumento complementario y secundario en la consolidación de la pedagogía tecnocrática eficiente, que no es otra cosa que la inmersión de prácticas económicas y específicamente empresariales en la gestión escolar que se ha venido instituyendo en los últimos años.

A pesar de la dispersión de la didáctica como disciplina propia de la pedagogía, existen en su haber prácticas que son invisibilizadas o poco difundidas que se resisten a ser orientadas desde las políticas de globalización; estas son las prácticas que cuestionan el concepto de eficiencia en el aprendizaje, que cuestionan y debaten sobre lo que se puede llamar innovación ligado al uso de plataformas tecnológicas, y a la instrumentalización del conocimiento (Díaz, 1999, p. 55)

### **2.3.1 Problematizar la didáctica como dispositivo regulador de las prácticas**

Hemos indicado anteriormente cómo se da la mutación del concepto de didáctica dentro del discurso de las instituciones. En ellas se asocia la didáctica con las buenas prácticas educativas, siempre que tengan componentes innovadores. Pero ¿no se hablaba en otras condiciones históricas de innovación? Es curioso decir en este momento histórico que la didáctica como innovación es (valga la redundancia) algo novedoso. La innovación representa hoy el uso de medios y técnicas para potenciar la eficiencia y poner en evidencia los resultados. Con el giro propuesto desde las políticas educativas en América Latina en la década de los noventa, la didáctica, así entendida, es un elemento supremamente importante como parte de un enfoque educativo centrado en el aprendizaje. Este enfoque ha sido adherido a las condiciones para que se conciba una buena práctica educativa: el docente no es el centro de la enseñanza, sino un sujeto subjetivado que ahora mira hacia las condiciones de contexto y potencia en el estudiante el aprendizaje, marcado por lo que se consideran las necesidades del siglo XXI (Uso de las tecnologías, autonomía, gestión escolar), y que suelen ser medidas a través de pruebas estandarizadas internacionalmente que supuestamente reflejan los avances en los diferentes países.

En estas condiciones, de la inmersión en el archivo se concluye que la didáctica es hoy una forma de regularizar las prácticas educativas a partir de los resultados. Los docentes son medidos y regulados laboral y económicamente con base en el manejo de una didáctica enfocada en buenas prácticas. Es evidente que las políticas educativas la han pensado como un dispositivo que pretende exigirle al profesor mejores resultados adaptando sus enseñanzas a los requerimientos

basados en la competencia, la calidad y el aprender a hacer en contexto; ya no se exige un orden gradual de los contenidos, pues ahora se habla de competencias. Esto refleja un cambio en el paradigma de la modernidad y conduce a nuevas lecturas del mundo.

Esta concepción de lo educativo que se relaciona con la productividad en escenarios económicos la podemos resumir en el siguiente apartado:

La competitividad de los países depende de que sus trabajadores dispongan a la vez de una amplia formación general y de sólidos conocimientos y habilidades específicas. Por su parte, el ejercicio de la ciudadanía depende tanto de una cultura participativa como de la capacidad de autonomía, del acceso a la información como del juicio crítico. Al mismo tiempo que se refuerzan conceptos de trabajo en el currículo general, se refuerzan componentes de formación general de los programas de capacitación en empresas (CEPAL.UNESCO, 1996, p. 40)

### **2. 3.2 El aprendizaje como eje de la renovación y las buenas prácticas educativas**

El proceso pedagógico ha dejado de ser un asunto que dependa exclusivamente de la escuela y del maestro. El discurso de esta época ya comienza a dar pinceladas de un concepto que emerge y se posiciona en el discurso, se trata del aprendizaje agenciado por las instituciones, basado en las experiencias y en las necesidades.

La Declaración Mundial sobre educación para Todos (UNESCO, 1990), se convierte en un escenario propicio para recoger los debates relacionados con el mejoramiento de la calidad de la educación, la implementación de políticas multilaterales en la reducción de las tasas de analfabetismo y algo bastante trascendental como es la satisfacción de necesidades de aprendizaje. Esta afirmación indica que el aprendizaje es una posibilidad para resolver los

problemas que atañen al mundo en este momento histórico, asumidos como el agenciamiento de los sujetos por sí mismos, identificando sus necesidades acopladas al contexto. En la llamada, Declaración de Jomtien (Tailandia) se pueden identificar algunos principios:

El mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles.

El volumen mismo de información existente en el mundo — marcha de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elemental es inmensamente mayor que el disponible hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez en la historia, en un objetivo alcanzable (...). En consecuencia, nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990:

Recordando que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero,

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional,



Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.

Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se importe adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos,

Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científicas y tecnológicas y, por consiguiente para alcanzar un desarrollo autónomo. (UNESCO, 1990, p. 8.)

Vale la pena identificar algunos enunciados que irán tomando fuerza y se irán institucionalizando en contextos concretos como la legislación educativa Colombiana y en el sector de la educación básica y media, donde hemos encontrado más referencias.

El primer de ellos es asociar el progreso con la cooperación. Sin duda alguna, es un giro significativo en el discurso pues el primer enunciado ha emergido del discurso de desarrollo económico; sin embargo no hay mucha distancia, si tiene en cuenta que la cooperación es entendida como la disposición de aprender juntos, disponer de una interacción con organismos gubernamentales, privados y la sociedad civil en la tarea de apoyar acciones conjuntas hacia el mejoramiento de la educación teniendo como base las propias organizaciones. Hablamos del enunciado aprender a aprender.

Gastaríamos muchas líneas tratando de analizar este enunciado que ha sido un distintivo característico del giro conceptual de la pedagogía reciente; de hecho han emergido dispositivos que permiten desarrollar estrategias para validar los aprendizajes entre los sujetos. El maestro ha dejado de ser un sujeto transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador en el proceso de aprendizaje, ha dejado de ser un sujeto que ejerce la disciplina y la regularización para convertirse en un garante y tutor del desarrollo de aprendizajes negociados, adaptados a los contextos.

El aprender a aprender citando un artículo de Wompner y Fernández (2007), sería:

Tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, donde se destaca la manera de entender, analizar y aprender las cosas del exterior por los medios que a cada uno le parezcan convenientes o cómodos. Como por ejemplo el hacer esquemas. El aprendizaje es un proceso individual y cada persona debe optar por su método de estudio y aprendizaje. Por tanto es necesario en cada proceso de aprendizaje descubrir, crear e inventar, los medios que le permiten seguir con los procesos de asimilación y acomodación intelectual de un modo intermitente, no sólo en la enseñanza básica y media, sino, en cada individuo partícipe de aprendizajes permanentes. Luego, uno de los primeros pasos de la formación profesional debe ser guiar en ese aprender a aprender, sólo ahí se dará el verdadero aprendizaje (p. 3).

Representa la decisión de cada sujeto en identificar sus propias necesidades, evaluar su condición de comodidad, de seleccionar lo que realmente se necesita. El aprender a aprender incita a la creatividad, a romper con los efectos de una educación tradicional, a crear porque eso se convierte en un referente exitoso. Aprender a aprender es desajustarse de un modelo reproductor de conocimiento a reconstructor de saberes en contexto.

La idea de la educación como un derecho es otro de los enunciados que permanecen en este discurso, es un planteamiento que encierra la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia como escenarios que brindan las condiciones para su efectivo cumplimiento. Álvarez Gallego (2003) señala que la educación escolarizada ha mutado al pasar de una institución que civiliza, e higieniza, a una educación para las competencias, y en esa educación los niños y adultos tienen cabida. Las condiciones históricas y los índices de mejoramiento de las tasas de alfabetización, por ejemplo, incluyen a todos en ese discurso de aprendizajes en diversos escenarios. Surgen y se potencian espacios de aprendizaje que conllevan a desarrollar una mentalidad productora. Esto sugiere una lectura simple de la garantía de derechos en la educación.

La innovación es el otro enunciado fuerte que se ha posicionado y se ha colocado en la superficie de emergencia del discurso de las buenas prácticas; es considerada el motor de las transformaciones y el vehículo que permitirá la consecución de los objetivos deseables. Sin innovación, no hay transformación y sin transformación no hay calidad, es la consigna generalizada que se mantiene en los discursos del momento hasta el día de hoy.

Para finalizar el análisis de esta declaración, encontramos que todo conlleva a un mejoramiento de las prácticas, un mejoramiento de la calidad de la educación, en la cual intervienen instituciones gubernamentales, sectores de la sociedad civil, los docentes, el gobierno con el agenciamiento de políticas. También es preciso señalar que estas condiciones no son nuevas, han sido una figura heredada de prácticas disímiles que reseñamos en el anterior capítulo (educación popular, movimientos pedagógicos), pero en un nuevo lugar de enunciación. Una

superficie de emergencia poderosa que pretende ser un funcionamiento novedoso, producto de un direccionamiento estratégico empoderado en los discursos hegemónicos que hace ver su intencionalidad integradora y transformadora.

#### **2.4 Afianzando los dispositivos: La lectura a la Ley General de Educación y La Ley 30 de Educación Superior**

La emergencia de la ley general de educación, tiene diferentes procedencias, es la puntualización de unos procesos innovadores, transformadores, renovados de la educación en diferentes escenarios, sobre todo los escolares. También es producto de la visibilidad de prácticas emergidas en sectores tradicionalmente marginales como la educación popular, las comunidades indígenas y afrodescendientes, los movimientos sociales alternativos, movimientos pedagógicos, entre otros.

Esta normativa parte de entender la educación como un servicio público. A pesar de otorgar a la sociedad en su conjunto la potestad de administrar y gestionar la educación, en el Estado sigue prevaleciendo la regularización y las decisiones de política (Álvarez, 2013, p. 32). Al respecto la oficina jurídica del Ministerio de Educación Nacional (1995) señala:

##### **1. Visión de servicio público a partir de la nueva Constitución Política**

El servicio público solía homologarse con la noción de un monopolio de Estado. Hoy debe ser visto como servicio en el cual necesariamente debe darse una libre concurrencia,

dadas las evoluciones sociales y económicas, la ampliación de los dominios del saber y de las necesidades en donde debe prestarse y los avances imprevisibles e inatajables de la ciencia y de la tecnología. En este marco, un Estado que se adecuó a las nuevas necesidades generales, a los modelos de democracia que vienen generando comunidades más participativas o más exigentes y, a la búsqueda de una mejor calidad de vida, debe abrirse a formas de construcción del bien común, en donde la sociedad y los particulares sean igualmente protagonistas y prestadores de servicios públicos (...). Ahora el servicio público es proactivo.

El servicio público mira también y exige resultados favorables de orden social, económico y productivo para dar paso a una combinación de Estado-Nación educador que asume su competencia a través de la dirección del servicio y de una debida coordinación y articulación de la más variada gama de medios, instituciones, proyectos, propuestas y prestadores que en conjunto garantizan la efectividad de la función social y logran hacer realidad la preocupación ética del interés general. De aquí emanaron las grandes transformaciones en la concepción y prestación del servicio público educativo, caracterizadas por la participación de la comunidad, la ejecución de un proyecto educativo flexible y autónomo, el ejercicio de una gobernabilidad colegiada, la prevalencia pedagógica del Saber hacer en contexto, todo ello (...) para conformar un gran sistema normativo regulador, sin ser sobre regulador ni proteccionista, y por ello siempre adaptable, para que no solo permita sino que exija la presencia del particular, como sociedad civil y como empresa comprometida en su prestación y oferente habilitada para la misma (p. 1).

Aquí el planteamiento del servicio se limita a la garantía de participación de los actores desde una mirada propositiva y que ejerza una transformación de los escenarios, una gubernamentalidad de las prácticas escolares en toda su gama, pero añadiendo un elemento traído de la mirada de productividad del conocimiento exigiendo resultados desde el ámbito social y económico. Es decir, la potestad del servicio está regida por dispositivos de control que pongan en evidencia la

productividad y la proclama del saber hacer en contexto, que desde la implementación de la norma, se vuelve un enunciado recurrente de las prácticas educativas y del discurso de las buenas prácticas.

Al mirar detenidamente la ley general ponemos en evidencia algunos aspectos llamativos que los iremos reseñando dentro de este apartado:

ARTÍCULO 2o. Servicio educativo. El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación (Ley 115 de 1994)

Si bien el Estado, como lo afirmamos anteriormente, pasa a regular y no a garantizar la educación en todos sus niveles, si brinda las bases jurídicas y procedimentales más allá del proceso tradicional de instrucción y se desborda hacia la administración para que sectores de la sociedad (productivos, filantrópicos) puedan ofertar el servicio bajo los parámetros generales que contempla la ley. El Estado delega ese poder en sectores de la sociedad y en la familia con el argumento de garantizar la calidad de la educación. Hace parte de un discurso basado en el gobierno de sí mismo, donde cada sector social reconoce sus necesidades y en esa medida toma decisiones trascendentales sin perder de vista los lineamientos fundamentales que el Estado propone, esto se recoge en este artículo de la ley:

ARTÍCULO 4o. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

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

Quedan estipulados los factores que favorecen la calidad, poniendo en escena la intencionalidad de producir nuevas subjetividades y nuevas instituciones, menos disciplinarias y más de control; se trata de una intencionalidad política atravesada por la lógica de la productividad a partir del sujeto mismo. La innovación sería el garante del desarrollo económico. En esta lógica el docente es un ser en permanente transformación, que debe ajustarse a las necesidades del sistema productivo que ancla la vida escolar con la vida productiva. En este orden de ideas, queda instalado en el discurso y en la mentalidad colectiva que un maestro bueno innova y produce; un mal maestro está fuera de esta lógica, aunque sus prácticas sean alternativas.

La evaluación masiva de competencias se convierte en una herramienta de control que permite verificar los planes y ajustes, es una evidencia de la renovación de la práctica en el contexto. Las comunidades educativas serán los actores fundamentales en la toma de decisiones que ejercen control y técnicas de gobierno sobre las instituciones:

ARTÍCULO 6o. Comunidad educativa. De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley.

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

Se deriva de allí una reglamentación que quiere vincular saberes escolares, sujetos, instituciones, políticas de inclusión. Queremos finalizar identificando las buenas prácticas con el proyecto educativo institucional.

Un nombre que dentro de su concepción general es una puesta en escena de todos los requerimientos institucionales en constante transformación:

ARTÍCULO 73. Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. En este último caso, estos estímulos



se canalizarán exclusivamente para que implanten un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el CONPES Social.

La clave para el desarrollo de una iniciativa transformadora e innovadora, según la norma, se debe reflejar en las intenciones del PEI, produciendo una dimensión teleológica; en él se disponen los recursos financieros y materiales para garantizar el servicio, las estrategias didácticas que permiten leer el contexto y plantear el modelo de gestión, que se lee como el saber administrar y regular la institución.

Todos estos componentes emergentes se hacen visibles en la norma y han sido fundamentales en las dinámicas de renovación de la educación escolar.

#### **2.4.1 En la Educación Superior. La Ley 30 de 1992**

La Ley 30 de 1992 reglamenta la educación superior en Colombia. Entre sus principales aspectos están los principios reguladores de la libertad de enseñanza, cátedra, investigación, los campos de acción, la clasificación de las instituciones de educación superior, los títulos y exámenes de Estado y la autonomía. De esta reglamentación quisiéramos resaltar la concepción de la autonomía, pues se considera una condición de las experiencias exitosas en el alcance los logros institucionales:

### **CAPÍTULO VI**

#### **Autonomía de las Instituciones de Educación Superior.**

Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Artículo 29. La autonomía de las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y de las instituciones técnicas profesionales estará determinada por su campo de acción y de acuerdo con la presente Ley en los siguientes aspectos:

- a) Darse y modificar sus estatutos.
- b) Designar sus autoridades académicas y administrativas.
- c) Crear, desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expedir los correspondientes títulos.
- d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.
- e) Seleccionar y vincular a sus docentes, lo mismo que a sus alumnos.
- f) Adoptar el régimen de alumnos y docentes.
- g) Arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Parágrafo. Para el desarrollo de lo contemplado en los literales a) y e) se requiere notificación al Ministro de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).

Artículo 30. Es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente Ley.” (Ley 30 de 1992).

Esta posibilidad de autogestión de las instituciones universitarias, implica relacionar los objetivos generales de la educación con los preceptos propios de cada institución garante del desarrollo tecnológico, científico y académico; se hace responsable de las titulaciones, las cuales son aprobadas previo seguimiento de un protocolo agenciado por el Ministerio de Educación Nacional. La intencionalidad del Estado es clave: otorga a las instituciones universitarias la responsabilidad social de jalonar los procesos de articulación de la producción académica y científica hacia las necesidades del país en materia de productividad y crecimiento económico para adaptarse a las necesidades del mercado global. Esta tarea pone en jaque a las instituciones, pues también las obliga a recurrir a buscar financiación y el Estado reduce ostensiblemente esta obligación histórica.

## **2.5. Huellas de una intervención**

Los sectores productivos se reconocen como pioneros y se apropian de un discurso que posibilitó la emergencia de la reforma educativa en Colombia; así lo deja ver un artículo de la revista semana con un título sugestivo: “Productividad a toda prueba”. Allí se encierra el momento histórico que marca el giro de los gremios económicos en su modo de valorar el papel de la educación en la economía:

Planeación y concepto humanitario son los principios que mueven a esta sólida empresa vallecaucana, que ha decidido buscar algo más que beneficios económicos. Tanto que

prácticamente todos los sectores sociales del país se han visto altamente beneficiados de su labor y de su infraestructura.

Uno de esos sectores es el de la educación. <<Una educación carente de calidad jamás permitirá un liderazgo acorde con las exigencias de los tiempos modernos>>, asegura Hugo Lora Camacho, presidente ejecutivo de la entidad. Sus palabras hacen evidente el pensamiento general de una compañía que se ha dedicado a dictar seminarios y talleres en los cuales docentes, alumnos y funcionarios del Ministerio de Educación discuten temas sobre la calidad de la educación primaria, secundaria y universitaria. FES también apoya la investigación y su filosofía y experiencia contribuyeron a la creación de la Ley General de Educación, propuesta por el Ministerio de Educación al Congreso de la República.

Además de los talleres y la investigación, las publicaciones son otra de las herramientas que emplea esta Fundación para llegar directamente a grupos particulares de la población. Es el caso de los docentes, que además de recibir seminarios y charlas, tienen acceso a la Alegría de Enseñar una revista concebida y diseñada específicamente para maestros. Actualmente más de 40.000 educadores rurales y urbanos reciben esta publicación, que es distribuida en el 85 por ciento de los municipios del país.

En su ánimo por llegar a los diferentes sectores de la población, la entidad creó el Proyecto Atlántida, el cual se encarga de analizar la realidad de la juventud nacional desde su propia perspectiva. Son los adolescentes quienes investigan y conciben las páginas de Camaleón una revista dirigida a este sector de la sociedad. (Revista Semana, Noviembre 24 de 1994).

La Ley 115 de 1994 atribuyó a los sectores empresariales la función de orientar el “deber ser” de la política de equidad social, que leerá la educación de la siguiente manera:

## CARTA DE NAVEGACIÓN

El Consejo Gremial Nacional le entregó a Ernesto Samper, la semana pasada, un diagnóstico para favorecer el desarrollo colombiano.

### (...)POLÍTICA DE EQUIDAD SOCIAL

La equidad social es uno de los temas más espinosos que puede enfrentar cualquier gobierno. Los gremios tienen la idea de que "el principal desafío del Estado Colombiano continuará siendo reducir sustancialmente la pobreza y la desigualdad social". Según ellos no basta con aumentar la inversión social. También hay que aumentar la capacidad de ejecución de las instituciones de este sector.

El mejoramiento de la educación es el eje de cualquier política social que se decida seguir. Es esta la única manera de incrementar los niveles de capital humano de la población, ofreciendo posibilidades de superar problemas de nutrición, salud y convivencia social. Es urgente entonces reestructurar la educación pública con la creación de una escuela general que obligue al Estado a otorgar estudio gratuito hasta el noveno grado. Es claro que hay que fortalecer la educación superior y las comunidades científicas, lo mismo que ampliar las posibilidades y alternativas de formación por fuera del sistema educativo formal.

### POLÍTICA SECTORIAL

Las políticas sectoriales se constituyen no sólo en una prioridad sino también en un auténtico reto macroeconómico. Es imprescindible que el Estado intervenga en cierta medida en este tipo de políticas, con el fin de modificar las imperfecciones en el mercado de factores, cerrar las brechas en materia de productividad y subsanar las distorsiones originadas en prácticas económicas desleales. Para ello resulta esencial que las políticas sectoriales que adopte el Estado deriven de un conocimiento adecuado del funcionamiento del sistema productivo, contando con el asesoramiento de los empresarios e industriales.

En Colombia el proceso de industrialización, el desarrollo agropecuario y la prestación de servicios no han avanzado lo suficiente. Para profundizar el necesario cambio estructural de la economía colombiana, el Consejo Gremial Nacional <<considera conveniente

reiterar que el Estado adelanta una profunda reforma a la educación sobre la base de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo>>.

Un propósito de urgente aplicación es el impulso a la competitividad, lo cual requiere la implementación de políticas orientadas a modernizar la empresa y su entorno. Respecto de los ámbitos y de los instrumentos de las nuevas políticas sectoriales, el Consejo Gremial Nacional sugiere que se atiendan aspectos como la creación del Consejo Nacional de Competitividad, el fomento de la inversión extranjera para aumentar la productividad, la capacitación profesional y técnica de los colombianos, la innovación y difusión tecnológica en la conformación de equipos industriales, la reconversión de empresas con compensación estatal, el desarrollo del mercado de capitales, el control estricto de la calidad, la relocalización de industrias en regiones carentes de desarrollo fabril y, finalmente, la modernización de los métodos de mercadeo tanto internos como externos. (Revista Semana, Noviembre 24 de 1994)

## Capítulo tres

### **El concepto de buenas prácticas tiene una amplia divulgación**

En el marco de la investigación los años transcurridos entre el 2000 y el 2013 muestran un aumento en la frecuencia de aparición del término “buena práctica educativa” haciendo alusión a elementos constitutivos del campo conceptual de la pedagogía, tanto en el actuar del maestro como en el desarrollo de procesos de enseñanza o aprendizaje. Se distingue en principio que el hacer del maestro se enmarca en procedimientos estandarizados orientados a la innovación, calidad, mejoramiento y evaluación. Esta injerencia de tipo empresarial, en el lenguaje educativo, específicamente de la calidad apareció en los años sesenta cuando se instauró desde las políticas de Estado relacionadas con el concepto de desarrollo a nivel mundial. En el primer capítulo, nos referimos al Premio Nacional de la Calidad, como un mecanismo que destacaba a las empresas públicas y privadas que tienen procesos de calidad sistémicos, coherentes, para asegurar productos de óptimo desempeño.

Desde antes del año 2000 la innovación se convirtió en un concepto que acompaña los procesos en el aula y fuera de ella. Pero su uso tiene diferentes sentidos. La Expedición Pedagógica Nacional, por ejemplo, es una estrategia que recoge y sistematiza gran cantidad de experiencias nacionales que hablan de lo que hacen los maestros y de sus esfuerzos por crear, dependiendo de la necesidad específica de su contexto. La Expedición Pedagógica Nacional ubica la innovación como medio para evitar la uniformidad y la normatización de iniciativas en el campo educativo, se describe como alternativa de formación para maestros que comparten experiencias. Se inscribe

en el Plan Decenal de Educación del año 1996, y buscaba movilizar a los maestros de todo el territorio para sacarlos del aislamiento. Así, se empiezan a construir redes de maestros para comunicar y compartir las experiencias, no pensando en unificar o uniformar el quehacer del maestro, sino como estrategia para mantener vivo el debate pedagógico en torno a las iniciativas individuales y colectivas del magisterio del país.

De otro lado, y con otro sentido, a partir del año 2000 empiezan a ser documentados en el país procesos de calidad e innovación a nivel empresarial y organizacional en diferentes ámbitos como el social, económico, político, con manuales, guías metodológicas, instructivos y pautas, mencionadas como “buenas prácticas” o “mejores prácticas”. Encontramos “mejores prácticas”, en el sector salud, en lo agrícola, lo pecuario y la industria, con la idea de consolidar lo exitoso, lo mejor y lo innovador y asegurar el cumplimiento eficiente y eficaz de metas propuestas para un entorno competitivo; para ello se hizo indispensable la realización especializada de labores de tipo mecánico y operativo, donde el productor, el agricultor, el operario, reúne características que lo hacen “bueno” en su oficio si cumple requisitos evaluables y comparables. En el sector pecuario, por ejemplo, se encuentran disposiciones con respecto a las buenas prácticas así:

El Instituto Colombiano Agropecuario ICA, por disposición de la Gerencia General, la Subgerencia de Protección y Regulación Pecuaria y el Grupo de Bioseguridad y Recursos Genéticos Pecuarios, pretende con este documento dar a conocer la estructura y lineamientos del Sistema de Buenas Prácticas de Bioseguridad (BPB) para la producción en Colombia de material seminal y embriones. (Jaramillo y Trujillo, 2012, p. 47)

Así mismo, en el sector agrícola:

Ante tal panorama de subjetividad las BPA entran a estandarizar las prácticas correctas que le permitan al agricultor ser competitivo y obtener resultados



económicos en sus cultivos; es decir, los estándares de calidad solo se alcanzan a través de la implementación de BPA; de lo contrario, se amplían las brechas existentes entre los estándares internacionales de competitividad exigidos y las prácticas reales aplicadas por los productores agrícolas colombianos. . (Jaramillo y Trujillo, 2012, p. 48)

En torno a temas sociales y políticos como el género, también encontramos buenas prácticas en la formulación de políticas:

A continuación se mencionan algunos elementos a tomar en cuenta para que las políticas y programas dirigidos a los y las trabajadoras migrantes y sus familias puedan ser identificados como “buenas prácticas” desde una perspectiva de género. En los recuadros, hacemos referencia a algunos objetivos formulados al respecto en la Plataforma de Acción de la Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing (NU, 1995) y el Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe 1995-2001 (Daeren, .2000, p. 10).

La “buena práctica” puede denotar un interés de un mercado y su presión por el cumplimiento de disposiciones, políticas o mandatos de orden mundial o local como en los casos anteriores; además del propósito de las organizaciones por hacer de su servicio o producto algo único o muy valorado. Las “buenas prácticas” poseen características semejantes así pertenezcan a distintos sectores o renglones económicos o productivos, ordenan y sugieren no solo acciones de tipo operativo, mecánico, por medio de instructivos de procedimiento, formatos, listas de chequeo, que garantizan el cumplimiento de los referentes establecidos, sino el uso de un lenguaje técnico y concreto, para que exprese solo lo observable o medible, por tanto el que habla, el que escribe, el que hace está sujeto a prescripciones metodológicas y procedimentales en el marco de las buenas prácticas. Las técnicas permean el conocimiento, como estrategia de la modernidad para someter a la sociedad a sus objetivos en todos los órdenes.

En el año 2001 empresarios y dirigentes gremiales de países latinoamericanos entre ellos Colombia, realizaron en Miami, Florida, un evento llamado Cumbre Latinoamericana de educación básica donde establecían compromisos entorno a la transformación educativa, expresando aspectos como los siguientes:

Como empresarios, educadores, agentes gubernamentales y también como padres de familia, estamos muy interesados en la calidad y el rendimiento de las escuelas en América Latina. Reconocemos los avances previos, pero queremos acelerar el ritmo de mejoramiento. Sabemos que hay diferencias entre los países y al interior de ellos, pero también creemos que hay elementos y dificultades comunes y que se pueden obtener beneficios al compartir las experiencias (Ossa, 2001).

A partir del 2001 el accionar de la cumbre y los pactos establecidos, suscitaron a nivel del país diferentes eventos que permitieron dar continuidad a la alineación entre el sector empresarial y las políticas educativas en Colombia; a continuación se cita parte del plan de acción propuesto en la cumbre, en él se identifican elementos importantes que direccionarán las transformaciones que en adelante propondrá el Ministerio de Educación Nacional:

“Aunar voluntades y esfuerzos es imperativo para consolidar una reforma exitosa. Los empresarios podemos colaborar con nuestros gobiernos para iniciar y sostener una reforma educativa eficaz. Los estudiantes, padres de familia, las instituciones de educación superior, y los empleadores tienen un papel que desempeñar en esta tarea. Invertir en nuestros hijos es confiar en el futuro de América Latina realizando acciones concretas.

Nuestros principios y premisas:

Transformar los sistemas educativos en América Latina requiere enfrentar numerosos desafíos.

Creemos que para imprimir mayor velocidad al cambio debemos construir sobre los avances previos y aprovechar el impulso del momento. Pensamos que podemos mejorar la educación y el rendimiento de los estudiantes partiendo de las premisas siguientes:

1. Estableciendo estándares educativos exigentes, evaluando permanente y objetivamente los resultados y el progreso, y difundiendo ampliamente tales logros:

-Estándares educativos altos que definan claramente lo que los niños deben saber y ser capaces de hacer en cada grado y nivel;

-Programas para lograr que los estudiantes alcancen el máximo de sus potencialidades acordes con los estándares establecidos;

-Sistemas de evaluación que midan el progreso y el rendimiento junto a mecanismos para difundir sus resultados a nivel de cada alumno y escuela en forma oportuna y amplia;

-Informes de progreso que incluyan metas para estimular la colaboración entre el gobierno, los sistemas educativos, padres de la familia, las empresas, y la sociedad civil y que faciliten un mejoramiento permanente.

Tales estándares deben ser objeto de debate y consenso entre todos los actores relevantes, incluyendo a los mencionados anteriormente y, en particular, a profesores y padres de familia. Es necesario establecer un plan de acción con fechas y metas para su puesta en marcha. Los directores de escuela, profesores, y las comunidades locales deberán ser capaces de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje cumpliendo con estos planes y objetivos; creemos que el uso de estándares educativos permitirá:

- Que los estudiantes aprendan más al exigirles un mejor rendimiento;

- Reducir las brechas de aprendizaje al focalizar la ayuda en quienes no logran las metas;

- Concentrar los esfuerzos en metas comprensibles, objetivas, medibles, y bien definidas;

- Reforzar las mejores prácticas educativas que se han encontrado, convirtiéndolas en norma y no excepciones; y

- Buscar la transparencia y establecer mecanismos de rendición de cuentas al poner la atención en los resultados, ayudando a los educadores a evaluar los programas que funcionan mejor.

- Establecer valores de referencia a nivel nacional, regional, y global debería convertirse en una práctica pública y habitual. Los resultados nos permitirán identificar y replicar las mejores prácticas como también concentrar los recursos y esfuerzos donde es más necesario. Para ello se requiere disponer de información confiable y mediciones válidas.

2. Ayudar a que los profesores asuman un liderazgo efectivo en un ambiente de aprendizaje basado en estándares, requiere fortalecer la profesión docente estableciendo elevadas exigencias, sistemas de perfeccionamiento, entrenamiento permanente de alta calidad, evaluaciones de desempeño y salarios asociados al mérito y al rendimiento (Ossa. 2001).

Hasta acá vemos que el Estado ha tomado la escuela como medio que modela al sujeto, sus conductas y acciones, para que este haga parte de una sociedad civilizada al servicio de sus objetivos, lo cual es una constante en la historia. Qué es lo nuevo? La intención de convocar a la sociedad civil a participar en la construcción activa, en procesos de cohesión como una sociedad disciplinada, que se organiza, gestiona, es productiva y eficiente, piensa en grupo, en consonancia con el Estado, en tanto, buscan proveerle a los ciudadanos posibilidades de formación para el cambio, la adaptación rápida y la transformación.

De otro lado la gubernamentalidad se expresa en la medida en que los ciudadanos son sujetos de decisión, garantes de su propio progreso y avance, gestores y protagonistas de su desarrollo no

solo económico sino educativo, la responsabilidad del Estado se traslada a la sociedad civil y a la escuela.

Los debates actuales sobre el problema de la Gubernamentalidad que han planteado Foucault (Biopolítica) y Deleuze (Sociedades de Control), entre otros, están poniendo en evidencia que los cambios en la sociedad contemporánea están transformando los mecanismos tradicionales de gobierno de la población... (Álvarez, 2009, p. 3)

Gran parte de lo propuesto en la Cumbre Latinoamericana de educación básica expresado en el manifiesto empresarial avalado por los empresarios y representantes del gobierno nacional, gira alrededor no solo de aspectos relacionados con la referenciación competitiva (benchmarking) sino de la evaluación de resultados, proceso que obliga a establecer parámetros y procedimientos y a relacionarlos con lo que se debe aprender en la escuela:

- Ofrecemos nuestro decidido respaldo, sin intereses políticos, para: establecer estándares educativos que definan claramente lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en cada grado o nivel y área de estudio. Estos estándares deben ser introducidos en forma secuencial con un período de transición apropiado;
- implementar sistemas de evaluación independientes asociados a dichos estándares y metas;
- posibilitar el acceso de los maestros a sistemas de perfeccionamiento y mecanismos de desarrollo profesional;
- intensificar los esfuerzos para medir el progreso de los estudiantes con el objetivo de que cumplan con los estándares;
- realizar esfuerzos para dar mayor autoridad y responsabilidad a los directores de escuelas, maestros y comunidades locales en la gestión de los establecimientos;
- exigir rendición de cuentas respecto del uso óptimo de los recursos y obtención de resultados concretos;

- utilizar todas las oportunidades para otorgar decidido respaldo público y apoyo a quienes promuevan reformas basadas en estos principios;
- activar la difusión de las mejores prácticas y la utilización de tecnologías asociadas a la internet en relación con el perfeccionamiento de profesores, rendición de cuentas y estándares educativos exigentes (Ossa, 2001, párr.17).

Para operar esto el ICFES, creado en 1965 para el fomento de la educación superior, se define ahora como “el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación es la entidad especializada en ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles”, (ICFES ) a partir del año 2000 modifica el examen de Estado que evaluaba contenidos, para evaluar ahora competencias, lo cual implica transformaciones profundas en las prácticas desarrolladas por los maestros, pues les exige otro tipo de desempeños.

Los estándares de competencias por tanto hacen parte de esta apuesta de la sociedad contemporánea, entendidos como los saberes mínimos que le permitirán al estudiante acceder a una sociedad exigente y altamente efectiva. Estas competencias tienen relación estrecha con los procesos de evaluación pues la lógica es medir resultados como condición para mejorar de manera continua. En esta lógica en el año 2006 el MEN estableció los estándares básicos de competencias que determinarían los contenidos básicos a desarrollar en las aulas:

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares (p. 9).

Ese deber ser establecido por el Estado refleja su relación con el sector económico y empresarial, pensado para dar respuesta a un modelo productivo no solo de país sino del mundo. Esta relación impuesta entre la escuela y el mundo productivo, exige un sentido utilitarista a la escuela. Las evaluaciones de tipo interno y externo están determinadas por el nivel de alcance de los estándares y todos aquellos esfuerzos que se hagan para lograrlo. Dichas evaluaciones como las PISA, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE “tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber.” Con respecto a las pruebas PISA el ICFES explica:

Este estudio se realiza en ciclos trianuales en los que se evalúan competencias en lectura, matemáticas y ciencias. En cada ciclo se hace énfasis en una de estas áreas. En 2000 PISA se centró en lectura; en 2003 el énfasis fue matemáticas; en 2006 en ciencias y nuevamente en lectura en 2009, año en que también se exploraron las habilidades asociadas con la lectura en medio digital. En 2012, el énfasis es en matemáticas, alfabetización financiera y resolución de problemas y en 2015, será en ciencias. Colombia participó por primera vez en PISA en 2006; en esa oportunidad fueron 57 los países participantes. En PISA 2009 este número se incrementó a 67 países, que representan el 87% de la economía mundial (ICFES, párr. 2).

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) establece para sus países miembros y para los que aspiren a pertenecer como es el caso de Colombia, una serie de condicionantes en los distintos sectores no sólo el económico o educativo, de tal manera que garantice a la organización una participación óptima y eficiente. En este sentido expresa:

La educación desempeña un papel clave para proporcionar a las personas los conocimientos, las capacidades y las competencias necesarias para participar de manera

efectiva en la sociedad y en la economía. Además, la educación puede mejorar la vida de la gente en áreas como la salud, la participación ciudadana, el interés político y la felicidad. Diversos estudios muestran que las personas con un buen nivel educativo viven más, participan más activamente en la política y en la comunidad en la que viven, cometen menos delitos y dependen menos de la asistencia social.

### *Nivel educativo*

De manera más concreta, tener una buena educación mejora en gran medida la probabilidad de encontrar empleo y de ganar suficiente dinero. (OCDE, 2014 párr.2)

Para nuestro caso, se adaptó el término “mejor práctica” mencionado en las conclusiones y propuestas de la Cumbre a “buena práctica” como estrategia para asegurar y sostener el reto de “acelerar el ritmo del mejoramiento” y “el rendimiento en las escuelas de América Latina”.

La Fundación Empresarios por la Educación-ExE, “tiene su origen en el “Latin American Basic Education Summit”, realizado en marzo de 2001 en Miami, convocado por un grupo de corporaciones norteamericanas para promover una vinculación más activa del sector privado con el educativo...” (Fundación EXE, 2014, párr. 1) como respaldo a lo pactado por más de 4000 empresarios de los distintos sectores productivos y económicos del país, como reflejo de tal compromiso empiezan a promover convenios con el Ministerio de Educación Nacional y en las regiones con las Secretarías de Educación, con el fin de viabilizar –la incorporación del conocimiento del sector empresarial a la gestión y eficiencia del sector educativo. Se promueve así la consolidación de las “buenas prácticas escolares” en todo el territorio.

Cabe aclarar que los convenios entre lo público y lo privado, entre el Estado y los empresarios, no es un tema reciente pues la filantropía empresarial, hoy llamada responsabilidad



social, tiene antecedentes desde finales del siglo XIX; pero lo que enmarca hoy dicha influencia es la pretensión de orientar el quehacer pedagógico con los criterios propios de la empresa:

El primero de estos momentos, es el llamado “Compromiso de Guaymaral” mediante el cual en junio de 1993 las catorce organizaciones gremiales que constituían el Consejo Gremial Nacional decidieron fortalecer su función social a través de la creación de corporaciones para ocho temas estratégicos. De este acuerdo se desprendió la creación en 1995 de Corpoeducación, una entidad de carácter mixto constituida por organizaciones sin ánimo de lucro, universidades y entes gubernamentales cuyo énfasis es el mejoramiento de la calidad de la educación básica (Casas y Sanín, 2007, p. 5).

La realización de convenios entre organismos del Estado y las empresas u organizaciones privadas, para nuestro caso el Ministerio de Educación Nacional y entidades como “Empresarios por la educación”, es una estrategia intencionada que busca crear alianzas para generar compromiso en doble vía, una especie de gana-gana propia del mercado. También en el año 2005 el Laboratorio de Calidad de la Educación de Medellín ( entidad creada en el 2005 fruto de un convenio entre Pro Antioquia, Fundación Corona y la Secretaria de Educación de Medellín) publica “Buenas prácticas educativas N° 2: La ruta del saber hacer” escolar (Laboratorio de Calidad de Medellín, Buenas prácticas educativas N° 2 : La ruta del saber hacer escolar, 2005) en este documento proponen criterios de actuación para directivos, maestros, estudiantes y comunidad en general involucrando a la escuela y sus procesos, en el marco de la siguiente definición de buena práctica:

Es una práctica concreta y sistemática de enseñanza y aprendizaje, de gestión o de relaciones con la comunidad, que ha mejorado procesos y que por su madurez, fundamentación, grado de sistematización y resultados sostenidos en el tiempo, ha logrado reconocimiento e influencia en otros ámbitos distintos al de su origen (p. 9).

En esta definición se evidencia la fusión entre elementos de tipo administrativo gerencial y de mercadeo con elementos del campo conceptual de la pedagogía; combina el grado de utilidad con resultados medidos en el tiempo como requisitos para que sea buena práctica.

El Ministerio de Educación Nacional en el año 2007 edita la “Guía número 28 Aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas prácticas”, apostándole a esa relación entre el sector empresarial y la educación. Esta guía define las buenas prácticas como:

Una buena práctica puede definirse como una experiencia:

que solucionó un problema o atendió a una demanda social, a través de métodos o mecanismos novedosos, -con la participación y empoderamiento de diversos actores, -que tiene resultados demostrables, superiores a los de otras -organizaciones similares, que ha perdurado en el tiempo -y que puede ser replicada por otras organizaciones (p. 2).

Y reafirma González citada por el MEN (2007) que es:

Un conjunto de actores, recursos, procesos y decisiones que, interactuando sobre una realidad, produce un resultado que transforma condiciones precedentes. En el sector educativo, una buena práctica es aquella que, además de las características mencionadas, busca mejorar la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación (p. 2).

La guía 28 establece también directrices de actuación para los establecimientos y unos parámetros de evaluación. La regulación en el marco de las buenas prácticas tiene en cuenta diferentes procesos de la cultura escolar, en este sentido el MEN- , expidió en el 2008 la “Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento” ( Ministerio de

Educación Nacional, 2008) ; se siguen allí parámetros de corte administrativo y gerencial, para que la Institución educativa sea efectiva, autónoma y mejore de manera continua, el rector y su equipo de docentes desarrollen un alto nivel de liderazgo, habilidades y competencias, además sean proactivos y flexibles, y adapten sus recursos a la realidad y contexto.

En el 2009 la Guía 37: “Las Rutas Del Saber Hacer – Experiencias Significativas que transforman la vida escolar” se propuso como:

Un Sistema de Acompañamiento a Experiencias Significativas que las identifica, evalúa, promueve y acompaña, con el objetivo de que la comunidad educativa las conozca y genere en torno a ellas dinámicas que las fortalezcan, pues representan una oportunidad de fortalecer la gestión institucional y desarrollar competencias en los estudiantes (p. 9).

Estas guías orientadoras se convierten en parámetros, ya no, para un ejercicio voluntario y automotivado de las instituciones educativas públicas o privadas, que le apuestan a procesos innovadores y diferenciadores, sino que se convierten en pautas obligadas que tendrán incidencia en procesos evaluativos por parte de entes reguladores del Estado.

Las leyes son dispositivos que viabilizan la gubernamentalidad interviniendo la cultura escolar y las prácticas pedagógicas, el actuar del maestro y el modo de ser del estudiante. Al respecto Álvarez (2009) afirma:

La escuela está organizada de tal forma que controla todo el proceso de información, formación y socialización. El conocimiento allí está dosificado en lecciones, distribuidas en el tiempo, por meses, por años. Hay una selección (política y académicamente controlada) de lo que circula y lo que se queda por fuera (p. 2).

En la escuela “lo bien hecho” empieza a tener unas características, no de corte pedagógico y didáctico, sino sistémico, con entradas, procesos, productos, salidas; se trata ahora de referenciar, competir, estandarizar en acciones obligadas conducentes a ritualizar la innovación, la calidad, el saber hacer y las competencias, en aras de la eficiencia y la efectividad.

Tanto las prácticas pedagógicas como el lugar que ocupa el conocimiento en la escuela hacen parte de una tensión actual (posmoderna) existente entre la escuela y el mundo productivo; la tendencia es a pensar lo educativo desde lo empresarial y viceversa.

Antes el mundo del lenguaje, de la comunicación y de la cultura eran esferas independientes de la economía. El Marxismo había denunciado que la lógica performativa del capital estaba regulando el mundo de la cultura, y en ese sentido deshumanizaba la sociedad; pero según Virno, lo que hoy sucede es que la lógica de la comunicación, del lenguaje y de la cultura regula la producción económica y de ella depende el capital (Álvarez, 2009, p. 12).

Los procesos de comunicación que ayudan a la divulgación de las experiencias, están ahora unidos al desarrollo de las TIC, su uso y aprovechamiento en el entorno educativo, como condición, de las buenas prácticas. La sistematización, por su parte, se considera un proceso también infaltable en la búsqueda e identificación de las buenas prácticas, pues permite la organización de resultados siguiendo unos referentes establecidos. En este sentido y para este fin la sistematización no sería un proceso meramente instrumental u operativo donde se recopilan información, datos o evidencias, sino que sería la lectura investigativa y el análisis crítico y reflexivo de una realidad; sistematizar permite la identificación de lo replicable, lo exitoso o lo bueno y es fundamental para la referenciación competitiva. Diferentes procesos de

sistematización de buenas prácticas han influenciado no solo en Colombia sino en Latinoamérica la creación de políticas, el surgimiento de programas o proyectos, de sistemas de reconocimiento como premios o galardones, además el diseño de espacios virtuales como bancos de proyectos y de experiencias. En este sentido y tomando como referente la guía 28 del MEN citamos algunos de estos espacios:

- La base de datos de Buenas Prácticas en Educación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), que cuenta con políticas y programas de los países de la región que han contribuido a mejorar la calidad, la equidad y la eficiencia de la educación. <http://www.preal.org/Practica.asp>

- La base de datos Colombia Innova, ubicada en el Portal Colombia Aprende del Ministerio de Educación Nacional. Cuenta con buenas prácticas en diversos temas educativos. [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)

- El Premio a la Gestión Escolar Galardón a la Excelencia, liderado por la Secretaría de Educación Distrital, la Cámara de Comercio de Bogotá y la Fundación Compensar. A través de él se identifican instituciones educativas con buenas experiencias de gestión orientadas a la calidad. [www.ccalidad.org](http://www.ccalidad.org)

- El Premio Excelencia a la Gestión Educativa en Cundinamarca, organizado por la Cámara de Comercio de Bogotá y Colsubsidio, y operado por la Corporación Calidad. Este galardón reconoce administraciones municipales e instituciones educativas que desarrollan proyectos significativos para el mejoramiento de la calidad de la educación.

- El Premio Colombiano a la Calidad, desarrollado por el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, y la Corporación Calidad, para reconocer a organizaciones públicas y privadas con enfoques de gestión orientados a la calidad y la productividad. [www.ccalidad.org](http://www.ccalidad.org)

-El Banco de Buenas Prácticas de Cooperación Empresarial con el Sector Educativo, en el cual se incluyen experiencias de varias regiones del país. Fue desarrollado por la Fundación Empresarios por la Educación. [www.fundacionexe.org.co](http://www.fundacionexe.org.co)

-El Concurso latinoamericano y del Caribe para la Transferencia de Buenas Prácticas, iniciativa del Centro de las Naciones Unidas para los Asentamientos Urbanos. A través de él se pueden encontrar experiencias documentadas de 140 países en temas como infancia, juventud, servicios sociales, equidad de género e inclusión social.

<http://www.buenaspracticas.org/concursolac.htm> (p. 5).

Las buenas prácticas y todo su referente de eficiencia, sostenibilidad, innovación, resultados e impacto, deben contar con un adecuado proceso de sistematización que asegure su reconstrucción, análisis y socialización, de tal manera que pueda darse a conocer y tenga replicabilidad en otros contextos. Tanto los bancos de buenas prácticas, como las bases de datos permiten el acceso general a la experticia adquirida por las instituciones y sus comunidades educativas; además de brindar la posibilidad de ser divulgadas, replicadas o referenciadas. La función de los sistemas de información en este sentido es que vuelven general un conocimiento particular, ayudan a que esa referenciación no sea tan anónima sino que tenga nombre y apellido propio dándole identidad, compartiendo necesidades, creándose un lazo importante de aprendizaje, no solo de imitación. Los premios, concursos y galardones estratifican y establecen rangos de competitividad, es un mecanismo de marketing, incluso publicitario que alimenta el agenciamiento del poder en tanto ganar permite tener un estatus diferente.

Las exigencias de esta sociedad implican al sujeto y su quehacer en todos los ámbitos, como el laboral que ocupa gran parte de la vida tanto pública como privada, las actividades cotidianas incluso las de la escuela están inmersas en reflexiones y conversaciones sobre lo productivos o efectivos que somos. Álvarez ( 2009) citando a Virno (2003) expresa – que el trabajo tiene un carácter lingüístico y cognitivo-, cada vez más evidente, pues el ser político se ha tecnificado y lo ha implicado tanto que sus posibilidades de crecimiento y transformación se inscriben solo en el hacer, incluso su ser –es- en tanto produce. Este proceso de tecnificación del ser político ha implicado al maestro de manera directa no solo en el marco de las “buenas prácticas”, sino en la evaluación de las competencias; como se ha mencionado la sociedad civil le exige al maestro responder a altos estándares demostrando así su liderazgo y mejora continua, asumiendo procesos de evaluación permanente que lo conduzcan a una compensación salarial acorde a su rendimiento.

## Conclusiones

### Actualización del campo conceptual de la pedagogía

Las buenas prácticas son una representación de la transición posmoderna que expresa que la escuela no es la única que educa, universalizando el protagonismo de una sociedad educadora.

Su discurso proviene de otro campo y se yuxtapone al discurso pedagógico, creando un campo perceptivo influenciado por fundamentos económicos y administrativos; (queda por observar aún más si el nuevo discurso es nueva subjetividad) generando otras dinámicas en los espacios escolares. La escuela que en algún momento fue concebida como espacio de tiempo libre, hoy debe desarrollar habilidades útiles, productivas y eficientes que hagan del sujeto, un sujeto competente para un mundo civilizado y global.

Vemos cómo el maestro gerencia, el gerente enseña, el niño juega a ser empresario y el tablero, el cuaderno, comparten el aula con la planilla, el formato y la lista de chequeo, esto configura una práctica distinta a la que se encuentra en el ideario pedagógico, una práctica extraña en tanto intenta algo de eso ideal y esencial del espacio escolar, de eso que una vez por tradición e historia se pensó para la escuela, pero que es atravesada por formas de sujeción que la configuran, haciendo que los sujetos y lo que hacen, dicen y saben, tomen otras direcciones. En este sentido las políticas del conocimiento son conducidas a otros problemas, a otras preguntas ayudando a identificar nuevas estructuras de saber-poder, en contribución a la actualización del CCP como



conjunto de relaciones de saber-poder desde las cuales emergen y se configuran prácticas pedagógicas, que generan un campo de saber.

Las buenas prácticas también son una expresión de la instrumentación de la pedagogía propia de la tradición moderna, que entiende la pedagogía como una teoría que ilumina la práctica, a la vez que invisibiliza al maestro como sujeto de saber y la manera como la escuela produce subjetividades aquí encontramos, todos los instructivos, manuales, guías orientadoras, bancos de proyectos, que de manera procedimental estructuran el saber solo en el hacer, lo encasillan y lo ordena, desde la lógica de las teorías de marketing, la administración o la economía.

### **La narración del maestro**

Hemos advertido, ciertamente, que los actuales ataques a la escuela se presentan como atractivas llamadas a maximizar los beneficios del aprendizaje y a optimizar el bienestar de todos. Pero detrás –o por debajo- de esta llamada merodea una estrategia de destrucción y una negación o neutralización del ideal escolar, esa que reduce la escuela a una institución que provee servicios para el avance del aprendizaje y, por lo tanto, para satisfacer las necesidades y optimizar los resultados de los aprendizajes individuales. Ese foco en el aprendizaje, que hoy nos parece tan obvio, en realidad está implicado en la llamada a concebir nuestras vidas individuales y colectivas como una empresa centrada en la máxima y óptima satisfacción de las necesidades (Masschelein y Simmons, 2014, p. 143).

Los elementos que constituye el concepto de las “buenas prácticas” dialogan entre si y generan información que circula por medio del ejercicio del poder, que en su cruce de fuerzas, determina qué se puede ver y decir en una época, puesto que está produciendo constantemente el mundo, el saber que es dado a conocer, también se encuentra determinado por unos dispositivos que garantizan su replicabilidad, además de producir la realidad, es lo operativo de esa máquina abstracta. En este sentido las narraciones de los maestros hoy giran en torno a estándares de competencias, desempeños, efectividad, buen uso del tiempo, aprovechamiento de los recursos; pero no es solo lo escrito, la oralidad del maestro ha sido transformada por los dispositivos de las buenas prácticas, incluso los espacios formativos y de instrucción de los maestros están cargados con argumentos que hablan de calidad, innovación, eficiencia, competitividad. El ser político se ha tecnificado, y su sentido de vida gira entorno a su productividad.

### **Las buenas prácticas en educación y la política pública**

En un proceso que en principio se torna participativo y democrático, el dispositivo está construido pero al llevarse a los espacios de formación del maestro y al ser interiorizado por el grupo de manera unánime sufre una transformación a política pública; lo público acá no tiene el carácter de popular o del pueblo, sino que su cualidad lo acerca a que sea comprado como quien adquiere un servicio o un bien, aquí la democracia, el sentido de cohesión y unanimidad se convierte en un distractor que impide la reflexión sobre las transformaciones que se requieren.

## **A manera de cierre**

Tras la posguerra surge el desarrollo como nuevo orden que apalanca los procesos de cambio en todos los ámbitos político, económico y educativo, esto a nivel mundial. El interés por generar mejores niveles de vida, avances no solo científicos sino tecnológicos en respuesta a una inevitable evolución del estado de las cosas. Son precisamente estos procesos de modelación y los esfuerzos que empiezan a realizar los organismos internacionales en principio por igualar las condiciones de existencia en todos los países, los que traen al escenario la referenciación, la comparación, para los entornos económicos y comerciales, planteando como necesidad la calidad en los procesos, la innovación, eficiencia y competitividad. Estos conceptos ligados a lo económico y empresarial, han pasado al entorno educativo, a la escuela, como estrategia para formar sujetos que se adapten a las exigencias del sector empresarial y productivo.

Se estarían generando nuevas fuerzas en el campo conceptual de la educación dado el cruce de conceptos de una disciplina a la otra, pero sobre todo por la incidencia en el hacer, en las comprensiones de los sujetos y en las miradas que le dan a las prácticas. Es notorio que el discurso del maestro, su lenguaje está permeado por el de las buenas prácticas, la idea de que el capitalismo ya no produce solo bienes materiales sino subjetividades (Álvarez, 2009) tiene que ver con esas nuevas fuerzas a las que nos referimos. Los sujetos al ser productores de su práctica educativa con el fin de transformar sus escenarios y sus contextos y llevar a cabo procesos de autogestión, dan lugar a otras subjetividades.

De manera que lo que caracterizaría el capitalismo contemporáneo sería que los medios de producción serían INMATERIALES, y serían un bien social, un bien público (la inteligencia general) del cual harían uso los capitalistas para generar el plusvalor del cual

se lucran y del cual dependerían hoy las tasas de ganancia más altas y que atraen a los principales inversionistas del mundo. (Álvarez, 2009, p. 8).

Pero los procesos de subjetivación son acompañados por dispositivos que se agencian desde el Estado, como lo fue la Constitución Política de 1991 que trajo consigo transformaciones para el país en todos sus ámbitos; en nuestro caso a nivel educativo nos lleva a replantear las relaciones de poder, las estrategias didácticas y metodológicas, la pertinencia de lo enseñado, la inmersión en una lógica productiva, y la construcción de unas nuevas subjetividades. Desde lo normativo con claridad se identificó a finales de la década de los noventa y principios del 2000 un aumento de frecuencia en la aparición de dispositivos normativos orientados a las buenas prácticas que le han restado al maestro y a la escuela la posibilidad y la potestad de generar sus propias prácticas, llevándolo a transformar su didáctica a favor de procesos de instrumentalización del saber y renovación de las prácticas que giran todas entorno a lo productivo, a la innovación como sinónimo de calidad y competitividad.

Identificar la superficie de emergencia del concepto de las buenas prácticas en educación trae consigo interrogantes acerca de los sujetos que están siendo formados en estas nuevas lógicas, el cruzamiento de diversas disciplinas y la autoproducción de discursos; nos debemos preguntar entonces por esos otros discursos que se darán en la medida que se consolide un enunciado entorno a las buenas practicas. En este sentido citamos el siguiente texto de Álvarez (2012) que puede dar algunas pistas frente a otras comprensiones necesarias de hacer en futuras investigaciones:

Las prácticas del consumo cultural y la producción de viene in-materiales, estaría transformando la naturaleza de los lazos sociales y de los sujetos mismos, así como de la política y de la gubernamentalidad (en palabras de Foucault). Los dispositivos donde se

producen las nuevas subjetividades y las formas de control simbólico se habrían pedagogizado, más que nunca (p. 8).

## Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2003). *Los medios de comunicación interrogan la escuela*. En: Los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿Ya no es necesaria la escuela? Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez Gallego, A. (2009). *El estatuto teórico de la pedagogía en la transición posmoderna*. [Texto inédito] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez Gallego, A. (2012). *Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate*. [Texto inédito] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez Gallego, A. (2013). *Etapas metodológicas para la investigación arqueológico-genealógica*. [Texto inédito] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez Gallego, A. (2014) *La investigación educativa el arte de investigar o la investigación como arte*. [Texto inédito] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Aristizábal, Magnolia y otros. La pedagogía y el currículo... relaciones por esclarecer. En: Revista Red: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en Internet: < [http:// revista.iered.org](http://revista.iered.org) >. ISSN 1794-8061
- Buitrago, H., Cabrera, A., Gañan, B., García, D., Gómez, R., Moreno, J. & Rozo, E. (2014) *Protocolo final Línea de investigación: Políticas del conocimiento en educación y pedagogía*. [Texto inédito] Universidad Pedagógica Nacional- CINDE. Bogotá
- Camp, R (1989) *Benchmarking: the search for industry best practices tan lead to superior performance*. Milwaukee, Wisconsin. ASQ Quality Press.

Casas, C., Oberlaender, J., & Sanín, M. C. (2007). *Las fundaciones empresariales y el apoyo a la educación pública: el caso de Colombia*. II Seminario Internacional: Nuevos Desafíos del Desarrollo en América Latina.

CEPAL-UNESCO (1996) *Educación y conocimiento: Eje de transformación productiva con equidad*. UNESCO. Lima=Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>

Comenio, J. (1998) *Didáctica Magna*. Octava Edición. Ediciones Porrúa. México.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. De MEN:<http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>

Daeren, L. (2000). *Género en la migración laboral internacional en América Latina y el Caribe. Pautas para “buenas prácticas” en la formulación de políticas y programas dirigidos a trabajadoras y trabajadores migrantes*. Documento presentado al Taller Internacional sobre mejores prácticas relativas a trabajadores migrantes, Santiago de Chile, 19.

Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios Universidad del Valle.

Diaz, A (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editorial. México,

Escobar, A (2007). *Las invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana.

Faure, E, Herrera, F, Kaddoura, A, López, H, Petrovski, A, Rahnema M, et. al (1972) *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Editorial

Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Fabula Tud Quets Editores.

Fundación desde el Pie (2014). *Fundamentos de educación popular*. Disponible en <https://buenaspracticaseducativas.wordpress.com/fundamentacion/>

Fundación EXE, (s. f). [http://fundacionexe.org.co/?page\\_id=2599](http://fundacionexe.org.co/?page_id=2599)

- Herrera, S. (2010). *La importancia de la educación en el desarrollo: la Teoría del Capital Humano y el Perfil Edad - Ingresos por Nivel Educativo en Viedma y Carmen de Patagones, Argentina*. Revista. Pilquen, Viedma, n. 13, dic. 2010. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-31232010000200007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232010000200007&lng=es&nrm=iso).
- Hurtado, L. (1984). *Programas de alfabetización, post-alfabetización y educación Continuada en la perspectiva de la educación permanente en Colombia*. Instituto de la Unesco para la Educación. Hamburgo. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000901/090106so.pdf>
- Instituto Colombiano Agropecuario. (2007). *Buenas prácticas de bioseguridad en centros productores de embriones y semen. Conceptos básicos para su aplicación en Colombia*. Recuperado de <http://www.ica.gov.co/Publicaciones.aspx?page=4>
- Jara, O. (2010), *Educación popular y cambio social en América Latina*. Oxford University Press and Community Development Journal. [http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022\\_supp.pdf](http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf)
- Jaramillo, M., Trujillo, J. (2012). La implementación de las Buenas prácticas Agrícolas (BPA) como factor de competitividad. *Disertaciones administrativas y agropecuarias: Gestión y competitividad. Serie Lasallista Investigación y Ciencia*, 155-47.
- Jeri, D. (2012). *Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento*. Revista Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.17(33). Consultado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537/1482>
- Jiménez, A. B. (2011). Para saber más. Propuestas, publicaciones y enlaces sobre escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 171-180.
- Laboratorio de calidad de Medellín (2005). La ruta del "saber hacer" escolar. Buenas prácticas educativas, (2), 57.
- Loomba, J y Johannessen, T. (1997) “*Malcolm Baldrige National Quality Award: Critical issues and inherent values*”, Benchmarking for Quality Management & Technology, Vol. 4 Iss: 1, pp.59 – 77



- Masschelein, J y Simmons, M. (2014) *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- McNair, C.J.(1992), *Benchmarking: A Tool for Continuous Improvement*, Oliver Wright, Essex Junction, VT
- Mejía, M. (2001) *Pedagogía en la educación popular*. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “El presente y el Futuro de la Educación Popular”, Fundación Fe y Alegría Bogotá, [Fecha de consulta: 22 de Septiembre de 2013]. Disponible en [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/80101100971033212132671171141149599321011103210897326980\\_851.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/80101100971033212132671171141149599321011103210897326980_851.pdf)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011. Documentación, sistematización y socialización de “buenas prácticas” en educación. Recuperado de [http://scholar.google.es/scholar?cluster=7962291509320259521&hl=es&as\\_sdt=0,5](http://scholar.google.es/scholar?cluster=7962291509320259521&hl=es&as_sdt=0,5)
- Ministerio de Educación Nacional (1978) Decreto 1419 del 8 de Marzo de 1978. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-102770.html>
- Ministerio de Educación Nacional (1983) Decreto 1633 de 13 de Junio de 1983. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-103614.html>
- Ministerio de Educación Nacional (1984) Decreto 2647 del 24 de Octubre de 1978. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103689.html>
- Ministerio de Educación Nacional (1995) *La prestación del servicio educativo por parte de los particulares*. Disponible en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-179304\\_archivo\\_pdf\\_posicion\\_juridica.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-179304_archivo_pdf_posicion_juridica.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, (2007). *Aprendizajes para mejorar. Guía 28 para la gestión de buenas prácticas*, MEN, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, (2008). *Guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. MEN, Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional, (2009). *Guía 37 Las rutas del saber hacer: experiencias significativas que transforman la vida*. MEN, Bogotá

Ministerio de Educación Nacional, 2006. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. (1997). *Colombia, al filo de la oportunidad*.  
.Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá

Monclús, A y Sabán, C. (1997). *La escuela global: la educación y la comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO*. Madrid/París: Fondo de Cultura Económica-UNESCO.

Muñoz Leyva, F (2003) *Benchmarking y marketing estratégico de las ciudades*.(Tesis doctoral Técnicas avanzadas de planificación, gestión y control financiero y comercial).  
Universidad de Granada. Granada España.

Muñoz, J. M. E. (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 13(3), 107-141.

Naciones Unidas (2014). *Carta de las Naciones Unidas*. Organización de las Naciones Unidas.  
Disponible en <http://www.un.org/es/documents/charter/chapter1.shtml>

Ossa, J. (2001). *Cumbre Latinoamericana de Educación Básica (Miami, 7-8 Marzo 2001) Plan de Acción*. Unipluriversidad. Vol. 1 N° 2. Recuperado 5 de abril de 2015 en  
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12257>

PISA. (s.f). Recuperado el 5 de abril de 2015 en  
<http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>

Ritacco. M (2012) *Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social. Estudio en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Tesis doctoral. Facultad de Educación.  
Universidad de Granada.

Sánchez, T, (2009) *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales,  
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde, vol. 7, núm. 2, (especial) (julio-diciembre).

- Tattay, L. (2011) *La “educación propia” en territorios indígenas caucanos: Escenarios de hegemonía y resistencia.* .(Tesis maestría en ciencias sociales con mención en antropología). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador [Fecha de consulta: 12 de Febrero de 2013]. Disponible en <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6800/2/TFLACSO-2011LTB.pdf>
- Torres, A. (2007). *La educación popular: trayectoria y actualidad.* Bogotá: Editorial El Búho.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos.* UNESCO, Paris. Disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- UNESCO. (2006) *Guía de Coordinador Nacional. Escuelas Asociadas a la UNESCO.* UNESCO. Paris. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001503/150354sb.pdf>
- Wompner, F y Fernández R (2007): *Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior.*” En Observatorio de la Economía Latinoamericana 72, enero 2007 Texto completo en [www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/](http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/)
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia.* Antioquia: Universidad de Antioquia. Anthropos. Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. (2000). *Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas.* En: La investigación como práctica pedagógica, memoria del simposio internacional de investigadores en educación, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello,

### **Referencias de prensa y revistas**

- 20 grandes cambios que generó la Constitución de 1991* (03 de Julio de 2011). Periódico El País de Cali. Disponible en <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/20-grandes-cambios-genero-constitucion-1991>
- Una Misión Posible* (Mayo 03 de 2014) Revista Semana, Bogotá. Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/una-propuesta-para-transformar-la-educacion-en-colombia/385966-3>
- Los sabios se hicieron oír* (22 de Julio de 1994). Periódico El Tiempo, Bogotá. Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-178907>

*Sector Financiero* (Noviembre 24 de 1994) Revista Semana, Bogotá. Disponible en <http://www.semana.com/imprimir/23852>

## APÉNDICES

### FICHA UNO

<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>		<b>N° de Ficha</b>
Página web		045
<b>DATOS BIBLIOGRÁFICOS:</b> Sin mención de autor. Blog que es un buen profesor. En <a href="http://www.concursodocente.com/que-es-ser-un-buen-profesor/">www.concursodocente.com/que-es-ser-un-buen-profesor/</a> . Revisado Abril 03 2013.		
<b>LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO:</b> <a href="http://www.concursodocente.com/que-es-ser-un-buen-profesor/">www.concursodocente.com/que-es-ser-un-buen-profesor/</a>		
<b>TEMAS:</b> Reflexión integral- formación- proyecto humano		
<b>Instituciones</b>  ¿Cómo puede hacerlo con un estado que parece importarle más los resultados reflejados en las cifras, que la formación para la vida?...  ... El estado y la misma sociedad no valoran al maestro y eso ha permitido en algunos docentes dedicar su tiempo a otras actividades descuidando la verdadera vocación para la que estudiaron, lógico se tiene que sobrevivir...	<b>Sujetos</b>  ...Ser buen profesor implica una gran responsabilidad que abarca directamente un código moral y unos valores concretos...  ...Los profesionales de la educación son el núcleo de las reflexiones pedagógicas y por ende, los guías de la formación integral de los alumnos, futuros ciudadanos dentro del sistema existente...  ... El buen profesor sabe tanto de su materia como de sí mismo y así lo demuestra con honestidad y humildad; se mantiene "conectado", brindando el apoyo necesario para facilitar el acceso al conocimiento, mostrando caminos sin construir, valorando esfuerzos, aprovechando hasta los errores, para formar en la frustración, con rigor científico y con mucha humanidad...	<b>Conceptos</b>  ...creador y facilitador de nuevas estrategias de aprendizaje y de experiencias significativas, que ayuden a los alumnos a comprender la responsabilidad y el sentido de la vida en sociedad. acción tendrá peso en la toma de decisiones, a corto o largo plazo, porque ningún gesto quedará indiferente para el aprendizaje
<b>COMENTARIOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exalta una potencialidad del maestro por transformar sus practicas</li> <li>- No hace explicito el escenario de las practicas, se deduce que es el sistema educativo.</li> </ul> Puede sugerirse que la motivación de las buenas prácticas es dentro de los mismos docentes como forma de ir contra la institucionalidad.		

## FICHA DOS

ESPACIO CORRELATIVO CONCEPTOS	ESPACIO CORRELATIVO SUJETOS	ESPACIO CORRELATIVO ESCENARIO
- ECCR-CCP-CALIDAD EDUCATIVA	- ECCR-S-AUTORIDADE	- ECCR-ESC-AMBITO EDUCATIVO
- ECCR-CCP-MERCADO LABORAL	- ECCR-S-NIÑO(A)	- ECCR-ESC-AMBIENTES COLABORATIVO
- ECCR-CCP-PROSPERIDAD	- ECCR-S-PADRES DE FAMILIA	- ECCR-ESC-EDUCACION FORMAL
- ECCR-CCP-PLANEACION	- ECCR-S-PRODUCTOR	- ECCR-ESC-EDUCACION INFORMAL
- ECCR-CCP-GESTION	- ECCR-S-PROFESOR	- ECCR-ESC-EDUCACION INFORMAL
- ECCR-CCP-EFICIENCIA	- ECCR-S-CIUDADANOS	- ECCR-ESC-MERCADO LABORAL
- ECCR-CCP-EVALUACION	- ECCR-S-NIÑO(A)	- ECCR-ESC-NACIONES
- ECCR-CCP-EFICACIA EDUCATIVA	- ECCR-S-PROFESOR	- ECCR-ESC-AMBIENTES COLABORATIVOS
- ECCR-CCP-MODELO EXITOSO	- ECCR-S-CLIENTE	- ECCR-ESC-ESCUELA
- ECCR-CCP-MEJORAMIENTO	- ECCR-S-USUARIO	- ECCR-ESC-AMBITO EMPRESARIAL
- ECCR-CCP-CALIDAD HUMANA	- ECCR-S-PROFESIO EDUCACION	- ECCR-ESC-EMPRESA PRODUCTIVO
- ECRR-CCP-EVALUACION DE CALIDAD	- ECCR-S-FAMILIA	- ECCR-ESC- COLEGIO OFICIALES
- E.CORR.CONC.BP RESULTADOS	- ECCR-S-LIDER	- ECCR-ESC- CONSEJOS ESCOLARES
- E.CORR.CONC.BP SISTEMATIZACIÓN	- ECCR-S- AGENTES DE CONOCIMIENTO	- ECCR-ESC- EDUCAC FORMAL
- ECCR-CCP-REPLICABILIDAD	- E.CORR.S.EQUIPOS HUMANOS	- ECCR-ESC- EDUCACION PUBLICA
- ECCR-CCP-SOSTENIBILIDAD	- ECCR-S- AGENTES DE CONOCIMIENTO	- ECCR-ESC- EXAMENES ESTANDARIZADOS
- E.CORR.CONC.BP PAUTA REFERENTE	- ECCR-S- COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	- ECCR-ESC- JORNADA ESCOLAR AMPLIADA
- E.CORR.CONC.ORIGEN BP	- ECCR-S- SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	- ECCR-ESC- TECNOCRACIAS EDUCATIVAS
- ECON.BENCHMARKING	- ECCR-S-ACTORES INSTITUCIONALES	- ECCR-ESC- ADMINISTRACION LOCAL
- E.CORR.CONC.P MEJORAMIENTO	- ECCR-S-ALUMNOS	- ECCR-ESC- AMBIENTES COLABORATIVOS
- E.CORR.CONC.PRÁCTICA EXITOSA Y BP	- ECCR-S-ASESOR	- ECCR-ESC-AMBITO
- ECCR-CCP-CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES	- ECCR-S-AUTORIDADES	
- ECCR-CCP-CURRICULO	- ECCR-S-CIUDADANOS	
	- ECCR-S-CLIENTE	
	- ECCR-S-COMUNIDADES DE PRACTICA	
	- ECCR-S-COMUNIDADES VIRTUALES	
	- ECCR-S-DISCIPULOS	
	- ECCR-S-DOCENTE	
	- ECCR-S-DOCENTE EN	

- ECCR-CCP-CREACION CONOCIMIENTO	FORMACION	EDUCATIVO
- ECCR-CCP-CONOCIMIENTO	- ECCR-S-EDUCADORES	- ECCR-ESC-AMBITO EMPRESARIAL
- ECCR-CCP-FORMACION PROFESORADO	- ECCR-S-EDUCANDOS	- ECCR-ESC-AULA
- ECCR-CCP-APRENDIZAJE COLABORATIVO	- ECCR-S-ESTUDIANTES	- ECCR-ESC-AULA VIRTUAL
- ECCR-CCP-AUTOAPRENDIZAJE	- ECCR-S-FAMILIA	- ECCR-ESC-CALLE
- ECCR-CCP-APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	- ECCR-S-GESTOR	- ECCR-ESC-CENTROS DE INVESTIGACION
- ECCR-CCP-APRENDIZAJE ALFABETIZACION DIGITAL	- ECCR-S-INSTRUCTOR	- ECCR-ESC-COMUNIDAD
- ECCR-CCP-APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	- ECCR-S-LIDER	- ECCR-ESC-EDUCACION FORMAL
- ECCR-CCP-DISCURSO PEDAGOGICO	- ECCR-S-MAESTRO	- ECCR-ESC-EDUCACION INFORMAL
- ECCR-CCP-PRACTICA PEDAGOGICA	- ECCR-S-NIÑO(A)	- ECCR-ESC-EDUPUNK (HAZLO TU MISMO)
- ECCR-CCP-INTERACTIVIDAD	- ECCR-S-ORGANOS DE DIRECCION	- ECCR-ESC-EMPRESA
- ECCR-CCP-INNOVACION	- ECCR-S-PADRES	- ECCR-ESC-ESCUELA
- ECRR-CCP-BUENAS PRACTICAS DOCENTES	- ECCR-S-PADRES DE FAMILIA	- ECCR-ESC-INSTITUCION EDUCATIVA
- ECCR-CCP-COMPETENCIAS	- ECCR-S-PENSADOR	- ECCR-ESC-INSTITUCIONES FORMADORAS DOCENTES
- ECCR-CCP-EDUCACION AMBIENTES VIRTUALES	- ECCR-S-PRODUCTOR	- ECCR-ESC-MERCADO LABORAL
- ECCR-CCP-TECNOLOGIAS DE LA INFO Y COM	- ECCR-S-PROFESIONAL EDUCACION	- ECCR-ESC-MULTINACIONALES
- ECCR-CCP-RESOLUCION PROBLEMAS	- ECCR-S-PROFESOR	- ECCR-ESC-MUNDO MULTIMEDIATICO
- ECCR-CCP-CONVIVENCIA	- ECCR-S-RECURSOS HUMANOS	- ECCR-ESC-NACIONES
- E.CORR.CONC.GUÍA BP	- ECCR-S-SER HUMANO EN FORMACION	- ECCR-ESC-ORGANIZACION EDUCATIVO
	- ECCR-S-SERES HUMANOS EDUCADORES	- ECCR-ESC-UNIVERSIDADES
	- ECCR-S-TRABAJADOR DEL CONOCIMIENTO	
	- ECCR-S-UNIVERSITARIOS	
	- ECCR-S-USUARIO	

- E.CORR.CONC.MANU  
AL BP  
COMUNICACION
- ECCR-CCP-POLITICAS  
ACTUACION
- E.CORR.CONC.BP  
POLITICAS SOCIALES  
Y EDUCATIVAS
- ECCR-ESC- JORNADA  
ESCOLAR AMPLIADA
- ECCR-CCP-  
RETENCION  
ESCOLAR



## FICHA TRES

FUERZAS ACTIVAS	FUERZAS REACTIVAS
<p>1. Fuerza activa <u>-Resistir</u>:</p> <p><i>Las “buenas prácticas” <u>resisten</u> a las dificultades, responden a procesos de excelencia. Los retos, fracasos y éxitos experimentados en la implementación de una práctica forma parte de la definición de la misma como buena.</i></p> <p>2. Fuerza- <u>conformar</u>:</p> <p><i>Para ello se <u>conformó</u> un Banco de Buenas Prácticas<sup>2</sup> que permita recoger de forma sistemática las experiencias y las buenas prácticas de cooperación empresarial con el sector educativo</i></p> <p>3. En este pueden identificarse dos fuerzas activas determinar e incorporar:</p> <p><i>El inventario de experiencias y el Banco de Buenas Prácticas permiten a los empresarios identificar alternativas de cooperación, <u>determinar</u> elementos exitosos presentes para <u>incorporarlos</u> a sus prácticas y aprender de las experiencias.</i></p>	<p>1. Ubicación de la fuerza en el texto sería el siguiente:</p> <p><i>El lector puede pensar que dado que lo que interesa es aprender de las “buenas prácticas” que tuvieron lugar en un contexto específico para <u>transferir</u> luego sus aportes a otro</i></p> <p>La palabra <u>transferir</u> es la fuerza reactiva identificada.</p> <p>2. Fuerza reactiva <u>-promover-</u></p> <p><i>Esta guía se enmarca en la iniciativa que el INDES viene desarrollando desde el año 2003, la cual está orientada a la <u>promoción</u> del estudio de buenas prácticas en gerencia social en la región.</i></p> <p>3. Fuerza – <u>mejorar-</u>.</p> <p><i>En este sentido, la identificación de buenas prácticas permite aprender de las mismas, contextualizarlas y <u>mejorar</u> nuestras propias prácticas; este análisis crítico de unos determinados casos hace posible que puedan ser transferidos a otros contextos.</i></p>

Algunas de las fuerzas más recurrentes en el archivo fueron

FZS- CONFRONTAR

FZS- EVALUAR COMPETENCIAS

FZS-AUTOREFLEXION

FZS-DETECCION PROBLEMAS

FZS-CONFORMAR

FZS-INCORPORAR

FZS-INNOVAR

FZS-REFERENCIAR

Algunas de las fuerzas más recurrentes en el archivo fueron:

FZS-TRANSFERIR

FZS- CAMBIAR

FZS- CREAR ESTRATEGIAS

FZS- MEJORAR

FZS- COOPERAR

FZS-ACCEDER A LAS EXPERIENCIAS

FZS-DEFINIR COMPETENCIAS

FZS-DOCUMENTAR

FZS-FORTALECER

FZS-IDENTIFICAR COMPETENCIAS

FZS-IMPACTAR

FZS-PUBLICAR MODELOS

REFERENCIA

FZS-RECREAR

FZS-TRANSFORMAR

FZS- IMPLEMENTAR

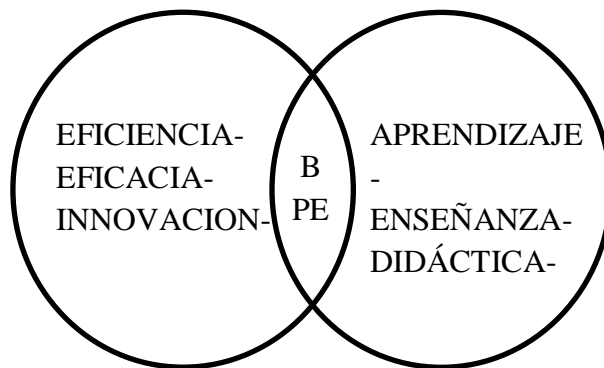
FZS-SISTEMATIZAR

## FICHA CUATRO

### ENUNCIADOS

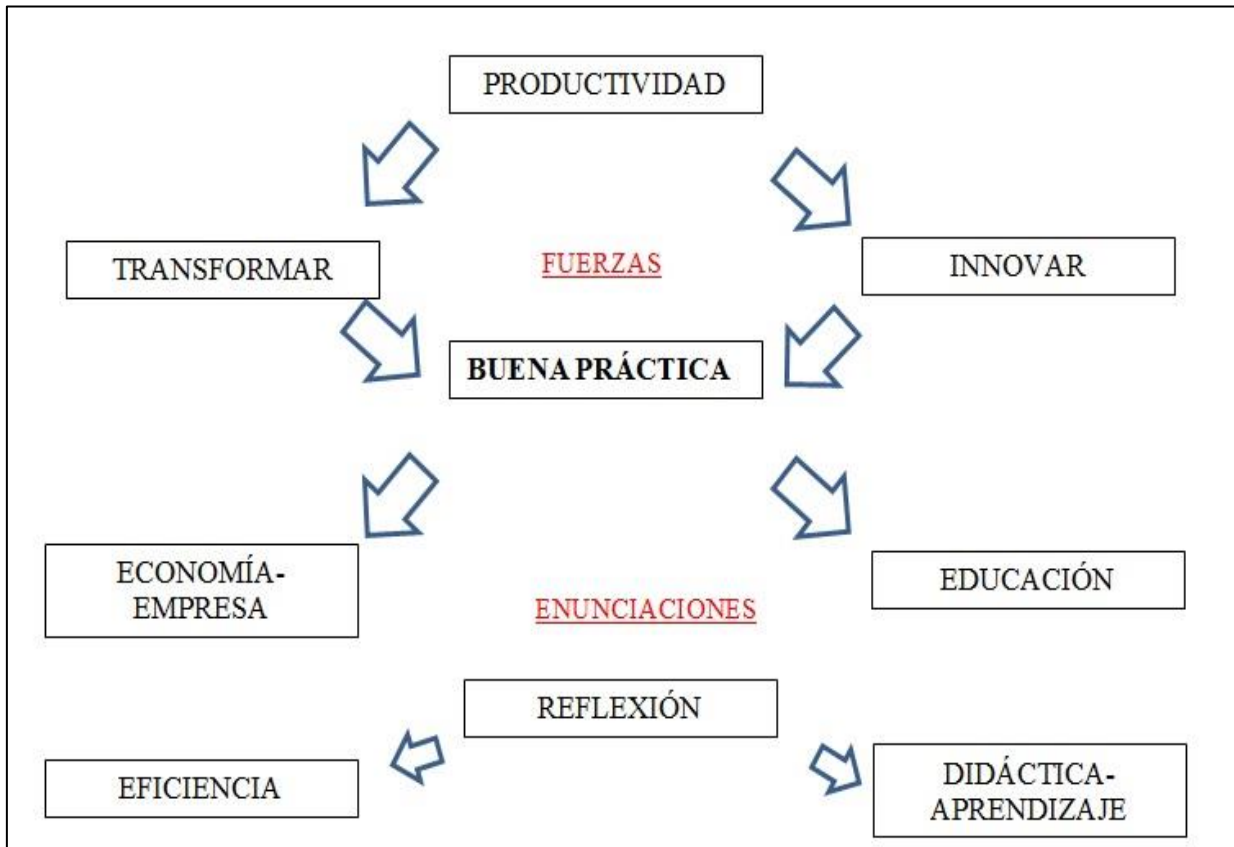
- Las reformas en la educación en la posguerra.
- La innovación aplicada desde las prácticas del benchmarking.
- El desarrollo en el contexto educativo
- Prácticas pedagógicas de la educación popular (no hegemónicas).
- Garantía de prevalencia de la justicia, la legalidad y los derechos humanos en la educación.
- La innovación en la educación.

### ESTRATOS DE SABER



(BPE)Emergencia  
concepto de buena  
práctica educativa

FUENTE: Elaboración Propia de los investigadores

**DIAGRAMA DE PODER**

FUENTE: Elaboración Propia de los investigadores