UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO
VICERECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA-VUAD-
FACULTAD DE EDUCACIÓN

LA CONFORMACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LOS INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA DIVERSIFICADA (INEM) EN EL SIGLO XX: UN ESTUDIO DE CASO COLOMBIANO

Gerardo Andrés Barbosa Mendoza

BOGOTÁ

Mayo, 2022

LA CONFORMACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LOS INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA DIVERSIFICADA (INEM) DE COLOMBIA EN EL SIGLO XX: UN ESTUDIO DE CASO

Gerardo Andrés Barbosa Mendoza

Doctora Ángela Patricia Cárdenas Guerrero

Director emérito: Dr. José Duván Marín Gallego

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

BOGOTÁ

Mayo, 2022

Tesis aprobada por

Directora de Tesis:

Jurados:

Dra. Renata González Rallón

Dra. Marcela Orduz Quijano

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Agradecimientos

A los maestros y maestras del doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino, sede Bogotá, quienes compartieron su saber, ayudaron en mi proceso formativo y en la construcción de mi tesis doctoral.

A las bibliotecas Luis Ángel Arango, Biblioteca Nacional y Universidad Pedagógica, (principalmente a sus bibliotecarias), quienes fueron de gran ayuda en la búsqueda, acceso y obtención de las fuentes custodiadas que guardan la memoria escrita, así como a los maestros y maestras Inemitas que, amablemente, compartieron sus saberes y sus recuerdos, convirtiéndose en las fuentes orales de esta investigación.

Al Doctor José Duván Marín Gallego por su paciencia, lectura minuciosa y su crítica durante gran parte del proceso de esta tesis y por ser mi maestro en el largo recorrido académico.

A la Doctora Ángela Patricia Guerrero por el acompañamiento; su dedicación y confianza hicieron posible la culminación con éxito de la última parte de mi proceso formativo.

A la historiadora y mi gran amiga Maira Liseth Sanabria Pedraza por su lectura, sus recomendaciones, sus ideas y por enseñarme a historiar; la vida nos volvió a juntar cuando más lo necesitaba.

Dedicatoria

A mi gran maestra de vida, quien además comparte mi amor por el INEM: mi madre, Ana Lucía Mendoza Rojas, que ha estado en mis logros y fracasos académicos y personales.

A los amores de mi vida, Jean Granados Bohórquez y Johan Brand Galvis por ser ese gran soporte, por la espera, por la confianza y por el apoyo constante.

A mi hermana Laura Lucía García Mendoza por hospedarme y escucharme en esas noches capitalinas frías.

A mi amigas y compañeras inemitas, Meredy Siza y Renata González por soñar, llorar, caer y volver a levantarnos juntos durante todo este proceso.

A mis maestros y maestras inemitas porque parte de aquello que soy es producto de su enseñanza.

Tabla de Contenido

Introducción 10

1. Problema de Investigación 15

1.1. Objetivo General 29

1.2. Objetivos Específicos 29

1.3. Justificación de la investigación 30

2. Marco Referencial 32

2.1. Estado del arte 32

2.1.1. Estudios curriculares sobre los INEM 37

2.1.2.Evaluación al modelo INEM 39

2.1.3.Estudios Históricos sobre los INEM 43

2.1.4.Diversificación de la Educación Media 45

2.2. Marco Teórico 51

2.2.1.Saber pedagógico como saber objetivado y congregación de discursos 51

2.2.2.Saber pedagógico desde la reflexión de la práctica 54

2.2.3.Saber pedagógico desde una visión ontológica 58

3. Metodología 62

3.1. Naturaleza de la investigación 62

3.2. Paradigma de la investigación 62

3.3. Paradigma Epistemológico 64

3.4. Método de estudio 64

3.5. Informantes clave 65

3.6. Escenario de la Investigación 66

3.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información 66

3.8. Procesamiento de la información 67

4. Resultados y Sistematización de la Información 69

4.1. Búsqueda de fuentes y hallazgos de la información 69

4.2. Clasificación de la información y hallazgos 70

4.2.1. Elaboración del contexto 70

4.2.2. Discursividades sobre y en los INEM 72
4.2.3. Discurso oficial 78
4.2.3.1. Roles de instituciones y personas desde el discurso oficial 79
4.2.3.2. Evaluación desde el discurso oficial 79
4.2.3.3. Propósitos de la Educación Diversificada desde el discurso oficial 80
4.2.3.4. ¿Qué enseñar en la diversificación? Desde el discurso oficial 81
4.2.3.5. ¿Cómo diversificar? Desde el discurso oficial 83
4.2.3.6. ¿A quiénes enseñar en la diversificación? Desde el discurso oficial 83
4.2.4. Discurso Inemita 84
4.2.4.1. Fuentes Orales 84
4.2.4.1.1. Roles de instituciones y personas, desde el discurso Inemita oral 86
4.2.4.1.2. Evaluación desde el discurso oral Inemita 86
4.2.4.1.3. Saber Ontológico desde el discurso oral Inemita 87
4.2.4.1.4. Propósitos de la Educación Diversificada desde el discurso oral INEMITA 88
4.2.4.1.5.¿Qué enseñar en la diversificación? Desde el discurso oral Inemita 89
4.2.4.1.6.¿Cómo diversificar? Desde el discurso oral Inemita 89
4.2.4.1.7.¿A quiénes enseñar en la diversificación? Desde el discurso oral Inemita 90
4.2.4.2. Fuentes Inemitas Escritas 90
4.2.4.2.1. Roles de instituciones y personas desde el discurso Inemita escrito 91
4.2.4.2.2. Evaluación desde el discurso Inemita escrito 91
4.2.4.2.3. Saber ontológico escrito inemita 91
4.2.4.2.4. Propósitos de la Educación Diversificada desde el discurso escrito INEMITA 92
4.2.4.2.5.¿Qué enseñar en la diversificación? Desde el discurso escrito Inemita 92
4.2.4.2.6.¿Cómo diversificar? Desde el discurso escrito Inemita 93
4.2.4.2.7.¿A quiénes enseñar en la diversificación? Desde el discurso escrito Inemita 93
5. Análisis e interpretación de resultados 94
5.1. El contexto puesto en cuestión 94
5.1.1 El Contexto político 96
5.1.1.1. La disputa fratricida (1948-1957): Consolidación de la violencia bipartidista 96
5.1.1.2. El Frente Nacional (1958-1974): La reconciliación de los hermanos 100
5.1.1.3. El desmonte ficticio del Frente Nacional y la vuelta a la Violencia (1974-1999) 103

5.1.2. Política y Educación 105
5.1.2.1. Educación y desarrollo (1950-1980) 109
5.1.2.2. Crisis del modelo de desarrollo y la educación (1980-1990) 112
5.2. Diferentes voces alrededor del modelo INEM: Diversificar para Educar (1962-1999) 116
5.2.1. Roles de instituciones y personas 117
5.2.1.1. Quiénes decidieron 117
5.2.1.2. Quiénes planearon 120
5.2.1.3. Quiénes capacitaron y evaluaron 121
5.2.1.4. Quiénes ejecutaron 122
6.2.2. Evaluación 128
5.2.2.1. Evaluaciones que impulsaron 128
5.2.2.2. Evaluaciones que reformaron y/o acabaron 129
5.2.2.3.¿Viejas o nuevas formas de controlar? 130
5.2.3.1. Lo que vivieron afuera 133
5.2.3.1.1. Procesos de formación 133
5.2.2.2. Experiencias personales 134
5.2.3.2. Lo que vivieron dentro de las instituciones 134
5.2.3.2.1. El diálogo 135
5.2.3.2.2. Experiencias de estudiantes Inemita 136
5.2.3.2.3. Relaciones sociales 137
5.2.4.¿Para qué diversificar? 138
5.2.4.1. Compromisos internacionales 138
5.2.4.2. Mano de obra 139
5.2.4.3. El propósito de las ramas y modalidades 142
5.2.4.4. Democratización y la convivencia, el aporte al FN 145
5.2.4.5. La extensión de sus mecanismos: el aporte al control total 147
5.2.5. ¿Qué enseñar en la diversificación? 148
5.2.5.1. Lo programado: contenidos generales y vocacionales 148
5.2.5.2. Lo que programaron los maestros Inemitas: la diversificación extendida 150
5.2.6. ¿Cómo diversificar? 153
5.2.6.1. El modelo impuesto 153

5.2.6.2. El currículo y sus principios 155
5.2.6.3. Condiciones para la enseñanza 159
5.2.7. ¿A quiénes? 160
5.3. Saber Pedagógico Inemita 161
5.3.1 La pobreza y la formación laboral como saber Inemita 161
5.3.2. La práctica como saber pedagógico 163
5.3.3. El diálogo, el trabajo en equipo, la planeación y obediencia pedagógicos; como saberes pedagógicos 163
5.3.4. La diversificación cultural y deportiva 164
5.3.5. ¿Qué le queda a los INEM? 165
Conclusiones 168
Aportes a la línea de investigación 171
Recomendaciones a maestros inemitas 171
Referencias 174
Anexos 194

Lista de tablas

Tabla 1 Documentos empleados para la realización del estado del arte de la investigación 41
Tabla 2. Matriz de coherencia sujeta al objetivo específico, a las categorías y a las subcategorías teóricas y emergentes 81
Tabla 3. Informantes claves de los INEM 89

Lista de Figuras

Figura 1. Instituciones educativas INEM y los distintos puntajes obtenidos en las Pruebas Saber Once. Mayor, menor o similar puntaje en pruebas Saber once con respecto a los establecimientos educativos nacionales y de la entidad territorial en donde se encuentra 33

Figura 2. Periodos históricos del contexto político (fila superior) y el contexto educativo (fila inferior) 79

Figura 3. Cantidades de fuentes escritas trabajadas por décadas correspondientes al periodo de estudio de la investigación 82

Figura 4. Actores e instituciones del Sistema INEM 84

Figura 5. Propósitos de la Educación Diversificada desde el discurso oficial 85

Figura 6. Tipos de roles docente en el INEM 89

Lista de Anexos

Anexo 1. Legislación nacional sancionada en el marco de la Educación Media Diversificada 194
Anexo 2. Guion de la entrevista semiestructurada aplicada a los maestros y maestras inemitas 195
Anexo 3 Aporte de las fuentes consultadas a la categoría “Roles de instituciones y actores" 198
Anexo 4. Aporte de las fuentes a la categoría de “evaluación” 205
Anexo 5. Aportes de las fuentes para definir los propósitos de modernización de la Educación Media, formación de mano de obra y cumplimiento de compromisos internacionales asignados al INEM. 208
Anexo 6. Aportes de las fuentes para definir el propósito de atender demandas sociales y promover la convivencia social 215
Anexo 7. Aportes de las fuentes para definir el propósito rendimiento de la Educación Media y centro piloto experimental 219
Anexo 8. Aportes de las fuentes para definir el propósito de formación de docentes 222
Anexo 9. Aportes de las fuentes al propósito de las ramas, modalidades y asignaturas 223
Anexo 10- Criterios para la selección de contenidos 228
Anexo 11. Criterios para la estructuración de los contenidos 230
Anexo 12. Aportes de las fuentes al desarrollo del concepto de contenidos generales 231
Anexo 13. Aportes de las fuentes al desarrollo del concepto de contenidos vocacionales 234
Anexo 14. Aportes de las fuentes al desarrollo del concepto de contenidos extraclase 238
Anexo 15. Estrategias utilizadas para organizar la Educación Diversificada en el INEM 239
Anexo 16. Muestra las características curriculares que se determinaron para impartir la enseñanza diversificada en el INEM 247
Anexo 17. Concepción de la población escolarizada en los INEM como recurso humano 250
Anexo 18.Concepción de la población escolarizada en los INEM como recurso humano 251
Anexo 19. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que decidieron 253
Anexo 20. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que planearon 254
Anexo 21. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que ejecutaron 255
Anexo 22. Discurso Inemita sobre la evaluación 257
Anexo 23. Experiencias vividas fuera del sistema INEM 258
Anexo 24. Experiencias vividas dentro del sistema INEM 260
Anexo 25. Aporte de las fuentes orales a los propósitos económicos de los INEM. 265

Anexo 26. Aporte de las fuentes orales a los propósitos de cumplimiento a compromisos internacionales de los INEM. 267
Anexo 27. Aporte de las fuentes orales a los propósitos sociales de los INEM 268
Anexo 28. Aporte de las fuentes orales a los propósitos educativos de los INEM 269
Anexo 29. Aporte de las fuentes orales a los propósitos de centro piloto de los INEM. 271
Anexo 30. Aporte de las fuentes orales a la categoría contenidos vocacionales 272
Anexo 31. Aporte de las fuentes orales a la categoría contenidos generales 273
Anexo 32. Aporte de las fuentes orales a la categoría contenidos extraclase o diversificación extendida 274
Anexo 33. Aporte de las fuentes orales a los criterios de contenidos prácticos 276
Anexo 34. Aporte de las fuentes orales a las tensiones curriculares entre contenidos vocacionales y generales, así como al concepto de transversalidad 277
Anexo 35. Aportes del discurso Inemita oral a la estructura de organización de los INEM 278
Anexo 36. Aportes del discurso Inemita oral a las características curriculares de los INEM. 280
Anexo 37.Aportes del discurso Inemita oral a las condiciones para la enseñanza en los INEM 284
Anexo 38. Aportes del discurso Inemita oral a la diferenciación de la población por clase social en los INEM 285
Anexo 39. Aportes del discurso Inemita oral a la diferenciación de la población por capacidades y cualidades en los INEM 287
Anexo 40. Aportes del discurso Inemita oral a la diferenciación por género en los INEM 288
Anexo 41. Contenido textual de las fuentes escritas sobre actores que decidieron 289
Anexo 42. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que planearon 291
Anexo 43. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que ejecutaron 292
Anexo 44. Discurso sobre la evaluación desde las fuentes escritas inemitas 297
Anexo 45. Experiencias vividas dentro del sistema INEM 299
Anexo 46. Aporte de las fuentes escritas a los propósitos de cumplimiento a organismos internacionales de los INEM 302
Anexo 47. Aporte de las fuentes escritas inemitas a los propósitos económicos de los INEM 303
Anexo 48. Aporte de las fuentes escritas inemitas a los propósitos educativos de los INEM 306
Anexo 49. Aporte de las fuentes escritas a los propósitos de las ramas en los INEM 309
Anexo 50. Aporte de las fuentes escritas inemitas a los propósitos sociales de los INEM 312

Anexo 51. Aporte de las fuentes escritas inemitas a los propósitos de ser centro pilotos 314
Anexo 52. Tensión entre los contenidos vocacionales y generales en el INEM desde el discurso Inemita escrito 315
Anexo 53. Aporte de las fuentes escritas Inemitas a la categoría contenidos extraclase o diversificación extendida 316
Anexo 54. Aporte de las fuentes escritas Inemitas a los criterios para seleccionar y estructurar los contenidos en los INEM 325
Anexo 55. Aporte de las fuentes escritas inemitas a la estructura de organización de los INEM 327
Anexo 56. Aporte de las fuentes escritas inemitas a las condiciones para la enseñanza en los INEM 333
Anexo 57. Aportes del discurso Inemita escrito a la diferenciación por capacidades, intereses y actitudes en los INEM 335
Anexo 58. Aportes del discurso Inemita escrita a la diferenciación por género en los INEM 336
Anexo 59. Cartel conmemorativo de la navidad (de la familia INEM 337
Anexo 60. Collage realizado por estudiante del INEM José Celestino Mutis, Armenia, 1982 338
Anexo 61. La poesia como estrategia ludica: Poemas Inemitas, Edison García Peña, 1983 339
Anexo 62. La poesía como estrategia lúdica: Poemas Inemitas, Amalia Peña de García, 1983 340
Anexo 63. La poesía como estrategia lúdica: Poemas Inemitas, grado VIII-4 Industriales, 341
Anexo 64. La poesía como estrategia lúdica: Poemas Inemitas, Jhon Luis Bedoya, 1998. 342
Anexo 65. La poesía como estrategia lúdica: Poemas Inemitas, Eduardo Blandón Berrocal, 1995 y Edinson Delgado, Grado VIII-4 343
Anexo 66. Difusor cultural del Inem de Montería: poesía de estudiantes de grado XI, Montería, 1983 344
Anexo 67. Felicitaciones a Familia Inemita por cumplir su misión, 1972 345
Anexo 68. Instalaciones del Inem de Villavicencio, 1987 346
Anexo 69. Estudiante Inemita amasando barro 347
Anexo 70. Diferentes portadas del periódico Presencia Inemita 348
Anexo 71. Equipo de futbol conformado por estudiantes inemitas 349
Anexo 72. Mundo Inemita, 1992 350
Anexo 73. La educación musical y su importancia en la “formación integral 351

Anexo 74. Identidad cultural INEM, estudiantes 352
Anexo 75. identidad cultural, Jaime Moyano fuentes, jefe de ayudas educativas 352
Anexo 76. La escritura como proceso en el aula, 1997 353
Anexo 77. Felicitaciones a estudiantes y profesores 353
Anexo 78. Colegio Inem, Bucaramanga entrada principal 354
Anexo 79. Estudiantes inemitas, Bucaramanga 354

SIGLAS

AID	Agencia Internacional para el Desarrollo
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BIRF	Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento
FMI	Fondo Monetario Internacional
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
FER	Fondos Educativos Regionales
FN	Frente Nacional
ICCE	Instituto Colombiano de Construcciones Escolares.
ICOLPE	Instituto Colombiano de Pedagogía
INEM	Instituto Nacional de Enseñanza Media Diversificada
ITA	Instituto Técnico Agrícola
ICCE	Instituto Colombiano de Construcciones Escolares
MEN	Ministerio de Educación Nacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
FARC	Fuerza Armadas Revolucionarias de Colombia
ELN	Ejército de Liberación Nacional

Resumen

La investigación buscó reconstruir las relaciones entretejidas en la conformación del saber pedagógico en los INEM de Colombia, por ello se interpretó su desarrollo histórico, se valoraron las políticas del Estado plasmadas en la normatividad y se relacionaron los discursos hegemónicos que han influido en la pérdida de la identidad de la Educación media diversificada y en el bajo nivel de la formación de los estudiantes.

Las fuentes primarias la conformaron información de 19 institutos ubicados en Bucaramanga, Ibagué, Pasto, Bogotá (Tunal y Kennedy), Medellín, Montería, Villavicencio, Pereira, Tunja y Popayán; el componente humano lo conformaron 13 maestros y maestras de los distintos Institutos a nivel nacional seleccionados bajo distintos criterios y la documentación oficial la constituyeron el proyecto presentado al Banco Mundial, los documentos del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares y el Instituto Colombiano de Pedagogía, informes, ponencias, evaluaciones, manuales de convivencia, planes y programas de asignaturas, revistas producidas por la institución, libros, escritos y boletines de divulgación cultural. Se utilizó el método de estudio de caso cualitativo. El anterior proceso de búsqueda de las fuentes (orales y escritas) permitió obtener una variedad de discursividades de diferentes niveles de formalización, emitidos por una diversidad de actores y/o entidades a lo largo del territorio nacional, en los cuales se encuentra disperso el saber pedagógico, por lo que facilitó la inspección de las diferentes categorías teóricas y la aparición de categorías emergentes.

Se puede concluir que los INEM fueron una expresión de la política del Frente Nacional garantes de movilidad social reducida y horizontal. La estrategia del desarrollo estuvo presente a través de la utilización del currículo como herramienta para apropiarse del saber pedagógico y despojar al maestro Inemita de su saber. En esta lucha de fuerzas se identificaron saberes institucionalizados desde el discurso hegemónico, la necesidad de formación laboral y la obediencia pedagógica que no han permitido la conformación de formas diferentes de diversificar. No obstante, se crearon saberes marginales como la diversificación cultural y deportiva representando la mayor resistencia al proyecto oficial, desde ahí se dio un nuevo significado a la diversificación y a sus principios curriculares, descubriendo unas instituciones diferentes a las presentadas en las evaluaciones al modelo.

Palabras clave: Saber pedagógico, Diversificación, Educación media, INEM, Escuelas Comprensivas.

Abstract

This research tried to reconstruct the interwoven connections in pedagogical knowledge in INEM School in Colombia, for this reason, its historical development was interpreted, the governmental policies were scoped in the regulations were valued and linked to the hegemonic discourses which have influenced the loss of the identity of the specialized secondary school and the level of students' performance.

The primary sources are pieces of information from 19 institutes located in Bucaramanga, Ibagué, Pasto, Bogotá, Medellín, Montería, Villavicencio, Bogotá (Kennedy), Pereira, Tunja and Popayán; the human component were 13 teachers from different institutes all over Colombia. They were selected by several criteria and the official documentation was presented to The World Bank: documents from the Colombian Institute of School Construction and the Colombian Institute of Pedagogy, reports, presentations, evaluations, manuals for scholar coexistence, subjects' curricula, magazines produced by the Institution, books, writings and newsletters of cultural dissemination. The qualitative method was applied. The previous search for sources (oral and written) allowed obtaining a variety of discursivities of different levels of formalization, issued by a diversity of actors and/or entities throughout the national territory, where the pedagogical knowledge is spread, so it facilitated the inspection of the different theoretical categories and the appearance of emerging categories.

It can be concluded that the INEMs were an expression of the Frente Nacional policy, guarantors of reduced and horizontal social mobility. The development strategy was applied by using the curriculum as a tool to appropriate pedagogical knowledge and let the Inemita* teacher leave his/her previous knowledge. In this regard, institutionalized knowledge was identified from the hegemonic discourse, the need for job training and pedagogical obedience that have not allowed the formation from different forms of diversification. However, marginal knowledge was created, such as cultural and sports diversification, which represents the greatest resistance to the official project, from this point, a new meaning was given to diversification and its curricular principles, transforming the institutions and making them different from those showed in the model's evaluation.

Keywords: Pedagogical knowledge, Diversification, Secondary education, INEM, Comprehensive School

Introducción

Hacia el siglo XIX y principios del XX la educación secundaria y media en Colombia presentó un carácter academicista y elitista con el propósito propedéutico de preparar al estudiante para la universidad. La Enseñanza Media Diversificada se estableció en el año de 1969, por medio del Decreto 1962, con el fin de atender la mayor demanda de educación media y mejorar su calidad en consonancia con las tendencias educativas de la época y de acuerdo con las necesidades del país.

En 1965 un diagnóstico realizado por la Agencia Internacional para el Desarrollo, el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura, en el marco de la Misión para el Planeamiento de la Educación en Colombia, encontró que gran parte de la población estudiantil se hallaba matriculada en la modalidad "académica", que los desertores escolares tenían un nivel de formación y de calificación bajo para desempeñarse en el mundo laboral, que el fraccionamiento del sistema educativo en pequeños planteles implicaba altos costos unitarios y una subutilización de los recursos asignados a la educación. La misión recomendó reorganizar los métodos y procedimientos en la educación secundaria con el fin de contrarrestar cada uno de los hallazgos para acercar estos a los intereses de la juventud colombiana, de tal forma que el tipo educativo propuesto para la educación media fue el modelo norteamericano denominado Escuelas Comprensivas.

Es así como en 1971 nacieron los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y Diversificada (INEM) impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura y financiados por el Banco Mundial. A través de estos se buscaba que la juventud colombiana se inclinara por la formación técnica con dos elecciones: el mundo laboral y/o las carreras intermedias no profesionales. Otro propósito, fue permitir una mayor democratización de la educación media, dirigiendo estos institutos a la escolarización de las clases populares, a la par que se buscaba la formación de mano de obra para la industria.

En 1986 se hicieron los primeros estudios de impacto y evaluación de los INEM para el Banco Mundial, bajo un enfoque cuantitativo que correlacionaba variables socioeconómicas y educativas de egresados de las diferentes modalidades de Educación Media en el país, con un diagnóstico categórico de fracaso. Por tal motivo, en la década de los noventa se abandonó la

implementación de la educación diversificada y se optó por la modalidad académica nuevamente; no obstante, se permitió a los INEM seguir funcionando bajo el mismo esquema curricular de las "Escuelas Comprensivas", pero se les constriñe a adaptarse a nuevas disposiciones administrativas.

Cincuenta años más tarde, la educación diversificada continúa generando representaciones e identidades entre los actores que forman parte de los INEM; por ende, su modelo y su filosofía siguen siendo una opción educativa pertinente y adecuada para formar jóvenes que logren desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. En este sentido, la comunidad Inemita ampara el modelo ante procesos de reestructuración que imponen las nuevas disposiciones administrativas, considerando el desconocimiento de la diversificación por parte de funcionarios y líderes políticos como la única causa del fracaso de la misma porque estos desatendieron los hallazgos en los estudios realizados desde diferentes ópticas.

En la actualidad el Instituto Nacional de Educación Media Custodio García Rovira de la ciudad de Bucaramanga ofrece ocho modalidades en su modelo educativo; cuatro modalidades técnicas (Promoción Social, Industrial, Comercio y Agropecuaria) y cuatro modalidades académicas (Ciencias, Comunicación, Música e Idiomas). Presenta problemas de infraestructura evidentes en sus techos, alcantarillados, en el deterioro de la zona verde y las zonas deportivas, así como en el estado de la dotación pedagógica de los talleres y laboratorios. Asimismo, enfrenta presiones para mantener abiertas estas modalidades y a su personal docente de cara a subsistir como un modelo diversificado, por ello algunas decisiones curriculares obedecen más a presiones administrativas que a acciones pedagógicas.

Reconstruir la historia de los INEM desde sus propios actores y discursos acaecidos, así como desde los discursos actuales sobre la educación media permite tener una visión de su validez en el campo de la educación. El desarrollo de los institutos se ha visto permeado por factores y relaciones que van desde los discursos hegemónicos adoptados en la planeación y evolución inicial en la escuela expansiva y hasta la escuela competitiva; discursos que respondieron a intereses económicos, políticos y de control social, más que a la solución de problemas de la Educación Media y la diversificación curricular de este nivel educativo en el país.

Desde esta perspectiva histórica se hace posible relativizar los señalamientos, visibilizar las condiciones, los discursos, los conflictos y las tensiones que develan los saberes ocultos y marginales ausentes en aquellos discursos hegemónicos y en los diagnósticos. Por lo anterior, se buscó fomentar la reflexión en torno al saber pedagógico a través de los cincuenta años de

implementación de los INEM para propiciar así la reflexión desde la pedagogía, otorgar una mayor autonomía a estas instituciones y recuperar la experiencia de los docentes entorno a la diversificación de la educación media, que permita alcanzar procesos de resignificación curricular para una educación pertinente y de calidad en la población juvenil acorde a sus intereses y necesidades educativas, y no a los intereses políticos, económicos de clases sociales dominantes.

Así las cosas, la investigación buscó proponer elementos conceptuales que consiguieran reconstruir las relaciones entretejidas en la conformación del saber en los INEM en Colombia, por ello se interpretó su desarrollo histórico, se valoraron las políticas del Estado plasmadas en la normatividad y se relacionaron los discursos hegemónicos que han influido en la pérdida de la identidad de la Educación media diversificada y en el bajo nivel de la formación de los estudiantes, para finalmente plantear la pregunta: ¿cuáles han sido las relaciones que se han tejido en la conformación del saber pedagógico inscrito en su práctica en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) de Colombia en la actualidad?

Para dar respuesta a la misma fue necesario comprender el contexto político, social, económico y educativo en el que se desarrolló el proyecto INEM desde su creación hasta su ocaso en el siglo XX.; analizar las diferentes discursividades que han emergido en los procesos de configuración, evolución y declive de la educación media diversificada en el siglo XX e interpretar y problematizar los saberes pedagógicos de los maestros y maestras inemitas.

Como proceso metodológico se utilizó el método de estudio de caso cualitativo. El acervo documental lo constituyeron el proyecto presentado al Banco Mundial, los documentos del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares y el Instituto Colombiano de Pedagogía, informes, ponencias, evaluaciones, manuales de convivencia, planes y programas de asignaturas, revistas producidas por la institución, libros, escritos y boletines de divulgación cultural.

La muestra de fuentes primarias recogió información de 19 institutos ubicados en Bucaramanga, Ibagué, Pasto, Bogotá, Medellín, Montería, Villavicencio, Bogotá (Kennedy), Pereira, Tunja y Popayán. El componente humano lo conformaron 13 maestros de los distintos Institutos a nivel nacional seleccionados bajo distintos criterios. El análisis de datos se desarrolló teniendo en cuenta la clasificación de la información, la desintegración de la información, la síntesis y la conceptualización y, por último, la triangulación de la información.

El trabajo final se encuentra estructurado en cinco capítulos; el primer capítulo refiere los elementos espaciales, cronológicos y explicativos del objeto de estudio. El segundo capítulo relaciona el conocimiento sobre el objeto de estudio anterior a la investigación y el marco teórico utilizado. El tercer capítulo se compone del paradigma y diseño metodológico de la investigación. El cuarto capítulo de los hallazgos obtenidos en cada uno de los objetivos planteados para culminar con el capítulo cinco, en que se analizan los resultados y se dan las conclusiones.

Se puede concluir que los INEM fueron una expresión de la política del Frente Nacional porque con ellos se garantiza la respuesta a la demanda social y se proporcionaba movilidad social reducida y horizontal. A estos institutos fue asignado el propósito formativo de la convivencia social, traducida en que la juventud de las clases populares aceptara un rol de obreros en la sociedad para garantizar su participación en las tareas del desarrollo y evitar así la sublevación de las masas. Por su parte, la estrategia del desarrollo marcó el contexto educativo, para ello se desplegó el discurso de la modernización para ubicar la educación al servicio de la economía que utilizó el currículo como herramienta para apropiarse del saber pedagógico, primero mediante la planeación y después con la tecnología educativa de la cual los INEM fueron las instituciones piloto, obligados a cumplir los diseños planteados por los expertos y decididos por las élites.

Para organizar la enseñanza en el marco de la modernización educativa se utilizó el currículo con una clara intención de despojar al maestro Inemita de su saber, respondiendo desde el MEN preguntas dirigidas exclusivamente a la formación de mano de obra. Por su parte, aquellos que decidieron no tomaron en cuenta que el saber pedagógico no solo se configura con el discurso, este también se desarrolló mediante la reflexión de la enseñanza, a través de la conformación de diversos grupos artísticos, culturales, deportivos y científicos, centrando los intereses y necesidades formativos en los estudiantes, permitiendo así el desarrollo real de su autonomía y la construcción de múltiples saberes, así como el descubrimiento de sus pasiones y habilidades otorgando un valor nuevo a la diversificación

En esta lucha de fuerzas se identificaron saberes institucionalizados desde el discurso hegemónico, la necesidad de formación laboral y la obediencia pedagógica que no han permitido la conformación de formas diferentes de diversificar. Asimismo, también desde el discurso hegemónico se institucionalizaron saberes como la planeación y la práctica como estrategia metodológica con implicaciones negativas, pero en cierta parte, también contribuyeron al desarrollo de la enseñanza.

Por su parte, también se conformaron saberes pedagógicos al margen del discurso hegemónico, como el diálogo pedagógico y el trabajo en equipo que permitieron el intercambio de saberes entre los maestros que fortaleció la construcción colectiva de la enseñanza en los INEM. Por último, se encuentra la diversificación cultural y deportiva representando la mayor resistencia al proyecto oficial, desde ahí se dio un nuevo significado a la diversificación y a sus principios curriculares descubriendo unas instituciones diferentes de las que no aparecen registros en las evaluaciones al modelo.

1. Problema de Investigación

La Enseñanza Media Diversificada se estableció en Colombia en el año de 1969, por medio del Decreto 1962, con el fin de atender la mayor demanda de educación media y mejorar su calidad, en consonancia con las tendencias educativas de la época y de acuerdo con las necesidades del país. Desde ese momento, ha experimentado dinámicas caracterizadas por transiciones políticas y económicas. Antes de ella, hacia el siglo XIX y principios del XX (enmarcado dentro de la pre-industrialización nacional), la educación secundaria y media presentó un carácter academicista y elitista, con el propósito propedéutico de preparar al estudiante para la universidad (Gómez, 1995a, 2005; Parra Sandoval, 1992).

Esta tendencia estimulaba el desarrollo intelectual, asociándolo con conocimientos propios de la universidad y otorgando cierto prestigio social. Lo anterior, provocó una diferencia socioeconómica entre los enfoques académico y técnico, al relacionar lo primero con el trabajo intelectual y lo segundo, con el trabajo instrumental o manual (Puig, 1989). Con el proceso de urbanización y el crecimiento de la industria, se inicia el periodo de modernización de la educación a través de la democratización de los niveles educativos.

De acuerdo con Martínez (2004), el proceso de modernización de la educación se ha llevado a cabo en dos fases: la escuela expansiva y la escuela competitiva. En la primera fase, se asumió la educación como un elemento al servicio de la economía; por ello, las reformas educativas se basaron en modelos extranjeros ajenos a realidades de la época, siendo direccionadas por organizaciones internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO), entre otras.

Para Zúñiga (1979) y Puig (1989) estas reformas representaron una forma de dominación social y cultural por parte de los países “desarrollados”, en una alianza con la clase dominante del país, con el propósito de mantener el orden social establecido y que el Estado, asumiera la

formación de la mano de obra para las empresas, cuyos propietarios pertenecían a esta clase dominante, bajo el velo del desarrollo económico y de la promoción de movilidad social.

Luego de un diagnóstico realizado por la AID, el BIRF y la UNESCO, en el marco de la Misión para el Planeamiento de la Educación en Colombia, el tipo educativo propuesto para la educación media fue el modelo norteamericano, de principios del siglo XX denominado "Escuelas Comprensivas". Después de la Segunda Guerra Mundial, estas escuelas se instauraron en países nórdicos de Europa (Zufiaurre, 2002; García J., 2004; Puelles, 2006; García R., 2015). Ofrecen un plan de estudio que responde a la necesidad de formación general y asignaturas optativas, que apuntan a la atención de la diversidad de gustos y habilidades, para flexibilizar los currículos (Puelles, 2006). En la actualidad, se encuentra en discusión su pertinencia y eficacia, dados los bajos índices de calidad académica de los países en los cuales sobrevive.

En este diagnóstico, se encontró que gran parte de la población estudiantil se hallaba matriculada en la modalidad "académica", lo que generaba una alta demanda por la educación superior, incapaz de ser garantizada por parte del Estado. Por otra parte, esta fuerte inclinación hacia el bachillerato académico, desconocía la diversidad de intereses, actitudes y motivaciones de la población juvenil, que debía adaptarse a una única opción de formación, bajo un plan de estudios poco flexible (Warner,1965).

Además, el informe planteó que los desertores escolares tenían un nivel de formación y de calificación bajo, para desempeñarse en el mundo laboral; por ello, se culpó a la escuela de los altos niveles de desempleo y subempleo de los bachilleres, que no podían o no querían ingresar a la universidad. Otro hallazgo, fue el fraccionamiento del sistema educativo en pequeños planteles, lo que implicaba altos costos unitarios y una subutilización de los recursos asignados a la educación. La misión recomendó reorganizar los métodos y procedimientos en la educación secundaria, con el fin de contrarrestar cada uno de los hallazgos para acercarlos a los intereses de la juventud colombiana. Es por ello, que en 1970 nacen los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y Diversificada (INEM) bajo el modelo de "Escuelas Comprensivas Norteamericanas", impulsados por la UNESCO a nivel internacional y financiados por el BM.

A través de estos institutos se buscaba que la juventud colombiana se inclinara por la formación técnica, con dos posibles salidas: el mundo laboral (en el que los INEM eran concebidos como el último espacio de formación escolar) y/o carreras intermedias no profesionales. En otras palabras, se trataba de que el estudiante desistiera de su deseo de ingresar a la universidad. Otro propósito asignado a los INEM, fue permitir una mayor democratización de la educación media; dirigiendo estos institutos a la escolarización de las clases populares y, por último, se buscaba la formación de mano de obra para la industria, que se tradujo en mano de obra barata; esta última necesidad planteada en la década de los 60 como proyecciones del desarrollo económico e industrial del país (Gómez 1995a; Puig, 1989).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) para lograr estos objetivos acogió algunos discursos para el diseño e implementación curricular de los INEM, como: la teoría del capital humano, la movilidad social desde el funcionalismo, la tecnología educativa (Puig,1989; Zúñiga, 1979), la pedagogía activa desde la visión de John Dewey (Bustamante Vélez y Córdoba Serna, 1985), el constructivismo y el conductismo, para que no se desviaran de los objetivos económicos y sociales asignados (Ruano y Velásquez, 2013). Dicho plan de estudios obedeció a la política de la tecnología educativa, que promovió la implementación de un currículo técnico, el cual concebía al maestro como un ejecutor de planes y teorías establecidas por expertos en educación.

Este plan de estudios estaba conformado por un bloque de asignaturas de formación general y otro bloque vocacional, este último apuntaba al componente de búsqueda de intereses, habilidades y actitudes. En los dos primeros años se rotaba por las diferentes ramas que ofrecía la institución. En el tercer año los estudiantes elegían entre las ramas: Académico, Industrial, Comercio, Promoción Social y Agropecuaria. Por último, en el quinto y sexto año se realizaba una profundización en una modalidad específica de la rama seleccionada; para la rama Académico existían modalidades como: Ciencias y Humanidades, para la rama Comercial las modalidades eran: Contabilidad y Secretariado; para la rama de Industrial las modalidades consistían en: Metal-mecánica, Construcciones, Electricidad y Electrónica; para la rama de Agropecuaria: Técnica de Cultivos y Zootecnia; por último, la rama de Promoción Social contaba con las modalidades de Salud, Organización de la Comunidad y Organización Familiar (MEN, 1970).

La selección de las ramas y modalidades, obedeció a una concordancia con las necesidades de sectores tradicionales de la economía del país, mediante la capacitación de mano de obra para estos (Gómez, 1995a). De igual modo, la selección de las ciudades para implementar los INEM, estuvo determinada por las características de crecimiento económico e industrial en la década de los 60, restringiendo su implementación a 18 capitales del País (Pérez, 2016).

Los primeros estudios de impacto y evaluación elaborados para el BM, se hicieron bajo un enfoque cuantitativo que relacionaba y comparaba variables socioeconómicas y educativas de los egresados de las diferentes modalidades de Educación Media en el país. En estos se encontró que, bajo el sistema INEM se logró escolarizar a la clase popular de manera secundaria, dado que, a pesar que las familias de los estudiantes escolarizados presentaron características socioeconómicas más bajas, comparadas con las otras modalidades, estas tenían un mayor estatus socioeconómico que la media de las familias del país (Psacharopoulos y Zabalza, 1984; Psacharopoulos et al., 1986).

Igualmente, evidenciaron que los INEM poseían un rendimiento académico mayor al de los colegios no diversificados; este hallazgo se relacionó con la inclusión de materias técnicas en la formación académica y de materias académicas en la educación técnica, lo cual promovía una relación entre práctica y teoría. Lo anterior, promovió e incentivó el deseo por parte de los egresados, de cursar estudios universitarios. Sin embargo, a nivel vocacional, estos no se diferenciaban de los bachilleres tradicionales respecto al nivel de participación laboral. Por último, se encontró que este tipo de educación era costosa en comparación con las otras modalidades y que la tasa de retorno, no compensaba ni justificaba el mantenimiento de esta modalidad educativa, tal cual como fue diseñada.

Estos hallazgos pusieron en tela de juicio la pertinencia de esta educación en Colombia, realizando recomendaciones a la entidad financiadora y al MEN sobre su desmonte a nivel administrativo y sobre la suspensión del presupuesto asignado. A pesar de la importancia y relevancia de estos estudios en la historia de los INEM, los mismos ignoraron acontecimientos, circunstancias y variables externas que afectaron el alcance de los objetivos y dieron un fallo negativo irrevocable, limitándose solo a relacionar los datos con los propósitos impuestos y descargando todas las culpas sobre estos institutos(Puig, 1989).

No obstante, este fracaso en la eficacia de los objetivos es explicado por factores internos y externos develados por investigaciones posteriores. Dentro de los factores externos, se encuentran los fenómenos de sobre educación, desempleo y subempleo del país, dada la crisis mundial de la economía, que provocó que la industria y los sectores económicos no crecieran lo suficiente para absorber la mano de obra formada desde los INEM (Gómez, 1995a, Jaramillo et al., 1988; Puig, 1989; Pérez, 2016; Ríos y Pérez, 1988).

La anterior situación, puso en franca competencia a profesionales universitarios y a estudiantes de las diferentes modalidades de educación media (incluida la educación diversificada), por puestos proyectados, desde la política, para ser ocupados por los egresados del INEM. En dicha competencia, los inemitas presentaron desventajas académicas, sociales y tecnológicas, frente a los profesionales universitarios; además de lo anterior, los egresados de los INEM carecían de conexiones y relaciones sociales, que facilitaban la consecución de un empleo; más aún, cuando en el país se otorgaba poca o nula importancia a la meritocracia (Puig,1989).

Dentro de los factores internos, está el uso exclusivo de información exógena para el diseño de los INEM. Con la adopción del modelo de "Escuelas Comprensivas Norteamericanas" se ignoró la experiencia en educación técnica que el país tenía, llevando al planteamiento de un modelo descontextualizado, para dar solución a problemáticas nacionales (Gómez, 1995a). Lo anterior produjo algunas resistencias de la comunidad Inemita y de algunos investigadores, que encontraron en los INEM un dispositivo de dominación cultural y social, por parte de los Estados Unidos hacia Colombia (Bustamante y Córdoba, 1985; Cabrera, 2011; Puig,1985; Zúñiga, 1979).

Dentro de estas resistencias, se reclamó la no consideración de los INEM como un plantel de formación de mano de obra barata y que se les brindara a sus estudiantes una educación que permitiera su ingreso a la universidad (Puig,1985). De la misma manera, los maestros desde las aulas, promovían la continuación de su proceso de formación en la Educación Superior, en contravía de las políticas educativas y los objetivos propuestos para estos mismos (Ruano y Velásquez, 2013).

Otro factor, fue el de mantener la división tradicional entre la educación académica y técnica, dado que trasladó el problema de la diferencia de prestigio social entre las dos

modalidades a los INEM (Gómez, 1995a). Se asoció la educación técnica, con la formación de profesiones acabadas, que implican el desarrollo de un trabajo manual y rutinario, que no requería de grandes conocimientos académicos, excluyéndolos de conocimientos científicos necesarios para obtener trabajos de mayor prestigio social (Gómez, 1995a; Jaramillo et al., 1988; Puig,1989; Ríos y Pérez, 1988).

Por su parte, la organización por departamentos no permitió el trabajo conjunto entre el componente vocacional y académico, profundizando aún más la problemática, lo que llevó a ignorar la relación teoría y práctica (Gómez, 1995a), detectada en los primeros estudios realizados para el BM, a la cual se la atribuyó el mayor rendimiento académico encontrado en los INEM.

El último factor hace referencia a los procesos vocacionales, pues se asumió que la escogencia de ramas y modalidades obedecía exclusivamente a gustos, intereses y capacidades del cuerpo estudiantil. No obstante, en la práctica, existieron otras circunstancias, como una mayor demanda de ciertas modalidades (dada la diferencia de prestigio social), la influencia de los padres en la decisión de sus hijos, la necesidad de salir a laborar después de la secundaria, entre otras (Gómez, 1995a).Lo anterior, provocó que coexistieran estudiantes obligados en algunas ramas o modalidades, que existiera un filtro de acuerdo con su desempeño académico, para entrar a las ramas de mayor prestigio, concentrando los estudiantes con bajo rendimiento académico, en las ramas de menor prestigió social, legitimando con ello, la diferencia de estatus.

Todos estos estudios de evaluación desarrollados con anterioridad, llevaron a cuestionar la validez y pertinencia del modelo de educación diversificada INEM, implementado en el país. Sumado a ello, se inicia la segunda etapa del proceso de modernización de la educación, denominada por Martínez (2004) como la escuela competitiva, cambiando los discursos hegemónicos entorno a la educación, poniendo esta última como motor central para alcanzar la competencia global y desarrollo económico, validando la calidad educativa como eje de las políticas públicas y las reformas educativas; igualmente, este proceso fue agenciado por organismos supranacionales y la banca internacional.

Es así que, en la década de los noventa, se abandona la implementación de la educación diversificada y se opta por la modalidad académica nuevamente; no obstante, se les permitió a los INEM, seguir funcionando bajo el mismo esquema curricular de las “Escuelas

Comprensivas", pero los constriñó a adaptarse a las nuevas disposiciones administrativas, es decir, a seguir haciendo lo mismo, pero sin recursos económicos (Pérez, 2016).

La educación diversificada ha generado representaciones e identidad entre los actores que hacen parte de los INEM al seguir funcionado durante más de 50 años (Rodríguez, 2017) por ende, su modelo y su filosofía, para la comunidad Inemita resulta ser una opción educativa pertinente y adecuada para formar jóvenes que logren desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. En este sentido, dicha comunidad ampara el modelo ante los procesos de restructuración que imponen las nuevas disposiciones administrativas, por lo que, reconocen como única causa del fracaso de la diversificación, el desconocimiento de la misma por parte de funcionarios y líderes políticos, ignorando los inconvenientes encontrados en los estudios realizados desde diferentes ópticas.

Por otra parte, volver a apostar nuevamente por la educación académica, desde la política educativa, llevó a la homogenización curricular de la educación media que ha imposibilitado una de las funciones atribuidas a este nivel, la exploración, información y orientación a los estudiantes de acuerdo con sus intereses y capacidades, sobre las posibilidades de formación en diversas áreas del saber, relacionadas con la diversificación de las profesiones, ocupaciones, modalidades de trabajo y formas de vida que hacen parte de la estructura ocupacional actual (Gómez y Díaz, 2010).

Con este retroceso, se privilegia una vez más la función propedéutica de preparación para la universidad, la cual se ha constituido como el imaginario dominante, como una única razón de ser de la Educación Media en Colombia, lo que otorga un sitio privilegiado en el currículo, a los conocimientos que preparan solo para este ingreso a la universidad, establecidos por las pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber (Gómez et al., 2009; Gómez y Díaz, 2010).

Por lo tanto, se excluyen importantes experiencias formativas a partir del trabajo práctico, que puede brindar la Educación Técnica, mediante la manipulación de diversos objetos, máquinas, insumos y equipos, que constituyen el mundo físico y productivo de la sociedad moderna de la cual va a participar el estudiante. De este modo, solo un pequeño porcentaje de los egresados de la educación media, logra ingresar a la Universidad; según el MEN (2016) en el 2015, solo 38 % de todos egresados de este nivel educativo logró ese

propósito, de ese porcentaje el 23 % pertenece al estrato uno. De manera que esta función propedéutica, aplica solo a una pequeña porción, pero los efectos curriculares y pedagógicos de la homogeneización, afectan a todos los estudiantes de este nivel educativo. Con lo anterior, se pone en tensión la importancia de la diversificación de la Educación Media y las políticas direccionadas desde el MEN, bajo el discurso hegemónico de la calidad educativa.

Por su parte, en la planeación y configuración inicial de los INEM, como discursos hegemónicos se encuentra la teoría del capital humano y el funcionalismo (Zúñiga, 1979; Puig, 1989), que ubica el sistema educativo como único factor necesario para la movilidad social; por lo tanto, es a través del ofrecimiento de la igualdad de oportunidades educativas que se logran cerrar las brechas sociales. No obstante, Puig (1989) demuestra que la adopción de estos discursos en los INEM, desconoció que, sin una redistribución de los recursos y el acceso a los medios de producción, la movilidad social no se logra a través de la educación; por el contrario, se vuelve un aparato del Estado para legitimar el orden social establecido, en otras palabras, se convierte en un instrumento de dominación.

Otro discurso proveniente de agencias internacionales, son la planeación y tecnología educativa, siendo los INEM modelo de transferencia de la forma de implementación de esta política en el país (Castro, 2012; Martínez et al., 1988; Sanabria, 2015; Velásquez et al.,1982; Zúñiga, 1979), la cual viene ligada al discurso de desarrollo, después de la Segunda Guerra Mundial, convirtiéndose posteriormente en una estrategia de los países industrializados, desde la cual se desplegaron mecanismos complejos de saber y poder, en los ámbitos sociales, políticos y culturales de las naciones (Martínez et al., 1988).

En concreto, la tecnología educativa consistió en la aplicación de herramientas de planeación económica al campo de la educación, que buscaba la optimización del proceso educativo, lo que llevó a una instrumentalización de la práctica pedagógica, reduciendo la labor del maestro a un ejecutor de planes o programas diseñados por expertos, así como la disposición de los contenidos de una manera secuencial, que llevara al cambio de conducta de los estudiantes (Castro. 2012; Martínez et al., 1988), lo que permitirá en los INEM la formación de obreros para la industria (Ruano y Velásquez, 2013).

Dados los estudios realizados sobre estas instituciones, la historia de los INEM solo puede ser reconstruida desde las evaluaciones realizadas al modelo y desde las disposiciones

legales. Lo anterior, sitúa al maestro como un actor pasivo y receptor de las políticas educativas, silenciando su voz, ignorando las prácticas y el saber pedagógico construido, que puede representar las relaciones de poder tejidas alrededor de este modelo educativo, pero también, representa resistencias y luchas en el devenir histórico, sea para implementar una nueva forma de diversificación, como lo proponen algunos investigadores de la educación media en Colombia, o para volcarse hacia la educación académica, de acuerdo con la políticas educativas actuales.

Otro elemento a considerar son las políticas educativas sancionadas en torno a los INEM en Colombia, por las que se establecieron, consolidaron, regularon y matizaron los institutos de educación media diversificada a través de tres momentos. En el primer periodo, desde la visión de expertos nacionales e internacionales, contratos por el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) que administró los INEM en sus inicios, y posteriormente conformaron la división especial para los INEM (División especial para educación diversificada) en el MEN, desde allí se daba línea pedagógica y curricular a estos institutos.

En la década de los setenta y ochenta, las políticas educativas en el nivel de secundaria, giraban alrededor de la educación diversificada tomando como experiencia los INEM. Sin embargo, y alterno a esto, sucedían procesos de descentralización de la educación, que afectaron a estos institutos, empezando con la eliminación del ICCE y continuando con la División Especial para la Educación Media Diversificada, que redujo el recurso humano disponible para la planeación curricular y capacitación docente. De igual forma, pasaron de ser colegios nacionales adscritos y financiados por el MEN, a ser colegios departamentales y municipales anexos, primero a los Fondos Educativos Regionales (FER) y con la desaparición de estos, a las Secretarías de Educación, provocando la reducción de los recursos económicos.

El proceso de descentralización administrativa se consolida en la década de los noventa pero el MEN encontró la forma de seguir teniendo control del currículo, ahora con la puesta en marcha de políticas educativas bajo el discurso de la calidad y la evaluación, como la expedición de lineamientos, estándares, derechos básicos de aprendizaje y mallas curriculares, así como con la evaluación del aprendizaje, por medio de las pruebas estandarizadas; políticas, que buscan homogeneizar el currículo, lo mismo que en la tecnología educativa (Martínez, 2004; Martínez et al., 2003; Rodríguez, 2017).

Las disposiciones administrativas constituyen otro control que limita las innovaciones curriculares, en cuanto a la relación docente/estudiante y número de horas para las modalidades técnicas y académicas determinadas en el Decreto 1850 del 2002, lo que lleva a tomar decisiones que buscaron mantener la planta docente, sin dar solución a las necesidades educativas de los estudiantes.

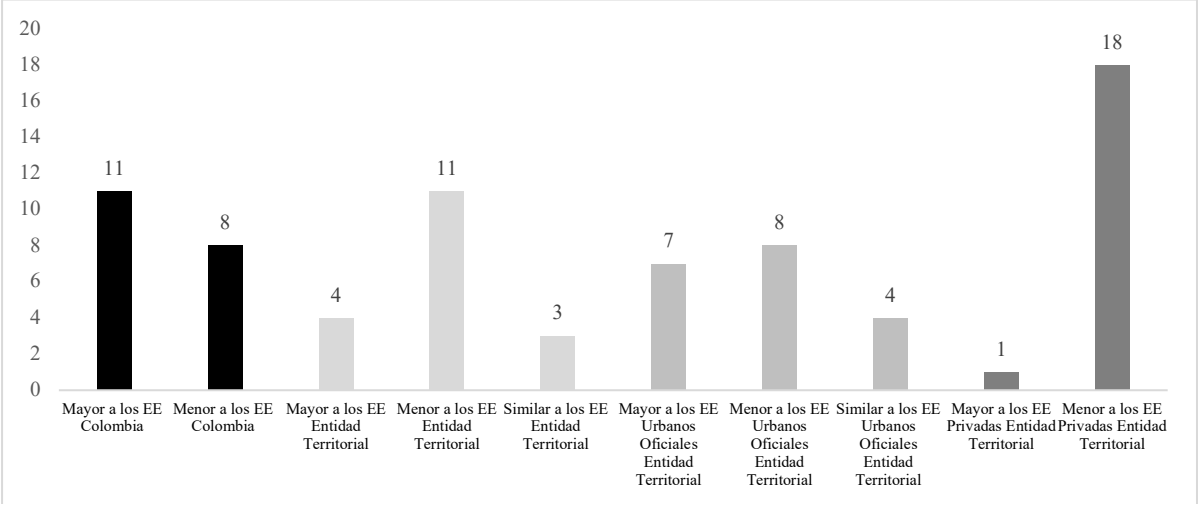
En la actualidad, el horizonte institucional de cada uno de los INEM conserva la diversificación como un eje fundamental y distintivo, de las demás instituciones, por lo que, a pesar de las evaluaciones negativas, las problemáticas asociadas al modelo de diversificación y las disposiciones legales, que van en la dirección a la constitución de una sola modalidad académica en la educación media, siguen manteniendo el modelo de diversificación intrainstitucional original, por ramas y modalidades.

Asimismo, se conserva la división tradicional entre las ramas técnicas y académicas, pues este fraccionamiento es direccionado desde la legislación que regula la educación media en el país. Se mantienen la mayoría de las ramas, no obstante, en cuestión de modalidades, se encuentran diferencias marcadas en cada uno de los INEM, siendo el INEM José Félix de Restrepo, ubicado en la ciudad de Medellín, quien oferta un mayor número de modalidades (veinte en total), los demás ofertan entre siete u ocho modalidades. A pesar de la diferencia en las modalidades, las ramas siguen distribuidas en Académico, Industrial, Promoción Social y Agropecuaria, lo que deja ver la poca capacidad de innovación y endogamia que reporta Gómez (1995a) en estos institutos.

En conversaciones informales con actores de los diferentes INEM, la modalidad de Académico Ciencias sigue teniendo un alto prestigio dentro ellos, siendo asociada a una formación propedéutica que prepara para el ingreso a la universidad, quienes se forman allí obtienen los mayores puntajes en las pruebas Saber 11. No obstante, no se ha realizado ningún estudio actual que asocie estos resultados, con los currículos desarrollados en esta modalidad, por lo que, no hay certeza que no existan otras variables (como la situación socioeconómica de los estudiantes que optan por esta modalidad), que puedan estar influenciando estos resultados, tal como lo demostraron en el pasado los estudios de Gómez (1995a) y Puig (1989); lo anterior, puede ser indicio de continuidad de la problemática de los diferentes estatus de las ramas y modalidades.

En la mayoría de los INEM la calidad en la formación académica actual es baja para los indicadores del MEN, lo que se evidencia en los resultados de las pruebas Saber 11; las cuales, aunque no son el único indicador, ofrecen un indicio de la eficacia de la formación académica de las instituciones en el país. Las cifras reflejan que solo once de ellos superaron la media nacional (la cual es baja); cuatro estuvieron por encima de la media de la entidad territorial; siete superan a 6 instituciones educativas oficiales de su entidad territorial y solo uno está por encima de los colegios privados de la entidad correspondiente, como se enseña en el gráfico 2; este último dato muestra la enorme brecha social existente entre las instituciones educativas privadas y las oficiales.

Figura 1. Instituciones educativas INEM y los distintos puntajes obtenidos en las Pruebas Saber Once. Mayor, menor o similar puntaje en pruebas Saber once con respecto a los establecimientos educativos nacionales y de la entidad territorial en donde se encuentra



Fuente: ICFES interactivo, 2020.

Un análisis más detallado, evidencia que en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales todos los colegios INEM presentan más del 50 % de los estudiantes en los niveles uno y dos, los cuales son los niveles más bajos según la escala de medición que utiliza la prueba. Por su parte, en el área de matemáticas, siete tienen más del 50 % en los niveles uno y dos; mientras que, en lectura crítica solo existen dos con el 50 % de estudiantes en dichos niveles. Además, en casi todos los INEM, el mayor porcentaje de estudiantes, en las diferentes áreas, se encuentran ubicados en el nivel dos y con un reducido porcentaje, en el nivel más alto de la prueba (nivel cuatro).

Por otra parte, la disminución de la cobertura desencadena varias problemáticas, entre ellas, la falta de recursos económicos para sostener su planta física y la dotación de laboratorios y talleres, pues según la normatividad vigente, los recursos económicos girados a la institución, dependen del número de estudiantes matriculados (MEN, 2021), lo que ha llevado a un deterioro y abandono de los espacios físicos, que en comparación con otras instituciones, son numerosos y extensos, lo que implica que su mantenimiento requiere un mayor costo.

Por otro lado, la falta de estudiantes limita el ofrecimiento de las modalidades, pues la apertura de ellas depende del número de estudiantes que se matriculen en dicha modalidad. Sumado a ello, desde la promulgación de la Ley 115 de febrero 8 de 1994, no se nombran docentes en propiedad para las modalidades técnicas y se ha direccionado que este componente de formación, sea asumido por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) o con universidades públicas o privadas, con cuestionamientos críticos a este programa de articulación (Gómez et al., 2009).En este sentido, las funciones de la diversificación y orientación vocacional de la educación media, han sido trasladadas al establecimiento de estas alianzas y, especialmente, en Bogotá son promovidas desde programas impulsados por el Distrito como la Media Fortalecida (2012-2016), el Desarrollo Integral de la Educación Media (2016-2020) y actualmente con el Programa de Educación Media para el siglo XXI.

A pesar que, en las evaluaciones realizadas a algunos de estos programas y procesos de articulación, se reconoce la importancia del establecimiento de alianzas con universidades y el sector productivo, estas evaluaciones evidencian varios factores de orden político, económico, social, pedagógico, curricular y didáctico que las limitan (Avella, 2016; Bermúdez y Zuluaga, 2010; Díaz, 2012; Díaz y Celis, 2010, 2011; Gómez y Díaz, 2010; Gómez et al., 2009; Rodríguez, 2012), por lo que no representan una solución efectiva a la función de diversificación de la educación media.

Igualmente, son percibidas por los docentes como programas desarticulados que cambian con cada administración y desconocen la historia e identidad de las instituciones educativas (Rodríguez, 2017) y las voces de los maestros (Sánchez y Rodríguez, 2015), lo que nuevamente pone de manifiesto la necesidad de rescatar estas voces, para la construcción curricular, para lo cual el examen del saber pedagógico se presenta como una gran posibilidad.

Para especificar la problemática, se evidencia a través de la experiencia, que, en particular, el INEM Custodio García Rovira de la ciudad de Bucaramanga no ha sido ajeno a estos problemas. En él se ofrece dentro su modelo educativo ocho modalidades, cuatro técnicas (Promoción Social, Industrial, Comercio y Agropecuaria) y cuatro académicas (Ciencias, Comunicación, Música e Idiomas). Presenta problemas graves de infraestructura evidenciados en sus techos, alcantarillados, deterioro de la zona verde y zonas deportivas, así como en la dotación pedagógica de los talleres y laboratorios. Por otro lado, dadas las disminuciones de su cobertura todos los años enfrenta presiones para mantener abiertas estas modalidades y a su personal docente, lo que lleva a que varias decisiones curriculares obedezcan más a presiones administrativas, que acciones pedagógicas, para poder seguir subsistiendo como un modelo diversificado. En concreto, la comunidad del INEM Custodio García Rovira evoca los tiempos pasados y ejerce resistencia a desaparecer como modelo diversificado, pero tampoco es consciente de las problemáticas asociadas a este modelo y no busca otra manera de diversificar.

De manera concreta, la problemática en la cual se inserta esta investigación contiene distintas aristas, por un lado, está la incapacidad de la educación media en el país de brindar la posibilidad a la juventud de conocer y explorar los diversos campos ocupacionales donde se puede seguir formando en su vida postcolegio. Por otra parte, está el limbo jurídico, educacional, administrativo y pedagógico en la actualidad de los INEM, que los lleva a tomar decisiones curriculares, de acuerdo a la interpretación de los funcionarios de turno y no en respuesta a las necesidades e intereses de la juventud. Por último, la historia de estos institutos solo puede ser contada desde la ley y de las evaluaciones realizadas al modelo, las cuales han descargado todas las culpas sobre las instituciones y sus maestros, silenciando sus voces, llevando a una desvaloración de su rol dentro del desarrollo curricular que impide a estos institutos proponer nuevas formas de diversificar apartadas de la oficial y del discurso hegemónico.

En este sentido, reconstruir la historia de los INEM desde ellos mismos y los discursos pasados y actuales, sobre la educación media se convierte en una necesidad para comprender los INEM del presente y construir así una visión de su validez en el campo de la educación. Las voces de sus protagonistas, permitirán construir otras miradas que se han constituido en torno a ellos, más allá de la rigidez y la retórica de los discursos formales y apelar así, a la historia desde una perspectiva pedagógica, para un proyecto educativo propio de país. Desde esta perspectiva,

la historia hace posible relativizar los señalamientos, visibilizar las condiciones de posibilidad, los discursos, conflictos y tensiones, a la vez que devela los saberes ocultos y marginales, que no han formado parte de los discursos hegemónicos, ni de los diagnósticos que descargan todas las deficiencias halladas en los maestros y en las instituciones.

Por tanto, el saber pedagógico se convierte en una herramienta conceptual y metodológica potente para lograr rescatar las voces de los maestros y maestras inemitas a lo largo del devenir histórico de los INEM. Su construcción se ha visto permeada por varios factores y diversas relaciones tejidas entre ellos que van desde los discursos hegemónicos adoptados en la planeación y evolución inicial de estos institutos en la escuela expansiva, así como su cambio en la escuela competitiva; discursos que han respondido a intereses económicos, políticos y de control social, más que a solucionar los verdaderos problemas de la Educación Media en lo que respecta a la diversificación curricular de este nivel educativo en el país.

Otros factores importantes en la construcción del saber pedagógico Inemita están asociados a sus dinámicas culturales internas que van formando, a través de la experiencia y reflexión de su práctica pedagógica, procesos de conceptualización, reconceptualización, permanencias y olvidos. Por otra parte, es a través del saber pedagógico que los maestros y maestras inemitas, construyen y ejecutan los currículos más allá de las disposiciones legales o administrativas impuestas desde el MEN, las Secretarías de Educación o las directivas de la institución. A pesar de la importancia de su comprensión e interpretación, en la literatura no se encuentran estudios relacionados con el saber pedagógico en los INEM y las relaciones que se han dado en su conformación, por el contrario, los estudios históricos y evaluaciones al modelo, proyectan a los maestros como actores pasivos y receptores de las políticas públicas, consumidores de saber y no productores del mismo.

Por lo anterior, se hace necesario fomentar la reflexión en torno al saber pedagógico, a través de los cincuenta años de implementación de los INEM, para propiciar la reflexión desde la pedagogía, otorgar una mayor autonomía a estas instituciones y recuperar la experiencia de los docentes entorno a la diversificación de la educación media, para lograr procesos de resignificación curricular, que brinden una educación pertinente y de calidad para población

juvenil, que responda a sus intereses y necesidades educativas y no a intereses políticos, económicos o de otras clases sociales dominantes.

Para contribuir a este propósito, la investigación realizada buscó proponer elementos conceptuales que consiguieron examinar las relaciones tejidas en la conformación del saber en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en Colombia. Por ello, se hizo necesario interpretar el desarrollo histórico de los INEM, valorar las políticas del Estado plasmadas en la normatividad y relacionar los discursos hegemónicos que han influido en la pérdida de la identidad de la Educación Media Diversificada y el bajo nivel de la formación de los estudiantes. Por lo anterior, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles han sido las relaciones que se han tejido en la conformación del saber pedagógico inscrito en su práctica en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en Colombia en la actualidad?

1.1. Objetivo General

Reconstruir las relaciones que se han tejido en la conformación del saber pedagógico, en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) de Colombia en el siglo XX, a partir de la información emergente del proceso investigativo, los referentes conceptuales y la experiencia personal.

1.2. Objetivos Específicos

- Comprender el contexto político, social, económico y educativo en el que se desarrolló el proyecto INEM desde su creación hasta su declive en el siglo XX.
- Analizar las diferentes discursividades que han emergido en los procesos de configuración, evolución y declive de la educación media diversificada en el siglo XX.
- Interpretar y problematizar los saberes pedagógicos de los maestros y maestras inemitas.
- Proponer elementos que permitan fortalecer los procesos curriculares y pedagógicos en los INEM, desde la autonomía escolar para ofrecer respuestas a las necesidades e intereses formativos de la juventud escolarizada en sus aulas.

1.3. Justificación de la investigación

Los institutos INEM representan un proyecto pedagógico de gran importancia para la historia de la educación secundaria y media en el país, por su contribución a la formación académica de las clases sociales menos favorecidas. Se justificó la presente investigación, debido al interés por reflexionar y explicar una situación pedagógica observada en un contexto laboral, con la intención de determinar, clasificar, ordenar y explicar la revaloración de este modelo, para así rescatar los elementos que a lo largo del desarrollo de este proyecto educativo, han logrado consolidar la educación de este tipo, para así fusionarlos con elementos que correspondan con la realidad nacional y local en donde funcionan estos institutos, de cara a una adaptación a las necesidades académicas y culturales actuales de la sociedad.

Esta investigación buscó examinar las relaciones tejidas en la conformación del saber pedagógico en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en Colombia, para con ello propiciar una reflexión pedagógica y curricular que permita la reconfiguración del modelo educativo, para estar acorde con las necesidades actuales y culturales de los estudiantes. Lo anterior, con la finalidad de realizar un aporte al proyecto educativo nacional actual, que significa la educación diversificada en Colombia, puesto que la diversificación juega un papel fundamental en la educación secundaria y media, por lo que no debería desaparecer, por el contrario, debería fortalecerse.

Desde el punto de vista pedagógico y social, esta investigación al generar conocimiento válido, representó una contribución para la mediación de la práctica pedagógica en la educación básica secundaria y media; pues otorgó elementos para comprender el proceso de mediación del desarrollo de las relaciones, entre la conformación del saber y las prácticas pedagógicas en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en Colombia.

La investigación buscó ser un aporte de importancia al área de estudio de la educación y pedagogía, porque representa una nueva visión del estudio de estas instituciones y de la diversificación en Colombia, pues al indagar sobre las relaciones entre los saberes y prácticas pedagógicas, se reconoció al cuerpo docente como actores fundamentales en el desarrollo de los currículos y proyectos educativos.

Voces que en los estudios de la diversificación en Colombia y en las reformas a la educación secundaria y media, han sido ignoradas, silenciadas o tomadas solo con propósitos

evaluativos. Más aún, el saber pedagógico es una reconstrucción de la acción pedagógica, que puede conducir al mejoramiento o al estancamiento de la práctica, así como a la consolidación del cuerpo teórico de la pedagogía.

Es así, que tanto los docentes de los INEM como otros que así lo requieran, tendrán acceso a esta investigación como un aporte teórico práctico, desde el tema de la diversidad en la educación básica secundaria y media, contribuyendo a la reflexión de la acción pedagógica, a través de la relación de los saberes y las prácticas en torno a la diversificación de la educación, para contar con elementos teóricos y prácticos que le permitan mejorar sus propias prácticas pedagógicas y la construcción de currículos más pertinentes.

Se vuelve fundamental fortalecer la autonomía de las instituciones educativas, para que logren formular propuestas más acordes con el contexto y la población atendida. Para ello, es necesario el reconocimiento de esos saberes y prácticas pedagógicas, con el fin de hacer conscientes a sus protagonistas de sus fortalezas y debilidades, así como de sus aciertos y desaciertos a nivel político, pedagógico, social y cultural

2. Marco Referencial

2.1. Estado del arte

La construcción del estado del arte hizo parte del horizonte conceptual de la investigación para lograr una mayor comprensión y entendimiento del objeto estudio. En la fase heurística, se rastreó la bibliografía utilizando diversas ecuaciones que contenían las palabras claves como diversificación, INEM, modernización de la educación, Escuela Comprensiva, saber y prácticas pedagógicas, currículo, evaluación, historia, educación técnica, tecnología educativa e INEM.

Esto se lleva a cabo en diferentes buscadores académicos como: Jstor, Springer, Google Académico, Eric, E-book, Dialnet y Scielo. Igual, se indagó en diferentes bibliotecas como Luis Ángel Arango (Bogotá), Biblioteca Nacional y la Biblioteca pública Gabriel Turbay (Bucaramanga): así como repositorios y catálogos bibliográficos de la Universidad Nacional, Universidad Pedagógica de Colombia, Universidad Santo Tomás, Universidad del Valle, Universidad de Buenaventura, Universidad del Tolima, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de la Sabana, Universidad de la Salle, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Quindío, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad de Cartagena, Universidad de Pasto y el Centro de Documentación del Ministerio de Educación. Por último, se realizó un rastreo de trabajos citados en las referencias de otros autores, para así obtener estos, en algunas ocasiones se contactó a los autores que muy amablemente facilitaron la bibliografía.

En total se encontraron alrededor 200 trabajos, de los cuales se seleccionaron 50 documentos, por estar relacionados directamente con el tema de investigación; no obstante, algunos de los documentos descartados sirvieron para refinar el problema de investigación. Los textos utilizados, se agruparon con base en las características de cada documento, de acuerdo con las siguientes cuatro temáticas: estudios curriculares sobre los INEM; evaluaciones al modelo INEM, historia de estos institutos, diversificación de la educación media y la última, saber pedagógico y práctica pedagógica (ver tabla1).

Tabla 1 Documentos empleados para la realización del estado del arte de la investigación

Autor	Título	Año	Tipo	Temática principal
Alcaldía Mayor de Bogotá	Marco teórico para la enseñanza diversificada en el distrito especial de Bogotá.	1981	Libro	Curricular
Bustamante Vélez, Roberto de Jesús Efraín Y Córdoba Serna, Genoveva	El pensamiento pedagógico de John Dewey en los INEM	1985	Tesis Maestría	Curricular
Ruano Rosero, Jessika Liliana y Velásquez Jiménez, Jaqueline	El Currículo y la práctica de la enseñanza de los docentes del INEM de San Juan Pasto. Años 70´s	2013	Tesis pregrado	Curricular
Zúñiga, Miryam	¿Neutralidad ideológica o determinación social en la planeación educativa?	1979	Artículo	Curricular
Gómez Víctor, Manuel	La Educación Media en Colombia. Un estudio del Modelo INEM	1995	Libro	Evaluación
Jaramillo Castro, Jaime; Gaviria Méndez, Luz Marleny y Giraldo de Vélez, Ana Estela	¿Son los INEM una posibilidad de democratización de la enseñanza?	1988	Tesis Maestría	Evaluación
Psacharopoulos, George y Loxley William	Diversified secundary education and development	1985	Informe BM	Evaluación
Psacharopoulos, George; Vélez, Eduardo y Zabalza, Antonio	Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia	1986	Informe BM	Evaluación
Psacharopoulos George y Zabalza, Antonio	The Destination and Early Career Performance of Secondary School Graduates in Colombia	1984	Informe BM	Evaluación
Puig, Julio	La escolarización de las minorías populares en la escuela comprensiva colombiana	1989	Libro	Evaluación
Ríos Navarro, Roberto Y Pérez Osorio, Orlando	¿Quiénes entran al INEM de Medellín y por qué?	1988	Tesis Maestría	Evaluación

PNUD, Unesco	Evaluación externa del sistema INEM: La situación en la Costa Atlántica	1976	Informe MEN	Evaluación
MEN	Segundo Informe sobre evaluación curricular de los INEM	1976	Informe	
MEN	Consideraciones sobre la evolución del proyecto INEM	1978	Informe MEN	Evaluación
Cabrera Mateus, Liz	La construcción de identidad en pobladores de Kennedy central y estudiantes del INEM Francisco de Paula Santander en el paro cívico de 1977	2011	Tesis Maestría	Histórico
Pérez Gil, Alba Lucia	El INEM y la media diversificada: Un acercamiento a los procesos de modernización de la educación en Pereira 1969-1994	2016	Tesis Maestría	Histórico
Rodríguez, Diana	Representación social de la educación media diversificada y configuración de identidad en el colegio INEM Francisco de Paula Santander	2017	Tesis Maestría	Histórico
Sanabria, Farid Leonardo	La experiencia de la enseñanza diversificada en Santander: historia de la creación del INEM Custodio García Rovira, 1969-1975	2015	Artículo	Histórico
Díaz Ríos, Claudia Milena	La política de articulación entre la educación media y la superior. El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá	2012	Artículo	Diversificación educación media
Díaz Ríos, Claudia Milena	La traducción de las ideas globales en la gobernanza de la educación secundaria en Colombia	2016	Artículo	Diversificación educación media
Díaz Ríos, Claudia Milena y Celis Giraldo, Jorge Enrique	Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana	2010	Artículo	Diversificación educación media
Díaz Ríos, Claudia Milena y Celis Giraldo, Jorge Enrique	La formación para el trabajo en la educación media en Colombia	2011	Artículo	Diversificación educación media

Gómez, Víctor Manuel	El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria	1992	Artículo	Diversificación educación media
Gómez, Víctor Manuel	Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia	2005	Artículo	Diversificación educación media
Gómez, Víctor Manuel	La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia	2009	Ponencia	Diversificación educación media
Gómez, Víctor Manuel	La educación media que Colombia requiere y el papel del grado 12	2013	Ponencia	Diversificación educación media
Gómez Campo, Víctor Manuel y Díaz Ríos, Claudia Milena	Enriquecer, ampliar, diversificar y profundizar. Criterios de reforma curricular y pedagógica en la educación media.	2010	Libro	Diversificación educación media
Gómez Campo, Víctor Manuel; Díaz Ríos, Claudia Milena; Celis Giraldo, Jorge Enrique	El puente está quebrado: Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia	2009	Libro	Diversificación educación media
Álvarez Gallego, Alejandro	Sobre el saber pedagógico como saber artesano	2019	Artículo	Saber y práctica Pedagógicos
Díaz Quero, Víctor	El saber pedagógico	S. f	Libro	Saber y práctica pedagógicos
Díaz Quero, Víctor	Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico	2006	Artículo	Saber y práctica Pedagógicos
Díaz Quero, Víctor	Fundamentos teóricos del saber pedagógico	2010	Artículo	Saber y práctica pedagógicos
De Tezanos, Aracelly	Oficio de enseñar, saber pedagógico: La relación fundante	2007	Artículo	Saber y práctica

				Pedagógicos
Noguera, Carlos	La pedagogía como saber sometido: Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia	2011	Capítulo libro	Saber y práctica pedagógicos
Quinceno, Humberto	Michael Foucault, ¿pedagogo?	2003	Capítulo libro	Saber y práctica Pedagógicos
Sánchez-Amaya, Tomas y González-Melo, Hamlet. S.	Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente	2016	Artículo	Saber y práctica Pedagógicos
Vasco Montoya, Eloísa	Maestro, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula	1995	Libro	Saber y práctica Pedagógicos
Vasco Montoya, Eloísa	La investigación en el aula o el maestro investigador	2005	Capítulo libro	Saber y práctica Pedagógicos
Zapata, Vladimir	La evolución del concepto de saber pedagógico y su ruta de transformación	2003	Artículo	Saber y práctica pedagógicos
Zuluaga, Olga Lucía	El trabajo histórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica	1984 a	Artículo	Saber y práctica pedagógicos
Zuluaga Olga Lucía	Por una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia	1984 b	Artículo	Saber y práctica Pedagógicos
Zuluaga, Olga Lucía	La investigación acerca del saber pedagógico	1992	Ponencia	Saber y práctica Pedagógicos
Zuluaga, Olga Lucía	Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de enseñanza	1994	Artículo	Saber y práctica Pedagógicos
Zuluaga, Olga Lucía	Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La	1999	Libro	Saber y práctica

	enseñanza como un objeto de saber			pedagógicos
Zuluaga, Olga Lucía	Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica	2011	Capítulo libro	Saber y práctica Pedagógicos
Zuluaga Olga Lucía, Echeverry Alberto	El florecimiento de las investigaciones pedagógicas: una lectura de las múltiples imágenes en el espejo	1989	Capítulo libro	Saber y práctica pedagógicos
Zuluaga Et. Al	Pedagogía, Didáctica y Enseñanza	1988 a	Artículo	Saber y práctica Pedagógicos
Zuluaga Et. Al	Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria	1988 b	Artículo	Saber y práctica Pedagógicos
Zuluaga, Olga Lucía y Marín, Dora	Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico	2015	Artículo	Saber y práctica Pedagógicos

2.1.1. Estudios curriculares sobre los INEM

Los estudios curriculares sobre los INEM, han estado restringidos a la época de la escuela expansiva donde se da su fundación, de cara a convertir este modelo en el sistema educativo nacional, representando la principal reforma a nivel de educación media en el país. Estos estudios disminuyen en la escuela competitiva, con el fracaso de la implementación de la diversificación desde los INEM y la apuesta nuevamente, por parte del MEN y, por ende, de la política pública hacia la modalidad académica.

Como principales hallazgos, se puede afirmar que la construcción curricular estuvo influenciada por organismos internacionales y potencias mundiales, quienes buscaban mantener su posición económica a nivel internacional. Para lo cual, establecieron alianzas con la élite colombiana, que requerían la formación de la mano de obra para la industria financiada por el Estado (Bustamante Vélez y Córdoba Serna, 1985; Jaramillo et al., 1988; Pérez, 2016; Puig, 1989; Ríos y Pérez,1988; Ruano y Velásquez, 2013; Vélez y Córdoba Serna, 1985; Zúñiga, 1979), por lo tanto, se puede evidenciar un fin económico en el currículo de los INEM, que

prima sobre fines educativos, pedagógicos, sociales y culturales; por ende, al no alcanzar este fin primordial, la educación diversificada es puesta en duda y se busca su desmonte.

Por otra parte, los estudios curriculares demuestran que para alcanzar estos fines económicos, se adoptaron diversas teorías como la Teoría de Recursos Humanos, el Funcionalismo Social, la Movilidad Social desde la perspectiva funcionalista (Jaramillo et al., 1988; Pérez 2016; Puig, 1989; Ríos y Pérez, 1988; Zúñiga, 1979), el Constructivismo, el Conductismo, el Currículo Técnico (Ruano & Velásquez, 2013) y la Pedagogía Activa de John Dewey (Bustamante Vélez y Córdoba Serna, 1985), que paralelamente, marcaron los discursos hegemónicos entorno a la educación en Colombia en la Escuela Expansiva (Martínez, 2004), algunos de estos generaron resistencias entre el Magisterio en general y la comunidad Inemita en particular.Por consiguiente, estos discursos y las dinámicas de su implementación fueron constituyendo saberes y prácticas pedagógicas, no obstante, en la revisión bibliográfica realizada, no se encontraron estudios que abordaran estos componentes, a pesar que algunos de los consultados, defiendan la importancia del reconocimiento de las voces de docentes inemitas en la construcción y ejecución del currículo prescrito u oficial, establecido en los INEM por el MEN (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1981).

Varios de los argumentos que esgrime la profesora Miryam Zúñiga (1979) en su texto *¿Neutralidad ideológica o determinación social en la planeación educativa?* se ven reflejados en otras investigaciones, como en la de Bustamante Vélez y Córdoba Serna (1985), Jaramillo et al (1988), Pérez (2016), Puig (1989) y Ríos y Pérez (1988). Por un lado, muestran cómo la implementación de la política de la planeación educativa se llevó a cabo mediante la utilización de índices, los cuales fueron utilizados posteriormente para medir los objetivos del sistema INEM, en los estudios realizados para BM. Además, el abandono de la diversificación coincide con el incumplimiento de los objetivos económicos de los INEM, a pesar de demostrar mayor rendimiento académico, por lo tanto, deja entrever que su fin era netamente económico y no pedagógico, social, ocupacional y cultural; para lo cual, también se establecieron. Lo anterior, llevó a la crisis actual de estos institutos, los cuales mantienen su estructura inicial, a pesar de las dificultades económicas, políticas y pedagógicas que enfrentan.

Otro elemento en el que convergen Zúñiga y los demás trabajos relacionados, es en percibir los INEM como expresión de la planeación educativa influenciada por las teorías del

capital humano y el funcionalismo social, utilizadas como instrumentos de dominación cultural, social y política, que, a su vez, también ejercieron una influencia sobre el currículo de estos institutos, por lo que no se puede considerar el sistema educativo como neutro ideológicamente. Por el contrario, este se encuentra cargado de concepciones ideológicas y teorías que ejercen una influencia sobre el currículo y las prácticas pedagógicas, para cumplir con los intereses de organismos internacionales y de la clase dominante del país.

Dadas las relaciones de poder presentes en la construcción curricular, es necesario concientizar a los maestros inemitas sobre la existencia de los saberes institucionalizados, mediante discursos hegemónicos, los cuales no responden a las verdaderas problemáticas de la educación media; es más, se deben rescatar los saberes marginales silenciados por las reformas y los estudios realizados a este modelo, los que podrían fortalecer una propuesta curricular pertinente con la situación de la educación media en el país. Sin embargo, estos estudios no se encontraron en la búsqueda de literatura realizada. Por añadidura, al estar concentrados estos estudios en la escuela expansiva, se desconoce la adaptación al currículo y la implementación de nuevas prácticas pedagógicas, al interior de estas instituciones, lo que no permite reconocer su experiencia curricular en el campo de la diversificación de la educación media; conocer lo anterior, aportaría a esa construcción curricular para que responda a las verdaderas necesidades e intereses de la juventud colombiana.

2.1.2. Evaluación al modelo INEM

Este tipo de estudios, se pueden dividir en dos bloques. El primero agrupa las evaluaciones realizadas para el BM, la UNESCO y el MEN; el segundo, las tesis elaboradas en el programa de Maestría en Sociología de la Educación de la Universidad de Antioquia y los trabajos de los Doctores Puig y Gómez. El propósito general de estos trabajos, fue evaluar el impacto de los INEM sobre los logros asignados a nivel pedagógico, educativo, social, económico y ocupacional, comparándolos con otras modalidades de educación secundaria presentes en el país. Específicamente fueron evaluados los siguientes objetivos asignados a los INEM:

- Democratización de la educación media
- Mejora de la calidad educativa

- Desviar la intención de los jóvenes por cursar estudios universitarios, promoviendo su formación laboral para insertarlos en el mundo laboral
- Formación de mano de obra e impacto en la estructura ocupacional
- Movilización social mediante la obtención de mejores salarios debido al formación recibida
- Fortalecimiento de la educación técnica
- Combatir la educación academicista e intelectualista hegemónica en el país

Desde muy temprano la inquietud por evaluar el sistema INEM se hizo presente. Las primeras de estas evaluaciones fueron realizadas en 1976, por Guillermo Briones para la UNESCO y el MEN, dirigida a los INEM de la Costa Atlántica (Cartagena, Montería y Barranquilla). Realizadas desde un enfoque cuantitativo, colocando en tela juicio la posibilidad de que los INEM pudieran crear movilidad social y ocupacional, pues este objetivo está asociado a otras variables, como la distribución de ingresos entre las clases sociales, los intereses de los empresarios y la variación constante de la estructura ocupacional del país.

Las siguientes evaluaciones, fueron realizadas por la División Especial de Enseñanza Media Diversificada del MEN en 1976 y 1978, donde fueron asignados los programadores encargados de la elaboración de los planes y los programas del INEM. En estas, encuentran cómo uno de los factores de mayor debilidad en estos institutos, la falta de procedimientos claros y la baja capacitación de los administradores (directivos docentes) para ejercer el control del personal, incluido el docente, a pesar que, algunos de ellos cuando estaban asignados al ICCE habían diseñado los manuales que contenían los procedimientos para ello.

Posterior a estas, se realizaron desde un enfoque cuantitativo nuevas evaluaciones para el BM y el MEN, buscaron evaluar su eficacia externa a través del seguimiento de cohortes de egresados, realizando una correlación con variables económicas, sociales y ocupacionales (Psacharopoulos et al., 1986; Psacharopoulos y Loxley, 1985; Psacharopoulos y Zabalza, 1984), sin un sustento teórico que explicara los resultados, por lo que establecieron un fallo irrevocable de fracaso de los INEM, recomendando su desmonte, pues consideraron que las falencias obedecían exclusivamente al modelo educativo, las instituciones y a los maestros, sin tener en cuenta las variables reportadas en la evaluación a los INEM de la Costa Atlántica.

En el caso de las investigaciones desarrolladas en la Universidad de Antioquia, ampliaron el seguimiento a las cohortes y relacionaron estas estadísticas con teorías sobre la escolarización, encontrando que la teoría marxista era aquella que mejor explicaba estos resultados, llegando a la conclusión que la clase popular se escolarizó en los INEM, no como su ideal de escolarización, sino con fines instrumentales, para obtener una formación laboral que permitiera trabajar y realizar estudios universitarios (Jaramillo et al., 1988; Puig, 1989; Ríos y Pérez, 1988).

Sin embargo, este tipo de estudios no posibilitó una comprensión evaluativa e interpretativa de un fenómeno de naturaleza muy compleja, por lo que, según el doctor Víctor Gómez "esta opción metodológica, esencialmente empirista, ahistórica y descontextualizada ha implicado el desconocimiento de la larga y rica experiencia curricular e institucional del modelo INEM en el país" (1995a, p.34).

Comprendiendo lo anterior, para realizar la evaluación al modelo, Gómez acudió al paradigma cualitativo con la implementación de estudios de caso y grupos focales, que le permitió tener un mayor panorama del currículo y de las prácticas pedagógicas desarrolladas en estos institutos. No obstante, las voces de los maestros fueron utilizadas con fines evaluativos y no, para reconocer su papel en la implementación curricular. Además, el estudio se realiza diez años después de las evaluaciones para el BM, en las cuales se recomendó su desmonte y desfinanciación, lo que pudo haber influenciado las percepciones de los maestros en torno al modelo educativo y no dar una visión histórica de su desarrollo. Independiente del paradigma utilizado, todas las evaluaciones coinciden que los INEM no lograron plenamente los objetivos económicos ni ocupacionales, para los cuales fueron creados.

No obstante, al presentar una nueva forma de educar consiguieron cambiar algunas prácticas pedagógicas de la educación tradicional y crear, en sus inicios al menos, un puente entre la teoría y la práctica, que promovió una mayor calidad académica de sus estudiantes (Jaramillo et al., 1988; Psacharopoulos et al., 1986; Psacharopoulos y Loxley, 1985; Psacharopoulos y Zabalza, 1984; Puig, 1989; Ríos y Pérez, 1988; UNESCO y MEN, 1975).Calidad que fue disminuyendo a medida que se establecían las reformas, la desfinanciación y el olvido de la educación diversificada, lo que pudo influenciar el cambio de

prácticas pedagógicas, que fracturó el puente entre la teoría y la práctica reportado por Gómez (1995a).

Asimismo, aunque en mayor proporción, constituyeron y siguen formando la clase popular colombiana, la cual requiere de un modelo diversificado que cumpla con sus intereses y necesidades formativas, pues dado el proceso de masificación de la educación media, la diversidad de intereses y necesidades de formación, es mayor y variada. Además, la estructura ocupacional actual presenta una amplia y diversa posibilidad de profesiones, por las cuales puede optar la juventud colombiana, siempre y cuando cuente con la información necesaria para ello, aspecto que no se puede lograr con una sola modalidad académica que prepare exclusivamente para la universidad (Gómez y Díaz, 2010; Gómez et al., 2009).

Por otra parte, el fracaso de la educación diversificada se puede ver en la implementación de modelos extranjeros descontextualizados, que adoptaron discursos que favorecieron principalmente a la clase dominante (Gómez, 1995a; Jaramillo et al.,1988; Puig,1989; Ríos y Pérez, 1988), los cuales iban en contravía del saber de los maestros, quienes presentaron resistencias y, por lo tanto, pudieron haber modificado este discurso oficial y promover, mediante prácticas distintas, la continuación de los estudios superiores (Puig, 1989; Ruano y Velásquez, 2013), por lo que, en alguna medida, lograron movilidad social y ocupacional en un porcentaje de la población atendida; esta fue alcanzada por la formación laboral brindada por el INEM, que les permitió trabajar y realizar estudios superiores al mismo tiempo (Puig, 1989).

Más aún, con la evolución de los INEM y la política educativa, se puede concluir que en las reformas a la educación diversificada primaron los objetivos económicos sobre los pedagógicos y sociales. Al no alcanzar estos, poco a poco se retornó a la modalidad académica, sin haber logrado grandes cambios en el diagnóstico que motivaron su implementación, el cual no es muy diferente a la época actual en cuanto a educación media, pues para el 2015, la modalidad académica representaba el 59 % de las instituciones de educación media del país; 30 % ofrece solo la modalidad técnica y solo 11 %, contiene ambas modalidades en su proyecto educativo institucional (García et al., 2015).

Además, dadas las presiones que ejercen las Pruebas Saber sobre las decisiones curriculares, se ha dado una homogeneización curricular, en la cual se privilegian las áreas que evalúan dichas pruebas, como son Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias

Sociales e inglés, dejando en un segundo plano, saberes no medibles en una prueba de papel y lápiz, lo que dificulta la diversificación en la educación media (Gómez et al., 2009; Gómez y Díaz, 2010).

En la escuela competitiva, las Pruebas Saber son los únicos datos disponibles para evaluar la calidad educativa de los INEM, dado que las evaluaciones al modelo terminaron con su declive y la última de ellas, fue la de Gómez en 1995, aspecto que da una visión parcializada de calidad educativa de este modelo, que, como se mencionó, en sus inicios dieron resultados académicos superiores a las otras modalidades.

Sin embargo, es de aclarar que en los estudios que reportan esta situación, utilizaron pruebas diferentes a las pruebas de Estado aplicadas en esa época, pues se consideró que estas no evaluaban el componente vocacional y privilegiaban el componente académico (Jaramillo et al.,1988; Psacharopoulos et al., 1986; Psacharopoulos y Loxley, 1985; Psacharopoulos y Zabalza, 1984; Puig,1989; Ríos y Pérez 1988).

Por otra parte, ninguna de estas evaluaciones cuestiona la forma como fue concebido el maestro Inemita[1] en la construcción curricular, esto es, como un ejecutor de planes y programas, sin voz para las decisiones en torno a la enseñanza, pero sí, en la mayoría de dichas evaluaciones, se culpa a los docentes y a los institutos de su fracaso. Sin embargo, estas evaluaciones evidencian la necesidad de diversificar la educación media, a partir de modelos propios, pues el modelo INEM presenta dificultades; no obstante, contiene concepciones y factores importantes para la diversificación.

Por lo anterior, una propuesta diferente de diversificación deberá partir de las voces de sus actores, desde la comprensión de esos saberes y su relación con las prácticas pedagógicas, para no efectuar los mismos errores del pasado, donde las reformas obviaron la experiencia educativa del país, los saberes y concepciones de los docentes, limitándose a traducir modelos extranjeros, con fines más económicos y políticos más que pedagógicos o sociales, para favorecer así a las clases dominantes.

2.1.3. Estudios Históricos sobre los INEM

[1] Maestro Inemita es quien tiene o tuvo a su cargo la enseñanza en los INEM sea en componente general (académico) o vocacional (Ramas y modalidades). (Nota del autor).

Los estudios históricos sobre los INEM enseñan la influencia de diversos discursos en la conformación de los saberes y prácticas pedagógicas, algunos desde disposiciones legales u oficiales (Pérez, 2016; Sanabria, 2015) y otros, desde movimientos culturales y políticos, internacionales y nacionales (Cabrera, 2011). Análogamente, se establece que la creación de los INEM, obedeció más a propósitos económicos que sociales y al no alcanzar estos objetivos, fueron posteriormente olvidados (Pérez, 2016).

En este sentido, las reformas educativas (incluida aquella que originó los INEM) han sido elaboradas ignorando dogmas, concepciones, representaciones y saberes de los docentes, así como las realidades y necesidades formativas de la población, factores que pueden contribuir a su fracaso. Estos estudios permiten reconocer prácticas pedagógicas ausentes en las evaluaciones y en el discurso oficial de los INEM, por lo tanto, desconocidas.

La historia de estos institutos se ha contado desde la perspectiva de las reformas a la ley y no desde las voces de sus protagonistas, estableciendo dos periodos cruciales para los mismos, en los cuales se puede dividir su historia: la escuela expansiva, desde la década de los cincuenta a los ochenta, y la escuela competitiva, que corresponde de la década de los noventa a la actualidad (Pérez, 2016) los cuales son tomados de los periodos históricos que establece Martínez (2004), para dividir la historia de la modernización del sistema educativo en Colombia, definida por discursos hegemónicos diferentes.

La tesis de maestría de la docente Inemita Diana Rodríguez (2017) titulada *"Representación social de la educación media diversificada y configuración de identidad en el colegio INEM Francisco de Paula Santander"*, difiere de las evaluaciones realizadas por Gómez (1995a) y Puig (1989), en cuanto al componente de la escogencia de las ramas. Para la autora, este componente vocacional se da por la autonomía de los estudiantes, de acuerdo con los intereses y habilidades; este enunciado hace parte de la filosofía Inemita que permeó la configuración inicial del sistema INEM. No obstante, Gómez (1995a) y Puig (1989) demuestran que esta escogencia es influenciada por factores externos como la clase social de los estudiantes, la influencia de los acudientes, el estatus social de las modalidades y el cupo en cada una de ellas.

Por otro lado, difiere con Gómez (1995a), en cuanto a la defensa que hace Rodríguez (2017) de la organización por departamentos, proveniente del modelo original. Según este

estudio, esta organización permitió desarrollar proyectos dentro de cada área, que fortalecieron la modalidad a la cual pertenecían. Sin embargo, Gómez (1995a) demostró que esta organización dividió los docentes de la educación general, de aquellos asignados a las modalidades técnicas, inclusive, estos últimos tenían un menor estatus social y salarial.

Lo anterior, dificultó el establecimiento de proyectos conjuntos que integrarán la formación general con la vocacional, que, a su vez, llevó a la separación de los saberes académicos de los técnicos, desconociendo la relación fundamental que debe existir dentro de estos saberes, para brindar una educación de calidad en el sistema educativo, pero en especial, en la educación media. No obstante, el argumento de Rodríguez (2017) para defender la organización original de los INEM, refuerza el argumento de Gómez, dado que la formulación de proyecto solo por áreas no permite la integración de los saberes académicos y técnicos; por el contrario, promueve una separación disciplinar reflejada en el currículo y las prácticas pedagógicas.

De la misma forma, Rodríguez (2017) en su investigación silencia los hallazgos de Puig (1989) y Gómez (1995), pues a pesar de encontrarse citados en su bibliografía, solo toma los datos que le favorecen a sus planteamientos, ignorando el resto de argumentos o posiciones contrarias a sus hallazgos. Asimismo, es de resaltar que Cabrera (2011) reporta para el mismo INEM, (donde Rodríguez realizó su investigación), resistencias de docentes a la implementación del currículo Inemita, en los primeros años de su funcionamiento por considerarlo un objeto de dominación económica, cultural y política.

No obstante, con el cambio de perspectiva brindado por la investigación de Rodríguez y su defensa al modelo original, se podría intuir que los saberes provenientes de los discursos hegemónicos, se fueron institucionalizando en relaciones de saber-poder. Saberes sobre los cuales, se hace necesario reconocer, para librarse de ellos y promover una innovación curricular que realmente apunte a solucionar las problemáticas de la educación media. Reconociendo este aspecto como un vacío en las investigaciones históricas, realizadas sobre el modelo, así como la historia reciente de estos institutos, se hace necesario pensar los problemas actuales de los INEM, desde un perspectiva histórica y pedagógica donde el saber pedagógico representa una herramienta metodológica esencial (Zuluaga, 1999).

2.1.4. Diversificación de la Educación Media

Esta categoría se estableció como necesidad de comprender la evolución y situación de la educación media en la escuela competitiva, más allá de los INEM, para ampliar el horizonte conceptual y comprender mejor el objeto de estudio. Es así que, se pudo establecer una nueva mirada al papel de los organismos internacionales, en el desarrollo de las políticas educativas en el nivel de educación secundaria en Colombia.

La doctora Claudia Díaz Ríos (2016), evidencia que las recomendaciones entregadas por los organismos internacionales a lo largo de la historia, no fueron adoptadas literalmente, sino que fueron traducidas para legitimar lo que ella denomina "prácticas domésticas". Por lo tanto, muestra la influencia de las clases dominantes, la Iglesia y la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en la formulación y desarrollo de las políticas entorno a la educación secundaria en Colombia, incluida aquella que dio origen a los INEM. Por lo cual, se pone en evidencia el juego de fuerzas que actúan sobre las políticas y que al final, permean los saberes y prácticas pedagógicas; por ende, los currículos de las instituciones educativas diseñados y ejecutados por los maestros.

También, con estos trabajos se evidencia que los diagnósticos y problemáticas establecidas para la educación media, se repiten a lo largo de los años, fundamentalmente, por la falta de formulación de una política educativa para este ciclo, dado que es considerado de carácter posbásico y no obligatorio, inclusive en la normatividad actual. Lo que lleva a su olvido y a privilegiar la función propedéutica que ha dominado este ciclo educativo y por ende, a la modalidad académica a ser la dominante en el país, satisfaciendo con ello los intereses formativos de las clases altas y medias, que han accedido históricamente a este ciclo educativo e ignorando, las necesidades formativas e intereses de la clases populares, que han empezado a colonizar dicho nivel educativo, dado los procesos de modernización y aumento de la cobertura educativa (Díaz, 2012: Díaz y Celis, 2010, 2011; Gómez, 1995b; Gómez, 2005; Gómez, 2009; Gómez, 2013; Gómez y Díaz, 2010; Gómez et al., 2009).

El trabajo de Gómez et., al (2009), titulado "*El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*", recoge las ideas centrales del resto de sus trabajos y muestra que la problemática de este ciclo educativo, gira alrededor de la falta de oportunidades de la juventud colombiana para explorar diferentes áreas del saber, al estar

condenados a una única modalidad académica con miras de preparación para educación superior, ciclo educativo que no logra ser garantizado en su totalidad por parte del Estado.

Además, las opciones de Educación Superior a las que pueden acceder la mayoría de la población de estrato socioeconómicos bajos, son en su mayoría de carácter privado y de cuestionada calidad, lo que restringe e impide el conocimiento y capacitación ocupacional, condenando a toda la población escolarizada en la educación media, a un currículo único en el cual se privilegian los conocimientos académicos y la enseñanza transmisionista, producto del desconocimiento de la educación técnica, por parte de la política, las instituciones y los maestros; privando a este ciclo educativo y en general, a todo el sistema del enorme potencial pedagógico que tiene esta modalidad, para integrar la teoría con la práctica.

Lo anterior, es producto de esa práctica de dividir las modalidades técnicas y académicas, desde la legislación, la cual es arbitraria al no tener un soporte teórico o conceptual, lo que ha condenado a la juventud de las clases populares, escolarizada en ambas modalidades, pero en especial en la técnica, a una educación media de baja calidad educativa y a destinos ocupacionales con bajo reconocimiento social y salarial (Díaz, 2012; Díaz y Celis, 2010, 2011; Gómez, 1995b; Gómez, 2005 Gómez, 2009; Gómez, 2013; Gómez y Díaz, 2010; Gómez et al., 2009).

A pesar de esta situación, en el trabajo *"Enriquecer, ampliar, diversificar y profundizar. Criterios de reforma curricular y pedagógica en la educación media"* (Gómez y Díaz, 2010), se evidencian innovaciones aisladas en instituciones oficiales, que han logrado una experiencia significativa en la diversificación de la educación, producto del reconocimiento de la experiencia y saberes docentes, entorno a la función fundamental de este ciclo educativo; no obstante, no deja de presentar limitaciones impuestas por la legislación actual, que impide el crecimiento y desarrollo de dichas innovaciones, representando nuevamente las relaciones de poder.

Con este aspecto, se pone en evidencia el potencial que tienen las instituciones; por ende, su cuerpo docente, para proponer y ejecutar innovaciones curriculares, por fuera de las imposiciones de la política educativa, haciendo uso de la valiosa herramienta de la autonomía escolar que le otorgó la Ley 115 de 1994. Por otra parte, en estas investigaciones se evidencian nuevos discursos en las políticas educativas, como el emprendimiento, la formación laboral en competencias específicas y no generales (mediante articulación con el SENA u otras entidades),

la articulación con la educación superior, así como la evaluación del aprendizaje, por medio de las pruebas estandarizadas, que han tenido un efecto contrario en la solución de las problemáticas de la educación media y han reforzado prácticas tradicionales, así como han generado nuevas prácticas, que no favorecen el cumplimiento de la funciones de la educación para un sector tradicionalmente excluido.

Para finalizar la revisión de este apartado, se puede concluir que se hace necesario una reforma educativa a la educación media en Colombia, basada en las verdaderas necesidades e intereses formativos de la población juvenil, de estratos socioeconómicos más bajos, que no pueden o no quieren ir a la universidad, una educación que brinde las herramientas necesarias para integrarse a la vida después del colegio y que no lo condene al desempleo, subempleo o a profesiones de bajo nivel social y salarial, que le muestre a la juventud el abanico de oportunidades ocupacionales que ofrece el mundo actual y le permita escoger aquella, que mejor se adecúe a sus necesidades e intereses formativos.

Por ello, es de vital de importancia fortalecer la autonomía de las instituciones educativas, a través del reconocimiento de los sujetos que construyen y dan vida a los currículos, como son los maestros, quienes están abocados a reflexionar y desprenderse de saberes y prácticas, que limitan e imposibilitan encontrar una solución pertinente a la problemática de la educación media. También, que comiencen a generar nuevos procesos sociales y sindicales, pues la educación media está perdiendo la batalla, en esa dinámica de luchas y poderes presentes en las reformas educativas y está siendo condenada, a cumplir solo los intereses de las clases dominantes.

2.1.5. Saber pedagógico y práctica pedagógica

De acuerdo con Beillerot (1998 citado por Díaz, s.f), el término de saber pedagógico es de uso reciente en las publicaciones científicas dado que, entre 1956 y 1961, este no encontró ningún trabajo científico que lo utilizará. En 1962 solo halló uno; mientras que en 1987 registró 147 publicaciones y en 1992 registró 392 trabajos. A pesar de ello, la literatura consultada enseña un alto grado de conceptualización y reconceptualización del constructo, así como diferentes aproximaciones a él y usos en los trabajos de investigación, lo que denota su complejidad.

Dentro de esa complejidad se pueden distinguir varias aproximaciones al saber pedagógico que a pesar de no ser excluyentes presentan varias formas de mirarlo. Dentro de ellas se destacan principalmente tres: el saber objetivado (Quinceno, 2003, Noguera, 2011; Saldarriaga y Vélez, 2011; Zuluaga,1999, 2011; Zuluaga y Echeverry, 1989), el saber a partir de la reflexión de su práctica (De Tezanos, 2007; Vasco, 1995) y el saber ontológico (Díaz, s.f).

Por otra parte, en la mayoría de estos trabajos se realiza una reflexión sobre el papel subyugado de la Pedagogía en la historia, que a su vez ha llevado a la posición subalterna de los maestros y maestras como sujetos de este saber. Por lo cual, se conciben a estos últimos como consumidores y reproductores de saber, generado en otras disciplinas o ciencias, y no como productores del mismo, instrumentalizando su práctica (Álvarez, 2019; Díaz, s.f., 2006, 2010; Noguera, 2011; Vasco, 1995, 2005; Zuluaga, 1984a; 1992,1999; Zuluaga y Echeverry, 1989; Zuluaga et. al, 1988a, 1988b).

A pesar que los docentes construyen conocimiento como fundamento consciente e inconsciente de su práctica pedagógica (Díaz, s.f.), esta situación se ve reflejada en la "imposibilidad del magisterio de proponer proyectos alternativos frente a políticas estatales" (Zuluaga et, al., 1988b, p.24), lo que podría ser un factor explicativo de la poca innovación y endogamia reportada para los INEM por Víctor Gómez (1995), que se mantiene en la actualidad al conservar el modelo original de diversificación, importado e impuesto por el MEN en la década de los setentas.

Es por eso que la definición y adopción del saber pedagógico, en las investigaciones como herramienta conceptual y metodológica ha permitido entre otros aspectos realizar un rescate de la Pedagogía, la elaboración de una gran variedad de nociones y conceptos articuladores del saber pedagógico, renovación del estatus intelectual de los pedagogos clásicos y contemporáneos, así como su vigencia para dar explicaciones a problemáticas actuales (Zapata, 2003). Por su parte, la enseñanza y la noción de práctica pedagógica presenta una fuerte relación con el saber pedagógico, dado que es partir de la enseñanza, concebida como práctica de saber (desde la Pedagogía), que se pueden establecer relaciones del saber pedagógico con otros saberes, ciencias y disciplinas. Por lo cual, es la enseñanza un elemento articulador entre el saber pedagógico, la sociedad, el conocimiento y la escuela (Vasco et al., 2008; Zuluaga,1999).

Desde esta postura, se realiza una oposición férrea a los discursos que ponen como centro al aprendizaje, dejando la enseñanza como un acto instrumental, invisibilizando y desconociendo que en su seno se han albergado las construcciones pedagógicas, formuladas desde los pedagogos clásicos, hasta los más recientes (Vasco et al., 2008; Zuluaga,1999). Lo que nuevamente ubica en segundo plano el oficio y el saber del maestro, menospreciando su conocimiento y profesión.

Por otra parte, la investigadora Olga Lucía Zuluaga (1999), basándose en Hebart y Clarapede, retoma el concepto de práctica pedagógica, para referirse a la enseñanza como un elemento constitutivo de la función del maestro y de la pedagogía. Esta noción se constituye, como una herramienta metodológica para identificar, describir y analizar el saber pedagógico, así como sus relaciones con la pedagogía, otros saberes y ciencias, la cotidiana de las instituciones y los contextos políticos, sociales y culturales, dado que:

> La práctica pedagógica es una noción metodológica que designa: 1) Modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. 2) Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. 3) La forma de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga,1984b, p.26).

Por ende, el concepto de enseñanza y la noción de práctica pedagógica, ponen al maestro como el sujeto productor y portador de un saber; consecuentemente, lo ubica en un estatus de intelectual, en oposición a los discursos que ubican su saber y su oficio, de una manera instrumental; por lo que, llevan a concebirlo como un transmisor de conocimiento o un simple operador de currículos. Por otra parte, su estudio permite develar y analizar el saber pedagógico, pues es allí donde queda inscrito y materializado.

De la información obtenida, a partir de los textos consultados, se utilizarán los aspectos relacionados con los discursos que han permeado la configuración de los INEM y la educación media en general, así como la mención a resistencias a las reformas educativas y acontecimientos históricos, que han influenciado el desarrollo de este modelo educativo. De la

revisión de literatura del saber pedagógico se establecieron las categorías que conformaron el marco teórico (saber subjetivado, saber desde la reflexión de la práctica y saber ontológico), tomando las tres aproximaciones encontradas en este constructo.

Adicionalmente, se identificó una tendencia hacia estudios evaluativos sobre los INEM, así como la existencia de vacíos en la literatura relacionados con la historia reciente de estas instituciones, por lo cual, se desconoce cómo se han adecuado y enfrentado las disposiciones legales, en especial después de la Ley 115 de 1994. Además, los estudios encontrados solo permiten establecer una historia evolutiva lineal de estos institutos, de acuerdo con las reformas educativas y con las evaluaciones al modelo, silenciando las voces de sus protagonistas y descargando las culpas en los institutos, por ende, en sus maestros.

Así pues, esta investigación pretendió rescatar estas voces, a través del estudio histórico de la conformación del saber pedagógico, para ello, fue necesario plantear esta investigación desde el paradigma cualitativo, pues dada la complejidad del constructo del saber pedagógico, de la problemática de la diversificación de la Educación Media y la vinculación laboral y afectiva del investigador con estos institutos, este paradigma se presentó como una posibilidad para abordarlo

2.2. Marco Teórico

Para la presente investigación, fue pertinente realizar una mirada por diferentes posturas sobre la construcción del saber pedagógico, las cuales brindan elementos para su entendimiento. Se tomaron como referencia, los aportes de autores como Olga Lucía Zuluaga, Eloísa Vasco, Víctor Díaz Quero, Tomás Sánchez y Hamlet González, para así, construir una conceptualización del saber pedagógico, acorde a los lineamientos de la presente investigación.

2.2.1. Saber pedagógico como saber objetivado y congregación de discursos

En el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica se han desarrollado, por más de 43 años importantes investigaciones sobre el saber y práctica pedagógica en Colombia, lo que ha permitido una gran variedad de aproximaciones y enfoques construidos por diversos investigadores como: Oscar Saldarriaga Vélez (Universidad Javeriana), Humberto Quinceno

Castrillón (Universidad del Valle), Javier Sáenz Obregón (Universidad Nacional de Colombia), Alejandro Álvarez Gallego, Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica de Colombia), Jesús Alberto Echeverry, Víctor Zapata Villegas, Rosa María Bolívar Osorio y su fundadora Olga Lucía Zuluaga Garcés (Universidad de Antioquia), entre otros.

A pesar de esta diversidad, todos reconocen en sus trabajos o conferencias, los aportes de la profesora Zuluaga, como el asiento sobre el cual partieron para construir sus miradas y trabajos. Del mismo modo, esta es considerada como pionera en la definición del saber pedagógico, incluso antes que autores anglosajones como Shulman y Zeichner (De Tezanos, 2007). La autora define saber, cómo un espacio donde prima el conocimiento, retomando los planteamientos de Foucault y desde un acercamiento, al saber pedagógico constituido y objetivado:

> Comprende las prácticas de saber externas, …sus objetos, sus modalidades enunciativas, y sus estrategias, …encuentros con otros saberes, ciencias o prácticas, que pueden generar tensiones o posibilidades para la formación del saber excluyendo visiones totalitarias o evolucionistas (Zuluaga, 2003, p.11).

Esta concepción permite al saber pedagógico, establecer relaciones entre la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, en el cual, se incluye las relaciones con la práctica política. Asimismo, también le permite a la Pedagogía establecer relaciones con la Didáctica, con la Historia de la Educación y de la Pedagogía (Zuluaga,1999); es decir, posibilita la indagación a partir de escenarios derivados de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta las situaciones conceptuales de la pedagogía (Zuluaga y Echeverry, 1989, p.79). Por lo cual, al adjetivar el concepto de saber pedagógico, Zuluaga (1999), lo define como aquel que:

> Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía y la enseñanza. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros de poder y del saber. Según el saber se definen los sujetos de las prácticas así:

> el que soporta el método distintivo de su oficio y de su relación el saber y el que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un método (p.149).

De acuerdo con esta definición, en el saber pedagógico se congregan discursos con diferentes niveles de formalización, tanto los que han logrado un nivel mayor de construcción teórica, como aquellos que recién empiezan a realizar la definición de sus objetos. Por lo cual, la adopción de este concepto permite a la investigación pedagógica contar con "una herramienta metodológica que brinda movilidad para desplazarnos desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas" (Zuluaga, 1992, p.150).

Se podría decir entonces, que dentro del saber pedagógico se despliegan discursos y datos relacionados con el maestro, la enseñanza, la formación, la educación y la instrucción. También, quedan en él, registradas las huellas de tensiones con otros discursos y prácticas, como la normatividad, los provenientes de diferentes corrientes pedagógicas, curriculares y didácticas, igualmente las relacionadas con el contexto político, social, económico y con el ámbito subjetivo del maestro en relación con su oficio (Zuluaga y Marín, 2015).

Para Zuluaga y Marín (2015) los procesos de saber, poder y subjetivación son los elementos constitutivos de la cultura pedagógica definida como:

> La constitución de saberes donde se despliega las prácticas, los sistemas de elaboración simbólica, los sistemas de representación e intercambio, y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos producidos en una sociedad, a propósito de la enseñanza, el aprendizaje, la formación, la instrucción y la educación (p.80).

Es así, que, en el marco de esta cultura, la construcción del saber pedagógico muestra procesos en los cuales, sujetos y saberes se han visto sometidos, marginados y ocultados, pero, devela formas de resistencia, que el saber mismo y sus prácticas han producido en la lucha constante por definir territorios y relaciones de saber-poder, en unas condiciones determinadas (Zuluaga y Marín, 2015).En resumen, el concepto de saber pedagógico formulado por Zuluaga, contribuye a visibilizar los saberes construidos por maestros, instituciones y otros actores, en prácticas discursivas y no discursivas, en torno a las prácticas de enseñanza, la instrucción, educación y formación. En este sentido, el saber pedagógico como categoría de análisis hace referencia a un sujeto de saber (el maestro) a las prácticas y a los discursos sobre este saber.

Lo anterior, posibilita "devolver a la enseñanza el estatuto de práctica de saber entre prácticas (sic)" (Zuluaga, 1999, p.14). Desde esta concepción, la noción de práctica pedagógica se constituye como una herramienta metodológica para identificar, describir y analizar el saber pedagógico y sus relaciones con la pedagogía, otros saberes y ciencias, la cotidianidad de las instituciones, los contextos políticos, sociales y culturales.

Siguiendo la línea de Olga Lucía Zuluaga y, por lo tanto, retomando los planteamientos de Foucault, los autores Sánchez-Amaya y González-Melo (2016) proponen el saber pedagógico como "todo aquello que se puede decir, que se puede enunciar, acerca de la pedagógica o de las prácticas pedagógicas que un sujeto -el maestro- pone en funcionamiento en el acto de enseñar, esto es, el fundamento de su práctica" (Sánchez-Amaya y González-Melo, 2016, p,247).

De tal forma que, para los autores el saber pedagógico es constituido por los siguientes elementos:

1. Los sujetos que enuncian discursos y prácticas relativas a la pedagogía, en los cuales se encuentran, el maestro, el estudiante, los directivos, los administrativos, los tecnócratas de la educación, los gobernantes y las familias. También, se puede identificar, cuál es la posición de cada uno de los sujetos, en relación con el discurso y con las relaciones de poder.
2. Disciplinas, ciencias o campos disciplinares, que formulan discursos relativos a la pedagogía. Dentro de ellas, se encuentran la misma Pedagogía, la Psicología, la Sociología, el Currículo y la Didáctica, la Filosofía, las Ciencias Económicas, la Biología, etc.
3. Los saberes de sentido común, de la vida, experienciales, cotidianos y emergentes.
4. Las instituciones que generan los discursos, como la escuela, las instancias administrativas y políticas, así como los colectivos docentes.
5. El conjunto de las prácticas que los sujetos e instituciones ponen en circulación, en los procedimientos de la enseñanza y sus formas de control, relacionadas con la formación de un cierto tipo de sujeto, de acuerdo con las circunstancias y los determinantes socio históricos en los que se sitúan y emergen estas prácticas.
6. El saber constituido alrededor de la Educación y la Pedagogía.

2.2.2. Saber pedagógico desde la reflexión de la práctica

La profesora Eloísa Vasco Montoya realiza grandes contribuciones al concepto de saber pedagógico, producto de su trabajo con maestros de instituciones educativas formales y no formales, que le permitieron reconocer acciones y saberes, que el maestro pone en el desarrollo de la enseñanza. Más aún, gran parte de sus hallazgos los desarrolló con docentes de secundaria, lo que la aproxima aún más, a la investigación que se pretende desarrollar.

Para Vasco (1995) el saber pedagógico es considerado "como el origen y condición de posibilidad de la Pedagogía" (p.17), pues a través de él, los maestros y maestras pueden reflexionar y construir un saber propio que les pertenece, en el cual se integren diversos elementos de su quehacer de manera explícita. Con lo anterior, Eloísa Vasco busca reivindicar el papel del cuerpo docente, como intelectuales y productores de conocimiento y no como simples consumidores de este.

Al igual que Olga Lucia Zuluaga, Vasco (1999) relaciona el saber pedagógico con la enseñanza, argumentando que el primero, constituyen los conocimientos puestos en juego en el diseño, planeación y ejecución de la enseñanza, que va más allá de los procesos institucionales, pues, es por medio de la experiencia en el aula, que los maestros pueden hacer explícito dicho saber, dado que:

> Es a partir de condiciones concretas y dentro del ámbito de esas restricciones, desde donde el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y de hacer explícito un saber que es propio y que se manifiesta en el diario quehacer de la enseñanza (Vasco, 1995, p.8).

En esta misma dirección, Vasco (1997), argumenta que el saber pedagógico debe ir acompañado de una acción intelectual que va más allá del hacer (el enseñar), para pasar a la enseñanza. La diferencia se establece en las relaciones que el maestro hace con las construcciones teóricas de la pedagogía y con el proceso de reflexión sobre el saber pedagógico, que pone en práctica en su quehacer cotidiano. En otras palabras, el enseñar se refiere a lo instrumental y la enseñanza, implica procesos de abstracción y reconceptualización que van mucho más allá de lo instrumental y lo práctico.

Otro aporte de la profesora Vasco (1995), es distinguir dos elementos que se encuentran implícitos en el saber pedagógico. El primero de ellos, referido a las respuestas a las preguntas que maestros y maestras realizan en torno a la enseñanza. El segundo relacionado con las

condiciones y restricciones que estos encuentran en el desarrollo de su quehacer. En cuanto al primer elemento, las preguntas planteadas son: el ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo? y a ¿quiénes? enseñar.

El qué enseñar es un saber complejo, que comprende varias perspectivas. La primera, referida a la relación que establece el maestro con saberes producidos en la ciencia o disciplina que enseña. La segunda, se establece en la comprensión que se hace de dichos saberes científicos, por lo que lleva a una selección del contenido de las asignaturas. La tercera, presenta una estrecha relación con el cómo, pues es la compresión que realiza el maestro de la forma cómo se construyen los saberes en dicha ciencia o disciplinas.

Por su parte, la pregunta ¿a quiénes enseñar? la constituye la reflexión que el maestro hace sobre los sujetos a quienes enseña, esta se puede ver desde dos aspectos: el psicológico y el sociocultural. Sin embargo, su respuesta parte del saber pedagógico; no se limita al conocimiento que tenga el maestro de las disciplinas de la Ciencias Humanas como la Psicología, Sociología u otras, por el contrario, abarca también la experiencia de enseñanza concreta en el aula: "esto se debe a que la práctica profesional sea propia y específica de quien enseña" (Vasco, 1995, p.32). Por otro lado, en esta pregunta se establece la relación afectiva del docente con sus estudiantes y su saber.

En el para qué enseña, el maestro da respuesta desde dos visiones: la primera, desde la apropiación del conocimiento de los saberes científicos o disciplinares de la asignatura que enseña. La segunda, desborda el dominio de los saberes de la asignatura y hace referencia a la contribución que puede dar el maestro, a la formación del sujeto, desde diversas dimensiones de la personalidad. En otras palabras, "aquello que el alumno conservará, mucho tiempo después de que haya olvidado los contenidos" (Vasco, 2005, p. 206).

En la relación con la pregunta ¿cómo enseñar?, Vasco (1995), reitera su lucha por rescatar la labor del maestro, como alguien que sabe enseñar, pero también de los alumnos, como personas que saben aprender, en sus palabras:

> Si aceptamos que enseñar es complejo, creo que podemos aceptar que igualmente es complejo aprender. No puede mirarse al maestro, su identidad, su saber, en aislamiento del otro sujeto, que necesariamente entra en relación con él y comparte su espacio. La escuela carece de sentido sin alumnos y sin aprender, lo mismo que carece de sentido sin

> el maestro y sin el enseñar. Me parece que así, como el enseñar es una práctica de saber propia del maestro, también el aprender es una práctica de saber propia del alumno (Vasco,1995, p. 34).

Por lo anterior, la respuesta al cómo enseñar, implica no solo la adecuación de los contenidos disciplinares, además, se hace necesario poner en juego las respuestas a las preguntas anteriores; dado que, en la respuesta del cómo, por parte de los maestros, se expresa de manera inferencial o literal, las relaciones con los saberes científicos (el qué), los propósitos de la enseñanza (el para qué) y los conocimientos sobre los alumnos (a quiénes).

Por su parte, en cuanto al elemento referido a la condiciones y restricciones que se encuentran los maestros y maestras en el desarrollo de su oficio, Eloísa Vasco (1995), realiza las aclaraciones que están relacionadas con las condiciones específicas de cada institución, aula de clase, grupo de estudiantes, del recorrido histórico en el que se encuentra el maestro y los contextos diversos en los que se encuentra, cada una de las escuelas.

No obstante, establece la pérdida de identidad del maestro, la falta de tiempo para desarrollar los procesos educativos y la rutina, como factores que afectan de manera inmediata las relaciones que establece el maestro con el saber, su identidad y el grado de conciencia y reflexión que tiene de su saber pedagógico.

En cuanto a la pérdida de identidad, esta se relaciona con el parcelamiento que se ha realizado del quehacer docente desde diversas disciplinas, tales como la Sociología, Psicología, la Economía, la Filosofía y las Ciencias, que proporcionan los saberes de las asignaturas que se enseñan. Además, está relacionado con las funciones y roles sociales asignados al maestro, en cuanto a la promoción social y económica de la escuela, lo que lleva al maestro a la incertidumbre y a plantearse exigencias que pueden ser contradictorias.

La falta de tiempo, está relacionada con varios factores como las exigencias por el cumplimiento de los programas académicos, que lleva a otorgar un mayor énfasis a la transmisión de conocimientos y no a la construcción de los mismos, para abordar en totalidad el plan de estudios. A esto, se le suman las presiones ejercidas por las familias de los estudiantes y las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado, estos factores hacen referencia a las expectativas que tiene la sociedad y el Estado, sobre el proceso educativo llevado a cabo dentro de las instituciones, por ende, de la labor del maestro.

Por último, la rutina en la que cae el maestro está relacionada con las dinámicas internas de las instituciones educativas, que tienden a repetirse de manera cíclica, lo que lleva a normalizar los procesos y a enseñar de manera rutinaria. Dado que, en esa dinámica, el maestro puede encontrarse enseñando en el mismo grado, los mismos contenidos y la misma asignatura, lo que no permite el acercamiento a nuevos saberes producidos en la disciplina de su asignatura y a ampliar los métodos de enseñanza.

2.2.3. Saber pedagógico desde una visión ontológica

El profesor Víctor Díaz Quero (s.f.) utiliza una aproximación ontológica al saber pedagógico, que lo diferencia de la aproximación del saber constituido y objetivado, por parte de la profesora Olga Lucía Zuluaga. Con esta aproximación se ofrece al constructo una mirada más amplia, como un saber en construcción y resultado de una expresión multi contextual, Díaz define saber pedagógico como:

> Los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, es un contexto histórico cultural, que son productos de interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz 2001, como se citó en Díaz, s.f., p.10)

Dentro de esta concepción, viene implícito que la conformación del saber pedagógico ocurre dentro de una cultura pedagógica, en contextos históricos y socioculturales. Ello permite, comprenderlo más allá de una acumulación y reproducción de conocimientos, para ser pensado como una reconstrucción y recuperación de la acción pedagógica, lo que promoverá un mejoramiento o un estancamiento de la práctica, así como la consolidación del corpus teórico de la Pedagogía.Por otra parte, Díaz (s.f.) plantea que el saber pedagógico tiene tres entidades básicas: cognitiva, afectiva y procesual. La entidad cognitiva hace referencia a los escenarios, en los cuales se produce el conocimiento de los docentes; estos pueden ser formales, asociados a los espacios escolares y académicos, e informales, relacionados con los espacios laborales, religiosos, artísticos; en otras palabras, los saberes que no tienen relación con lo escolar.

La entidad afectiva se refiere al componente axiológico, en la cual, entran los significados que se construyen en la interacción presentada en la cultura de la escuela, conformados por varios actores: docentes, directivos, familias, estudiantes, etc. Paralelamente,

se involucran las formas de sentir y de ser del docente, que no se pueden desligar de su práctica. Por último, la entidad procesual denota los flujos permanentes de interacción, construcción, reconocimiento y permanencia, que se dan al interior de los docentes como parte de un colectivo social.

Por otra parte, retomando las ideas de Porlan y Rivero (1998, citado por Díaz, s.f), Díaz (s.f.), proponen que el saber pedagógico se puede dividir en cuatro tipos. El primero denominado saberes académicos, que hace referencia a las concepciones disciplinares, ya sea de su área de enseñanza, pedagógicos o los provenientes de otras ciencias, relacionadas con la educación como Psicología, Sociología, Filosofía, etc.

El segundo grupo hace referencia a los saberes basados en la experiencia, los cuales son el conjunto de conocimientos que los docentes desarrollan durante la ejecución de su quehacer. Hacen parte diferentes aspectos, como los fines, objetivos, aprendizaje de los estudiantes, evaluación, metodología, planeación, entre otros. Por lo general, no mantienen un alto grado de organización interna y hacen parte del conocimiento del sentido común, con el que comparten la mayoría de sus características: adaptativo, con contradicciones internas, impregnado de valores morales e ideológicos.

El tercer grupo, es nombrado como las rutinas y guiones de acción, en el cual se agrupan los esquemas que contienen las pautas de actuación concretas y estandarizadas. Presentan un alto grado de resistencia al cambio y cualquier aspecto diferente, que se promueva en la enseñanza, implica una variación en las rutinas. En ellas se encuentra el grupo de las teorías implícitas, las cuales dan razón de las creencias y de las acciones de los profesores en función de categorías externas. Los maestros suelen desconocer las relaciones entre sus formas de pensar y actuar con determinadas formalizaciones conceptuales.

De acuerdo a los aportes de Olga Lucia Zuluaga (1999), se podría inferir que la construcción del saber pedagógico de los maestros y maestras inemitas congrega diversos discursos con un alto grado de sistematización circulante, alrededor de la educación media como modelos pedagógicos, enfoques curriculares y didácticos, en especial, la diversificación curricular, así como con teorías y postulados políticos, económicos y sociales, en torno a este nivel educativo. Al mismo tiempo, hacen parte de este saber los discursos con un bajo grado de sistematización como opiniones, entrevistas, conmemoraciones, noticias, etc., alrededor de este

modelo educativo y de la educación media. Otro aspecto a retomar, es la necesidad de abordar el estudio del saber pedagógico a través de la historia, de su práctica y la enseñanza. Es en ella, en donde se encontrará inscrito el saber pedagógico Inemita, lo que permitirá abordarlo, interpretarlo y analizarlo.

Desde los aportes Sánchez-Amaya y González-Melo (2016), se podría inferir, que dentro de los componentes del saber pedagógico Inemita, se encuentran diversos actores e instituciones, que emiten y han emitido discursos alrededor de la educación media en Colombia, como el MEN, las Secretarías de Educación, los directivos docentes, organizaciones internacionales y nacionales, universidades, investigadores, así como los discursos producidos por diversas ciencias o disciplinas, alrededor de la pedagogía, la educación, el currículo y la didáctica. Estará constituido por las prácticas que se han desarrollado en torno a los procesos de enseñanza en los INEM y sobre ellos, relacionados con la juventud que se quiere formar y enmarcados en un contexto socio histórico, en el cual se sitúan y emergen dichas prácticas.Esta visión del saber pedagógico que constituye un acercamiento objetivado del mismo, más que una categoría de análisis, se convirtió en una forma de interpretar la conformación de dicho saber en los maestros inemitas, comprendiendo este proceso como una lucha de fuerzas, enmarcadas en las relaciones de poder.

Desde los aportes de Eloísa Vasco (1995), se puede establecer que los maestros y maestras inemitas en la construcción de su saber pedagógico se pueden plantear las siguientes preguntas:

- ¿Qué enseñar en las asignaturas técnicas?
- ¿Qué contenidos debe tener la asignatura impartida en cada modalidad?
- ¿Cómo se construye el conocimiento de los saberes técnicos?
- ¿Cómo se construye el conocimiento de las asignaturas del componente de formación general?
- ¿Cuál es el fin de la diversificación en la educación media?
- ¿Cuál es el propósito de cada modalidad?
- ¿Para qué enseño la asignatura en cada modalidad?
- ¿A qué población le voy a enseñar en cada modalidad?
- ¿Qué necesidades tiene la población a la que voy a enseñar en cada modalidad?
- ¿Cuáles son las características de los estudiantes de cada modalidad?

- ¿Cómo enseñar la asignatura?

Por otra parte, siguiendo a Vasco, esta conformación del saber pedagógico se puede haber visto influenciada, por los objetivos económicos y sociales impuestos a los INEM, que rebasan las medidas de sus posibilidades, así como por la presión actual que ejercen las Pruebas Saber, no obstante, para tener una mayor claridad de esta influencia se hace necesario examinar dicho saber. Desde esta perspectiva del saber como reflexión de la práctica, se establecieron cuatro categorías de análisis para inspeccionar los diferentes discursos que, contextualizadas en la diversificación de la educación media, quedaron definidas en las siguientes preguntas: ¿Para qué diversificar?; ¿Qué enseñar en la diversificación?; ¿Cómo diversificar la educación media? y ¿A quienes enseñar en la diversificación?

La visión de Víctor Díaz Quero (s.f) amplía el horizonte, para abordar el estudio de la conformación del saber pedagógico Inemita. Para tal fin, es necesario reconocer los procesos históricos de estas instituciones, así como la cultura que se ha construido al interior de ellas. Del mismo modo, es importante tener presente las emociones, los procesos formación (formales e informales) y la dinámica de los procesos de construcción, reconceptualización y permanencia de los saberes, en los maestros y maestras inemitas. De esta visión, se estableció una quinta categoría del saber ontológico, inspeccionando dentro de los discursos cómo influyeron en la conformación de dicho saber, la cultura institucional y los procesos de formación de los maestros.

Con el abordaje de las diferentes aproximaciones, se evidencia la complejidad de constructo de saber pedagógico y se asume, como un espacio amplio de conocimientos donde confluyen diversos discursos entorno a la enseñanza, la instrucción, la pedagogía y la educación, los cuales presentan diferentes grados de sistematización y provienen de diferentes actores, instituciones, ciencias o disciplinas. Igualmente, dicho saber queda inscrito en la práctica pedagógica y es producido en el marco de una cultura pedagógica, a través, del cuestionamiento que los maestros se hacen en torno a la enseñanza, que, para dar respuesta, ponen de manifiesto dimensiones cognitivas, afectivas y procesuales. Lo que convierte la construcción del saber pedagógico en un proceso continuo de desarrollo, en el cual se presentan conceptualizaciones, reconceptualizaciones, permanencias y cambios

3. Metodología

3.1. Naturaleza de la investigación

Según las tendencias de la educación media diversificada, está llamada a ser el puente entre el colegio y la vida después de él, por lo que debe permitir una integración armoniosa y positiva de la juventud en el mundo social y laboral, para lo cual, debe promover una exploración de saberes provenientes de diferentes ciencias y disciplinas. Por lo tanto, si se desea alcanzar una práctica pedagógica orientada a responder a los diversos intereses y necesidades formativas de los jóvenes, es necesario reconstruir el saber pedagógico de los docentes; pues este, es fundamental para comprender dichas prácticas en una institución; asimismo, estas prácticas generan saberes en los maestros, en una relación recíproca, en un contexto histórico social y sociocultural.

De tal manera, que el estudio del saber pedagógico se convierte en un proceso dinámico y complejo en constante cambio y transformación, lo que determinará, en gran medida, la evolución académica asociada con las estrategias utilizadas por el docente, para promover el saber pedagógico, que le permitirá resolver problemas concretos de su realidad, desde una reflexión sistemática y constante de su práctica, que le permite al maestro la conformación de este saber. No obstante, también existen relaciones de poder en dicha conformación mediante prácticas discursivas y no discursivas. Esta naturaleza muestra la complejidad del fenómeno estudiado en la investigación, por lo que su abordaje requirió una interpretación crítica e histórica, que fuera más allá de buscar relaciones de causalidad.

3.2. Paradigma de la investigación

Los INEM fueron creados con la intención de propiciar grandes cambios a nivel económico, pedagógico y social. No obstante, como se expuso anteriormente, estos propósitos no se cumplieron a cabalidad y colocaron en duda su existencia y la necesidad de la diversificación de la educación media. A pesar de las problemáticas actuales, la diversificación de la educación media es una necesidad pedagógica, social, ocupacional y económica, que debe

partir del papel fundamental y decisivo que juegan los maestros, en la construcción curricular, en la cual, a través de su práctica, evidencian su saber pedagógico.

Dentro de las dificultades para acercarse a la realidad observada, está el desconocimiento de los procesos históricos, que no han sido contados desde las voces de sus protagonistas y el cómo se ha construido el saber pedagógico dentro de los INEM, que ha llevado a un desconocimiento de la riqueza de la experiencia que poseen estos institutos, para diversificar la educación media. Otro aspecto que dificulta el acercamiento a la realidad, es lo complejo del proceso de la constitución del saber pedagógico, en el cual entran diversos factores en juego, que no necesariamente se pueden relacionar a simple vista o establecerse en simples relaciones de causalidad.

Por la naturaleza del proyecto de investigación se opta por un paradigma de investigación cualitativo, con rasgos histórico-culturales, caracterizados por su conexión con la teoría general de la sociedad. Las teorías del conflicto suponen un primer alejamiento de las orientaciones funcionalistas, describen las dinámicas sociales, como luchas por el poder social, entre los diferentes grupos de interés. Es por ello, que "subrayan el conflicto de clase, los distintos intereses de las clases y las diferentes relaciones de estas y los beneficios que obtienen de la actividad del sistema educativo" (Maseman, 1990, p, 28).

La investigación cualitativa es definida por Strauss y Corbin (2012) como aquella, que, a través de métodos no estadísticos produce hallazgos que permiten comprender e interpretar las realidades de instituciones, sujetos, prácticas y discursos, inmersos en relaciones históricas, políticas y culturales. Por otra parte, el profesor Marín (2018) en su texto sobre la investigación en educación y pedagogía, esboza los principales atributos de esta, dentro de los que se destacan, su carácter inductivo-deductivo, las personas concebidas como un todo unitario bajo una perspectiva sistémica y compleja; una interacción natural y normal; comprensión de la realidad; el ser humano como un ser social; conocimiento directo, producto de la observación; todos los escenarios son objetos de estudio y la flexibilidad de la investigación, por lo cual, la escogencia de los métodos va a depender de las habilidades y creatividad del investigador.

Por lo anterior, la escogencia del paradigma cualitativo ocurrió por la necesidad de la investigación de analizar e interpretar las diversas discursividades, que se han tejido en y sobre los INEM, en su devenir histórico en el siglo XX, donde se han desarrollado múltiples procesos en sus dimensiones históricas, culturales, políticas y sociales, lo que denota su complejidad.

También se opta por este paradigma, por el vínculo afectivo del investigador con el INEM de Bucaramanga, construido a lo largo de su vida como hijo de egresados, egresado de la institución y en la actualidad docente, que, bajo los presupuestos de la investigación cualitativa, se presenta como un factor que contribuirá a realizar una mejor comprensión e interpretación del fenómeno, al estar inmerso en la realidad del problema.

3.3. Paradigma Epistemológico

Dado que la conformación del saber pedagógico ocurre en marcos históricos, sociales y culturales (Díaz, s.f.; Vasco, 1995; Zuluaga, 2008), el acercamiento epistemológico a este saber, demanda una mirada histórica, cultural y social de su conformación. Pues, a través del abordaje de la realidad histórica, se pueden comprender y explicar los fenómenos culturales y sociales (Marín, 2013), como lo es la construcción del saber pedagógico en los INEM. El enfoque histórico cultural está relacionado con el hermenéutico y el crítico social; sin embargo, se distancia de ellos cuando asume la realidad social y humana como un devenir histórico, en constante construcción, que lleva a comprender y explicar los fenómenos culturales como una realidad histórica. En otras palabras, asumir el concepto de historicismo entendido como el "conocimiento de los acontecimientos sociales y humanos como fenómenos históricos y sus nexos con las condiciones que lo determinan" (Marín, 2010, p,155), otorga a la historia un valor fundamental como componente esencial de la naturaleza y el sujeto humano.

Desde este enfoque, se aboga por la necesidad de realizar investigaciones socio-educativas, que desafíen la linealidad de las investigaciones teórico positivistas (Potts,2010), las cuales basan sus hallazgos exclusivamente en la razón, y buscar estrategias metodológicas, desde perspectivas críticas (Klees, 2015). Del mismo modo, pretende unir los discursos educativos con la historia, entendiendo esta última como una herramienta que permite proporcionar explicaciones en unos marcos sociales, lo cual va a servir de elemento legitimador de los hechos educativos. El enfoque histórico cultural apela a reconstrucciones históricas como vía de clarificación científica, a través de las cuales se superarían las deficiencias de las metodologías, centradas en las relaciones existentes entre hechos observables, para afrontar aquellas que establecen relaciones entre ellas mismas (Lázaro, 2017, p,217).

3.4. Método de estudio

Para la investigación se utilizó el método de estudio de caso cualitativo, el cual puede indagar sobre un solo caso o múltiples, además, bajo esta modalidad se puede estudiar desde la escuela hasta una sociedad, una comunidad o cualquier otro grupo o institución que presenta características típicas, ideales, casos extremos o extraordinarios, atípicos o anormales (Marín, 2018). De tal manera, que se vincula directamente con la problemática detectada por el investigador y que conllevó, a analizar la pertinencia de este método, para dar solución a problemas logísticos, ligados a las limitaciones del tiempo para desarrollar la investigación, y recursos económicos, que no permitían abordar experiencias diferentes a los INEM, en cuanto a la diversificación, a pesar de reconocer su existencia.

La investigación tomó como objeto de descripción y análisis estudios, textos, reglamentos y escritos generados en torno al objeto de investigación, así como estudios realizados y fuentes primarias, para analizar las formas de existencia, las resistencias y disputas que han configurado los INEM en su proceso histórico.

3.5. Informantes clave

Para estudiar el fenómeno de la conformación del saber y las prácticas pedagógicas en los INEM en Colombia, los informantes de la investigación estuvieron conformados por dos componentes: el componente documental y el componente humano. El acervo documental lo constituyeron el proyecto presentado al BM, los documentos del ICCE y el ICOLPE sobre el INEM, informes, ponencias, evaluaciones, manuales de convivencia, planes y programas de asignaturas, revistas producidas por la institución, libros, escritos y boletines de divulgación cultural. La mayoría de estos documentos se encuentran en la biblioteca de la Universidad Pedagógica de Colombia, la biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Nacional y el Centro de Documentación del MEN, ubicados en la ciudad de Bogotá.

El componente humano lo conformaron 13 maestros de los distintos Institutos a nivel nacional, los cuales se seleccionaron bajo los siguientes criterios: disposición e interés en participar en la investigación; trabajar como maestros en el componente general o vocacional de los INEM por más de 10 años en el siglo XX y ser reconocidos por la comunidad como conocedores de la diversificación. Lo anterior, los validó como informantes claves, dado que al cumplir la función de la enseñanza, generaron su saber pedagógico en la dinámica propias de estas instituciones, convirtiéndolos en fuentes históricas vivas.

3.6. Escenario de la Investigación

En la actualidad los INEM son instituciones educativas administradas por entidades territoriales certificadas donde están ubicados. Se mantienen en las 18 ciudades en las que fueron fundados: Bogotá, Medellín, Armenia, Pereira, Cali, Bucaramanga, Pasto, Cúcuta, Tunja, Santa Marta, Montería, Cartagena, Amazonas, Popayán, Ibagué, Neiva, Villavicencio y Barranquilla. A pesar que divergen, ya sea en su plan de estudios o en el modelo pedagógico utilizado, todos usan la diversificación como modelo educativo para diversificar la educación media, conservando las ramas tradicionales de los INEM, que, en 18 de los 19 institutos, se convirtieron en modalidades a desarrollar en los grados décimo y undécimo, solo el INEM de Medellín, conserva la estructura inicial, en la cual se escoge rama en séptimo y modalidad, dentro de esa rama, en noveno grado.

Los INEM continúan siendo colegios importantes a nivel territorial porque bajo una misma administración, se atienden todos los niveles educativos de la educación básica y media. En otras palabras, abarca desde el preescolar hasta undécimo grado, albergando en sus aulas entre 1500 y 8000 estudiantes por institución, lo que, en algunas ocasiones los convierte en las instituciones educativas oficiales, con el mayor número de estudiantes dentro de las entidades territoriales certificadas.

Dado lo anterior, la investigación se llevó a cabo de manera general, en un espacio amplio como el territorio colombiano, a través de las distintas documentaciones y en particular, en las Instituciones Educativas INEM. Dado que, en sus inicios fueron colegios nacionales, su plan de estudio y manuales de funcionamiento fueron establecidos desde Bogotá por igual para todos. Por lo tanto, la muestra de fuentes primarias de la documentación oficial recoge a los 19 INEM del País. Por su parte, la discursividad escrita y oral producidas en los INEM, recoge a los institutos ubicados en Bucaramanga, Ibagué, Pasto, Bogotá, Medellín, Montería, Villavicencio, Bogotá (Kennedy), Pereira, Tunja y Popayán.

3.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

El análisis de los datos se desarrolló teniendo en cuenta cuatro momentos:

1. Búsqueda y clasificación de la información: se realizó un pesquisa de las fuentes orales y escritas, posteriormente se realizó inventario de la documentación recogida, se organizaron sus referencias bibliográficas y se hizo una primera clasificación mediante una matriz, según el tipo de fuente; luego se seleccionó los elementos representativos de cada uno de los grupos constituidos, se enumeraron y se procedió a ubicar cada una de las temáticas que aborda. Para las fuentes orales se utilizó la entrevista semiestructurada, diseñando un guion en el que se estructuró el proceso en dos bloques, el primero fue relacionado con la formación del maestro y el segundo con la reflexión de su práctica (Anexo 2).Este instrumento fue validado por una experta de la Secretaria de Educación y un maestro, doctor en educación de la Universidad Santo Tomás quien es reconocido por su recorrido investigativo.
2. Desintegración de la información y realización de fichas relacionales, la acción analítica se centró en descomponer la unidad de los discursos, por medio de un análisis de sus divergencias y relaciones, para ello se utilizó una matriz de vaciamiento.
3. Síntesis y conceptualización, a partir del análisis de las categorías y de las relaciones que se evidenciaron en las fichas relacionales, teniendo como horizonte la pregunta, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.
4. Triangulación de la información: a través de tres procedimientos que plantea R. Stake, (1999), esta tarea se desarrolla mediante la discusión, análisis, y revisión por parte de la tutora encargada de la investigación.

3.8. Procesamiento de la información

En su libro sobre la teoría fundamentada Strauss y Corbin (2002) establecen una serie de postulados, que describen la capacidad que tienen las personas de apropiarse de un papel particular y específico, dentro de una situación determinada de la vida diaria, motivados por sus propios intereses personales implícitos, creados desde su relación con el medio que les rodea. Por otra parte, esta teoría intenta comprender la magnitud de los cambios en los fenómenos de la realidad, dando credibilidad al aspecto sensible del investigador, que debe recolectar información sobre el desarrollo de las estructuras sociales y sus consecuencias, de tal forma que, la rigurosidad del método científico se basa en la codificación, como una categorización y en el análisis de datos, sobre el conocimiento producido surgido a partir de la organización, interpretación, conceptualización, reducción y relación de datos.

La codificación según Strauss y Corbin (2002), puede ser un análisis de carácter abierto, si identifica nociones, categorías, propiedades y dimensiones sobre los fenómenos presentados en la realidad, a partir de la información recopilada; puede ser de tipo axial, si una de sus categorías, relaciona a las demás categorías; o puede ser selectivo, si tiene en cuenta el punto de saturación teórica y el rango de variabilidad de los conceptos, para concretar de mejor manera las bases de la teoría y evitar futuras relaciones entre dimensiones y propiedades, a pesar que, se pueden sugerir categorías al comenzar el estudio, al tiempo que se crean nuevas en las relaciones entre la mismas.

Para entender el significado de los hechos, en el proceso de codificación se formularon interrogantes posteriores y se realizaron comparaciones teóricas de los datos, a partir de preguntas hechas a los textos y en las entrevistas a profesores, a través de la presentación y análisis de los resultados, que luego derivaron en la construcción teórica acerca de la conformación del saber y las prácticas pedagógicas en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en Colombia.

Por esta razón, dicho análisis fue más que una mera descripción dentro de lo postulado. En el proceso de codificación, se generó un proceso de abstracción mental e interpretación de suposiciones, forma de pensar y resultados esperados. De igual forma, se examinó los cambios o continuidades de la teoría y su evolución a lo largo del estudio, realizado al mismo tiempo que se tuvo un referente, para la destreza del análisis de datos de información, que hicieron parte del conjunto de información clasificada, en el ámbito de cada una de las categorías empleadas desde el inicio del proceso.

La Triangulación, tal como afirman Rodríguez y García (1999), es la demostración de la valía de los datos de distintas fuentes de información recopilada, como aporte de metodologías compatibles que exige identificar categorías teóricas, derivadas de dicha información mediante el uso del método comparativo constante, el cual, proporcionó al investigador los elementos necesarios, para explicar las características de los informantes clave en la relación, con su acto de mediación y las estrategias empleadas para alcanzar la conformación del saber y las prácticas pedagógicas en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM). Asimismo, este proceso tuvo implícito la contrastación de interpretaciones, sobre la información ofrecida por los participantes de los procesos sociales acerca de su propia realidad, para poder otorgar credibilidad a la investigación.

4. Resultados y Sistematización de la Información

4.1. Búsqueda de fuentes y hallazgos de la información

De acuerdo a las etapas del proceso de investigación (búsqueda, clasificación, procesamiento y análisis de la información), el primer paso consistió en identificar la ubicación de las fuentes documentales y los informantes claves. Para ello, se consultaron numerosos acervos documentales, como: el catálogo bibliográfico de la Biblioteca Pública Gabriel Turbay Ayala (Bucaramanga), la Biblioteca Nacional de Colombia y la Red de Bibliotecas del Banco de la República (Santa fe de Bogotá), así como las bibliotecas de universidades ubicadas en ciudades como Bogotá, Tunja, Villavicencio, Ibagué, Bucaramanga, Cúcuta, Medellín, Armenia, Pereira, Neiva, Cali, Popayán, Pasto, Leticia, Cartagena, Montería, Santa Marta y Barranquilla donde se fundó algún INEM y el Centro Documental del Ministerio de Educación Nacional (CDMEN) en Bogotá.

Para complementar la pesquisa, se realizó un rastreo digital en buscadores como Google, Google Académico y en bases de datos como Academia, Scrib, E-libro, Proquest y Jstor; así como en las páginas y redes sociales de los INEM. Por otra parte, se estableció comunicación vía correo electrónico, con dieciocho (18) INEM, indagando acerca de documentos y personas con disposición de aportar a la investigación, mientras que la búsqueda en el INEM de Bucaramanga fue presencial. Asimismo, se llevó a cabo una exploración de fuentes secundarias, como investigaciones históricas y económicas, para desarrollar el contexto político, económico, educativo y social del periodo comprendido entre 1949 y 1999, y de fuentes primarias inéditas, sobre el tema de los INEM, así como de fuentes orales materializadas en maestros y maestras, que laboraron en estos institutos durante las décadas del 70, 80 y 90, con el propósito de escuchar las diferentes discursividades; en las cuales, de acuerdo con Zuluaga (1999), se encuentra disperso el saber pedagógico.

En este proceso, se identificaron un total de 46 fuentes secundarias para desarrollar el contexto histórico; de las cuales, 32 correspondieron a artículos de revistas, 5 a capítulos de libro, 7 a libros y 2 a tesis de pregrado. Por su parte, en el rastreo de las diferentes discursividades presentadas sobre y en los INEM, se pudo reconocer 137 fuentes primarias, de las cuales se

encontraron 32 en formato digital y 104 en formato físico. Estas últimas distribuidas en los catálogos bibliográficos, de la siguiente manera:

- 48 en la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica
- 25 en la Biblioteca Luis Ángel Arango y su red de bibliotecas
- 8 en la Biblioteca Nacional de Colombia
- 18 en el Centro documental del MEN
- 1 en el archivo del INEM Custodio García Rovira
- 4 archivos personales de maestros Inemitas.

Sin embargo, no fue posible obtener el total de las fuentes identificadas y clasificadas, algunas de estas se descartaron en una revisión general, bajo criterios de exclusión, como no contener información que aportará al desarrollo de la tesis y/o por su acceso restringido, por parte de los custodios. También, debido a la emergencia sanitaria no fue posible contar con el servicio de préstamo interbibliotecario de la red de bibliotecas del Banco de la República; por lo que, solo se pudo visitar y obtener de esta red, las fuentes disponibles en la Biblioteca Luis Ángel Arango. De todo este proceso, finalmente se contaron con las fuentes primarias, entre formato digital y físico, 108 fuentes sobre los INEM, de los cuales 75 hacen parte del discurso oficial y 33 del discurso Inemita. Respecto a las fuentes orales, para seleccionar los informantes claves y aplicar así la entrevista, se contemplaron criterios como haber trabajado en algún INEM, como maestro o maestra entre el periodo de 1970 y 1999, siendo localizados estos, a través de redes sociales, llamadas telefónicas y recomendaciones de terceros, cercanos al investigador.

El anterior proceso de búsqueda y obtención de las fuentes (orales y escritas) permitió obtener una variedad de discursividades de diferentes niveles de formalización, emitidos por una diversidad de actores y/o entidades a lo largo del territorio nacional, en los cuales se encuentra disperso el saber pedagógico, por lo que facilitó la inspección de las diferentes categorías teóricas y la aparición de categorías emergentes.

4.2. Clasificación de la información y hallazgos

4.2.1. Elaboración del contexto

Para clasificar las fuentes correspondientes al contexto, fue necesario construir una matriz de datos, en la cual se incluyó información sobre: autores, año de publicación, título de la

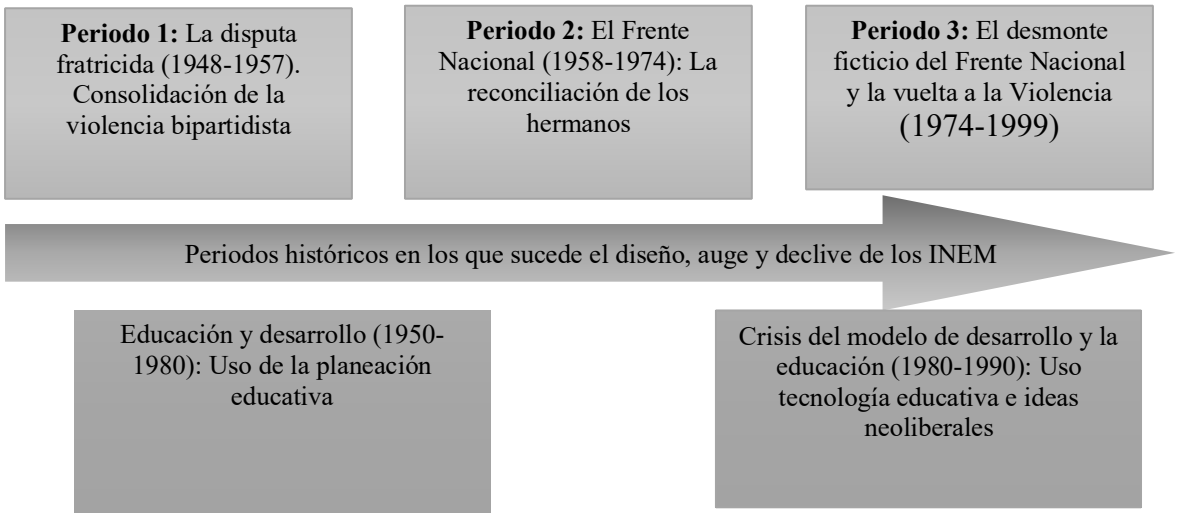
investigación, dimensión del contexto que trabaja (político o educativo), tema principal y sitio donde reposa. Posterior a ello, en una ficha documental, se extrajo la información relevante, que permitió comprender el contexto político, social y educativo en el que se desenvolvieron los INEM.

Dado que el proyecto INEM, se inaugura en el marco de un gobierno perteneciente a la estrategia política del Frente Nacional (FN), se hizo preciso construir el contexto político, con los motivos que llevaron a la conformación de dicha estrategia, de cara a comprender los intereses de las élites protagonistas del diseño y de la puesta en marcha de estos institutos.

Las fuentes trabajadas para construir el telón de fondo, enseñan tres grandes periodos; el primero, asociado a los motivos que llevaron a la conformación del FN donde se consolidó la violencia bipartidista y el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, es un punto de llegada para explicarlo, pero también de partida, para entender los motivos que llevaron al segundo periodo, la reconciliación de los hermanos, por medio de la repartición del poder (ver figura 2).Este segundo periodo es caracterizado por un discurso de pacificación y convivencia, que buscó la permanencia en el poder de la clase política tradicional, por lo que excluyó a los demás grupos sociales de dicho poder. A lo largo del tiempo, la extensión del FN generó la creación de movimientos sociales, campesinos, magisteriales y estudiantiles, así como de grupos armados al margen de la ley que se oponían al régimen, lo que llevó a una nueva ola de violencia, que marcó el tercer periodo, denominado desmonte ficticio y vuelta a la violencia.

A pesar de la influencia del contexto político en el desarrollo de la educación en Colombia, esta última no sigue su misma periodicidad, porque los documentos trabajados dejan ver que a partir de 1950 y debido a la influencia de organismos internacionales, la educación estuvo ligada a la estrategia del desarrollo nacional. Por lo tanto, se reconocen dos períodos en el contexto educativo; el primero, denominado educación y desarrollo, donde se implementa la planeación educativa para ligar la educación a la economía. El segundo, viene con la crisis del desarrollo y la implementación de la tecnología educativa a gran escala, así como con la aparición de los discursos de globalización, calidad y evaluación, que llevaron a la aplicación de políticas neoliberales, para evaluar la eficiencia y eficacia de la escuela y el sistema educativo (ver figura 2).

Figura 2. Periodos históricos del contexto político (fila superior) y el contexto educativo (fila inferior)



Elaboración propia, 2022.

4.2.2. Discursividades sobre y en los INEM

Para el manejo de las diferentes discursividades, se utilizó una matriz de coherencia que permitió realizar una clasificación, por el tipo de discursividad (oficial, social e Inemita); de igual manera, facilitó la inspección de cada una de ellas, mediante preguntas orientadoras y el rastreo de los componentes teóricos del Saber Pedagógico (Vasco, 1995), los que aplicados a la diversificación, responden a las siguientes preguntas: ¿para qué diversificar?; ¿qué enseñar en la diversificación?; ¿cómo enseñar en la diversificación? y ¿a quiénes se enseña en la diversificación?. Además, se rastrearon las relaciones que se dieron dentro los INEM y procesos de formación de maestros y maestras, en una categoría denominada saber ontológico, siguiendo los aportes del doctor Víctor Díaz Cuero (sf).

Asimismo, como subcategorías emergentes de la lectura de las fuentes se encontraron conceptos como roles y evaluación, los cuales se establecieron al encontrarse en los discursos de manera recurrente y no poder ser clasificados dentro de las categorías teóricas, aún así estaban relacionadas con la conformación del saber pedagógico. Con el primer concepto se definieron las posiciones de poder de individuos e instituciones en el sistema INEM; con la evaluación se precisó el papel que desempeñó como mecanismo de control (ver tabla 2).

La información obtenida de las fuentes se organizó en una matriz de vaciamiento, conformada por información general y textual, con su respectivo análisis. La primera parte, contenía los datos del autor, título, año y tipo de documento. La segunda parte, conformada por el

sentido global de la fuente, por las subcategorías teóricas y las emergentes, con la cual se pudieron visualizar los hallazgos. Posteriormente, para identificar cada una de ellas en el texto, se usó una paleta de colores así: amarillo para propósitos, azul para el qué enseñar, verde para el cómo enseñar, morado para el quiénes, rojo para el saber ontológico, verde aguamarina para los roles y rosa para evaluación, de los diferentes conceptos que arrojó la lectura y con esta información, se procedió al análisis. Por último, se procedió a realizar la decodificación línea a línea, para de acuerdo a la categoría ir encontrar su significado.

Tabla 2. Matriz de coherencia sujeta al objetivo específico, a las categorías y a las subcategorías teóricas y emergentes

LA CONFORMACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LOS INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA DIVERSIFICADA (INEM) EN EL SIGLO XX: UN ESTUDIO DE CASO COLOMBIANO

OBJETIVO GENERAL: EXAMINAR LAS RELACIONES QUE SE HAN TEJIDO EN LA CONFORMACIÓN DEL SABER INSCRITO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LOS INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA DIVERSIFICADA (INEM) EN COLOMBIA, A PARTIR DE LA INFORMACIÓN EMERGENTE DEL PROCESO INVESTIGATIVO, LOS REFERENTES CONCEPTUALES Y LA EXPERIENCIA DEL INVESTIGADOR							
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**Categoría**	**Definición**	**Tipo**	**Fuentes**	**Preguntas orientadoras generales**	**Sub categorías teóricas y emergentes**	**Definición**
ANALIZAR LAS DIFERENTES DISCURSIVIDADES QUE HAN EMERGIDO EN LOS PROCESOS DE CONFIGURACIÓN, EVOLUCIÓN Y DECLIVE DE LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA, ASÍ	Discursividades	Para González (2020) los actos comunicativos se materializan en el discurso y este se define, como un conjunto de potencialidades significativas	Oficial o político	Discurso oficial en leyes, decretos, textos producidos por el MEN y otras entidades oficiales relacionadas con él, que influenciaron la política educativa	¿Cuál es el sentido global de la fuente? ¿Cuáles son los conceptos que se manejan en la fuente? ¿Cuáles son las voces explícitas y los dominios que se utilizan en la fuente para la conceptualización? ¿Cuáles son los vacíos, contradicciones, incertidumbres y voces ocultas de las fuentes, en torno a la	Propósitos de la educación media diversificada	Responde a la pregunta ¿Para qué se enseña? Definida por Eloísa Vasco (1995) como componente del saber pedagógico
						Contenidos de la educación diversificada	Responde a la pregunta ¿Qué enseñar? Definida por Eloísa Vasco (1995) como componente del saber pedagógico
			Social	Noticias e investigaciones sobre los INEM		Cómo enseñar en la diversificación	Responde a la pregunta ¿cómo enseñar? Definida por Eloísa Vasco (1995) como componente del

COMO LAS RELACIONES PRESENTES ENTRE ELLAS					diversificación de la educación media? ¿Qué relaciones de saber poder se presentan? ¿Qué resistencias se presentan en las discursividades?		saber pedagógico
						A quienes educar con la diversificación	Responde a la pregunta ¿A quiénes enseñar? Definida por Eloísa Vasco (1995) como componente del saber pedagógico
						Saber ontológico	El saber construido en las interacciones personales e institucionales (Díaz 2001, como se citó en Díaz, s.f.)
			Inemita	Textos producidos en los INEM, entrevistas a actores inemitas		Roles de instituciones y personas	Categoría emergente que define las funciones y el papel que desempeñaron instituciones y personas
						Evaluación	Categoría emergente sobre el papel que desempeño la evaluación del modelo INEM a lo largo de su historia
	Relaciones de Saber poder y Pretensi	Procesos que buscan instaurar un régimen de verdad, donde	NA	1. Discurso oficial en leyes, decretos, textos producidos por el MEN y otras entidades	¿Cuáles son los vacíos, contradicciones, incertidumbres y voces ocultas de	NA	

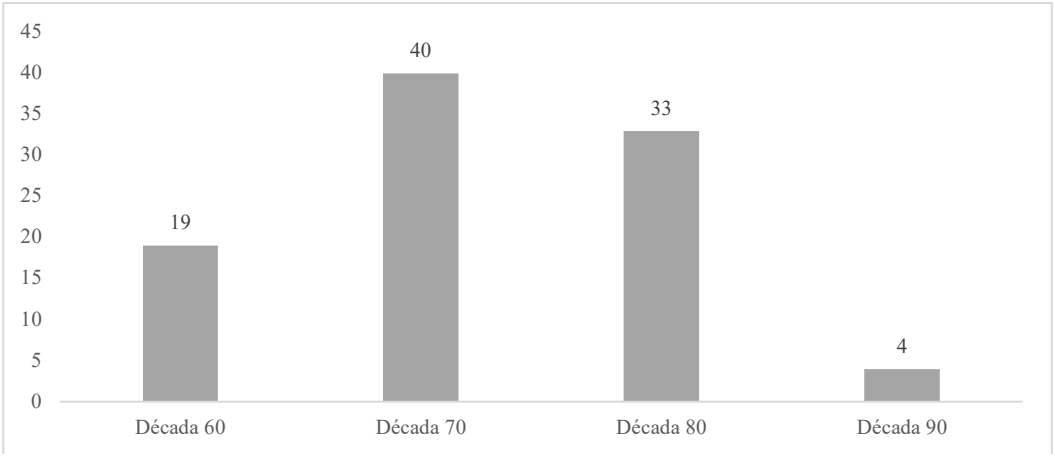
	ones de verdad	se establecen posiciones dominantes (Foucault,1994)		oficiales 2. Noticias e investigaciones sobre los INEM 3. Textos producidos en los INEM, entrevistas a actores inemitas	las fuentes, en torno a la diversificación de la educación media? ¿Qué relaciones de saber poder se presentan? ¿Qué resistencias se presentan en las discursividades?	
	Resistencias	Son luchas que cuestionan las formas de poder que están cercanas al individuo o las instituciones (Foucault,1988)				
INTERPRETAR Y PROBLEMATIZAR LOS SABERES PEDAGÓGICOS DE LOS MAESTRO Y MAESTRAS INEMITAS.	Saber Pedagógico	Espacio amplio de conocimientos, en la cual confluyen diversos discursos en torno a la enseñanza, la instrucción, la pedagogía y la educación, los cuales presentan diferentes grados de sistematización y provienen, de diferentes		Análisis de ambos objetivos	1.Concepto diversificación 2. ¿Qué enseñar en la educación media? 3. ¿Para qué enseñar en la educación media? 4.A quienes se enseña en la educación media? 5. ¿Cómo se enseña en la educación media?	NA

	actores, instituciones, ciencias o disciplinas.				

4.2.3. Discurso oficial

Para el discurso oficial se revisaron un total de 75 documentos, de los cuales se descartaron 17, por no referir información relevante para el objetivo de la investigación. Las fechas de publicación de la información trabajada, oscilan desde 1962 a 1998. De las 58 fuentes seleccionadas y fichadas, la mayor cantidad corresponden a la década de los años 70 y 80, seguidas por los 60 y en una menor cantidad, a la década de los 90 (ver figura 3). Lo anterior coincide con el diseño, auge y declive del modelo, mostrando cómo a medida del paso de los años el interés oficial por los INEM disminuye, pasando de ser institutos pilotos y banderas del cambio educativo, a ser una institución educativa más.

Figura 3. Cantidades de fuentes escritas trabajadas por décadas correspondientes al periodo de estudio de la investigación



Elaboración Propia, 2022.

Estas fuentes se caracterizan por su diversidad de tipo, manifiestan que el discurso oficial sobre los INEM circuló en diversos escenarios. Entre ellos, encontramos Leyes, Decretos, Resoluciones, Manuales, Divulgaciones, Boletines, Ponencias, Informes, Planes y Programas de Asignaturas, los tomos del proyecto presentado al Banco Mundial para obtener su financiación, memorias de Seminarios, capacitaciones, reuniones informativas y de trabajo.

El resultado de la inspección de ellas, se muestra a continuación por cada subcategoría, tanto teórica como emergente, la única que no se encuentra en esta discursividad, es la de saber

ontológico, pues esta hace referencia a las vivencias personales de maestros y maestras inemitas, las cuales no fueron encontradas en la lectura de las fuentes oficiales.

4.2.3.1. Roles de instituciones y personas desde el discurso oficial

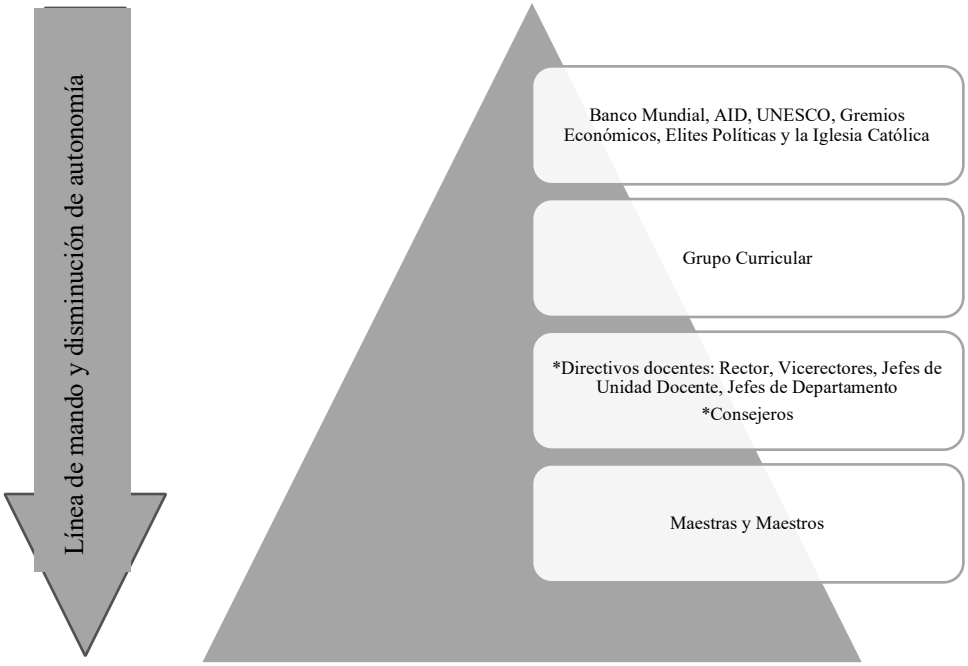
Esta subcategoría emergente recoge el papel de instituciones y personas, que con el paso del tiempo crearon posiciones de poder en el sistema INEM (ver figura 4) donde los maestros y maestras inemitas ocuparon el último lugar de la jerarquía. Por su parte, los actores se pueden dividir entre aquellos que decidieron, aquellos que planearon y quienes ejecutaron el modelo educativo.

Dentro del grupo de aquellos que tomaron las decisiones, sobre el diseño y la estructura, tanto física como pedagógica, así como de los objetivos a alcanzar con los INEM, se hallaron el Banco Mundial, la AID, la UNESCO, los gremios económicos, las élites políticas y la Iglesia Católica. Por su parte, el grupo de currículo fueron los encargados de diseñar y planificar, se encontraba conformado por coordinadores y planificadores que en un inicio formaron parte del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) y después del MEN cuando pasaron a la División Especial para la Enseñanza Diversificada, por lo que representan a quienes planearon. Por su parte, en el grupo encargado de ejecutar las decisiones y lo planificado, se encontraban los directivos docentes, compuestos por Rector, Vicerrectores, jefes de Unidad Docente y jefes de Departamento. Además, se encontraban los consejeros y en el último nivel de la jerarquía, los maestros y maestras, sobre quienes recaía todo un sistema de supervisión (Anexo 3).

4.2.3.2. Evaluación desde el discurso oficial

Con la aparición de esta categoría emergente, en las discursividades oficiales sobre los INEM, queda en evidencia cómo este mecanismo de control y de supervisión, ha estado presente y se utilizó de diversas maneras, de acuerdo al momento histórico de estos institutos. Es así, que mediante diagnósticos educativos se promovió su diseño e inauguración. En la fase de implementación, la evaluación se utilizó para establecer y medir de manera cuantitativa el cumplimiento de los logros impuestos a los INEM. A partir de los resultados se promovieron cambios curriculares y administrativos. Por último, mediante los resultados de estudios evaluativos se determinó su desmonte y olvido (ver anexo 4).

Figura 4. Actores e instituciones del Sistema INEM



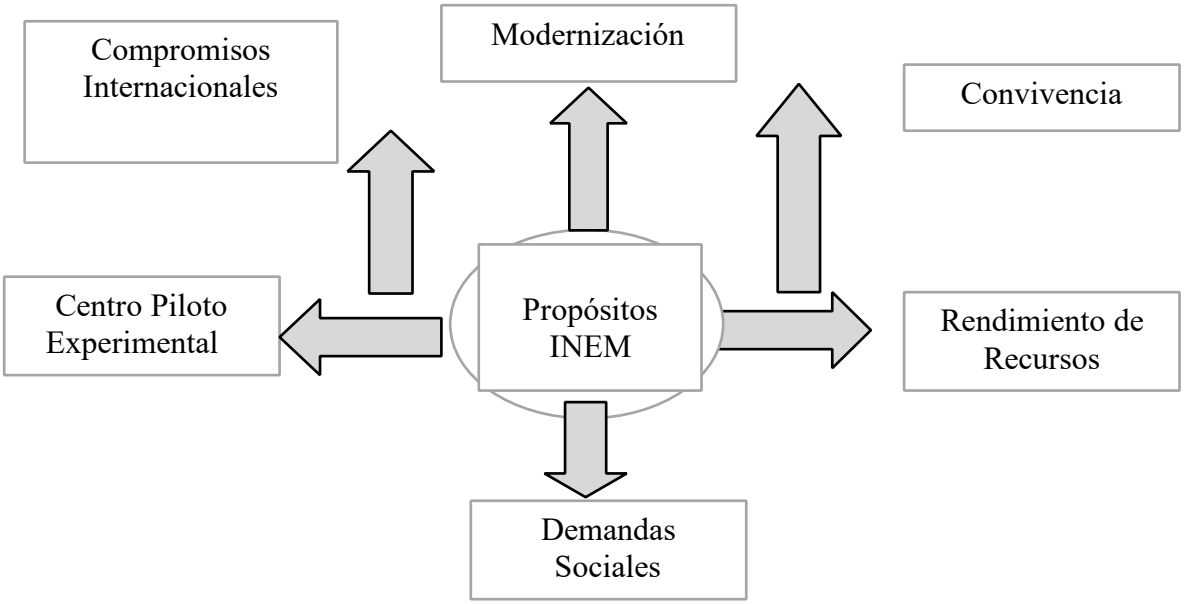
Elaboración propia, 2022

Por otra parte, la evaluación del personal se usó como mecanismo para lograr que los directivos, docentes y administrativos, cumplieran a cabalidad las funciones designadas para su cargo. Asimismo, en el declive se evidencia el pilotaje de un modelo de autoevaluación de carácter participativo, como estrategia para realizar la evaluación institucional, que más adelante se difundiría dicho discurso en todas las instituciones del país mediante la Guía 34 (ver anexo 4).

4.2.3.3. Propósitos de la Educación Diversificada desde el discurso oficial

Varios propósitos de los INEM, se identifican en el rastreo de esta categoría en las fuentes oficiales (ver figura 5). Por medio de estos, se buscó la modernización de la educación secundaria y media, para vincular este nivel educativo a los procesos de desarrollo del país, con la formación mano de obra para la industria, así como para dar respuestas a los compromisos internacionales, con agencias, bancos y países relacionados con el discurso del desarrollo (ver anexo 5).

Figura 5. Propósitos de la Educación Diversificada desde el discurso oficial



Elaboración propia, 2022

Otro de los objetivos identificados, fue dar respuesta a las exigencias sociales, pues la clase popular reclamaba más niveles educativos. Por lo tanto, los INEM tuvieron un fin de expansión la cobertura de la educación secundaria y media, así como la promoción de la convivencia social, con la aceptación de los roles definidos para las clases sociales (ver anexo 6). Asimismo, se buscó mejorar el rendimiento de la educación secundaria y media, con lo cual, se trató de optimizar los recursos. Por otra parte, se proyectó con estos institutos tener instituciones educativas pilotos, para experimentar procesos pedagógicos y administrativos, que luego se utilizaran a nivel nacional, con fin de modernizar todo el sistema educativo (ver anexo 7).

Uno de los fines poco conocidos en la literatura, pero que fue asignado al proyecto INEM, hace referencia a la capacitación de los maestros, no solo inemitas, sino en formación y en ejercicio, de otras instituciones (ver anexo 8). Por último, en los documentos revisados se encuentran los fines de las modalidades, así como de algunas asignaturas académicas y técnicas, en las cuales se asocian las primeras con la preparación para la universidad y las segundas, con la formación de un arte u oficio (ver anexo 9).

4.2.3.4. ¿Qué enseñar en la diversificación? Desde el discurso oficial

En cuanto al desarrollo de esta categoría, en las fuentes se muestran los criterios para la selección y estructura de los contenidos. La selección estuvo marcada por la relación entre

educación y economía; marcando el ciclo vocacional, que establecía el porcentaje de las asignaturas de formación general (obligatorias para todos) y las de formación vocacional. Las primeras, disminuían con el tiempo, aumentando la especialización y diferenciación relacionadas con las ramas y modalidades. Por último, en áreas como la Catequesis, los parámetros fueron ceñidos a la religión católica (ver anexo 10).

Por otra parte, para establecer dichos contenidos era necesario, primero definir los objetivos del área, rama o modalidad, de los que partían los propios objetivos de la asignatura, que, a su vez, se dividían en objetivos de las unidades. Cada uno de estos objetivos se encontraba asociado a unos contenidos, que se iban especificando con la disminución de la jerarquía del objetivo, llegando a un nivel de detalle bastante alto (ver anexo 11). En este sentido, los contenidos se estructuraron en forma de temas y subtemas, asociados a una unidad temática general, los cuales respondían a conocimientos necesarios, para alcanzar objetivos conductistas, planteados desde la clasificación de Blomm (1956), la cual se mostró como uno de los grandes aportes a la educación.

Los programas fueron estructurados de acuerdo a los siguientes apartados:

1. Denominación: en la cual se conceptualiza la asignatura, área o modalidad y sus fines.
2. La tendencia de su enseñanza: justificación del área de acuerdo a las necesidades del desarrollo.
3. Aportes del departamento a los fines de la educación: se mencionan de qué manera el área, rama o modalidad aporta a conseguir los fines de la educación media.
4. Objetivos generales del área, diseñados bajo la clasificación propuesta por Bloom en 1956, la mayoría de ellos está en la adquisición de habilidades o destrezas.
5. Aspectos generales como nombre, código y requisitos.
6. El contenido de la materia, en el cual se especifica su justificación y propósitos dentro del plan de estudio, los temas y subtemas para alcanzar, asociados a estos los resultados prácticos esperados, que indican el cambio de conducta que se desea.
7. Sugerencias: aunque no figuran en todas las materias estaban compuestas por las relaciones con otras materias que se especificaron en términos de contenidos con el propósito de evitar duplicación de temas. Asimismo, en algunas materias se encuentran las sugerencias metodológicas.

En cuanto al tipo de contenido a desarrollar, se dividen en generales (ver anexo 12), vocacionales (ver anexo 13) y extraclase (ver anexo 14). Los contenidos generales asociados al conocimiento de áreas como Ciencias Naturales, Matemáticas, español, Artística, Religión, Ciencias Sociales, Educación Física, Tecnología, e Idiomas extranjeros, que a su vez se mostraron relacionados con los conocimientos necesarios para ingresar a la universidad.

Por su parte, los contenidos vocacionales estuvieron asociados a la formación para el trabajo; por lo tanto, se encontraron allí los temas relacionados con los sectores de la economía, como Industrial, Agropecuaria, Promoción Social y Comercio. Por último, los contenidos extraclase fueron dirigidos a complementar la formación cívica y social, los cuales son los únicos, de los tres tipos de contenido, que no fueron diseñados por los programadores, formándose clubes literarios y científicos, grupos artísticos, teatrales y deportivos.

4.2.3.5. ¿Cómo diversificar? Desde el discurso oficial

Para organizar la enseñanza diversificada en los INEM, se optó por un modelo de diversificación intrainstitucional, proveniente de la Escuela Comprensiva, con un núcleo general y obligatorio para todos, y con un contenido vocacional y optativo. Por otra parte, se estableció el currículo como estrategia para llevar a cabo la enseñanza, con el cual se pretendió definir, desde el nivel nacional y unificado, el para qué, el qué, el cómo, el a quiénes y dónde enseñar en los INEM (anexo 15). Dicho currículo, se expresa como flexible, reflejado en la estructura semestral; asimismo, afirma estar centrado en los intereses y necesidades del estudiante.

En la década de los 90, el diseño curricular pasó a ser función de los INEM, otorgando la posibilidad a estos, de mantener el modelo de diversificación intrainstitucional pero adaptándose a las nuevas disposiciones educativas, como las alianzas con el SENA para llevar a cabo las modalidades técnicas, la construcción de un proyecto educativo institucional y el seguimiento de políticas emitidas desde el MEN para la construcción curricular (ver anexo 15). Dentro de las características curriculares, se encontró la utilización de la práctica como forma de enseñar y la demostración por parte del maestro. Por lo tanto, la infraestructura se muestra como un factor de vital importancia, para desarrollar los procesos pedagógicos (ver anexo 16).

4.2.3.6. ¿A quiénes enseñar en la diversificación? Desde el discurso oficial

Sobre le pregunta, a quiénes dirigir la educación diversificada, en las fuentes inspeccionadas se encuentra, que se concibió a la población escolarizada en los INEM como un recurso humano, que era necesario vincular a las tareas del desarrollo, por lo que su falta de formación era tomada, como un obstáculo para el progreso económico y social del país (ver anexo 17). Por último, con este modelo educativo se realizan clasificaciones a la diversidad de la población, de acuerdo a distinciones de clase, dado que fue dirigido exclusivamente a las clases populares; asimismo, clasificaciones por género, programando asignaturas y modalidades de acuerdo a este. Asimismo, organización por capacidades, por medio de la aplicación de exámenes y pruebas (ver anexo 18).

4.2.4. Discurso Inemita

El discurso producido en los INEM se divide en fuentes primarias de dos tipos documentales como son: la fuente oral y la fuente escrita. La fuente oral se obtuvo a través de entrevistas a maestros y maestras que habitaron y trabajaron en los institutos en las décadas de los 70, 80 y 90, algunos aún lo hacen, por lo que se convierten en informantes claves para esta investigación, debido a que representan la memoria activa viva del saber pedagógico Inemita.

Por su parte, la fuente escrita hace referencia a diversos documentos elaborados en los INEM por su comunidad, que con el paso del tiempo se fueron olvidando y perdiendo en los archivos personales de sus protagonistas o en bibliotecas como la Nacional y la Red de bibliotecas del Banco de la República. Voces que este proyecto decidió rescatar, como parte de aquello que se niega y se resiste a olvidar, debido a la importancia en la interpretación de la realidad actual de estas instituciones y en la creación de un modelo educativo propio de país.

4.2.4.1. Fuentes Orales

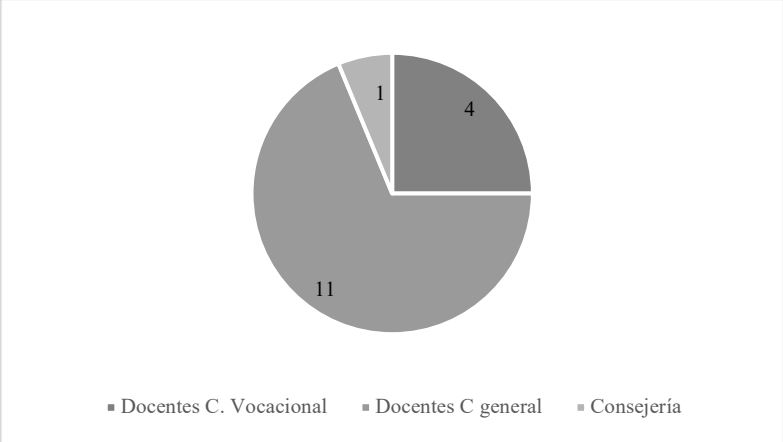
Se lograron realizar 16 entrevistas a maestros del INEM, distribuidos a lo largo del territorio nacional como lo muestra la tabla 3. De los maestros y maestras entrevistadas, 4 desarrollaron su saber pedagógico en el componente vocacional o técnico, 11 profesores en el componente general o académico y 1 profesora en el Departamento de Consejería (ver gráfico 6). Asimismo, 4 informantes han desempeñado más de un rol dentro de la institución. La anterior muestra, permitió abordar diferentes miradas, tanto de protagonistas de distintos INEM, como de

roles de maestros; por lo que la comprensión e interpretación de la conformación del saber Inemita, se amplió y se fortaleció en la diversidad.

Tabla 3. Informantes claves de los INEM

Cantidad de informantes	Nombre del Instituto al que pertenece el informante	Ciudad de ubicación del Instituto
8	INEM Custodio García Rovira	Bucaramanga
2	INEM José Félix de Restrepo	Medellín
2	INEM Luís López de Mesa	Villavicencio
1	INEM Francisco de Paula Santander	Bogotá
1	INEM Manuel Murillo Toro	Ibagué
1	INEM Francisco José de Caldas	Popayán
1	INEM Luis Delfín Sausty Rodríguez	Pasto

Figura 6. Tipos de roles docente en el INEM



Elaboración propia, 2022

En el proceso de codificación, se descartaron 2 entrevistas de Bucaramanga y 1 de Medellín, pues se llegó a la saturación de la información después de la 10. Sin embargo, las impresiones generales de estas fueron tenidas en cuenta en los análisis de las discursividades e interpretación de los saberes. A continuación, se desarrollan los resultados, por cada uno de las categorías teóricas y emergentes.

4.2.4.1.1. Roles de instituciones y personas, desde el discurso Inemita oral

En esta categoría se identificaron roles y funciones de actores involucrados en el sistema educativo INEM. Con respecto a los actores que decidieron, entre ellos se encuentra el Banco Mundial, como promotor y financiador de estos institutos, más no como su diseñador. Asimismo, aparece el partido liberal, como impulsor del desarrollo y el progreso social; por lo tanto, la creación de este modelo educativo, para algunos de los maestros puede verse como la expresión de esa política. Por otra parte, en el discurso se evidencia la creencia de que la División Especial de Educación Diversificada no hacía parte del MEN. En la concepción del papel de esta, se presentaban tensiones, mostrándola como defensora de los INEM y por otra, como aquella que imponían y ejercían el poder sobre el currículo (ver anexo 19).

En cuanto al rol de los planificadores dentro de los colegios INEM, se evidencia, que, al inicio de la implementación, además de sus funciones de diseñar los planes y programas, ejercieron las funciones de capacitadores. No obstante, con el tiempo las visitas a los institutos se volvieron esporádicas con finalidades de supervisión y control (ver anexo 20). Por último, dentro de los actores que ejecutaron se refleja la estructura organizacional y social, establecida para los INEM; en la cual el maestro y la maestra se encontraban en el último nivel. A pesar de ello, se muestra la asignación del rol de maestro modelo y de estatus superior, con respecto a otros docentes de instituciones educativas diferentes. También, se reconocen su función de ejecutar los planes y programas, realizados por los expertos, pero se evidencian resistencias a ello (ver anexo 21).

4.2.4.1.2. Evaluación desde el discurso oral Inemita

Dentro de esta categoría, los maestros y maestras identifican la existencia de evaluaciones que impulsaron la creación del modelo; no obstante, el único elemento de estos diagnósticos que apareció en el discurso, como determinante para la creación de los INEM, fue la alta tasa de desocupación juvenil. Asimismo, reconocen las pruebas de estado como un mecanismo de presión, que ha obligado a cambiar los currículos. Por último, como factores decisivos para el desmonte y olvido de los INEM, mencionan la declaración de pocos eficientes, el no cumplimiento de las expectativas de la formación de mano de obra y alto ingreso de estudiantes a la universidad, aunque no comparten estas premisas y formas de evaluar al modelo (ver anexo 22).

4.2.4.1.3. Saber Ontológico desde el discurso oral Inemita

Esta categoría es muy amplia, dado que está relacionada con las vivencias personales y educativas, que tiene el maestro y la maestra a lo largo de su vida, que van determinando la construcción de su saber pedagógico (Díaz, 2001, como se citó en Díaz, s.f.). Por lo tanto, para desarrollarla se dividió en dos grandes grupos: las experiencias vividas fuera del sistema INEM y las experiencias acontecidas dentro. De acuerdo a lo anterior, dando desarrollo a las experiencias fuera del sistema INEM, la mitad de ellos (8) realizó sus estudios universitarios de pregrado en la época del FN, la otra parte, cursó estudios posteriores a su desmonte oficial, pero ninguno los hizo después de la década de los 70. Asimismo, 14 de los 16 estudiaron en universidades públicas y todos, en algún momento de su historia académica, se graduaron de licenciados; a pesar que, los docentes del componente vocacional, manifiestan como profesión base otro título profesional diferente, relacionado con la rama y modalidad a la que se vinculó en el INEM.

En este sentido, dentro del discurso de los inemitas se manifiesta el alto grado formación de los docentes, que laboraron en esa época en los INEM y lo asocian al auge de estas instituciones. Asimismo, algunos de los maestros vocacionales desarrollaron experiencia laboral en el sector productivo, asociado a la rama a la cual se vincularon en el colegio. Los procesos de formación fuera del colegio, cuando ya se encontraban en ejercicio, así como sus propias experiencias de estudiantes en el bachillerato y la universidad, marcaron sus prácticas pedagógicas y las de sus compañeros. Otro aspecto, fue la movilidad social brindada por la educación a algunos de ellos, proporcionando la oportunidad de mejorar las condiciones de vida propia y de su familia (ver anexo 23).

En las experiencias vividas dentro de la institución, se encuentran los procesos de formación sobre el sistema INEM, en lo que no hay una uniformidad, sino que fueron desarrollados mediante cursos cortos y largos, dictados unos por los programadores y otros, por las directivas y/o el departamento de consejería. Asimismo, se reconoce el aprendizaje por medio de libros, folletos y escritos, que existían en las bibliotecas de los INEM (ver anexo 24).

Otro aspecto, que influyó en la formación del saber, fue la posibilidad de compartir, dialogar y construir con los y las compañeras del mismo departamento(área), al que pertenecían dentro de la institución; sin embargo, este diálogo se dio muy poco entre departamentos diferentes. En este sentido, también se contó con la posibilidad de entablar este mismo diálogo e interacciones,

con compañeros de los diferentes INEM del país, por medio de reuniones interinstitucionales y de los juegos INEM- ITAS; estos últimos, alrededor del deporte congregan todos los años, a maestros y maestras inemitas de todo el país, en una de estas instituciones (ver anexo 24).

Dentro del discurso Inemita también se encontró las experiencias de éxito de los exalumnos y de estrategias utilizadas dentro de las aulas de clase. Así como, las relaciones de amistad, que se formaron dentro de la institución. Por último, algunos de los docentes de esa época, fueron formados dentro de algún INEM, por lo que esta experiencia, conforma su saber cómo docente (ver anexo 24).

4.2.4.1.4. Propósitos de la Educación Diversificada desde el discurso oral INEMITA

Los propósitos de los INEM, en el discurso oral Inemita, pueden agruparse en económicos, de cumplimiento a compromisos internacionales, sociales, educativos o formativos y de ser, centros piloto, para experimentar mecanismos y prácticas para el sistema educativo colombiano. Los fines económicos, reflejan la relación con la formación de la mano de obra para la industrial; en este aspecto, aunque es expresado por todos, existen tensiones, pues dentro de la diversidad de pensamientos, se encuentran quienes lo justifican, quienes lo niegan o lo matizan (ver anexo 25).

Asimismo, dentro de los propósitos, aunque no de manera marcada, se encuentra la percepción de cumplimiento de las exigencias del BM, como ente financiador (ver anexo 26). Por el contrario, en los propósitos sociales resulta muy marcado en el discurso, la necesidad de formar para el trabajo, con el fin de dar al estudiante las herramientas para poder subsistir, dada su imposibilidad de continuar con estudios superiores (ver anexo 27).

En cuanto a los fines educativos, a pesar de reconocer el propósito de formación laboral, se marca en el discurso el fomento por continuar los estudios superiores, así como la utilización de los estudios vocacionales, desarrollados en el INEM, de manera instrumental. No obstante, se encuentra la intención formativa que los estudiantes encuentren su vocación, aquello que les gusta y para lo que son buenos. Asimismo, se identifica la formación integral como fin, más allá de la formación académica o vocacional, así como respeto por las diferencias individuales, en cuanto a su forma, ritmo de aprendizaje e intereses (ver anexo 28). En el discurso Inemita se refleja aspectos que maestros y maestras identifican que salieron del INEM y se replicaron en la Ley 115 de 1994, así como, en sus decretos reglamentarios, como los conceptos de competencia, emprendimiento y

la organización de los consejos directivos y académicos, que evidencian el carácter de centro piloto (ver anexo 29).

4.2.4.1.5.¿Qué enseñar en la diversificación? Desde el discurso oral Inemita

En cuanto a los contenidos, al igual que en el discurso oficial, se pueden dividir en contenidos vocacionales, generales y extraclase. Los vocacionales fuertemente relacionados con la formación para el trabajo y la práctica (ver anexo 30); mientras que, los generales o académicos con el ingreso a la universidad (ver anexo 31), con una tensión, entre si es posible o no llevarlos a la práctica (ver anexo 33). Por su parte, los extraclase se asociaron a una diversificación extendida, que permitió complementar la formación de los y las estudiantes inemitas, sobre todo en su parte humana (ver anexo 32). Dos aspectos se hacen presentes en esta discursividad, la transversalidad y la tensión curricular, que se vivieron entorno a la concepción y diferencia de estatus, entre los conocimiento vocacionales y generales (ver anexo 34).

4.2.4.1.6.¿Cómo diversificar? Desde el discurso oral Inemita

En el cómo diversificar se encuentra que los maestros y maestras inemitas, identificaron la organización por ciclos vocacionales (iniciación, exploración, profundización vocacional), provenientes de la estructura de la Escuela Comprensiva, con la posibilidad de lograr una formación laboral a profundidad, que permitía el desarrollo de un arte. También se encuentra, la tensión que vivieron en las diferentes reformas a la estructura del INEM, por un parte se defiende el modelo original, pero también existen voces que presentan limitaciones actuales, para lograr esa formación. Por último, no se evidencia un sustento pedagógico para la división de las ramas en académicas y técnicas, más bien obedecen a una disposición operativa (ver anexo 35).

En cuanto a las características curriculares, los maestros y maestras identifican los principios de aprender haciendo y de poner en el centro del proceso educativo al estudiante. Asimismo, algunos reconocen la ganancia de autonomía con la Ley 115 de 1994; sin embargo, consideran, que a lo largo de su historia mantuvieron cierto de grado de ella, asociado a la posibilidad del INEM de manejar un presupuesto propio y amplio, que facilitaba la ejecución de los proyectos; además, expresan que los planes de asignatura se siguieron en su estructura general, pero hacían modificaciones (ver anexo 36).

Otra característica, que los maestros y maestras identifican como de mayor fortaleza curricular, fue la estrategia de planeación y elaboración de guías en un ejercicio pedagógico entre maestros del departamento, al cual pertenecían en el INEM, que le dio un gran reconocimiento a nivel regional. Asimismo, se presenta la exigencia y desafío al estudiante, como elementos claves en la enseñanza, los cuales sienten que se fueron perdiendo a lo largo del tiempo. Por último, se presenta una contradicción con el discurso oficial, pues la flexibilidad no se muestra como una de las características curriculares, al contrario, es presentada como una talanquera para continuar los estudios (ver anexo 37). En cuanto a las condiciones para enseñar, los maestros y maestras inemitas expresan como fundamentales, la infraestructura y los materiales con los que contaban, gracias al manejo del amplio presupuesto. Asimismo, dada la reducción de los recursos económicos, los muestran en la actualidad como un lastre, que deben cargar los INEM (ver anexo 37).

4.2.4.1.7.¿A quiénes enseñar en la diversificación? Desde el discurso oral Inemita

En cuanto a quienes se dirigió la diversificación de la educación media, se encuentra la diferenciación de clase, dado que se marca en el discurso Inemita oral, la escolarización de estratos sociales 1, 2 y 3, sin negar la presencia de los estratos 4 y 5. Por lo que, como característica principal de la población atendida, se encuentran la pobreza, asociándose a sus necesidades formativas (ver anexo 38). No obstante, también se reconocen como características que marca la enseñanza, las diferentes capacidades y cualidades que puede tener un estudiante (ver anexo 39). Por último, a pesar que en el discurso Inemita oral no se encuentra una diferenciación por género, la rama de Promoción Social, planeada desde lo oficial para las mujeres, no fue diseñada por los planificadores y estaba asociada a áreas laborales menoscabadas socialmente (ver anexo 40).

4.2.4.2. Fuentes Inemitas Escritas

Dentro de las fuentes obtenidas se encuentran libros producidos en el INEM de Montería, Cartagena, Medellín y uno a nivel Nacional. Asimismo, se hallaron Boletines culturales de los cuales se conoce de la existencia de este mismo tipo de fuente en varios INEM del país; sin embargo, solo se pudieron obtener los correspondientes al INEM de Pasto, pues estos reposan en la Biblioteca Nacional. Además, se encuentran las revistas producidas en los INEM, de ellas se conoce la existencia de algunas, no obstante, exceptuando la revista del Humanista del INEM en Medellín (se tiene conocimiento de la existencia del archivo completo desde 1979), esta fuente

seriada ha sido la más perjudicada por el paso del tiempo y por las decisiones, sobre qué material conservar y qué elementos recordar en los INEM. A pesar de ello, se contó con revistas de Medellín, Pereira, Villavicencio, Montería, Kennedy y Pasto, con estas fuentes se realizó el proceso de inspección, clasificación y codificación; los resultados se exponen por cada subcategoría teórica y emergente.

4.2.4.2.1. Roles de instituciones y personas desde el discurso Inemita escrito

El aporte de las fuentes inemitas escritas, a la categoría de los roles que desempeñaron instituciones y personas, se encuentra enfocado principalmente en aquellos que ejecutaron el sistema INEM, sin desconocer la presencia de alguna información, sobre quienes decidieron y planearon dentro del mismo. En cuanto a estos actores, se encuentra que, en el discurso, el papel de las organizaciones internacionales fue de asesoría y ayuda. Por otra parte, se evidencian discursos criticando el papel de la élite política en la educación, por ende, sobre quienes tuvieron el poder de decidir en los INEM (ver anexo 41), mientras que el papel de los programadores se encuentra muy poco, dejando ver un accionar de autoridad y de apoyo (ver anexo 42). En cuanto a quienes ejecutaron, se puede encontrar el rol de maestros y maestras como ejecutores de los planes, así como, la supervisión por parte de los directores del departamento y los vicerrectores académicos, mostrados como ayuda para el perfeccionamiento docente. No obstante, se hallaron discursos criticando el rol asignado y la estructura educativa en general (ver anexo 43).

4.2.4.2.2. Evaluación desde el discurso Inemita escrito

En cuanto a la subcategoría de evaluación, se encuentran aportes solo para el sentido de esta, como supervisión y control de la práctica del maestro, mostrándose como un proceso necesario, para la formación docente y perfeccionamiento de la enseñanza (ver anexo 44).

4.2.4.2.3. Saber ontológico escrito inemita

Dada la naturaleza de las fuentes, en esta subcategoría teórica su aporte es exclusivo a las relaciones y procesos sucedidos dentro del sistema INEM, encontrando las actividades de capacitación dentro y fuera de la institución. Asimismo, la idoneidad de los maestros y maestras

inemitas, las cooperativas de ahorro y los casos de egresados exitosos, factores que han marcado la configuración del saber pedagógico (ver anexo 45).

4.2.4.2.4. Propósitos de la Educación Diversificada desde el discurso escrito INEMITA

En esta discursividad, se logra rastrear los fines económicos, cumplimiento a compromisos internacionales, educativos, sociales y ser centros piloto. En cuanto al propósito de cumplimiento de compromisos internacionales, se muestra el seguimiento a las recomendaciones del BM, la AID y la UNESCO y no aparecen críticas explícitas a la relación establecida con los INEM (ver anexo 46). Por su parte, los fines económicos están relacionados con la necesidad de aportar a la formación de mano obra de nivel técnico y con ello, impulsar el desarrollo del país, por lo que la relación de educación y economía es mostrada como una necesidad; no obstante, se logran encontrar críticas a este propósito, a pesar de ser el hegemónico en el discurso (ver anexo 47).

Esta relación con la economía, va a marcar los fines educativos, los cuales se hallan unidos al discurso de la modernización, pero a la par, se logran encontrar otros fines, relacionados con la formación de actitudes y comportamientos (ver anexo 48). Asimismo, con el propósito de las ramas, se evidencia que las ramas técnicas, están asociadas a la formación para el trabajo y las académicas, al ingreso a la universidad (ver anexo 49). Dentro de los fines sociales, se encuentran dar respuesta a los procesos de urbanización, crecimiento demográfico, desempleo juvenil y la imposibilidad de seguir estudios superiores (ver anexo 50). Por último, en el discurso se identifica cómo la comunidad Inemita percibió el impacto de los INEM, de sus métodos y estrategias en diferentes sectores de la educación (ver anexo 51).

4.2.4.2.5.¿Qué enseñar en la diversificación? Desde el discurso escrito Inemita

En cuanto a los contenidos a enseñar, en las fuentes se halla la tensión curricular entre los contenidos vocacionales y los generales, mostrando el estatus superior de estos últimos (ver anexo 52). El mayor aporte de las fuentes escritas inemitas a esta categoría radica en las actividades culturales, deportivas y las denominadas extra clase. Así las cosas, se evidencian el desarrollo de clubes científicos, la literatura, el arte, el teatro y las semanas culturales, como expresión de la cultura Inemita, que fueron diseñadas, según los documentos, con los principios de aprender haciendo y poniendo en el centro al estudiante, para complementar el proceso de diversificación

(ver anexo 53). En cuanto a los criterios para la selección de los contenidos, se refleja la influencia de la religión católica, en la estructura del programa de catequesis. Por otra parte, se hallan críticas a los procesos por los cuales se establecieron los contenidos y su parcelación (ver anexo 54).

4.2.4.2.6.¿Cómo diversificar? Desde el discurso escrito Inemita

En cuanto a la estructura de la escuela comprensiva, lo que se encuentra en las fuentes escritas, es que, los INEM son presentados como una gran innovación pedagógica y la solución a los problemas educativos. En este sentido, la estructura fue creando una identidad institucional, reflejada en los escudos y banderas de algunos institutos (ver anexo 55). En cuanto a las características curriculares, se identifican el estudiante como centro del currículo y el aprender haciendo, dentro y fuera de la institución. Pero también, la autonomía para los estudiantes y maestros, encontrando una tensión entre los procesos de la tecnología educativa y la libertad de cátedra (ver anexo 56). Por otra parte, se establece como condiciones para la enseñanza, la infraestructura, los materiales y la preparación del docente (ver anexo 57).

4.2.4.2.7.¿A quiénes enseñar en la diversificación? Desde el discurso escrito Inemita

En cuanto a quienes se educaban en los INEM, se identifica la pobreza como característica de los estudiantes que ingresaban al INEM, por lo que sus necesidades más urgentes eran económicas (ver anexo 58). Asimismo, se hacía una distinción por capacidades, interés y actitudes (ver anexo 59) y para finalizar, la distinción por género, existiendo ramas masculinas y femeninas (ver anexo 60).

5. Análisis e interpretación de resultados

Este capítulo se estructuró de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación; en consecuencia, en un primer apartado se desarrolló el contexto político, social y educativo en el que se desenvolvió la educación diversificada en el siglo XX. En el segundo, se analizaron los discursos (escritos y orales) sobre y en los INEM y las relaciones presentes entre ellos, que marcaron la constitución del saber pedagógico. Por lo tanto, el siguiente tema a desarrollo fueron los saberes pedagógicos de maestros y maestra inemitas, que se constituyeron por medio del discurso hegemónico y los que se dieron al margen de este, problematizandolos en la época de su conformación y en la actual. Por último, se da una propuesta no de diversificación, sino de trabajo curricular y pedagógico al interior de cada uno de estos institutos.

Es así que la conformación del saber pedagógico se vio marcado por los intereses de la élites políticas y económicas del país, así como por organizaciones internacionales que buscaban mantener el orden establecido a nivel mundial y nacional. Lo anterior, se reflejó en los discursos y las relaciones presentes entre ellos, en las cuales se dieron pretensiones de verdad, como la necesidad de formar mano de obra para la industria y el modelo escogido para organizar la diversificación (la Escuela Comprensiva).

Para llevarlo a cabo, se establecieron estrategias como la tecnología educativa, la evaluación y el currículo, que buscaron apoderarse del saber pedagógico y mediante ellas, lograron institucionalizar la educación al servicio de la economía, la pobreza como necesidad formativa, la obediencia pedagógica y curricular, la práctica como estrategia metodológica y la planeación; no obstante, no se logró institucionalizar el INEM como último espacio formativo de la población escolarizada en sus aulas. También se crearon saberes marginales al discurso hegemónico que se dieron gracias a la reflexión de la práctica pedagógica, en las relaciones que se establecieron dentro de las instituciones y en el currículo oculto; tales como el diálogo, el trabajo en equipo y la diversificación cultural y deportiva.

5.1. El contexto puesto en cuestión

El Saber Pedagógico -entendido como una construcción cultural- se encuentra compuesto por acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales, los cuales llevaron a proponer e

implementar el modelo educativo de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada en Colombia, para así, pluralizar académicamente la Educación Secundaria y Media. Es a través de estos elementos, que se pueden reconocer actores, fuerzas, intereses, discursos, resistencias y demás factores, que pudieron influenciar la formación del saber pedagógico Inemita. Por lo anterior, el objetivo de este capítulo será analizar estos componentes históricos, que bosquejaron el telón de fondo de las diferentes discursividades emanadas entorno al Modelo educativo INEM.

Debido a que el Sistema Educativo INEM fue diseñado e inaugurado en el marco de la estrategia política denominada Frente Nacional, es preciso entender cómo los partidos llegan a este acuerdo político (1948-1957); cuál fue la evolución en el devenir histórico (1958-1974) y cómo ocurrió su posterior desmonte (1974-1999), porque las condiciones políticas influenciaron los propósitos, los discursos educativos y las reformas que jalonaron o paralizaron proyectos educativos en este periodo.

Las principales reformas educativas ocurridas en la segunda mitad del siglo XX fueron influenciadas por otros sectores diferentes a los partidos políticos, los cuales presionaron para que la educación se configurara con el desarrollo económico; de tal forma que, esta relación se convierte en el eje estructurante del telón de fondo educativo, por lo que se establece un periodo de introducción y evolución del discurso de la educación (1950-1980) y el periodo de su crisis (1980-1990).

En el desarrollo de este contexto se puede evidenciar que diversos discursos circularon al momento del diseño, evolución y abandono del modelo INEM; por ejemplo, el discurso de la reconciliación y pacificación del país, así como la preservación de convivencia y orden social establecido, ambos impulsados por los gobiernos alternos del FN. Otro discurso, lo constituyó la estrategia del desarrollo impuesta por los países industrializados, los organismos internacionales y los gremios económicos, materializada en la planeación integral de la educación, desde un enfoque cuantitativo y didáctico. Posteriormente, con la crisis del modelo de desarrollo y con la adopción de políticas neoliberales, se implementó el modelo de la tecnología educativa, pasando al enfoque cualitativo y curricular, del cual los INEM fueron las instituciones piloto.

No obstante, con la pérdida de la autonomía del maestro y con las represiones políticas, también se encontraron los discursos de resistencia del Movimiento Pedagógico, liderado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Al final del periodo, se adoptan los discursos de globalización y competencia, con los cuales la educación deja de estar al servicio del desarrollo

económico del país y pasa a estar al servicio del mercado global. Así las cosas, se espera que el lector comprenda cuáles fueron los diferentes componentes externos que determinaron el diseño, la implementación y el posterior abandono del modelo educativo INEM. Por tal razón, este capítulo se divide en cinco partes, la primera corresponde a la disputa fratricida (1948-1957) y que se ha denominado "consolidación de la violencia bipartidista", la segunda parte, El Frente Nacional (1958-1974) y que se titula "La reconciliación de los hermanos"; la tercera parte, lleva título "El desmonte ficticio del Frente Nacional y la vuelta a la Violencia" (1974-1999); la cuarta parte, denominada Educación y desarrollo (1950-1980) y por último, un apartado titulado "Crisis del modelo de desarrollo y la educación (1980-1990)".

5.1.1 El Contexto político

5.1.1.1. La disputa fratricida (1948-1957): Consolidación de la violencia bipartidista

En Colombia la violencia ha sido ejercida para imponer ideales y/o posiciones políticas, ocasionando exterminio de personas y colectividades. Entendida por investigadores sociales como "una relación social caracterizada por la negación del otro" (Martínez, 2016, p.16), la violencia ha sido un instrumento empleado por los partidos Liberal y Conservador, para condicionar aspectos económicos, sociales y culturales de la sociedad, utilizando estrategias que han generado episodios violentos y de desplazamiento (Cabrejo y Rosero, 2002).

Hacia 1948, el país asistía a una coyuntura política que trajo como consecuencia la muerte del líder político liberal Jorge Eliecer Gaitán, quien, a pesar de ser militante de uno de los partidos tradicionales, logró congregar sectores populares bajo la bandera de la lucha contra la oligarquía colombiana liberal y/o conservadora. Es por ello, que su muerte desencadena distintos acontecimientos, tal como lo reconoce Sánchez (1990), al afirmar que, "el asesinato de Gaitán, que podía considerarse como momento inaugural de la Violencia, era también el momento culminante de una primera oleada de Violencia" (Sánchez, 1990, p.13). Estas dos épocas, se caracterizaron por el uso de la violencia como eje estructurante de la política bipartidista, traducida en enfrentamientos ideológicos, provocados más por convicciones religiosas, familiares, morales, patrióticas y lealtades hacia los amigos que por convencimientos políticos. Es por eso que, "los adherentes a los partidos, mataban y morían no por una opción política, laica, transitoria,

argumentable, sino por la religión, la patria, la familia, el terruño, la lealtad con los amigos y copartidarios" (Uribe,1995, p.48).

Lo anterior, llevó a prácticas que concebían al contradictor político como enemigo, que se desviaba de la verdad o de la creencia original, por lo que la única salida a esta diferencia era el aniquilamiento. Es así, que desde el poder político se diseñaron y llevaron a cabo estrategias de homogeneización, en las cuales la política y la guerra se pensaron en términos de eliminación física del oponente, por lo que, "la diferencia se había hecho incompatible con el orden" (Sánchez, 1990, p.16). No obstante, esta guerra se gestó y se promovió entre hermanos de una misma clase política dominante, que se necesitaban mutuamente y buscaban mantener el orden social, "sin embargo, arrastraban odios heredados y sus diferencias reales se encuentran, por tanto, en un pasado casi mítico, difícil de precisar" (Sánchez, 1990, p.16). Por lo que, no era difícil encontrar dentro de los gobiernos conservadores, ministros liberales y viceversa, aspecto que era considerado como colaboración, así en las calles se estuvieran eliminando por el partido al cual se pertenecía.

Bajo esta forma de hacer política, el movimiento gaitanista representó una amenaza para las élites colombianas que debía ser controlada. Pues dicho movimiento, tuvo el apoyo del movimiento sindical obrero y de movimientos populares, después que estos fueran abandonados por la mayoría de los ideólogos liberales, que lo habían fortalecido en el pasado, con el propósito de conseguir las reformas capitalistas; no obstante, comenzaron a representar una amenaza, puesto que pasaron de llevar banderas bipartidistas a enarbolar la lucha de clases, momento en el cual, es recogido por Gaitán, en su lucha contra la "oligarquía" (Arrubla, 1991; Molano,1991).

Por ende, el movimiento gaitanista comienza a tomar fuerza y a movilizar las masas, con la promesa de acercar el Estado a las clases más desfavorecidas. Para ello, sus planteamientos incluían reformas de carácter socialista, que involucraban la intervención del Estado en la economía y la nacionalización de varias empresas, aspectos que notablemente iban en contra de los intereses de las clases dominantes y de los Estados Unidos, país que para la época ejercía un gran poder en la decisiones políticas y económicas de Colombia, a través de la inversión capitalista (Molano, 1991).

Debido a la amenaza que representaba Gaitán, sumado a la forma violenta de hacer política que se había estructurado en el país, el 9 de abril de 1948 este fue asesinado en Bogotá, en un hecho histórico conocido como "El Bogotazo", que desencadenó (no solo en esa ciudad, sino en

varias ciudades del país), un intento anárquico de insurrección fallida (Arrubla,1991; Molano,1991; Braun, 2007).

El objetivo de dicho evento, no fue derrocar al presidente conservador Mariano Ospina Pérez, sino enfocarse en atacar y destruir símbolos del poder político, que antes habían sido legitimados. Asimismo, saquearon almacenes de ropa, licores, electrodomésticos, muebles y demás cosas que la sociedad elitista les había negado (Braun, 2007), aspecto que denota el gran descontento y desigualdad social de la época; componentes, que había sabido leer y encauzar Gaitán en su discurso político.

En esta revuelta, participaron diversos sectores como empleados oficiales, informales y desempleados de diferentes clases sociales, excluidos de los bienes básicos, de los beneficios y políticas del Estado, lo que Braun (2007) denominó los "otros de la sociedad", que vieron en Gaitán una posibilidad de transformación; por lo que, su muerte sumió la población en un desasosiego, al ver truncado la posibilidad de dicho cambio.

Sin embargo, este movimiento fracasa, pues se basó en la figura de Jorge Eliecer Gaitán, y al no surgir un nuevo líder que retomara sus banderas (lograr agitar y conmover a las masas, tal como lo hacía el líder liberal), el movimiento desapareció rápidamente. Por lo que sus seguidores, "volvieron nuevamente al mundo de las viejas e irreversibles jerarquías y a su humilde y respetuoso lugar en la sociedad. El antiguo mundo anónimo con líderes distantes se materializó otra vez" (Braun, 2007, p. 213).

Con esta insurrección fallida, se evidenciaron dos aspectos principales; el primero, la incapacidad de las masas de organizarse políticamente y el segundo, el poder de las mismas para desestabilizar el orden social y aterrar a la clase dominante. Para contrarrestar esta crisis, la respuesta inmediata del presidente Ospina y de los líderes liberales, fue pactar, el mismo 9 de abril, la restauración de la colaboración de los liberales en el gobierno, quienes se habían retirado por orden de Gaitán, en protesta contra la violencia hacia su partido; no obstante, esta colaboración no duró mucho, pues con la llegada a la presidencia de Laureano Gómez, se culpó al Partido Liberal de los eventos ocurridos en el Bogotazo y se radicalizaron los enfrentamientos bipartidistas (Arrubla, 1991; Mejía, 1991; Molano, 1991; Palacios, 2003).

En este sentido, el gobierno de Laureano Gómez vio la necesidad de marginar políticamente al Partido Liberal y no permitió su acceso a cargos dentro del Estado, desde los cuales, según el gobierno, habían alentado a las masas. Para lograr este objetivo, los líderes

conservadores en todo el país, dieron la orden de privar de las cédulas a los seguidores del Partido Liberal, mediante procedimientos violentos, que escalaron hasta convertirse en una campaña sistemática de exterminio, promovida desde los mandos oficiales y utilizando instituciones públicas, como la Policía Nacional (Arrubla, 1991).

Sin embargo, a pesar de la violencia que experimentaba el país, con la finalización de la Segunda Guerra Mundial, ocurre un crecimiento de la economía. En el gobierno de Laureano Gómez se registró un aumento de los precios del café (principal producto de exportación), por lo cual se aumentaron las divisas y los grandes empresarios, empero de la crisis social, declaraba que eran buenos tiempos para Colombia y presionaban por la formación de mano de obra por parte del Estado (Mejía, 1991).

A pesar de esta bonanza, a medida que avanzó el gobierno de Gómez, los empresarios retiraron su apoyo, pues su carácter antidemocrático también terminó afectando sus intereses; asimismo, una fracción del Partido Conservador, al igual que los liberales, fue excluida del poder. Al mismo tiempo, en el país se gestaba un movimiento popular campesino y estudiantil, que amenazaba con desbordar la lucha bipartidista y convertirse en lucha de clases; por lo que, se generó un golpe de Estado por parte del también conservador, General Gustavo Rojas Pinilla, con el aval de los partidos conservador y liberal, pues los primeros pudieron volver a los puestos de poder y los segundos, tuvieron indultos políticos (Arrubla, 1991; Mejía, 1991; Palacios, 2003).

Dado lo anterior, el Gobierno de Rojas Pinilla tenía el propósito de consolidar el régimen conservador y frenar los movimientos populares, que amenazaban el orden social establecido. Al cumplir estos dos propósitos y al aumentar su autoritarismo, Rojas Pinilla buscó afianzarse en el poder por medio de las Fuerzas Militares, para gobernar a través de decretos castrenses que afectaron distintas esferas de la sociedad, incluidas las élites políticas y los grupos económicos hegemónicos de la época, que vieron de nuevo amenazada su permanencia en el poder (Arrubla, 1991; Mejía, 1991; Palacios, 2003). Para derrocar al General, participaron grupos como los gremios económicos, industriales, los liberales, los conservadores excluidos y no excluidos por Rojas, la Iglesia, el Partido Comunista y los estudiantes; que, desde cada nicho político, llevaron al final del régimen con un periodo de transición, llevado a cabo por la Junta Militar.

En el ámbito político, el acuerdo al que llegaron los partidos tradicionales, para derrocar al general, fue firmado y discutido por sus líderes naturales, Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez, quienes, en España, acordaron por 16 años, a partir de 1958, dividirse los puestos

burocráticos y alternar al presidente entre los dos partidos, estrategia denominada FN, con la que se abarca el segundo periodo, donde se diseña e inaugura el proyecto INEM.

5.1.1.2. El Frente Nacional (1958-1974): La reconciliación de los hermanos

El FN fue concebido como una estrategia de reconciliación de los partidos políticos, que habían gobernado el país tradicionalmente, con el propósito de finalizar la violencia, acabando con la principal fuente, la disputa bipartidista. Según Bushnell (1986), con este acuerdo se evitó que en Colombia se desarrollaran procesos dictatoriales, a diferencia de otros países latinoamericanos, lo que promovió una mayor inversión extranjera y el avance en procesos sociales, como la educación, mostrando la usanza colombiana como una experiencia de éxito.

No obstante, es de reconocer que las diferencias que enmarcaron las disputas en el periodo de la Violencia, se dieron entre consanguíneos de una misma clase política, que se necesitaban mutuamente y que buscaban mantener el orden social, por lo que fue considerada una guerra fratricida. Por tanto, el FN fue interpretado como una reconciliación entre hermanos colombianos, con la aprobación de la Iglesia Católica; por medio del cual, pasaron de un enfrentamiento a muerte, a repartirse el poder de una forma organizada y disciplinada, con lo que ratificaron la tradición (Sánchez, 1990).

Por lo tanto, el verdadero motivo del establecimiento del FN, no fue la pacificación del país, sino la permanencia en el poder político que, históricamente había recaído en los Liberales y Conservadores, y que en el pasado se había visto subvertido por Jorge Eliecer Gaitán y que ahora, era amenazado por el General Rojas Pinilla. Lo anterior, puede ser el motivo por el cual ninguna reforma social, durante este periodo político, consiguiera la paz y la prosperidad en Colombia; peor aún, la exclusión del poder del resto de los partidos minoritarios, alimentó y justificó la constitución de grupos armados al margen de la ley, que pretendían derrocar el régimen, dando origen así a una nueva etapa de la violencia en el país (Arboleda, 2014; Cabrejo y Rosero, 2002; Paredes y Díaz, 2007).

En este sentido, el FN se caracterizó por su naturaleza antidemocrática, debido a que el acuerdo fue establecido de tal manera, que cualquier campaña que escapara de él, fuera declarada ilegal; por lo tanto, cada cuatro años se convocaban a las votaciones, pero existía una limitación para ser elegido, la de pertenecer a la burocracia del FN. Lo anterior, llevó a la exclusión de

movimientos sociales, que nunca tuvieron representación, viéndose obligados a volcarse a las calles, para plantear sus necesidades y exigencias, las cuales no fueron atendidas, lo que estimuló aún más la formación de grupos rebeldes. A pesar que la mayoría de las protestas fueron respetadas, para controlarlas se utilizó la figura de Estado de Sitio, que permitía el uso de medidas represivas. Dado lo anterior, Mesa (2009) concluye que, "la única característica democrática del FN, es la posibilidad que tuvieron los ciudadanos de votar; no obstante, se asemeja más a un gobierno oligarca o aristocrático, inclusive a una dictadura civil" (Mesa, 2009, p.182).

Para poder llevar a cabo sus objetivos, el FN estableció tres dimensiones: con respecto al terror, desatado en la época de la Violencia como estrategia de intimidación política, se propuso la reconciliación; para la resistencia armada, organizada en pequeñas guerrillas, la unificación de un proyecto político de clases dominantes y, por último; para la reconstrucción social, se planeó una modernización capitalista del Estado y la economía (Sanchéz,1990). Para este último aspecto, le apuntó al desarrollo de la industria, completando una etapa sustitutiva de importaciones, que venía desde los años 50 en el gobierno de Laureano Gómez; por lo que, este sector de la economía, durante el periodo de 1950 a 1964, creó más de 10.000 empleos directos y un gran número de empleos indirectos, a pesar de la caída de los precios del café (Palacios, 2003), generando así, expectativas de crecimiento de la economía y de la capacidad para generar empleo.

Lo anterior, llevó a la consolidación de una fuerza gremial con gran influencia en las decisiones políticas de toda índole, como la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia (ANDI), la Federación Nacional de Comerciantes (FENALCO), la Asociación Bancaria y de Entidades Financieras de Colombia (ASOBANCARIA), la Federación Colombiana de Ganaderos (FEDEGAN), entre otras; que, durante el FN intensificaron sus alianzas con el gobierno. Este régimen capitalista provocó efectos sociales, porque destruyó las condiciones de vida y los empleos tradicionales, sin lograr generar nuevos para la totalidad de la población, a la par que se registró un aumento demográfico, utilizado por los gobiernos para justificar esta falta de empleos y condiciones de vida, para más de la mitad de la población (Arrubla,1991).

Otro de los aspectos, que se consolida en el FN, especialmente con la firma de la Alianza para el Progreso en 1961, es la intervención de organismos internacionales en las decisiones políticas de orden económico y social del país, iniciado desde finales de la década de los años 40, en plena época de la Violencia (Palacios,2003). Con la consolidación de estos dos aspectos, queda en manifiesto que las reformas económicas y sociales estuvieron influenciadas por fuerzas

diferentes a los partidos tradicionales, tales como los gremios económicos, organismos internacionales y países extranjeros, lo que se denominó como cooperación internacional. Esta última, según Martínez (2004) impuso el discurso del desarrollo y la planeación, como estrategia para alcanzarlo en los países latinoamericanos como Colombia. En este sentido, la política exterior del país se caracterizó por su dependencia hacia a los Estados Unidos, dadas las presiones económicas ejercidas por éste, para obtener los créditos, lo que aminoran la capacidad negociadora del Estado Colombiano.

Por otra parte, el FN tuvo efectos no esperados por los impulsores del pacto, dada la aparición de nuevas reglas y la interacción de los actores políticos y sociales (Duque, 2019). Por una parte, la división de los partidos a nivel nacional y regional, se profundizó durante este periodo, gracias a prácticas clientelares y disputas internas, lo que llevó al debilitamiento de los partidos tradicionales. Asimismo, el apoyo popular fue muy bajo, evidenciado en las votaciones presidenciales y del Congreso, así como en el aumento de las manifestaciones sociales de la época, debido a que el régimen no logró las reformas sociales y económicas que suplieran las necesidades de la población colombiana.

Lo anterior, desafió las minorías opositoras de los partidos tradicionales, excluidas ante unificación del poder en las clases dominantes. Asimismo, el cese de la violencia bipartidista permitió que las organizaciones de campesinos, artesanos y universitarios, se consolidaran nuevamente con una visión política, que luchaba contra el orden establecido y proponía nuevas formas de sociedad, algunos de estos grupos se consolidaron como nuevas guerrillas, esta vez alejadas de los partidos tradicionales (Sanchez,1990).

Teniendo en cuenta, las limitaciones y restricciones a la competencia política, se crearon organizaciones sindicales y partidos, como la Federación Nacional de Educadores (FECODE), el Movimiento Revolucionario Liberal (MRL), la Alianza Nacional Popular (ANAPO) y el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario (MOIR); las cuales ejercieron oposición al régimen, inclusive, la ANAPO, con la candidatura de Rojas Pinilla en 1970, disputó la presidencia a Misael Pastrana Borrero, en unas elecciones de las cuales se duda del resultado victorioso del último. En estas elecciones, el presidente Carlos Lleras Restrepo en los días subsiguientes a ellas, decreta toque de queda para las masas enardecidas, sin que exista la menor resistencia de los militares, que se preveía iban a respaldar al general (Arrubla,1991). Lo anterior, pone de manifiesto el poder de los grupos económicos y empresariales, que en el pasado apoyaron el golpe de Estado

y agitaron la fuerza militar para ello; en esta ocasión, estos grupos no apoyaron al general, por lo que la policía y el ejército permanecieron del lado del establecimiento.

No solo los partidos, que conformaron dicha alianza percibieron efectos no deseados, pues la Iglesia, a pesar que abandonó su militancia conservadora, quitando quizás una de las fuerzas más importantes que impedían la reconciliación de los dos partidos, fue perdiendo su capacidad punitiva, tanto en el ámbito privado como social, lo que llevó a una secularización irreversible de la sociedad, pues "el fanatismo armado de la Violencia, con su furor apocalíptico atizado desde los púlpitos, produjo a la larga una erosión de las lealtades religiosas, o al menos una reformulación de sus relaciones con el poder" (Sánchez, 1990, p. 23). Por lo que, se llevaron a cabo reformas sociales y educativas, que habían sido frenadas por la Iglesia, como la inclusión de la pedagogía activa.

Es en este ambiente político que se bosqueja, concibe y comienza el proyecto educativo INEM, bajo los propósitos claros de mantener un orden social establecido, dando una respuesta a las exigencias de la clases populares y medias por más educación, sin que esta, amenazará el Statu Quo, para lo cual el aporte de estos institutos era formar mano de obra para la industria; por último, dar cumplimiento a las imposiciones de los Estados Unidos, para la aplicación de reformas políticas inmersas en el discurso del desarrollo.

5.1.1.3. El desmonte ficticio del Frente Nacional y la vuelta a la Violencia (1974-1999)

En 1974 con la culminación del gobierno de Misael Pastrana, oficialmente se da por finalizado el acuerdo del FN, sin embargo, su estructura permaneció por varios periodos presidenciales más, pues la repartición de cargos burocráticos, entre liberales y conservadores se preservó a nivel nacional y regional, manteniendo la alianza entre ambos partidos, pero con una menor intensidad (Arrubla,1991). Acentuando, la exclusión de grupos sociales en las decisiones políticas, que conllevó a una agudización del inconformismo social y político.

Así, la política colombiana a finales del siglo XX (1974-1994), estuvo marcada por las relaciones de poder entre sectores dominantes y sectores subalternos. Los primeros, representados por los partidos políticos tradicionales y por los gremios económicos, quienes estuvieron en permanente interlocución con el gobierno de turno, influenciando la política pública en beneficio

de sus intereses nuevamente. Por su parte, los sectores subalternos conformados por los movimientos sociales y partidos políticos diferentes a los tradicionales (Díaz, 2009).

El poder se ejerció por varias vías, la primera fue la apropiación del capital producido socialmente (el dinero); la segunda, hace referencia al acceso limitado a la administración pública, a la cual solo accedían los partidos tradicionales. La tercera, implicó el uso de la fuerza para controlar el inconformismo social, por medio de los estados de excepción o conmoción interior, que llevaron a la estigmatización, judicialización y a las ejecuciones extrajudiciales de sindicalistas y líderes políticos, quienes propendían por reivindicaciones a nivel social y laboral (Díaz, 2009).

En esta lucha de fuerzas, finalizando la década 80 y a principios de los 90, los sectores dominantes lograron imponer el modelo económico neoliberal, en contradicción al Estado social de derecho establecido en la Constitución Política de 1991; pues dicho modelo económico, aboga por la poca o nula intervención de Estado en la relaciones comerciales y laborales. Por lo anterior, las reformas políticas en el sector económico y social favorecieron a los sectores dominantes, pasando por un periodo de violencia para lograrlo, conocido como la guerra sucia (Díaz, 2009). En el cual, lograron debilitar los movimientos sociales, los cuales no pudieron constituirse como una fuerza política, que ejerciera contrapeso al poder dominante.

En este sentido, las exclusiones políticas generadas desde el FN perpetuadas por el mantenimiento soterrado de la estrategia de dividirse el poder en los siguientes gobiernos; así como, el cese de la violencia bipartidista, permitieron que las organizaciones de campesinos, artesanos y universitarios, se consolidaran nuevamente con una visión política, que luchaba contra el orden establecido y proponía nuevas formas de sociedad (Gómez,1990). Con lo que se da paso, a una nueva etapa de la violencia en Colombia, conocida como guerra insurreccional, que se constituye sobre la base de una nueva división de la sociedad, entre dominantes y dominados. En este periodo, se constituyen grupos guerrilleros, que, a pesar de su ideología conservaron prácticas heredadas del periodo de la Violencia, que los alejó del apoyo popular y no permitió alcanzar sus objetivos iniciales.

Es así, que el fenómeno guerrillero a partir de los años 80, pasa de ser un fenómeno insignificante para los partidos tradicionales, a convertirse en el centro de la preocupación, pues claramente la intención de estas era reemplazar el Estado y llegar al poder. Por lo cual, las guerrillas como el ELN y las FARC, presentan un crecimiento acelerado, tanto en combatientes, en frentes, y presencia en los municipios del país (Saumeth, 2011). Ante esta nueva etapa, el Estado

colombiano, respondió con más violencia; a los grupos guerrilleros, los combatió con la conformación de grupos de autodefensa; a las movilizaciones sociales, las equiparó con la subversión y les aplicó la guerra sucia; al secuestro con desapariciones y al asalto con masacres (Gómez, 1990).

Con ello, la violencia pasa de ser un eje estructurante de la política a ser una estrategia de gobernabilidad posterior al FN, que permitió su permanencia y estabilidad desde la década de los 80 y hasta principios del siglo XXI; en la cual, se desarrollaron diversas estrategias que implicaron el enfrentamiento armado directo, así como procesos de negociación que no buscaron terminar la guerra, sino mantenerla de manera permanente, en un ciclo de victorias y derrotas, que les daba un mayor o menor poder de negociación a las partes involucradas (Uribe,1995).

En esta etapa, se da la implementación, cúspide y declive del modelo INEM, marcado por estos acontecimientos políticos, pues al cambiar el modelo económico en el transcurso de los años, cambiaron las prioridades; por lo que estos institutos, dejaron de ser fundamentales para la formación de mano de obra, responsabilidad que se dejó en manos del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Lo que evidenció, que el objetivo del sistema INEM, fue más económico, que de igualdad de oportunidades y movilización social. Sumado a esto, los INEM no fueron ajenos a las luchas sociales, por el contrario, tal como lo evidencian las investigaciones de Puig (1989) y Cabrera (2011), participaron activamente de ellas, rechazando las políticas de los gobiernos de turno, inclusive aquella que originó la implementación del mismo sistema, muy a pesar del objetivo de mantener el orden social; aspecto, que pudo influenciar la decisión política de su abandono.

5.1.2. Política y Educación

Indudablemente, la situación política del país permeó las decisiones educativas, dado que, se disputó el control del aparato educativo como herramienta ideológica. Tal como lo describe Sáenz (2020), “la victoria política quedaba sellada con la eliminación física del adversario; en el debate educativo el triunfo se alcanzaba, arrasando con las ideas del otro partido” (p.62). No obstante, las principales reformas educativas estuvieron influenciadas por otros actores y fenómenos, como el crecimiento demográfico, la acelerada urbanización, los gremios económicos y los organismos internacionales.

En cuanto a las reformas educativas, estas fueron asociadas con los cambios progresistas, cuando eran liberales y con el mantenimiento de la tradición, cuando eran conservadoras (Cifuentes y Camargo, 2016; Gómez et. al, 1982; Pérez e Idagarra, 2019). También, giraron en torno a lo sagrado; los liberales defendían la secularización política del Estado y por ende de la educación, argumentando que el poder estaba en el pueblo; mientras que, los conservadores defendían que este poder debía provenir de Dios (Álvarez, 2010), lo que los llevó a una alianza con la Iglesia Católica, otro actor fundamental.

Así las cosas, en las primeras décadas del siglo XX, la orientación de la educación estuvo determinada por la hegemonía conservadora, quien delegó dicho poder en la Iglesia; posterior a ello, durante la República Liberal (1930-1946), vinieron las reformas a cargo de gobiernos liberales, reformas contrarrestadas con la vuelta al poder del partido Conservador en 1946 y sus posteriores gobiernos, hasta la administración del General Gustavo Rojas Pinilla (Cifuentes y Camargo, 2016). Uno de sus grandes enfrentamientos, se vivió con la adopción de la Pedagogía activa en el país. En este sentido, en la República Liberal se da su introducción oficial en las políticas públicas, bajo la apropiación de los métodos de enseñanza de Ovidio Decroly, reemplazados por el pragmatismo de John Dewey, al cual la Iglesia Católica se opuso radicalmente; por lo que su inclusión, solo se pudo realizar bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo, quien abiertamente estaba dispuesto a enfrentar el poderío eclesiástico (Herrera, 1999; Quinceno et al., 2004).

La oposición de la iglesia y por ende del Partido Conservador a la pedagogía de Dewey, se centró específicamente en su filosofía. Pues a través del trabajo por proyectos, se "buscaba formar una racionalidad científica, que se podía extender, análogamente a todos los dominios de la cultura, incluidos los valores y la religión" (Londoño, 2002, p.150). Mediante esta filosofía, se incentiva la duda, la búsqueda de pruebas y la elaboración de sugerencias, a partir de los hechos; por lo tanto, amenazaba preceptos de la Iglesia basados en la fe, por lo que esta forma de trabajo, se convirtió en el núcleo de su principal oposición.

Con la vuelta al poder del partido Conservador en 1946 y con la intensificación de la violencia bipartidista en el país, la educación pública se convirtió en uno de sus campos de batalla, desplazando por completo los debates académicos y pedagógicos, dándose una contrarreforma, que vuelve nuevamente a la orientación confesional de la educación pública y al ocaso de la pedagogía activa (León, 2017; Quinceno et al., 2004; Sáenz, 2020). Periodo donde los maestros y

funcionarios liberales, fueron sistemáticamente perseguidos y obligados a renunciar a sus cargos, sobre todo en la administración de Laureano Gómez (Helg,1987; León, 2017).

Dado lo anterior, la pedagogía activa quedó restringida a pocas instituciones privadas, y "dada la débil memoria educativa nacional, esta sería reintroducida en los años setenta y ochenta, como algo totalmente novedoso para el país" (Quinceno et al., 2004, p.142), con la importación de modelos educativos extranjeros, como la Escuela Comprensiva en los INEM, que tenía dentro de sus fundamentos pedagógicos las ideas de John Dewey, perseguidas por el partido Conservador y la Iglesia. Como se evidencia, las luchas por las políticas educativas no se enfocaron en solucionar los verdaderos problemas que enfrentaba el país en este sector, como el analfabetismo y la calidad de la educación, sino "más bien por controlar el aparato educativo como arma ideológica y política indispensable en aquella enconada contienda partidista" (Gómez et al.,1982, p,162). Lo que llevó, a que muchas de las reformas se quedaran en el papel y no pudieran ser ejecutadas o en el mejor de los casos, se cumplieran parcialmente; pues no se lograba una financiación de los programas educativos, que con el tiempo morían o eran nuevamente reformados, sin lograr sus propósitos iniciales.

A pesar de ser trasladado el enfrentamiento bipartidista a la educación (materializado en la lucha por la hegemonía política y la obtención de puestos administrativos) es de reconocer, como lo demostró la historiadora Aline Helg (1987), que, a lo largo del siglo XX, la educación gradualmente fue dejando de ser un punto de divergencia entre ambos partidos. Las reformas obedecieron más a amenazas sociales, que ponían en juego el statu quo, o a imperativos del desarrollo, que unían a ambos partidos en las decisiones educativas. Un ejemplo de ello ocurre en 1950 después del Bogotazo, cuando la instrucción pasa a ser una prioridad nacional, con la que se pretendía frenar los cambios y mantener a cada uno en su posición social: "los campesinos en el campo, las mujeres en su hogar, los obreros en las profesiones manuales, las clases dirigentes en el poder" (Helg, 1985, p, 295). No obstante, este proceso abrió la posibilidad a nuevas fuerzas de trabajo, ocupadas por la clase media y que la economía requería urgentemente, tales como el secretariado, el comercio, profesiones sociales, industriales y paramédicas, que más tarde empezaron a reclamar mayor educación.

Las diferencias existentes, sobre todo a nivel ideológico, quedaron finiquitadas con la estrategia política del FN, por medio de la cual se marginaron de las decisiones políticas a fuerzas minoritarias y los partidos tradicionales se repartieron el poder, lo que puso fin a la disputa por la

educación. A pesar de ello, durante el FN, las decisiones educativas no tuvieron el firme propósito de superar las dificultades del sistema; por el contrario, se implementaron programas, como el sistema INEM, que promovieran su popularidad en diversos sectores de la sociedad (Arvone,1978). Por lo tanto, las políticas educativas planteadas buscaron cumplir con los intereses de distintos grupos, como las clases medias y altas, los gremios económicos, la Iglesia y las agencias internacionales, quedando excluidos los intereses de las clases populares. Por lo que, el fracaso de muchas reformas no se debió a la falta de personal idóneo o de una estructura burocrática para llevar a cabo las decisiones tomadas, sino a la falta de una verdadera intención de cambio educativo, que permitiera una verdadera democratización de la educación, a pesar que el discurso político intentara convencer de lo contrario. En palabras de Robert Arvone (1978):

> Lo que puede decirse es que el Frente Nacional fue admirablemente experto en crear la imagen de gobiernos benévolos y orientados al cambio, que promovían el desarrollo social mediante la extensión de los beneficios educativos. Al final del Frente Nacional los sistemas elitistas existentes, el social y educativo en este caso, no sólo seguían intactos sino robustecidos, confirmando de esta manera el famoso adagio francés: Mientras más cambian las cosas, más permanecen lo mismo (Arvone,1978, p.37).

En este sentido, la principal preocupación del FN en torno a la educación fue su relación con el desarrollo económico, dando cumplimiento a los intereses de las élites económicas y las agencias internacionales. Estas últimas, gracias a la estabilidad política que brindaba la alternancia del poder, vieron la posibilidad de convertir a Colombia como el país piloto para probar sus ideas de cambio educativo y desarrollo nacional (Arvone, 1978). Fue tal la ayuda que permitieron influenciar la dirección y rumbo de las reformas educativas, que, en muchos de los casos, no eran pertinentes para solucionar los problemas educativos del país.

A este proceso de poner al servicio la educación al desarrollo económico del país, iniciado a finales de los años 40, se le denominó modernización de la educación, que implicó un aumento de la cobertura; lo cual, junto con la expansión de los medios, facilitaron la divulgación de fenómenos mundiales como la Revolución Cubana, el feminismo, entre otros; que impactaron, política y culturalmente a la juventud colombiana (Herrera, 2008; Lebot,1979).

Asimismo, las políticas educativas desarrolladas durante la década del 70, se caracterizaron por ser autoritarias, permeadas por la influencia de organismos internacionales y especialmente por los Estados Unidos, así como por su carácter economicista, elitista y excluyente (Báez, 2016; Lebot,1979), ello se evidenciaba en el modelo pedagógico asignado a las instituciones de formación técnica, tecnológica y profesional; la diferencia de calidad entre los establecimientos oficiales, privados y dentro de estos últimos, los de élite. Lo cual, implicó que el acceso a una educación de calidad dependiera de la capacidad de pago y no de las capacidades. Sumado a lo anterior, se encontraba el alto índice de analfabetismo en niños, jóvenes y adultos, sobre todo en la zona rural.

Por lo tanto, la brecha social y la influencia de los discursos marxistas y feministas, llevaron a la organización de movimientos sociales, que cuestionaban el orden social establecido, buscaban reivindicaciones académicas y de bienestar estudiantil. De esta manera, se inicia una nueva disputa política por la educación y sus fines, pero esta vez entre la clase hegemónica dirigente y los movimientos estudiantiles y magisteriales, de los cuales la comunidad Inemita formó parte activamente.

5.1.2.1. Educación y desarrollo (1950-1980)

Como ya se mencionó, algunas de las principales reformas educativas, sobre todo después de la segunda mitad del siglo XX, escaparon de la lógica de la violencia bipartidista, logrando consensos entre los intelectuales liberales y conservadores. No obstante, esta convergencia en las políticas educativas fue producto de otros acontecimientos y fuerzas, más que de un acuerdo entre los partidos tradicionales, prueba de ello es la implementación de la planeación educativa, como estrategia para vincular la educación con el desarrollo económico, que se logra dar sin resistencia alguna por parte de los partidos políticos tradicionales, en medio del recrudecimiento de la violencia política en el país, experimentada a finales de la década de los años 40.

En la segunda mitad del siglo XX y con la culminación de la Segunda Guerra Mundial, los países industrializados adelantaron una estrategia para defender sus intereses y consolidar un nuevo orden mundial. Para ello, avanzaron en el discurso del desarrollo, “desde el cual comienzan a funcionar mecanismos complejos de poder y de saber sobre el más amplio conjunto actividades sociales, políticas, económicas y culturales de las naciones” (Martínez et al., 1998, p.12).

Es así, como nacen las denominaciones de países tercermundistas o subdesarrollados, planteando el desarrollo como el alcance de las condiciones políticas, culturales, sociales, pero

sobre todo económicas de los países industrializados; para lo cual, debían seguir la misma ruta de modernización, pero a un ritmo más acelerado. Por lo tanto, se hacía necesaria la cooperación internacional por parte de los organismos internacionales, quienes recomendaron el uso de la planificación, como estrategia para alcanzar dichos objetivos (Celys, 2018; Martínez, 2004; Martínez et al.,1988; 2003).

Con los anteriores preceptos, la educación en Colombia se dispuso al servicio del desarrollo, como eje central determinante de las políticas educativas en la segunda mitad del siglo XX. Con la misión Currie en 1949, se emprende el primer intento por vincular la educación al desarrollo y con ello, iniciar su proceso de internacionalización, mediante la ejecución de una misión extranjera. Dicha misión, buscó realizar un diagnóstico de la educación en el país mediante el uso de las técnicas de planificación.

A partir de allí, y durante toda la década de los años 50, el país se convierte en foco de aplicación de este tipo de estudios, que buscaron medir la eficiencia y eficacia de la escuela, por medio del establecimiento de diversos índices cuantitativos, de deserción, académicos, tasas de retorno y de rendimiento (Martínez, 2004; Martínez et al.,1988; 2003; Quinceno, et al., 2004), con lo que la educación se volvió un fenómeno susceptible de ser planeado y objetivado (Herrera e Infante, 2004).

En el marco de esta estrategia ocurre la internacionalización de la educación nacional, por medio de la adopción de los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el diseño de un programa nacional de desarrollo en 1949, basado en el diagnóstico establecido por la misión Currie, direccionada por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) (Martínez et al.,2003; Quinceno, et al., 2004). Posteriormente, en el Gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, cobra fuerza el discurso del desarrollo y de planeación integral de la educación, por lo que el gobierno contrató con la UNESCO, una misión internacional dirigida por Louis Josept Lebret, para la formulación del Primer Plan Quinquenal en Educación.

Estas misiones, promovieron la preocupación por el aspecto cuantitativo de la educación, reduciéndose a índices de cobertura, deserción, repitencia, relación costo-beneficio, etc.; lo que llevó, al desconocimiento de las preocupaciones cualitativas de intelectuales colombianos y gobiernos anteriores. Con lo anterior, se marca una nueva época para la educación en Colombia, en la cual deja de ser un problema que responda a las necesidades nacionales, para convertirse en

un problema de necesidades globales. Asimismo, se inicia una larga tradición de confiar el diseño y formulación de políticas educativas a organismos multilaterales (Quinceno et al., 2004).

Lo anterior, llevó a la implementación de estrategias y programas descontextualizados, respondiendo solo a los intereses de las agencias internacionales y de países industrializados (Martínez, 2004; Martínez et al., 2003) en alianza con las élites económicas del país (Díaz, 2016; Zúñiga, 1979); no obstante, dado el conflicto bipartidista, se aseguró una objetividad en las decisiones educativas, más allá de la ideas liberales o conservadoras (Helg, 1987; Ramírez y Téllez, 2006).

Por otra parte, los discursos del desarrollo y del planeamiento integral de la educación, originaron un optimismo basado en dos ideas principalmente. La primera, enfocada a la promoción social dada por la educación, traducida en llevar los beneficios del desarrollo a toda la sociedad; por lo que estos beneficios, se presentaron como una necesidad para las clases dominantes y medias. La segunda, en el establecimiento de un plan de enseñanza mínimo, que facilitaría el ingreso a los beneficios de la educación a grupos antes marginados de ella, como la clase obrera y la población rural, que facilitaría su inclusión en las tareas del desarrollo (Martínez, 2004).

Por lo tanto, el bajo nivel educativo en Colombia se presentaba como un obstáculo para los procesos de industrialización y de desarrollo económico (Afanador, 2007). Para ello, el nivel de secundaria se orientó hacia la formación académica y la capacitación laboral, por medio de la creación de los INEM en las principales ciudades del país; no solo con el fin de formación de mano de obra, sino con el propósito de liderar la modernización curricular en los demás planteles de educación secundaria, en los cuales se integró la teoría con la práctica. Simultáneamente, se reformaron los Institutos Técnicos Agrícolas (ITA), incorporando en ellos, la filosofía de los INEM, en la formación secundaria y labores propias del área rural.

Asimismo, para mejorar dicho nivel educativo, se presentó como necesidad involucrar las misiones extranjeras en la formación del magisterio; para lo cual, el país firmó un acuerdo con el gobierno alemán, para llevar cabo la tercera Misión pedagógica alemana, con el propósito de capacitar al profesorado, organizar la práctica y los medios para la enseñanza, desde un enfoque didáctico (Martínez et al.,1988; 2003). Esta misión introduce, por medio de la elaboración de guías, el mecanismo de planificación de la enseñanza, en el cual se parcelan los contenidos respecto a unos temas globales, se definen logros generales y específicos, que se vuelven el eje articulador

de la enseñanza; determinando así, las actividades de enseñanza y los recursos para ella, así como la continua evaluación de los procesos.

Con este énfasis didáctico, se buscó no solo el control y la homogeneización de los contenidos en todas las escuelas del país, sino el establecimiento de una única forma de impartir dichos contenidos, es decir, una tecnificación de la enseñanza para lograr su eficiencia y eficacia.

La introducción de este enfoque didáctico, tuvo varias implicaciones que no afectaron la estructura de la escuela, pero sí los procedimientos realizados en torno a la enseñanza. En este sentido, las prácticas de enseñanza se vieron permeadas y hegemonizadas, por la instauraron de prácticas y saberes provenientes de otros campos diferentes a la educación; por lo que, la enseñanza no era posible pensarse fuera de los métodos y procedimientos de la planificación (Martínez, 2004; Martínez et al.,1988; 2003). Lo que llevó, a una pérdida de estatus de la Pedagogía, para dar respuesta a los problemas educativos; por ende, el sujeto poseedor de este saber, el maestro, fue desplazado de su campo habitual, la enseñanza; el cual empezó a ser invadido y controlado por técnicos y expertos, a pesar de ello, el maestro conservó una autonomía restringida.

5.1.2.2. Crisis del modelo de desarrollo y la educación (1980-1990)

En la década de los años ochenta, con la dificultad para pagar la deuda externa, el modelo de desarrollo se agota y no cumple con las expectativas prometidas. Con esta consunción, sobrevino una crisis a nivel político, social y económico, que a su vez llevó a cuestionar el sistema educativo. Para solucionar la crisis, se da inicio a la implementación de políticas neoliberales direccionadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), basadas en el control monetario, la privatización de empresas y la apertura del mercado (Martínez, 2004); dichas políticas, en la práctica redundaron en una reducción del presupuesto designado para la educación y formación docente. Para conseguir tal fin, la escuela fue evaluada como ineficaz, ineficiente y costosa, dados sus pobres resultados con respecto a los objetivos económicos y de desarrollo asignados desde los años 50.

Es así que, el optimismo que generó la educación con la puesta en marcha de planeación integral, comenzó a ser cuestionado por los mismas organizaciones y expertos que alguna vez la impulsaron. Según Tedesco, (1984) los sistemas educativos de los países latinoamericanos fueron criticados en la literatura académica, por el desfase entre los conocimientos que imparte la escuela y los desarrollos científicos y técnicos; los modelos sociales que rigen la escuela y los que

gobiernan la sociedad; los métodos de enseñanza desarrollados, por los estudios del proceso de aprendizaje y los realmente utilizados en la práctica docente; por último, entre los fines y propósitos asignados a la educación y los logros efectivamente alcanzados.

Por lo tanto, las promesas y creencias que la masificación de la educación erradicaría las desigualdades sociales y se alcanzaría el tan anhelado desarrollo se esfumaron poco a poco. En palabras de Alberto Martínez Boom (2004) "el reino de abundancia prometido por teóricos y políticos había resultado ser lo contrario, o al menos eso mostraban sus primeras manifestaciones: crisis de la deuda, masificación, deserción, mala calidad" (p.151).

La respuesta en educación fue cambiar el modelo de inversión en la oferta por la cualificación de la demanda (Afanador, 2007), para que fuera esta la que empezara a exigir cambios sustanciales en la calidad de la educación, donde la deserción, la permanencia de índices de analfabetismo, el desajuste educación/trabajo y la escasa articulación de educación con el desarrollo económico y social fueron los principales problemas planteados (Martínez, 2004). Por lo que, para enfrentarlos, se promovió el mejoramiento cualitativo e impulso de la descentralización y el control de la deserción escolar.

Con el diseño del programa de mejoramiento cualitativo y con los Decretos 088 de 1976, 1419 de 1978 y 1002 de 1984, se masifica la aplicación de la tecnología educativa en el país; modelo pilotado en los INEM, el cual acentuó la dimensión técnica y tecnológica de la educación, modificando la estructura y funcionamiento del sistema educativo, a diferencia del modelo didáctico propuesto por la misión alemana, buscando el rendimiento óptimo de las instituciones del sistema, racionalizando los recursos y disminuyendo los costos. En otras palabras, lo que buscó fue la productividad de la escuela, mediante el modelo curricular, por lo que el énfasis pasó de lo didáctico, al currículo (Martínez, 2004; Martínez et al.,2003; Mockus et al.,1985; Quinceno et al., 2004; Rincón 1997).

Asimismo, la tecnología educativa implantó la tecnología instruccional en la escuela, bajo un enfoque conductista, que concebía al maestro como el ejecutor de planes y programas diseñados por expertos, quienes creaban el material a prueba de docentes, los cuales debían ejecutarlos, tal cual como fueron diseñados (Lago et al., 2014; Martínez,2004; Martínez et al.,2003; Mockus et al.,1985; Quinceno et al., 2004). Con este enfoque, y junto con la concepción de la educación técnica, como trabajo manual y no académico, buscaba la creación de mano de obra para la industria, en trabajos rutinarios que requerían solamente el aprendizaje de una técnica, que se

lograba mediante la repetición y adiestramiento. Además, el maestro perdió la poca autonomía sobre la enseñanza que le quedaba del modelo didáctico, concibiendo a este como un ejecutor del currículo, que aplica los saberes producidos por otros y en otras áreas del conocimiento, diferentes a la Pedagogía.

En este sentido, los INEM y los ITAS fueron diseñados bajo las ideas provenientes de la diversificación de la educación, el psicologismo, la tecnología educativa y el conductismo, bajo un modelo denominado asociacionista "el cual parte de considerar el aprendizaje como la adquisición de conductas provocadas por acciones específicas que proceden del medio ambiente y que están directamente vinculadas con ellas en razón de un esquema básico de estímulo-respuesta" (Ocampo, 2002, p.83).

No obstante, la puesta en marcha de la tecnología educativa no tuvo un gran éxito, en parte, porque encontró una fuerte resistencia en el magisterio colombiano, por lo que dicha política restringía la autonomía del maestro, su creatividad y capacidad de acción, reduciendo su oficio a un operario del currículo, que llevó a un desvalorización social y económica de su profesión (Mockus et al., 1985; Quinceno et al.,2004). Dicha resistencia, desembocó en lo que se conoció como el Movimiento Pedagógico, que buscó esencialmente "ubicar al maestro como sujeto de la pedagogía, la ciencia, lo público y lo popular" (Quinceno et al., 2004, p.162); para con ello, recuperar la escuela como un acontecimiento pedagógico y cultural.

Por otra parte, las dificultades de la deuda se fueron agudizando y como respuesta, Colombia adoptó en la década de los 90 los enfoques del consenso de Washington y el de la crisis fiscal para superarla, la misma se asoció en Latinoamérica a dos causas principales: la primera, al crecimiento del Estado, definiéndolo como proteccionismo que se había dado, gracias al enfoque en política económica de sustitución de importaciones, que llevó a una la proliferación de empresas del Estado, así como a un exceso en la regulación. El segundo factor fue el populismo económico reflejado en la incapacidad de disminuir el déficit público, así como las demandas salariales en sector público y el oficial (Bresser,1990).

Según esta visión neoliberal, las reformas requeridas iban enfocadas a disminuir el tamaño del Estado y su regulación mediante la privatización de sus empresas y de los servicios públicos, así como la racionalización del gasto, recortando el presupuesto para la inversión social, disminuyendo impuestos para atraer el capital extranjero y fomento de las exportaciones; por lo que se pasó, de un Estado interventor a un modelo de liberación económica (Afanador, 2007).

De esta manera, las políticas neoliberales implementadas desde la década de los años 80 y las ideas del consenso de Washington se convirtieron en el eje conductor de las reformas educativas, que no solamente afectaron su financiación; sino que también han estado dirigidas a núcleos centrales del ideario educativo y a políticas pedagógicas, que ha llevado a procesos de mercantilización de la educación, justificados desde la competitividad y la globalización (Martínez, 2004). Este modelo, se caracteriza por principios de eficiencia en la administración de recursos, competitividad y rentabilidad, propios de la economía de mercado, aplicados a la orientación del servicio educativo, el cual mostró éxito en el aumento de cobertura, pero no logró mejorar la equidad social, la pertinencia educativa, la calidad, ni el desarrollo humano (Afanador, 2007).

Igualmente, la globalización se constituyó como una categoría con la cual se quiere leer el mundo, como algo inevitable, natural y como parte de una característica de las sociedades contemporáneas. Asociada al desarrollo de la tecnología y al proceso de modernización, se buscó la apertura de mercado y movimiento del capital, sin restricciones impuestas por las naciones. También, se expuso como la salvación y única vía, para la superación de la crisis económica y social de los países latinoamericanos.

No obstante, su puesta en marcha no se debió a procesos naturales e inevitables, sino a "decisiones y acciones cuyo propósito central fue la creación de un espacio único donde puedan circular, sin limitación, algunos bienes, servicios, y sobre todo dinero, convertido en la mercancía por excelencia" (Martínez, 2004, p.192). Este mercado global, es facilitado por las nuevas tecnologías de la información, pero debe su puesta en marcha a los intereses, implícitos y explícitos de las grandes transnacionales, así como a las políticas económicas de los países industrializados, ambos representan los principales beneficiarios de este mercado global.

Este proceso ha combinado, de una manera exitosa, la doctrina neoliberal con las ideologías individualistas, instrumentalizadas por organismos internacionales como el BM y el FMI. Un claro ejemplo de ello, son los discursos sobre la libre elección y mejoramiento cualitativo; en los cuales, se han remplazado los principios éticos y políticos, por categorías económicas como la eficiencia, competitividad, libertad de consumo y contrato; asimismo, asumen al estudiante como un consumidor de la educación, la cual solo le sirve para competir (Martínez, 2004). Por lo que la educación, va perdiendo su valor social y cultural, convirtiéndose en un instrumento para poder ingresar al mercado global.

Como se puede ver, asociada a la globalización, se presenta una nueva categoría que es la competencia, que por una parte está asociada a su definición de ser competente, pero también, a tener las condiciones de competir con éxito; cualidad que debe ser desarrollada por los individuos y las empresas (Martínez, 2004). Bajo esta lógica, la globalización lleva a la imposición de la ley de la competitividad, que debe ser una cualidad de las sociedades que tiene "futuro", frente a las que no, que están condenadas al fracaso económico y a la desaparición.

De manera concreta, la modernización de sistema educativo en Colombia, iniciada en la década de los años 50, donde el campo educativo sufre una modificación radical en su estructura y funcionamiento, así como en la prácticas de la enseñanza, no fue guiada por teorías educativas o pedagógicas, reconocidas por la Historia de la Educación, sino que se fundamentada en nuevos saberes y disciplinas como la Economía de la Educación, la Psicología del Aprendizaje y la Sociología de la Educación, que, junto con la Pedagogía, conformarían las llamadas Ciencias de la Educación, que sitúan la Pedagogía en una posición subalterna de las demás disciplinas (Zuluaga et al, 1988).

Por lo que la modernización, se convierte en una actualización y puesta al día con los desarrollos tecnológicos, buscando despojar al maestro, a la práctica pedagógica y a la escuela de comportamientos, usos y categorías, catalogados como obsoletos y como obstáculos para el progreso de la escuela. Para así, dotarlos de un "andamiaje tecnológico que permitiera racionalizar la educación educativa, mediante el diseño y la operacionalización de los aprendizajes con el objeto de volverlos eficaces y eficientes" (Martínez, 2004, p,105).

En otras palabras, en la enseñanza se buscó la productividad de la escuela por medio de su tecnologización, adoptando nuevos métodos y procedimientos en los niveles macro y micro de ella; proceso para el cual, los INEM fueron las instituciones piloto. No obstante, a partir de los años 90 se cambia el discurso y la educación ya no es puesta al servicio económico del país, sino al mercado global, por lo que la diversificación deja de ser fundamental para cumplir los intereses de los organismos internacionales y a las élites dominantes del país.

5.2. Diferentes voces alrededor del modelo INEM: Diversificar para Educar (1962-1999)

Tomando como punto de partida el desarrollo del objetivo 2 el cual consiste en analizar las diferentes discursividades que se han tejido entorno al modelo INEM y las relaciones entre ellas,

en el siguiente apartado se esbozan, los principales elementos que determinan las relaciones entre los actores sociales, hallados en las fuentes primarias consultadas, tanto orales como escritas

5.2.1. Roles de instituciones y personas

A lo largo de su diseño, implementación y declive, diferentes entidades y actores hicieron parte del sistema INEM, desempeñando funciones específicas dentro y fuera del modelo, los cuales marcaron su rol dentro de la diversificación de la educación media y determinaron las relaciones de poder existentes entre los mismos. Estos actores sociales se pueden dividir en cuatro grandes grupos: el primero, conformado por quienes tomaron las decisiones; el segundo, compuesto por los encargados de plasmar las decisiones de los anteriores (mediante la planeación y la tecnología educativa); el tercer grupo, conformado por quienes capacitaron a los maestros y evaluaron el sistema; como cuarto y último grupo, aquellos que ejecutaron directamente el currículo de los INEM.

5.2.1.1. Quiénes decidieron

A nivel de las entidades y actores con posibilidad de ejercer el poder de decidir en el diseño y estructura se encontraron los organismos internacionales, las élites políticas, la Iglesia Católica y grupos económicos del país, quienes desde su posición de poder signaron sus intereses en el currículo Inemita. El papel de los organismos internacionales quedó evidenciado en las memorias de las reuniones, realizadas por el MEN y la Oficina para Programas Educativos Conjuntos (1968), para la socialización y aportes, donde quedó consignado el rol fundamental y decisivo de los organismos internacionales al momento de diseñar y ejecutar el Sistema INEM en el país. En el cual se establece que, posterior a los diagnósticos de misiones ejecutadas por entidades internacionales como la Currie y Lebret (que llevaron a la formulación del Plan Quinquenal en Educación). se desarrolló una misión específica para la educación secundaria, en la que participaron la UNESCO, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF como parte del BM) y la Agencia Internacional de Desarrollo (AID como parte del gobierno de EEUU).

Dirigida por Glenn Warner en 1965 y presentada como una gran e importante recomendación, que daría solución a los problemas de la educación secundaria en el país, relacionados con la cobertura, la democratización y la relación de la educación con el sector

productivo (MEN y OAPEC,1968), dicha misión concluye con la recomendación explícita de implementar la Escuela Comprensiva Norteamericana en el país. En este sentido, en las reuniones fue evidenciado como un logro político de Colombia, que el BM aceptara incluir la educación en los préstamos obtenidos, para impulsar el desarrollo económico, porque esto permitió la financiación del proyecto INEM; ignorando que, más adelante, estos mismos préstamos, harían parte de la deuda externa que provocó la crisis del discurso del desarrollo.

Asimismo, se expresa en estas memorias que para garantizar que la BIRF concediera el préstamo, el proyecto debía incluir la planeación educativa; para ello, se solicitó la "cooperación" de la UNESCO, que montó las bases del proyecto. Con este diseño, se aseguró la autorización y desembolso del dinero, lo que lleva a dudar a cerca de la real intención de estas reuniones, porque una vez presentado y firmado un contrato con el BM, en el que se especificaron los detalles de la organización y funcionamiento de los institutos, se convocó a actores nacionales para conocer su opinión, sobre algo conversado y pactado. Asimismo, las conclusiones de las mesas de trabajo, iban en el orden de lo operacional, es decir, en poner el proyecto en marcha planteado por el MEN y no, en realizar críticas a la estructura y/o al diseño original.

Dicha cooperación internacional, quedó evidenciada no solo en el decreto que dio origen a la diversificación (1962 de 1969), sino también en uno anterior a este, donde por primera vez en el país se definía la educación media (Decreto 045 de 1962); el cual marcó el camino para la formulación de los INEM. Fue tal la influencia de dichas organizaciones, que no solo impusieron la estructura de los INEM, sino que, además, se les otorgó la posibilidad de decidir en qué se invertían los recursos, dado que, en una de las reseñas históricas del modelo, se describe que los asesores del BM "expresaron que este país no podía aspirar a ciertos lujos y hubo que aceptar ciertas sugerencias" (ICOLPE, 1974, p.8). Lo que reafirma el papel preponderante y decisivo que jugaron estas agencias internacionales, que hasta los lujos que podía darse el país, fueron decididos por sus asesores.

No obstante, existieron actores nacionales a los cuales se les presentó el proyecto con la posibilidad de realizar los ajustes que consideraran necesarios, antes que el proyecto fuera presentado al BM para su aprobación. Estas organizaciones fueron, la Asociación Nacional de Empresario de Colombia (ANDI), la Federación Nacional de Comerciantes (FENALCO) y el Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA) (MEN e ICOLPE, 1974), pero se desconoce cómo se desarrollaron estas reuniones y las conclusiones a las que llegaron.

Lo anterior, muestra el poder de privilegio y decisión de estos grupos económicos sobre la educación en el país, pues a pesar, que dentro de la misión de las empresas no se encontraba el factor educativo, ni pedagógico, estas influenciaron el proyecto, lo que confirma la tesis de la doctora Myriam Zúñiga (1979), al afirmar que los INEM se pensaron desde una alianza entre la élites económicas del país y los organismos internacionales; los primeros, con la intención que el Estado capacitara la mano obra a necesitar, sin realizar aportes económicos y los segundos, con el propósito de asegurar la dependencia económica y cultural hacia los países autodenominados desarrollados conservando el orden mundial determinado.

En este sentido, se instituye y normaliza en el discurso Inemita la intervención de los bancos y agencias de desarrollo económico internacionales; puesto que, fue establecida como una gran ayuda, que aportaba recursos económicos, más no de injerencia en las decisiones sobre el sistema INEM, las cuales fueron atribuidas exclusivamente al MEN, que contaba con la asesoría de los expertos internacionales (Bravo,1972; López, 1972). Sin embargo, en estos discursos se oculta el poder definitivo de las agencias internacionales y la élite económica del país en el desarrollo de los INEM; a tal punto, que se ignora el papel categórico de estas mismas organizaciones internacionales en su desmonte, suministrando un fallo irrevocable a su implementación, considerándolas como un sistema costoso en términos de rentabilidad (Psacharopoulos y Zabala, 1986); lo anterior, no permite a la comunidad Inemita ver con claridad las intenciones e intereses con los cuales fueron creados estos institutos.

Además, para algunos maestros inemitas los INEM venían asociados a políticas sociales y de desarrollo, que históricamente impulsó el partido liberal (I5, 2021), lo que denota la influencia de la lucha bipartidista en el saber del maestro y su concepción sobre el FN, como una estrategia para prorratear el poder presidencial cada cuatro años y no para mantenerse en él, lo que nuevamente, no permite conocer todo el panorama y comprender los intereses de cada uno de los actores con el poder de decidir.

Por otra parte, a diferencia de la Escuela Comprensiva Norteamericana, en la escuela colombiana, la Iglesia Católica fue un actor que influyó en la elaboración del plan de asignaturas del área de Catequesis, construyendo y dando su aprobación para que este pudiera ser implementada (MEN e ICCE, 1969); lo que llevó, a que esta área se concibiera dentro de los INEM desde un enfoque cristiano y predominantemente católico, manifestando esta mirada como una única opción de creencia y obligatoriedad (Sarasty 1972).

Además, varios de sus docentes pertenecían a congregaciones católicas, ocupando con ellos todos los roles del sistema, llevando a la profundización de este aspecto; que no solo se ejecutó por medio de los planes, sino en la instalación de imágenes religiosas y capillas católicas, como es el caso del INEM de Bucaramanga, Popayán y Kennedy (Bogotá). Esto confirma que la iglesia en el FN, no perdió del todo el poder de decisión e influencia sobre la educación, al menos dentro de estos institutos jugó un rol preponderante. Lo anterior, es acorde a la tesis de Díaz (2016), en la cual los actores locales, en el caso de los INEM representados por la Iglesia y los gremios económicos, ejercieron presión para incluir sus intereses, y por ello, algunas imposiciones de las agencias internacionales, como la implementación de la Escuela Comprensiva Norteamericana, fueron traducidas para alinearse con los intereses de actores domésticos.

5.2.1.2. Quiénes planearon

El proyecto presentado al BIRF en 1968 para obtener el préstamo para la construcción y dotación de los INEM, fue elaborado por el MEN y la Oficina para Programas Educativos Conjuntos (1968), que posteriormente se convirtió en el ICCE. Dicho documento fue la base para la elaboración de decretos, manuales, guías y programas publicados desde el discurso oficial de la educación diversificada, pues al revisarlos, existen apartados tomados de manera literal, mostrando el gran poder que ejerció el BM, sobre el diseño curricular y administrativo de estos institutos.

Dado lo anterior, la estructura planteada en este proyecto, bajo el discurso de la planeación y la tecnología educativa, establece la necesidad de conformar un grupo curricular de expertos, que se materializa en los Decretos 1962 de 1969, que dio origen a los INEM, y en el 1085 de 1971, por el cual se estableció su plan de estudios. En ambos, se determina que dicho grupo estaría a cargo del ICCE. Asimismo, con la reestructuración del MEN, el mismo y los institutos pasaron a formar parte de la División Especial para la Enseñanza Media Diversificada, conservando el rol asignado.

Alineados con la necesidad de control y supervisión, en la conformación del grupo se estableció una jerarquía de mando, en la cual se distinguieron dos subgrupos: por una parte, directivos y por la otra, los programadores. El primero, conformado por el jefe de la sección de currículo, encargado de coordinar a nivel general los procesos internos y externos del grupo; los coordinadores del grupo, comisionados para la supervisión directa de los programadores y de garantizar que se cumpla lo planeado; y, por último, por un asesor de la AID, como parte de los

organismos internacionales, bajo la figura de asistencia técnica. En el segundo, hacían parte los programadores, quienes diseñaban los planes y programas, que debían ser impartidos en los INEM.

Las funciones del grupo de currículo se justificaron en la necesidad de controlar al maestro, de cambiar su ideología y forma de enseñanza, por lo que era necesario especificar detalladamente los planes y programas de las asignaturas; en los cuales se imponían las metodologías de enseñanza, formas de evaluar y hasta la utilización de los espacios, llegando a tal nivel de especificidad, que se le decía al maestro, cómo utilizar el tablero (MEN e ICCE, 1969ª; 1969b; 1969c;1969d;1969e; 1969f; 1969g). Es por eso que los programadores, en su rol de expertos, además de diseñar el currículo oficial, cumplieron al inicio de la implementación un papel de capacitadores, el cual se fue perdiendo con el paso del tiempo (I7, 2021; I12, 2021; INEM Pasto, 1972; Vásquez, 1987). Posiblemente, esto explique la poca mención que se hace de este grupo en las fuentes escritas inemitas, pues en ellas se expresa la cotidianidad de los institutos.

No obstante, también desempeñaron la labor de control y supervisión directa en los institutos, que presentaban problemáticas internas (I2, 2021). Además, se muestran tensiones en cuanto a la aceptación del papel de estos funcionarios, dado que, mientras algunos consideraban su labor como valiosa (Vásquez, 1987; I) otros no la aceptaban y luchaban contra ella, tal como lo expresa un maestro Inemita:

> (…) la verdad es que el jefe del departamento, afortunadamente me puso al tanto y me dijo: no vaya a decir que viene de la división, porque aquí eso le tienen pavor a esa gente y no son bien vistos. Dígale, simplemente que usted viene como jefe del Departamento de Matemáticas del INEM de Popayán y le aseguro que le va a ir mejor (55-62, p.2).

A pesar de esta tensión, en las voces inemitas se conserva el recuerdo que después de acabada la División, comenzó el declive de los INEM, por lo que la perciben como independiente del MEN, y para ellos, era la entidad que los defendía. (I2, 2021; I8, 2021; I12, 2021). Aspecto, que, sacando la independencia del ministerio, no estaba alejado de la realidad, pues en el momento en el cual el modelo era atacado desde diversas evaluaciones, la división publicó un texto en defensa de él, abogando por la validez de estos institutos, como modelos educativos (MEN, 1986), pero como lo demostró la historia, su voz no tuvo tanto poder como el de las organizaciones internacionales.

5.2.1.3. Quiénes capacitaron y evaluaron

Otro aspecto para justiciar el control de maestros y maestras fue la baja preparación académica de estos en el país, por lo que la Facultades de Educación de universidades como la Pedagógica, la Nacional, la de Antioquia, la de Nariño, la del Valle, entre otras; capacitaron en la aplicación de técnicas de enseñanza, a quienes estaban en ejercicio y a los futuros maestros Inemita (ICOLPE,1971; MEN e ICCE, 1975).Dicha formación, fue propuesta desde el discurso de la tecnología educativa, legitimando su métodos y procesos, que para la época representó el discurso dominante que las universidades públicas y privadas replicaron y se encargaron de legitimar. A pesar de esto, se generaron resistencias dentro de estas mismas universidades por parte de algunos maestros y maestras universitarios, que junto a FECODE posteriormente conformaron el Movimiento Pedagógico.

Por otra parte, ninguna de las evaluaciones realizadas al modelo INEM, a través del ICOLPE desde la Universidad Pedagógica, ni siquiera las investigaciones más críticas a las políticas educativas puestas en marcha en estos institutos desde la Universidad de Antioquia desarrolladas por el doctor Julio Puig o la evaluación del doctor Víctor Gómez de la Universidad Nacional, ni mucho menos las realizadas por organismos internacionales como la UNESCO o el BM, cuestionaron la existencia de los programadores y el papel de ejecutor del currículo dado a los maestros inemitas.

Con lo anterior, dichas organizaciones y personas, que evaluaron el modelo ocultaron el papel preponderante, que el grupo curricular ejerció en el diseño e implementación curricular indultando a estos de cualquier responsabilidad sobre las planeaciones y, sobre todo, exonerando a los que decidieron, que en algunos casos fueron los mismos que evaluaron sobre su responsabilidad directa, por ello la responsabilidad de su fracaso fue descargada exclusivamente sobre los INEM y en especial sobre los maestros.

5.2.1.4. Quiénes ejecutaron

El grupo de currículo fue capacitado en la Universidad de Nuevo México para llevar a cabo su papel. De las memorias de este proceso, quedó un proyecto de manual de funciones, en el que se establecieron los roles y procedimientos para el funcionamiento de los INEM (Universidad de Nuevo México, 1968), sobre el cual se basó el Manual de funciones definitivo (ICCE,1969), y que posteriormente, con el paso de estos al MEN, la División los complementó, especificando aún más

las actividades a desarrollar, para cada uno de los roles creados en los institutos (MEN, 1977.), lo que facilitaba aún más el control y supervisión.

En estas memorias se establece que los INEM fueron concebidos como una empresa, por lo tanto, estos debían ser administrados bajo los principios de eficiencia y eficacia, desde una visión curricular taylorista. Para ello, la materia prima denominada recurso humano (estudiantes y maestros), debían transformarse (cambiar su conducta) para dar respuestas a las necesidades nacionales y regionales; estas últimas ligadas, exclusivamente al desarrollo económico, demandando mano obra técnica en el nivel medio, que manejara con la misma eficiencia y eficacia los procesos industriales y del comercio, con la que sería educado.

Para lograr lo anterior, era fundamental el control de la práctica del maestro, por lo que se expresa, que los administradores (directivos) debían fomentar el bienestar docente, que llevaría al cumplimiento a cabalidad de sus funciones, disposición para desempeñar su labor y el acatamiento de las decisiones tomadas por la administración; actividades que estuvieron alineadas en la cadena mando con el MEN y con las organizaciones internacionales que financiaron el proyecto. Bajo esta lógica se explica la asignación de una prima de exclusividad, por trabajar en los INEM que llevó a maestros y maestras a sentirse privilegiados por ser inemitas, tal como lo expresa, una de las maestras entrevistadas: “en las unidades me ganaba por trabajar todo el día en el laboratorio $11,000, estamos hablando de 1970, y llegué a ganarme $36,000 y media jornada, uno dice cogí el cielo” (17-19, p.1). Además, con esta prima se creó un estatus social entre los maestros de la época, en el cual los inemitas ocupaban el escalón superior y privilegiado (I12, 2021; I8, 2021).

Sin embargo, en la estructura interna de los INEM ocuparon el último escalón, en palabras del maestro de agropecuaria:

> Era un sistema clasista, los directivos eran una cosa especial, había reunión de maestros, por ejemplo, celebración del día del maestro, los directivos eran allá y nosotros aquí bailando, al estilo pueblo tomando cerveza acá y ellos tomando whisky allá. Los directivos eran: Rector, vicerrectores, jefes de unidad y unos consejeros (…) viéndolo ya, desde otro punto, ellos tenían su parche y había discriminaciones (I5, 354-360, p.9).

Con lo anterior, ocupando ambas posiciones de la pirámide social, se hizo más fácil justificar la estratificación de la sociedad y transmitirla a sus estudiantes; en la cual, en ocasiones se estaba arriba y otras veces se estaba abajo, pero en ambas se debía aceptar su posición, lo que

se alinea con los propósitos del FN impuesto a los INEM, para que los jóvenes aceptaran su papel en la sociedad y promovieran la convivencia de clases.

Otro aspecto que se lograba con el incentivo económico, era el cumplimiento sin remuneración del trabajo extra, como las actividades extraescolares pero también se conseguía la obediencia y sumisión del maestro, características que en los discursos que circularon dentro del INEM, eran mostradas como deseables en el maestro Inemita para lograr el éxito educativo, según se relató en el Boletín Cultural del INEM de Pasto "un educador del Pakistán que visitaba dichas instituciones recientemente manifestó a sus colegas colombianos, ustedes lograrán el éxito. Cuentan con todos los elementos para ello: un cuerpo de profesores muy juvenil, entusiasta y abnegado" (Bravo,1972, p,11).

Además, al concebir la educación como un proceso industrial, en el cual cada compartimiento cumplía una labor específica, para alcanzar una meta o un producto (objetivos de los INEM), las partes no podían ser autónomas, dado que corrían el riesgo de perjudicar la cadena del proceso u obtener otro resultado no deseable. Por lo tanto, la labor de las y los docentes inemitas debía ser controlada. Siguiendo esta lógica, en el discurso escrito Inemita se establecen los métodos didácticos, los recursos y las estrategias (Mendoza, 1972) como factores determinantes para el ejercicio docente; sin embargo, no es tomado en cuenta en este proceso el saber pedagógico del maestro, concibiendo a éste, como un profesional que aplica saberes y procedimientos, generados en otras disciplinas, pero no, quien los genera (Zuluaga et., al 1988), por lo tanto, la vigilancia de su labor se proyectaba como una mejora de los resultados esperados, porque basta con corregir la práctica del maestro para mejorar el proceso.

Para ello, se creó toda una estructura organizacional, con el fin de inspeccionar y vigilar la práctica del maestro: rector, vicerrector, jefes de unidad, consejeros y jefes de departamento eran los encargados de ello. Este control fue presentado como una necesidad, al ser incluido entre los factores que afectaban la moral de los profesores (MEN e ICCE, 1972). Dentro de los INEM se planteó esta supervisión como un sentido de cooperación necesario, para mejorar la formación de los educandos inemitas. El control directo del maestro, recayó sobre la figura del jefe de departamento, que tenía un doble rol: el de directivo y el de docente; así, se garantizaba una mayor cercanía profesional y personal con el maestro y con las actividades diarias que éste realizaba, para identificar las debilidades, de cara a un plan, que modificara las actitudes y comportamientos no deseados (Mendoza, 1971).

A medida que sucedía la implementación del modelo INEM, fueron profundizadas las estrategias de control y supervisión, especificando aún más los manuales de funciones (MEN, 1977), así como los planes y programas de las asignaturas (MEN,1979), restringiendo con mayor fuerza la autonomía. En este sentido, se crearon una serie de comités, que buscaron aumentar la capacidad de administración, supervisión y control, de cada una de las dependencias dentro de los institutos.

En ninguno de los comités establecidos existió la participación directa de los maestros, sobre quienes recaían los mecanismos de control, diseñados especialmente por el comité pedagógico (MEN, 1977). Sin embargo, en dicho comité se permitió los diálogos entre sus integrantes, que también cumplían funciones de docencia, esto deja en evidencia el seguimiento parcial de estos manuales y la posibilidad, por lo menos de discusión, brindada a los inemitas como lo expresa el informante 1:

> Como los jefes de departamento éramos los integrantes del comité académico, nos reuníamos todas las semanas religiosamente, cada semana había un tema para analizar y discutir, por decir algo, salió la Ley General de Educación, inmediatamente nosotros comenzamos a discutir, a analizarla y ahí se dieron grandes discusiones (I2, 2021,147-150, p.4).

En otra mirada, la intención de restar autonomía al maestro y a los inemitas en general, sin importar su rol, contradice principios de la educación diversificada expresados en el Decreto 1962 de 1969. La primera contradicción se presenta en que estos institutos, según el decreto, eran de la comunidad y para la comunidad; pero no podían decidir sobre su rumbo, sus objetivos y la forma para alcanzarlos, ni su nombre pudieron escoger, pues este fue impuesto a través de decreto presidencial para exaltar personajes pertenecientes a las élites políticas (Decreto número 1388 de 1970) nominaciones que, para algunos maestros, no tenían ningún significado, ni sentido de ser (I12, 2021). La segunda, se presenta con el propósito de desarrollar la autonomía del estudiante, más en la práctica se limitaba la libertad del maestro, quien a su vez debía garantizar que los alumnos adquirieran algunas conductas definidas por los programadores. Por lo que queda la duda, sobre ¿qué se entendía por autonomía?, posiblemente, la respuesta sea el manejo por sí solo de técnicas y de tecnología para trabajar en la industria y no un real ejercicio de ella.

Como reacción a esta intención de restar autonomía a los maestros, desde muy temprano, en los INEM se evidenció la aparición de voces discordantes, que criticaron los métodos de la

tecnología educativa porque consideraban que el seguimiento estricto de los programas de estudio, elaborados por el grupo curricular, limitaban su capacidad de iniciativa, creatividad e investigación, así como, sumían al maestro en la rutina diaria (Ibarra, 1973). Esto último, es desarrollado años después por Eloísa Vasco (1995) como factores que entorpecen la práctica y la conformación del saber pedagógico.

También, dada la influencia del Movimiento Pedagógico en la década de los 80, se logró encontrar un mayor número de discursos opuestos a la tecnología educativa. Es así, que se empezó a reclamar por la libertad de enseñanza, incitando a maestros y maestras a ejercer esta como un derecho, pues se encontraba establecida en la Constitución Política (Casabón y Souza, 1986). Además, hubo un clamor por el rescate de su papel como intelectual de la pedagogía, "donde el pedagogo según Acevedo no sea el intermediario o distribuidor de la ideología sino funcionario del saber fundamentado en sus raíces epistemológicas (1986)" (Souza, 1989, pp.73-74).

En esta misma dirección, los maestros y maestras empiezan a ser conscientes de la forma como ellos mismos descalificaban su experiencia y su saber, confiando más en personas ajenas a la institución (programadores), que para ellos se mostraban "tan tradicionales y rutinarios como nosotros (y más)" (Garavito, 1987, p, 22). También reflexiona sobre cómo han aceptado pasivamente los cambios impuestos por el MEN, lo que llevó a reconocer su posición de inferioridad, expresada en la poca capacidad de formular propuestas alternativas en beneficio de la institución, situación evidente en las palabras del maestro Inemita Ricael Palacio Cuesta:

> Nuestra flaqueza de espíritu nuestro débil coraje para presentar propuestas precisas y alcanzables dentro de las limitaciones de nuestra realidad social que vayan en provecho de los INEM, de su población estudiantil del contexto social que lo circunda y de la Educación en general, nos han colocado muy por debajo de lo que realmente queremos ser: Auténticos profesionales de la Educación y, convencido servidores de la comunidad. (1986, pp. 22-23).

Además de estos discursos de resistencia, maestros y maestras informantes, en algunas ocasiones con vergüenza (manifestada en su lenguaje corporal), aceptaron no seguir los planes, tal y como se les exigía por parte del MEN; sino por el contrario, expresaron la realización de modificaciones, en aras de mejorar los procesos de enseñanza, pero siempre conservando la estructura base (I1, 2021; I2, 2021; I8, 2021). Este hallazgo se comparte con la investigación de Ruano y Velásquez (2013), por lo que se establece que fueron varios los docentes que se salieron

del plan, demostrando que, a pesar, de que se lograba limitar la autonomía no fue posible en su totalidad, dado que la reflexión en la práctica construye un saber en el maestro (Zuluaga, 1994;1999; Vasco, 1995), que le permite proponer nuevas formas de enseñanza.

Toda esta la lucha del magisterio colombiano en la que participaron maestros inemitas, desde su nicho pedagógico, llevó a que el MEN cediera el poder de establecer los planes de estudio y los propósitos de las Instituciones Educativas (Ley General 115, 1994); por lo cual, se da plena autonomía a los INEM para definir sus objetivos y la forma de cómo alcanzarlos. A la par de este proceso, se pierde la vinculación directa con el MEN en los procesos de descentralización, por lo que pasaron a ser supervisados y controlados, primero por los Fondos Educativos Regionales (FER) y, por último, por las entidades territoriales certificadas, específicamente por sus Secretarías de Educación que según el Decreto 1860 de 1994, debían cumplir con el rol de administradores de la educación pública.

Al desligarse del MEN, los INEM pierden capacidad económica para conseguir equipo y materiales, así como mantener su planta física y la conexión directa con personas encargadas de formular las políticas públicas educativas, algunas ellas, participaron desde el diseño de los INEM y lo defendieron -como ya se mencionó- de sus ataques y evaluaciones negativas, considerando que se debían mantener como centros pilotos para las experimentaciones del MEN (MEN, 1986). Sin embargo, la voz del Banco Mundial primó sobre los nacionales, lo que llevó al declive y olvido de estos institutos.

Con la reducción de los presupuestos se desperdicia un factor que para los maestros brindó autonomía a los INEM, en medio de las circunstancias, dado que tuvieron la posibilidad de plantear proyectos sin la limitación del factor económico (I9, 2021; I5, 2021; I2, 2021). Por lo que, con la Ley General 115 se les dio la libertad de formular sus planes, pero no la capacidad de financiarlos, encontrando la manera de volver a limitar, nuevamente, la posibilidad de los INEM de tomar las decisiones curriculares. Además, en el declive se instala como discurso hegemónico la calidad y evaluación, con la cual el MEN despliega toda una estrategia, convirtiéndose en la nueva forma de ejercer el poder curricular, buscando la homogeneización e imponiendo los propósitos de las élites, pero dando una sensación de participación y autonomía, la cual es restringida ahora, por las presiones económicas, políticas y sociales, que genera dicho discurso (Martínez, 2004; Martínez et., al, 2003).

Para concluir esta categoría, por medio del organigrama de los INEM y de los actores externos, se puede ver cómo se establecieron posiciones de poder, con el propósito de controlar la práctica del maestro y maestra, lo que generó resistencias y oposición a esta política de la tecnología educativa a nivel nacional, reclamando su autonomía y libertad para la enseñanza dentro estos institutos.

6.2.2. Evaluación

A pesar que la evaluación, como discurso hegemónico para controlar el currículo de las instituciones educativas, emerge en las décadas de los noventa, en los INEM este mecanismo fue utilizado de diversas maneras de acuerdo a las circunstancias, necesidades e intereses, no de la población a escolarizar, sino de los actores que tenían el poder de decisión, en una clara contradicción de la filosofía de estos institutos que señalaba poner en el centro al estudiante.

5.2.2.1. Evaluaciones que impulsaron

Las evaluaciones diagnósticas de las misiones internacionales dirigidas por Lauchin Currie (1949), Louis-Josept Lebret (1958) y Glenn Warner (1965) se utilizaron, en primera instancia, como base para justificar la creación de los INEM (MEN y OAPEC, 1968). Los cuales, se presentaron como la insuperable y principal solución a dichas problemáticas, como innovación pedagógica acorde a las nuevas exigencias mundiales, en cuanto a educación (MEN e ICCE, 1969; 1972). Con lo que se da entender que la copia de modelos educativos extranjeros, que ataban la educación al desarrollo era una necesidad para el país que haría este nivel educativo eficiente a nivel administrativo, técnico y pedagógico. Los INEM fueron ofrecidos como la solución a todos los problemas diagnosticados, convirtiéndose en una pretensión de verdad, a pesar que, tal como lo expone Gómez (1995) no era la única posibilidad para diversificar la educación media y esta decisión, desconocía la experiencia en educación técnica del país y sus maestros.

De todos los problemas diagnosticados por estas misiones, en el discurso Inemita solo se logró identificar el alto índice de desempleo de la juventud colombiana, que no podía acceder a la educación superior por falta de recursos, pero tampoco poseían la preparación necesaria para vincularse al mundo laboral y tener con qué ganarse la vida (I2, 2021).El alto índice de desempleo fue atribuido exclusivamente a un defecto de la educación secundaria y media por lo que era deber

del INEM, suplir esta necesidad, con esto se desconoce, tal como lo demostró Puig (1989) y Parra Sandoval (1975), que existen otros factores de mayor peso, que intervenían en el problema para la época, como la distribución de los recursos, la estructura ocupacional, las relaciones sociales, la poca meritocracia, entre otros. Por otra parte, se normaliza el hecho de que los estudiantes de las clases populares, no puedan aspirar a una educación superior y sean condenados a trabajos de insuficiente remuneración económica y menoscabados socialmente.

5.2.2.2. Evaluaciones que reformaron y/o acabaron

Por su parte, para la evaluación de seguimiento se adoptó el modelo de teoría de sistemas desde un enfoque empresarial (ICOLPE, 1975), con el ánimo de conseguir los objetivos fue necesario controlar y monitorear todos sus componentes, como los insumos (estudiantes, maestros, planta física, etc.), los procesos (la enseñanza), los productos (cambio de conducta) y la retroalimentación (evaluación). Este modelo fue tan interiorizado en los INEM, que en los recuerdos del investigador y de otros exalumnos inemitas, se logró, de una manera inmediata, asociar la representación gráfica del sistema de evaluación, con las clases de la maestra de biología, quien fue fundadora del INEM de Bucaramanga.

Este modelo reduce, por medio de la evaluación la enseñanza a un proceso que puede ser controlado y administrado, con el fin de obtener y homogeneizar los "productos", despojando la educación de la parte humana y reduciendo la enseñanza a la aplicación de un proceso. Además, a pesar de su carácter holístico, oculta que los programadores, el MEN y las agencias internacionales, hicieron parte del sistema INEM, pues tuvieron una gran injerencia sobre él. Con ello, se silencian sus responsabilidades políticas, sociales y económicas, sobre su implementación.

Dado lo anterior, el tipo de evaluación planteado fue de carácter cuantitativo para establecer a nivel numérico, los alcances del proyecto INEM, de acuerdo a los objetivos asignados, denominado como una evaluación en términos de congruencia (ICOLPE, 1975, p.61), Por lo tanto, la información estadística se convertía en la base de la evaluación (MEN e ICCE,1995), escapando de ella, todo aquello que no pudiera ser medido o cuantificado. Dicha información y su análisis se muestran de vital importancia para la toma de decisiones de los actores que tenían a su cargo la formulación de los planes y programas, así como para los rectores de los INEM, que, en este ámbito, eran considerados administradores (ICOLPE, 1975). Efectivamente, las tempranas

evaluaciones produjeron cambios en los manuales, planes y programas de las asignaturas (MEN, 1978.). En dichas reestructuraciones, especificaron aún más las tareas a desarrollar, por parte de maestros y directivos docentes.

Por su parte, ya en la década de los 90, cuando las instituciones tuvieron la potestad de crear sus propios currículos y los maestros la posibilidad de decidir sobre la enseñanza, en el discurso Inemita se ve reflejado la presión de las pruebas ICFES y cómo estas, desconocieron la formación laboral brindada en la institución y que marcaban su identidad institucional, llevando a tomar decisiones curriculares, partiendo de los resultados y creencias sobre estas evaluaciones estandarizadas (I2, 2021; I7, 2021).

Con lo anterior, se evidencia que el mecanismo de evaluación ha sido usado históricamente como método de presión y control, para organizar y definir los currículos de los INEM; por ende, en un principio se dirigió a los programadores, quienes tenían la potestad de formular el currículo oficial, más tarde, se transfiere a los institutos, cuando fueron estos los encargados de tal tarea. Por otra parte, así como la evaluación se utilizó para impulsar la creación de los INEM, esta misma justificó su desmonte 16 años después, cuando se había prometido que serían la solución a todos los problemas educativos y pedagógicos de la educación secundaria y media del país, condenándolos al olvido y al abandono estatal.

Sin embargo, es de anotar que únicamente se tomaron en cuenta evaluaciones realizadas para MEN y/u organismos internacionales, estas arrojaron un fallo irrevocable al fracaso del sistema INEM, atribuido exclusivamente a los institutos y a sus maestros, en ellas se propuso el desmonte de su estructura e infraestructura, pero el mantenimiento de su currículo, pues se evidenciaba un mayor rendimiento académico (Psacharopoulos y Zabala, 1986), con lo que se silenciaron las voces dentro del mismo MEN, concretamente la de los programadores que en un estudio evaluativo defendieron el modelo (MEN, 1986); además, la de los maestros y maestras inemitas, que no compartieron las formas, ni los parámetros para ser evaluados (I2, 2021; I6, 2021, I7, 2021). No obstante, su posición dentro de la estructura de poder no les permitía decidir; empero, en la lucha de fuerzas, la comunidad Inemita logró que la Ley General de Educación 115 de 1994 en su artículo 208, reconociera su carácter diversificado y les permitiera conservarlo, lo que fue visto como un logro por maestras y maestros (I2, 2021; I7, 2021).

5.2.2.3.¿Viejas o nuevas formas de controlar?

Desde los inicios de la implementación de los INEM, para controlar a maestros y directivos docentes, se aplicó la evaluación de desempeño, entendida como una valoración del cumplimiento de sus funciones y tareas. De tal forma que, si la evaluación no era satisfactoria, el directivo docente era relevado de su cargo y volvía a la docencia, mientras que el docente era destituido. Asimismo, de esta evaluación dependía la expedición de certificados de eficiencia y buena conducta, que a su vez determinaban el ascenso en la escala salarial (MEN, 1977).

Para ello, desde antes de su inauguración se diseñaron instrumentos detallados para evaluar la conducta de los maestros y maestras, encontrándose parámetros que iban desde el dominio conceptual de la asignatura, pasando por los materiales utilizados, metodología de enseñanza y la forma cómo evaluaba a sus estudiantes, hasta llegar a evaluar si el tono de voz y la vocalización eran adecuados, si se paraba correctamente, si sonreía, si hacía chistes, si llegaba de buen humor(Universidad de Nuevo Méjico, 1968); hasta el más mínimo detalle, se quiso controlar por medio de este mecanismo. Unido a esto, el supervisor (directivo) se encargaba de establecer qué era aquello que funcionaba y qué no funcionaba, qué debía implementar, añadir, agregar o mantener; con lo que el maestro, pierde la posibilidad de reflexionar sobre su práctica, aspecto que según Eloísa Vasco (1995) es esencial para la formación del saber pedagógico.

Para llevar a cabo este proceso, sin que el maestro se sintiera agredido e invadido en su autonomía, el discurso de esta evaluación circuló en los INEM como una forma de cooperación, ayuda y necesidad, para mejorar los métodos de enseñanza (Mendoza, 1971; Inem Pasto, 1972). Dado lo anterior, en conversaciones informales, muchos de los docentes inemitas del Decreto 2277 de 1979, que lograron ser exonerados de la evaluación de desempeño, evocan estos métodos, ya que los ven como fundamentales para que los procesos se realicen adecuadamente. No obstante, dentro de los discursos que critican la tecnología educativa, encontrados en las fuentes escritas inemitas, se hizo evidente la utilización de la evaluación, para que el maestro acatara las disposiciones de sus superiores, “a dichos programas deben ceñirse el profesor para ser bien evaluado, tanto por sus supervisores como por sus directores inmediatos” (Ibarra, 1973).

Para los estudiantes se definió el mismo sentido y característica de la evaluación, solo que ahora, era el maestro quien tenía el poder de realizarla, se convertía en el supervisor (Universidad de Nuevo Méjico, 1968). Con ello, se intuye que, controlando el maestro, se puede llegar a que los estudiantes también acepten los controles impuestos en las fábricas y trabajos, así como en la

sociedad; por lo cual, más que independencia se requiere obediencia. Lo anterior, en clara consonancia con los intereses de las élites políticas y económicas del país. Es curioso reconocer discursos y dinámicas semejantes, en el proceso de evaluación de los docentes del Decreto 1278 de 2002, quedando la duda, si esta retomó la experiencia de control ganada por los procesos evaluativos, llevados a cabo en esa época o son totalmente independientes.

Por otra parte, ya en el declive del modelo se introduce en los INEM la autoevaluación, como la posibilidad que tienen los actores en la toma de decisiones administrativas y pedagógicas, para solucionar los problemas presentes en el alcance de los objetivos (MEN, 1986) que, para la época, no estaban formulados por la propia institución, sino que fueron impuestos por el MEN, así como el qué y el cómo evaluar planteado en este proceso.

En dicha evaluación es incongruente apelar a la participación de los actores internos de la comunidad Inemita, cuando no existía la posibilidad de decidir sobre el qué, cómo, para qué y a quiénes enseñar, puesto que estas preguntas eran desarrolladas por los programadores del MEN; de tal forma que la única salida viable para "mejorar", fue seguir las indicaciones y obedecer las voces de los expertos. Nuevamente se reconocen discursos, sentidos y estrategias con el proceso actual de autoevaluación institucional; en el cual, el MEN definió el qué y el cómo evaluar, desde el discurso de la participación y la calidad educativa.

Después de la década de los 90, algunos de estos mecanismos, como el proceso de autoevaluación institucional y la evaluación de desempeño de los maestros y directivos, fueron adoptados en la escuela competitiva (Martínez, 2004), dentro del discurso de la calidad, para controlar el currículo de las instituciones educativas, a pesar de la autonomía escolar. Asimismo, se empezó a ejercer presión sobre los maestros (no sobre los programadores porque su rol desapareció) para que alcanzaran los resultados y modificaran el currículo, de acuerdo a los intereses de las clases dominantes, evidenciando así, una falsa autonomía materializada en el diseño de los currículos en los INEM. Se concluye que el discurso de evaluación se ha utilizado históricamente, como mecanismo de poder, para controlar y supervisar, no solo a maestros, directivos e institutos, sino a quien tenga la posibilidad de establecer el plan de estudio y el programa de las asignaturas, esto con el propósito de satisfacer los intereses de las clases dominantes.

5.2.3. Saber Ontológico

Numerosas experiencias influenciaron la conformación del saber pedagógico Inemita, tanto por fuera de la institución como dentro de la dinámica cotidiana de los INEM, que sería dispendioso recolectarlas en un trabajo investigativo. No obstante, con la inspección de las fuentes primarias inemitas, orales y escritas, se puede construir una visión, para así inferir algunas de ellas sin desconocer la imposibilidad de acceder a todas.

5.2.3.1. Lo que vivieron afuera

5.2.3.1.1. Procesos de formación

De acuerdo con Víctor Cuero (s.f) los procesos de formación formales e informales son primordiales en la conformación del saber pedagógico. Así las cosas, que los maestros hayan cursado sus estudios en la época del FN y en su mayoría en universidades públicas, los ubica en un momento histórico de su formación universitaria, en la cual se desarrolló el movimiento estudiantil, a la par de otras organizaciones sociales que ejercieron oposición al régimen autoritario del FN (Lebot, 1979). Asimismo, distintos acontecimientos a nivel mundial, como la Revolución Cubana, la Guerra de Vietnam, la experiencia de mayo del 68 y la influencia de las ideas del Concilio Vaticano II, influenciaron a la juventud universitaria de esa época y permitieron la circulación de discursos antimperialistas, de lucha de clases, defensa de libertades individuales, el trabajo por los pobres y marginados por la sociedad (Cabrera 2011).

Es así que en el trabajo realizado por Cabrera (2011) se puede evidenciar (aunque no consistió el objeto de estudio de la investigación) la influencia de estos discursos en las prácticas pedagógicas inemitas, sobre todo en aquellas, donde los programadores no tuvieron influencia, siendo diseñadas por maestros y maestras. A través del teatro, la oratoria, los clubes y la literatura, se buscó generar conciencia social, pensamiento crítico y habilidades de liderazgo en los estudiantes, lo cual desembocó en el movimiento estudiantil del INEM de Kennedy, que participó en el paro cívico de 1977.

Siguiendo con los procesos de formación de los maestros inemitas, ellos se desarrollaron en un gran diversidad de campos del conocimiento, así como en múltiples escenarios que iban desde una educación universitaria, hasta cursos o experiencias en grupos culturales o artísticos (I3, 2021; I7, 2021; I6, 2021; I9, 2021; I10, 2021; I13, 2021) antes o durante su estancia en los INEM,

que llevaron a enriquecer su práctica pedagógica y, en algunos casos, la de sus compañeros, así como a obtener reconocimientos para ellos y para el instituto donde laboraron.

Otro escenario de formación de los maestros y maestras de la parte vocacional, fue la experiencia laboral en entidades reconocidas a nivel nacional o regional, en el área a la cual llegaron a impartir la enseñanza (I5, 2021; I6, 2021; I3, 2021). Con lo anterior, el maestro había ganado un conocimiento profundo del sector de la economía, lo que ampliaba su capacidad para reflexionar y diseñar prácticas pedagógicas, en la rama que se desempeñó dentro del INEM. No obstante, su falencia estaba en la formación pedagógica, dado que la mayoría de estos docentes vocacionales no contaba con licenciatura, la cual fueron obteniendo con el paso del tiempo (I2, 2021). Lo anterior, contradice el hallazgo realizado por Gómez (1995) quien critica precisamente la lejanía de los maestros inemitas del sector productivo.

5.2.2.2. Experiencias personales

Por otra parte, las entrevistas realizadas permitieron entender que la educación para algunos de los maestros y maestras inemitas representó un gran esfuerzo para su realización, pero también progreso económico y social, no solo a nivel individual sino también familiar (I4, 2021; I9, 2021; I13, 2021), pues les permitió conseguir empleo para luego sostener económicamente a sus hermanos, quienes también lograron (con la educación) la movilidad social prometida para la época. Además, cuando llegaron al INEM mejoraron su situación económica o solucionaron de alguna manera problemas con su situación laboral de ese momento (I5, 2021; I6, 2021). Por lo tanto, se hacía más fácil apostar por las ideas de movilidad social, presentes en los discursos que impulsaron la creación del INEM, hasta llegar a defenderlos, en algunos casos sin cuestionarlos y lógicamente, permearon sus prácticas pedagógicas para brindar la misma posibilidad a sus estudiantes.

Por último, para algunos maestros inemitas, la experiencia como estudiante fue fundamental en la constitución de su saber pedagógico, porque les permitió realizar críticas a las prácticas transmicionistas, reconociendo qué tipo de maestro quería ser, marcando así su propia práctica pedagógica y las relaciones que estableció con los estudiantes (I5, 2021).

5.2.3.2. Lo que vivieron dentro de las instituciones

5.2.3.2.1. El diálogo

La diversidad de estrategias de capacitación, reportadas en las fuentes orales inemitas, reflejan que este proceso, exceptuando los cursos iniciales, nunca fue planeado desde el grupo curricular, debido a que hubo libertad para cada instituto; sin embargo, la coincidencia entre saberes creados por los maestros y maestras inemitas de diversas regiones del país, con personas y formas de capacitación heterogéneas demuestra la fuerza del discurso en la institucionalización de los saberes.

No obstante, es de reconocer que existieron espacios para el encuentro de los maestros y maestras inemitas a nivel nacional (I2, 2021; I6 2021; Inem Pasto, 1972) donde se propició la construcción del saber pedagógico, en medio de procesos de formación dirigidos por el grupo curricular, pero también, lo hicieron al compartir experiencias con compañeros a nivel nacional no solo en escenarios formales sino a través del deporte, en los juegos nacionales Inem-Itas (I2, 2021) promoviendo las visitas a cada uno de los INEM del país y el encuentro con maestros de todas regiones, donde existía un instituto.

Es así, que el maestro Inemita reconoce la importancia de estos encuentros, como una posibilidad de compartir experiencias a nivel nacional, para configurar su saber pedagógico y enriquecer su práctica. Lo anterior fue expresado por uno de los maestros entrevistados "(…) con las capacitaciones, con los encuentros de los jefes de departamento, con toda esta serie de cosas, fuimos madurando las ideas y fuimos avanzando" (I2,128-130, p,4).

Este diálogo también se estableció entre los docentes del mismo departamento, como parte de una estrategia institucionalizada, pero tenía otra intención, la de supervisar al maestro, pues era un espacio en que "la tendencia a intervenir más activamente, por parte de estos, hace más fácil la identificación de problemas comunes y aporta iniciativas sobre las tareas de supervisión más aconsejables" (Mendoza, 1971, p.13). Dada la libertad que debía permitirse para que se expresaran libremente, se generaron otras dinámicas al interior de los departamentos; por tanto, se concibió, por parte de los docentes, estos encuentros como fundamentales para la configuración de su saber pedagógico, fue tan significativo que algunas maestras, a pesar que esto no se encuentra en el discurso oficial, lo consideraron parte de la filosofía INEM, como lo relata la maestra informante:

> Uno llega como una licenciada y cuando se trabaja con la filosofía INEM, lo primero que se aprende es que siempre se debe trabajar en equipo, ¡siempre!, uno no debe trabajar

> aislado, suelto, solo, porque el equipo va definiendo cosas y lo va corrigiendo a uno (…) en el INEM había mucho diálogo con respecto a eso. Incluso, si uno no entendía un tema el compañero le explicaba, porque la filosofía INEM aplica eso, que todos aprendemos distinto, todos nos podemos ayudar, eso es lo importante (I10, 157-163, p.4).

No obstante, dada la función de estas reuniones, de supervisión y no de formación, no se promovieron entre maestros de distintos departamentos, en palabras del docente inemita "ellos se mantenían aparte, las matemáticas tenían su plan de estudio académico, que las derivadas y las integrales y todo eso, lo tenían ellos allá" (I5, 226-228, p,6). Con lo anterior, se bloqueó el intercambio de saberes entre maestros de la formación general y los de la formación vocacional, con el cual se hubiera logrado un mayor enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, en cada uno de los componentes.

Este bloqueo fue hallado por Gómez (1995) y es mostrado como una de las causas del fracaso de los INEM, culpando a la departamentalización de estos institutos, desconociendo que el diálogo al interior de estos departamentos, promovió proyectos significativos (Rodríguez, 2017), que incluso, llevaron a que la primera gran maestra de Colombia, galardonada con el Premio Compartir al Maestro formara parte de la comunidad Inemita (I10, 2021; Pineda, 1999). Dicho coloquio, se hubiera podido promover, si se hubiera concebido este espacio con un fin formativo para el empoderamiento de los docentes, porque se contaban con los tiempos, la disposición y la experiencia para hacerlo.

Esta falta de comunicación, materializada en el desconocimiento y en el escaso entendimiento de los procesos pedagógicos, dentro de cada uno de los dos componentes, llevó a tener posiciones curriculares diferentes, sobre la importancia que debía tener cada una de ellas, en el plan de estudios (I5, 2021) y cuál debía primar sobre la otra, lo que los alejó aún más de la construcción de proyectos en común.

5.2.3.2.2. Experiencias de estudiantes Inemita

Otro aspecto, que influyó en la construcción del saber pedagógico, son las experiencias de estudiantes inemitas, que lograron una movilidad social y ocupacional, así como aquellos que consiguieron cursar carreras universitarias con éxito (I1, 2021; I2, 2021; I5, 2021; I3, 2021; I5, 2021; I6, 2021; I7, 2021; I8, 2021; I9, 2021; I11, 2021; Valencia, 1987). Lo anterior, legitima el

modelo INEM para los maestros, desconociendo con ello, que a la par de estas experiencias exitosas, también existieron estudiantes que no lograron la mencionada movilidad social, pues tal como lo estableció Puig (1989) para los INEM y Parra Sandoval (1975) para la educación en general en Colombia, el sistema educativo no fue un canal que pudiera generar una movilidad social a gran escala, sin dejar de desconocer, que en pocos casos lo hizo.

Por otra parte, el haber sido estudiante de este modelo educativo y cumplir después el rol de maestro, le permite comprender y valorar mejor el sistema INEM, apreciarlo desde ambos puntos de vista y, sobre todo, adoptar prácticas significativas en su aprendizaje, tal como lo expresa el maestro informante:

> Yo fui producto de ese sistema, leía y eso nos obliga a leer porque pasaba el maestro y decía, esto es para cuatro a tres períodos de clase, entonces uno se hacía en grupitos de 3 a 5 máximo, uno molestaba con los compañeros, contando cuentos y ¿qué pasaba?, cuando en la semana tocaba entregar, se decía pongámonos las pilas y así era. Nos poníamos las pilas, desarrollábamos la guía y ya una vez que se desarrollaba, prácticamente tenía preparado todo, porque uno tenía que leer y lo que no entendía, llamaba al profesor, venga profe, explíquenos esto. El profesor no era un catedrático, el profesor estaba al frente de cada grupo, y del grupo que lo llamaban explicaba (I2, 95-105, 3).

5.2.3.2.3. Relaciones sociales

Otra forma de relacionarse, más allá de lo laboral lo constituyeron las cooperativas que se establecieron en los INEM, en ellos se forjaron varios tipos de relaciones económicas y de solidaridad (Plaza, 1983; Piñeros, 1992). De otra parte, de forjaron relaciones de amistad y compañerismo, que llevaron a compartir más allá de las paredes del INEM y crear proyectos para su propio bienestar, como lo expresa el maestro informante:

> Con el famoso grupo de los 15, teníamos nuestras reuniones, que eso eran unos sancochos. (…) Ese grupo nació a través de la cerveza, nos reuníamos y tomábamos, (…) un día alguien propuso, que porque, no hacíamos un fondo para darnos vida, no para hacernos ricos, para pasear y tomar, así se formó el grupo (I5, 360-364, 9).

Este tipo de relaciones creó lazos afectivos, que iban aumentado el amor y sentido de pertenencia por la institución, aspecto que también desarrollaron estudiantes y trabajadores, que

llevaron a defender el modelo diversificado, en algunas ocasiones, solo a partir de sus propias voces, ocultando y/o repulsando posiciones contrarias a las suyas. No obstante, esto ha evitado que los INEM abandonen la diversificación de la educación secundaria y media, que, a pesar de presentar sus problemas, se hace necesaria, para no condenar a todos los estudiantes a una única modalidad, la académica.

5.2.4.¿Para qué diversificar?

5.2.4.1. Compromisos internacionales

Los propósitos asignados a los INEM y por los cuales fueron evaluados, buscaron satisfacer las necesidades e intereses de los organismos internacionales, las élites políticas y económicas del país, más no los intereses de la clase popular y obrera, a la cual fueron dirigidos, así su filosofía exprese que los alumnos eran el centro del currículo. La injerencia de los organismos internacionales en las políticas educativas para la educación media, se expone en el discurso oficial como recomendaciones que el país decidió aceptar y cumplir (Decreto 045 de 1962). Para ello, estas mismas organizaciones, que le habían dicho al país, cuáles eran sus problemas educativos, ahora participaban en las respuestas para dar solución a las problemáticas educativas del nivel medio, creando los INEM (Decreto 1962 de 1969).

De esta manera, en el discurso Inemita esta asistencia fue catalogada de ayuda económica y asesoría técnica, intentando convencer que las recomendaciones del BM eran revisadas y ajustadas constantemente por parte del gobierno, quien direccionaba este proceso (I2, 2021; Bravo, 1972; Duran, 1986). Además, esta asistencia se mostró como una necesidad del país para alinear la educación a tendencias educativas mundiales (MEN y OAPEC,1968), como si los colombianos no pudieran leer el contexto internacional y dar respuesta a ello. De otra parte, dentro de las concepciones de maestros inemitas, se encuentra al BM como una agencia que buscó solucionar las problemáticas sociales y educativas del país (I9, 2021).

Con lo anterior, se oculta que no fue una financiación sino un préstamo, que más adelante entraría a hacer parte de la problemática de la deuda externa del país. Asimismo, se obvia la exigencia del BM, para otorgar el crédito, de acoger dicha asistencia, que no solo consistió en dar recomendaciones. Además, se normalizó que organizaciones internacionales decidieran sobre el diseño de los INEM, las cuales no tenían como propósito fundamental la educación, como fue el

caso del BIRF, cuyo principal objetivo era económico, y la AID del gobierno de Estados Unidos, país que tenía sus propios intereses políticos y económicos, no solo en Colombia sino en toda Latinoamérica.

De manera concreta, el interés educativo de estas organizaciones en el proyecto INEM, no era dar respuesta a las necesidades educativas para el nivel medio, sino garantizar el orden mundial establecido; para lo que, se desplegó la estrategia del desarrollo bajo el discurso de la modernización. Por lo tanto, los propósitos impuestos a los INEM respondían a los intereses de estos organismos internacionales, poniendo estos institutos al servicio de los sectores económicos.

5.2.4.2. Mano de obra

Desde el discurso oficial sobre los INEM, se muestra como una pretensión de verdad, vincular la juventud a las tareas del desarrollo y al consumo (Universidad de Nuevo México, 1968); no obstante, el bajo nivel de su formación se convertía en un obstáculo para alcanzar dicho fin (Decreto 1962 de 1969; Decreto 1085, 1971; MEN e ICCE, 1969; 1972; MEN e ICOLPE, 1974; MEN y OAPEC, 1967; 1968; 1969; Universidad de Nuevo México, 1968). Por ende, se estableció que estos institutos debían encargarse de esta formación y proveer al país, de mano de obra técnica de acuerdo a las necesidades nacionales y regionales a nivel económico, a lo que se llamó modernización.

Con la existencia del SENA en esa época, se forja la inquietud de por qué generar un nuevo instituto, que cumpliera con la misma función de este. Posiblemente se deba a la diferencia entre las fuentes de financiación de ambos, pues con los INEM, las empresas no aportaron económicamente, debido a que la capacitación del obrero, era subsidiada en estos institutos, completamente por el Estado (Zúñiga, 1979), en una clara intención de favorecer a las élites económicas del país. Este propósito circuló en los INEM, como una tarea primordial e indispensable del país y que el gobierno vio "con la imperiosa necesidad de darle una nueva dimensión a la educación media con miras de preparar al individuo en las ramas tecnológicas" (Barreto, 1986, p,11).

En este sentido, para legitimar este propósito, se fue instaurando en el discurso de los maestros y maestras inemitas la necesidad de formar al estudiante en lo que ellos llamaron un arte u oficio, que le permitieran a él y a su familia suplir las necesidades económicas inmediatas;

además, de dar la posibilidad de tener las herramientas necesarias, para desempeñarse en una profesión ante la incapacidad de continuar con sus estudios superiores (I1, 2021; I2, 2021; I3; 2021;I4, 2021; I5, 2021, I6, 2021; I7, 2021; I8, 2021; I9, 2021; I13, 2021; Linares, 1987). A partir de allí, algunos maestros defienden este propósito, pues afirman que la mano de obra que demandaba el país era de carácter técnico y no científico (I8, 2021), por lo que los INEM debían formar para ello, si querían suplir las necesidades económicas de sus estudiantes. No obstante, también se logra identificar que los docentes inemitas, eran conscientes que se les condenaba a trabajos de baja remuneración económica, en beneficio de los empresarios (I2, 2021; I7, 2021), pero igual era necesario, para que el estudiante pudiera sobrevivir.

Por su parte, otros maestros matizaron este propósito, al afirmar que no pretendían capacitar mano de obra, sino brindar una formación laboral (I2, 2021; I5, 2021; I6, 2021), que tenía que ver con la dignificación de la educación técnica, que, según el ministro de Educación de la época, se debía el poco valor dado en la escuela; por ende, fue otro de los objetivos asignados a los INEM (MEN, 1970; MEN y OAPEC, 1968). Silenciando el hecho, que este desprestigio se daba por el asocio desde la política pública de las modalidades técnicas con los trabajos manuales, que exigían poco nivel de conocimiento, y las académicas, con trabajos intelectuales de mayor remuneración y un alto grado de conocimiento, por su asoció a la universidad y que fue trasladado a los INEM, desde su planeación.

En este sentido, para los maestros inemitas era necesario estudiar para apreciar su trabajo y hacerse conscientes del valor que este tiene, para la maestra de Promoción Social “uno le hacía ver al estudiante que el hecho de pegar zapatos podía ser un arte, pero si él estudiaba, iba a ver eso como un arte realmente. El otro señor lo veía como la manera de salir adelante, no más. Pero en cambio, el otro, que, sí estudió lo posiciona diferente, actúa distinto, es más consciente de lo que hace” (I6, 149-155, p.4). No obstante, desde el discurso oficial no se dio una defensa de la educación técnica; por el contrario, se buscaba que los jóvenes de clase popular se interesaran más, por ocupar los trabajos manuales, a pesar de su baja remuneración en el sector industrial o agropecuario. Para con ello, dejar de ser un obstáculo para el desarrollo y convertirse en factor de impulso y aceleración (MEN y OAPEC, 1968).

Este objetivo eclipsó los demás propósitos y definió la identidad de estos institutos, en palabras del maestro de matemáticas, cuando habla sobre la relación de la educación impartida y

la economía: “esa diversificación fue la que capturó el INEM, por eso se dieron las diferentes ramificaciones y por eso, nace la diversificación como una necesidad de dar respuesta a la cantidad de Bachilleres que quedaban sin hacer nada” (I2, 172-179, p,5). Con ello se llevó a concebir a los INEM como un último espacio de formación para la juventud escolarizada en sus aulas (Gómez, 1995), negando a algunos la posibilidad de acceder al conocimiento postcolegio, al acceso a un trabajo mejor remunerado y a la posibilidad de formarse en otro campo diferente a las ramas seleccionadas. Además, silenció el hecho de que el Estado no pudiera garantizar la educación superior, a todo aquel que quisiera continuar con sus estudios y los llevó a conformarse con los niveles recibidos.

Asimismo, el enfoque en la formación de obreros puede dar respuesta al hallazgo de Puig (1989), cuando estableció que los INEM fueron creados para dar movilidad social reducida y horizontal. Dando respuesta a las exigencias del desarrollo, defendiendo el orden social establecido, en un claro cumplimiento de los intereses del FN y los organismos internacionales. En este sentido, a manera de resistencia, los maestros y maestras inemitas desde sus aulas, conminaron a continuar con los estudios superiores, en un área relacionada con la rama estudiada en el INEM o en otro campo, totalmente diferente. Dado que, reconocían que continuar su formación en el área seleccionada no era lo fundamental en la diversificación, por el contrario, lo que importaba era que el estudiante se conociera asimismo e identificara si le gustaba la modalidad, si era bueno para ello y qué posibilidades tenía dentro de este campo, para con ello decidir (I5, 2021; I6, 2021; I11, 2021).

En este sentido, se motivó al estudiante Inemita para que utilizara posteriormente la formación laboral recibida de manera instrumental, para contar con los medios económicos y cursar estudios superiores (I2, 2021; I5, 2021). Efectivamente lo hicieron, ello llevó a Puig (1989) a concluir lo que los maestros impulsaron. Esta alternativa, permitió mediar entre la presión de darle las herramientas al estudiante para subsistir y la necesidad de que los jóvenes siguieran formándose, para no estar condenados a trabajos de baja remuneración, es decir, entre lo urgente y lo importante.

Por otra parte, al ser el principal propósito de los INEM, se desatienden otros aspectos fundamentales en los procesos formativos, como la formación cultural, deportiva, artística, política y ciudadana, dadas también dentro de estas instituciones, actividades denominadas desde el

discurso oficial como de extraclase, las cuales desaparecieron del currículo oficial en las primeras reformas que hicieron al sistema, pero han perdurado hasta la actualidad, no sin problemas. Es así que, ante la hegemonía de este propósito y el conductismo como teoría adoptada para alcanzarlo, los estudiantes inemitas presentaron fuertes críticas al INEM y al sistema educativo

> La educación hoy, no solo en nuestro plantel sino en todos los colegios, se está mecanizando, lo que parece ser el factor encargado de acabar con la iniciativa del alumno. La creatividad de la persona es coartada y se le enseña a reproducir, **el joven simplemente sale del bachillerato con la idea de un empleo**; sus aspiraciones **han sido relegadas**, porque no tuvo la oportunidad de descubrir cuáles eran verdaderamente sus actitudes y sus capacidades (Lobo e Isaza, 1987, p.7). La negrilla es del autor.

Por último, esta promoción de estudios universitarios, debió contribuir a que los egresados de las modalidades técnicas y académicas ingresaran a la universidad, en un mayor porcentaje que otras modalidades de bachilleratos, pues según evaluaciones realizadas al modelo, los inemitas, tenían un mayor nivel académico que les permitió ingresar a la opción universitaria (Puig, 1989; Psarchaopulus y Zabala,1986), no deseaba desde la política pública. Sin embargo, un porcentaje no estudió una carrera acorde al área en la que se formó en el INEM, nuevamente siguiendo las enseñanzas de su maestros y maestras.

La anterior situación, quedó en la memoria de los maestros inemitas como un factor determinante en la decisión de acabar con el sistema INEM (I6, 2021; I7, 2021); pues tal, como lo expresa el maestro de español "al gobierno no le servía que esos trabajadores fueran a las universidades" (I7, 119-121, p.4). Recuerdo, que no está alejado de la realidad, porque a pesar, que uno los objetivos de los INEM era mejorar la calidad de la educación secundaria (MEN y OAPEC, 1967; 1968), en la evaluación realizada para el BM, sus expertos recomendaron continuar con el modelo de diversificación, si el objetivo era académico, si era económico, desmontarlo. Por lo que, los acontecimientos posteriores revelaron la verdadera intención de haber creado estos institutos.

5.2.4.3. El propósito de las ramas y modalidades

Como el principal fin consistió en la formación de mano de obra, las ramas y modalidades se establecieron cumpliendo con este propósito, asociando nuevamente las ramas técnicas o

vocacionales a la formación para el trabajo y las académicas, a la propedéutica o base para el ingreso a la universidad (Decreto 1962 de 1969; MEN y OAPEC, 1967). En este sentido, el área de Industrial se ubicó dentro de la formación general, enfocada a un aprendizaje tecnológico con el propósito de formar en los estudiantes destrezas y habilidades, para desempeñarse en el mundo de la industria, así como en procesos de manufactura, consistentes en la transformación de la materia prima en productos de mayor valor (MEN e ICCE, 1969c, 1969d).

A pesar de ubicar la modalidad dentro de la formación general y asociarla a una educación tecnológica, al final en esta definición se hacía énfasis en el trabajo manual, de transformación de materia prima en productos para la venta. Esto se ratifica en la definición de las asignaturas propias del área y en los objetivos generales de estos, escritos como una necesidad del estudiante por adquirir habilidades para la manipulación de la misma, más no para la adquisición de conocimientos que le permitiera resolver problemas presentes en la industria.

Lo anterior, es coherente con el objetivo de formar obreros calificados no creativos, ni autónomos, sino que desarrollaran actividades rutinarias con gran precisión; esta intención, también se observa en lo que se denominó evidencias, las cuales fueron diseñadas de manera conductista, con una gran influencia de la taxonomía de Bloom (1956). Una gran parte de ellas se ubican en el nivel más bajo de la taxonomía y llegan hasta el tercer nivel, que corresponde a la aplicación, lo que excluye los últimos niveles de esta taxonomía que son: análisis, evaluación y creación. Este mismo patrón se pudo rastrear en el área de comercio (MEN e ICCE, 1969ª, MEN e ICCE, 1969b).

Por su parte, al igual que las áreas de Industrial y Comercio, la de Matemáticas se presenta asociada a los avances tecnológicos y científicos, así como a una necesidad de los tiempos modernos, poniendo su enseñanza al servicio del desarrollo. No obstante, en la definición de esta área, se puede ver una diferencia marcada en el propósito de ellas. Pues mientras que las áreas técnicas, se enfocaron en la adquisición de destrezas y habilidades manuales para desempeñarse en el campo respectivo, la Matemática era asociada al desarrollo del pensamiento. Lo anterior, se confirma en los objetivos del área, porque a pesar de estar redactados como adquisición de habilidades, similar a los de las áreas técnicas, el para qué de las habilidades, marcó el desarrollo de procesos de pensamiento mayores, siguiendo la clasificación de Bloom.

En el apartado de tendencias de su enseñanza, las matemáticas fueron planteadas como la base para otras áreas, pero se ignoró que la educación técnica, mediante el asocio de la práctica con la teoría, se convierte en un medio propicio para entender los conceptos matemáticos, presentándose una relación en doble vía, ignorada en los planes de estudio del INEM, poniendo esta área académica en un estatus de conocimiento superior al de las técnicas.Asimismo, el hecho que las últimas asignaturas de matemáticas estuvieran solo en el plan de estudio de la modalidad de Académico Ciencias, muestra la diferencia de estatus a nivel de conocimientos. Pues en ellas, a diferencia de las ramas técnicas, se establecieron una mayor cantidad de evidencias de aprendizaje, en los procesos cognitivos de analizar y evaluar; además de contenidos abstractos y complejos dentro de la disciplina, lo que no se observa en las asignaturas técnicas del mismo grado y semestre.

Esta misma estratificación se identificó dentro de las modalidades de industrial, dado que cuando se describieron las modalidades de Metalmecánica, de Electricidad y de Electrónica, se denota una diferencia de estatus. Aunque en ambas se encuentra la formación para el trabajo, solo en Electricidad y Electrónica, se plantea una formación para el ingreso a la universidad (MEN e ICCE, 1969c; 1969d). Esta última se muestra asociada al conocimiento de los avances tecnológicos, mientras que Metalmecánica es relacionada con el aprendizaje de la manipulación de máquinas y de herramientas, para realizar trabajos manuales con metales.

Lo anterior, se observa en los resultados esperados diseñados por los programadores, pues a pesar que ambas buscaron generar en su mayoría habilidades de orden inferior (en nivel de recordar, comprender y aplicar), en las asignaturas de la modalidad de Metalmecánica se pueden evidenciar habilidades que se encuentran dentro del nivel de analizar. Fue tal la fuerza del discurso que la estratificación de las ramas, se hizo presente en la totalidad de los maestros y maestras entrevistados, así como en algunas fuentes escritas (Bravo, 1972; Jurado, 1989, Linares, 1987; Miron, 1983) asociando las ramas vocacionales o técnicas a la formación laboral y las académicas al fin propedéutico.

No obstante, ninguno maestro es capaz de reconocer el fundamento pedagógico de esta división, la maestra de agropecuaria lo identificó como una imposición del MEN (I11, 2021), mientras que la de Promoción Social no comprende por qué ubicaron esta rama entre las técnicas (I6,2021); pero tampoco cuestionó su utilidad y fundamento, pues el propósito de esta división se

centra en la necesidad de formación para el trabajo y para la universidad. Esta falta de reflexión, en torno a este tema, no permite reconocer factores que Gómez (1995) estableció como falencias internas del sistema INEM, lo que no mencionó, es que fueron planeadas desde un inicio desde el ICCE. Esta diferencia de estatus, entre las ramas y modalidades lleva a la estratificación de estudiantes, dado que, quienes pertenecían a estratos sociales más altos, escogieron las rama académicas (Gómez, 1995; Puig, 1989).

Asimismo, provocaba una mayor demanda por cierto tipo de ramas y modalidades que ocasionaba el cierre de cupos, por lo que los estudiantes debían cursar estudios con los cuales, no se sentían identificados. En este sentido, las ramas de menor recepción (casi siempre las técnicas) llegaban a estudiantes de bajo rendimiento académico, lo que ahondaba aún más en la estigmatización de la educación vocacional (Gómez, 1995).

5.2.4.4. Democratización y la convivencia, el aporte al FN

A pesar que los organismos internacionales ejercieron gran poder en las políticas educativas, no se puede desconocer que los INEM se crearon bajo la estrategia política del FN, por el cual, como ya se mencionó, se buscó mantener el orden social establecido en Colombia, que se vio amenazado por políticos que supieron leer las necesidades sociales y agitar las masas. Fue tal la amenaza, que enemigos acérrimos que habían declarado públicamente sus odios mutuos, ahora eran hermanos evidentes.

En este sentido, los procesos de industrialización, urbanización y aumento demográfico, producidos de una manera vertiginosa desde la década de los 50, unido al discurso de la educación como motor de movilidad social (Parra Sandoval,1975), estimularon las demandas sociales por mayor educación, sobre todo de la clase obrera, que había empezado a colonizar los niveles educativos de la primaria y ahora exigía democratización de la secundaria, de la media y de la superior.

Dado lo anterior, en las fuentes oficiales y los documentos escritos inemitas se encuentra el cumplimiento de los INEM a las demandas por mayor educación, mediante la democratización de la educación media y la promesa de movilización social e igualdad de oportunidades (Bravo, 1972, Decreto 1962 de 1969; MEN e ICCE, 1969; MEN y OAPEC, 1968). Sin embargo, en las entrevistas no está presente la movilidad social como objetivo, pues se reduce a dar herramientas

para sobrevivir y apaciguar las necesidades económicas, desde una visión más realista. No obstante, al enfocarse en la formación de mano de obra que se desempeñaran en profesiones de baja remuneración económica, se infiere que la movilidad promovida era reducida y horizontal desde su concepción y diseño, hallazgo que también encuentra Puig (1989) sobre los INEM. Con lo que se garantizó, el aporte de la clase popular a las tareas del desarrollo, pero también el mantenimiento del orden social establecido; se podía escalar, pero no lo suficiente, en un claro cumplimiento de los intereses del FN y los organismos internacionales.

Además, si era una educación alineada con las tendencias mundiales en educación (Decreto 1962 de 1969), ¿por qué las élites no adoptaron el modelo de escuelas comprensivas en su estructura? Por el contrario, bajo el discurso de igualdad de oportunidades se crearon dos rutas de escolarización diferenciadas por clases sociales (Puig, 1989), algunos eran educados para los puestos de dirección, mientras que educandos inemitas para ser dirigidos. En ese sentido, dado el discurso oficial de democratización de la educación e igualdad de oportunidades, se puede llegar a pensar que los estudiantes allí escolarizados, pertenecían a las clases sociales con mayores necesidades económicas y educativas. No obstante, para ingresar se estableció una prueba para seleccionar al "recurso humano", los estudiantes (MEN e ICCE, 1969,).

El desempeño en dichas pruebas estaba asociado al nivel socioeconómico, como lo demostraron Puig (1989) y Gómez (1995); por lo tanto, con ellas se escogió dentro de las clases populares, a quienes tenían un mayor estatus social y económico, aspecto evidenciado en las evaluaciones al modelo, que sirvieron de argumento para recomendar su desmonte (Psarchaopulus y Zabala, 1986). Por otra parte, se lograba elegir al "recurso humano" que demostraba mayores capacidades, seleccionando (entre los futuros obreros) a los más competentes para ser capacitados en el INEM y así, transitaran a las industrias y a las empresas, con lo que nuevamente se favorecían las élites económicas, mientras se daba respuesta a las exigencias sociales, pues en el discurso oficial, el Estado brindaba las oportunidades con los INEM, sino lograban acceder a ellas, era por la falta de capacidad individual.

Por otra parte, siguiendo los intereses del FN, a los INEM se les asignó un rol de promover la convivencia social, la cual, según se expresa era fundamental para alcanzar el desarrollo económico y social del país (MEN, 1970; MEN e ICCE, 1969ª; MEN e ICCE, 1969b; MEN y OAPEC, 1968; Universidad de México, 1968), en consonancia con el discurso de pacificación del

FN. No obstante, la convivencia social es traducida como la aceptación de su rol en la sociedad y del orden social democrático (MEN y OAPEC, 1968), bloqueando la posibilidad de criticar a quien sustenta el poder y mucho menos la distribución de los recursos en una sociedad, ya que la diferenciación social es necesaria para que las cosas funcionen y se pueda obtener el tan anhelado desarrollo. Este propósito, se hizo más evidente en el currículo oculto, pues en el sistema INEM la estratificación jugó un papel estructurante, con lo que se enseñaba, a maestros y estudiantes, que la organización social era necesaria y justificada, para el buen funcionamiento de las instituciones y de la sociedad.

A pesar de lo que se buscó, existieron comunidades inemitas que participaron en movilizaciones sociales, que criticaron el mismo sistema INEM (Puig 1989), así como las políticas sociales y económicas del gobierno, que según Cabrera (2011) se dio gracias a los aprendizajes desarrollados en espacios del currículo no oficial, como los clubes.

5.2.4.5. La extensión de sus mecanismos: el aporte al control total

Desde los inicios del INEM, la educación diversificada se proyectó para establecerse como el modelo educativo del país a nivel de educación secundaria oficial (ICOLPE, 1971; MEN, 1971), esta intención se materializó con el Decreto 080 de 1974. No obstante, esta extensión fue de la filosofía y currículo de los INEM, más no de inversión en infraestructura y dotación a los demás colegios (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1989), desconociendo la importancia de estos en los procesos educativos de la educación técnica y descargando al Estado, de la responsabilidad de dotar sus instituciones. Por lo que se infiere que (más allá de experimentar y mejorar la educación técnica), el fin era del sistema INEN fue pilotear los mecanismos de control, que el MEN podría utilizar en el resto de instituciones públicas, en otras palabras, se trataba de la transferencia a toda la educación, de la tecnología educativa.

Para asegurar su continuidad en el tiempo, se estableció un programa de capacitación por medio de cursos o formaciones de postgrado como maestrías, direccionado por el MEN y ejecutado por universidades colombianas en su mayoría públicas (ICOLPE, 1972), para replicar, legitimar e instaurar los procedimientos de la tecnología educativa utilizados en el INEM. En este sentido, una de las maestras orientadoras relata las visitas y el estudio de documentos de la filosofía INEM que realizó en la universidad y que le permitieron conocer el modelo antes y con ello, desempeñarse de una manera adecuada dentro de la institución (I4, 2021). Asimismo, la maestra

fundadora de español, menciona la obligatoriedad de realizar el curso para poder ingresar a trabajar en el INEM, ya que era allí, donde les enseñaba cuál era la filosofía (I10, 2021).

Asimismo, los maestros y maestras inemitas reconocen varios aspectos instaurados posterior a la Ley General 115 de 1994, entre ellos, el concepto de competencia asociado al principio de la pedagogía activa del aprender haciendo que se instauró en la práctica pedagógica Inemita, sobre todo en la parte técnica (I2; 2021; I4, 2021). Por otra parte, asocian el concepto de emprendimiento a la formación de un arte, que también lo consideran como parte de la filosofía INEM (I5, 2021). Otros aspectos, asociados más al control, que reflejan similitud y confirman la intención de pilotaje de procedimientos, son la evaluación de desempeño y autoevaluación. Sin embargo, se hace necesario profundizar en este aspecto para poder realizar afirmaciones más certeras.

A manera de síntesis, múltiples propósitos fueron asignados a los INEM desde el discurso político, pero fue la creación de mano de obra su verdadera intención, respondiendo a intereses de los organismos internacionales y a la élite económica del país, y no, al estudiante cómo se escribió en su filosofía. Para legitimarse, se usaron los discursos del desarrollo y la modernización de la educación, pero también las necesidades económicas de los estudiantes escolarizados en las aulas, que necesitaban aprender un arte para poder sobrevivir. Para finalizar, el segundo objetivo primordial que se pretendió lograr por medio de los INEM, era apaciguar las masas que representaban un peligro para las élites políticas que ahora gobernaban juntas, por lo que se mostró en forma de convivencia, la aceptación del rol y el orden social establecido. Sin embargo, se logró parcialmente, dado que las comunidades inemitas participaron activamente en movilizaciones sociales.

5.2.5. ¿Qué enseñar en la diversificación?

La economía fue el criterio principal para establecer el tipo de contenido a impartirse en los INEM, dado que las ramas y modalidades (eje de la diversificación) se definieron como un conjunto de asignaturas relacionadas a la formación de un sector económico específico (Decreto 1085 de 1971), en coherencia con el objetivo principal de formación de mano obra. Partiendo de ello, se clasificaron los contenidos en generales, vocacionales y extraclase (MEN y OAPEC, 1968).

5.2.5.1. Lo programado: contenidos generales y vocacionales

Los contenidos generales los unieron a las materias de Religión, Español, Idiomas Modernos, Estudios Sociales, Ciencias, Matemáticas, Educación Física y Expresión Estética. Su aprobación los capacitaba para seguir estudios universitarios, uniéndolos de esta manera a una entidad encargada de producir el conocimiento científico, en otras palabras, a la parte intelectual. Asimismo, fue planeado para que la rama académica se intensificará en ellos (Decreto 363 de 1970; Decreto 1085 de 1971).

Por su parte, los vocacionales se ubicaron en las asignaturas correspondientes a las ramas técnicas de Industrial, Comercio, Agropecuaria y Promoción Social. Su aprobación, les facultaba para recibir un certificado de competencia laboral, por lo que estos contenidos se ligaron al trabajo, más específicamente al trabajo manual rutinario. Los propósitos diferentes llevaron a establecer una mayor importancia de los contenidos generales a nivel de conocimiento, su asocio con el tipo de ramas, además de contribuir a la estigmatización de la educación técnica, llevó a algunos maestros y maestras del componente general, a concebir y normalizar que los estudiantes de ramas vocacionales no necesitaran los contenidos académicos a profundidad (I1, 2021; I2, 2021). En charlas informales dentro la institución, se pueden escuchar ideas como: "para qué necesitan Química los de Agropecuaria".

Lo anterior, llevó a desconocer la riqueza de la educación técnica dentro del INEM pues este tipo de educación permite la utilización de los conocimientos académicos o teóricos, mediante la práctica, contextualizándolos en su aplicación (Gómez, 1995). Empero, los docentes de la parte técnica lograron reconocer la relación existente entre los contenidos generales y los vocacionales. En palabras de la maestra de Promoción Social "claro, para nosotros era más fácil, uno podía hacerle ver al estudiante como en nutrición la química es fundamental, como la física es importante, por ejemplo, que el calor, la presión, todo eso era importante en la nutrición, entonces uno podía aplicar eso" (I6, 88-91, pp. 2-3).

Esta estratificación de los contenidos, llevó a una pugna por la relevancia que se les debía dar a cada uno de ellos dentro del plan de estudios (I5, 2021); la cual, poco a poco fue perdiendo el componente vocacional, en un claro desconocimiento de los saberes de la educación técnica y de las experiencias pedagógicas y metodológicas que ofrece, situación que se agravó con la Ley General 115 de 1994 en la cual se establece como áreas fundamentales aquellas que correspondían a la formación general, quedando como no primordiales y para el trabajo los contenidos de las

áreas técnicas, legitimando nuevamente el estatus entre ambas y promoviendo con ello, la homogeneización curricular.

Por otra parte, ambos contenidos fueron programados de manera detallada desde los primeros planes y programas de asignaturas realizados por el ICCE, dejando al maestro solo la posibilidad de ordenarlos en unidades temáticas. Con el tiempo se especificaron aún más, en la reforma que se hizo desde la División Especial para la Educación Diversificada (MEN, 1979), quitándole al maestro la poca autonomía que tenía. No obstante, dentro del discurso Inemita se critica que la parcelación de contenidos se realice para un periodo de tiempo prolongado, porque desconocía los ritmos de aprendizaje y situaciones que pueden dificultar el cumplimiento de esta programación (Ibarra, 1973). Asimismo, al tener que seguir y confiar en los expertos del MEN (programadores), se desconoció el saber que se iba generando con la práctica y la riqueza de ello, para mejorar los procesos curriculares y de enseñanza, en palabras de un maestro Inemita

> Nuestra planeación es precaria. Nos acostumbramos a planear contenidos (organizar los temas en lecciones) pero no planeamos suficientemente sobre actividades de aprendizaje. Tampoco planeamos la secuencia de condiciones de aprendizaje, por qué no estudiamos criterios que nos permitan determinarlas. Nuestra planeación no aprovecha la experiencia. Tenemos suficiente experiencia, pero no creemos en ella y preferimos la experiencia de colegas extraños a nuestro grupo, da pesar que se muestre tan tradicionales y rutinarios como nosotros (y más) (Garavito, p.22).

5.2.5.2. Lo que programaron los maestros Inemitas: la diversificación extendida

Los contenidos extraclase estaban dirigidos a propiciar una formación social y cívica desarrollada en grupos como “teatro, coros, conjuntos musicales, clubes, asociaciones cívicas y literarias; periodismo, arte, decoración, pequeñas industrias” (MEN e ICCE, 1969). Sin embargo, en los documentos oficiales, más allá de definiciones cortas, no se encontraron lineamientos, orientaciones, ni planeaciones para estos espacios denominados extracurriculares, denotando la poca importancia otorgada; tanto así, que fue el único componente que se dejó a la autonomía de los maestros y maestras para su programación (I7, 2021). Además, fue el único que se excluyó en la primera reforma de plan de estudios, realizada por el MEN (Decreto 1085 de 1971).

En este sentido, se fue estableciendo en el saber de los maestros como un componente secundario a la formación académica y laboral, que dio a las instituciones un gran reconocimiento (Durán, 1986; I3, 2021; I9, 2021; I12, 2021; I13, 2021; Inem Pasto, 1972; Peña, 2011) y una forma de diversificación extendida, que complementa la formación académica y vocacional (I2, 2021), que no estaba "en los cánones del INEM" (I7, 2021, 134, p.4). Sin embargo, algunos reconocieron la importancia central que estas actividades extracurriculares, tenían tener dentro de la escuela, afirmando:

> Las actividades extracurriculares deben de estar permanentemente ligadas a la acción diaria de la Escuela, la concepción de considerar al alumno como CENTRO EJE Y FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN, para ponerle su servicio todo lo conveniente y necesario para lograr una plena realización (Paz,1986, p.39).

Esta diversificación extendida brindó al INEM varios aspectos formativos, obviados en las evaluaciones realizadas al modelo, debido a la posición hegemónica del propósito económico que eclipsó los demás, en especial este componente, que estuvo al libre desarrollo de los maestros y maestras, en el cual estaban en libertad de aplicar sus saberes. De los elementos que fue posible rastrear en las fuentes escritas y orales, se evidencia la creación de grupos de ciencias, teatro, danzas, porrismo, musicales, deportivos, radiales y periodísticos; con lo que, se apuntó al desarrollo de la inteligencias múltiples y descubrimientos de los talentos de profesores y estudiantes (I13, 2021).

Además, se identificó una gran cultura escrita, dado que varios maestros eran reconocidos como grandes escritores, lamentablemente toda la producción textual no se conservó en su totalidad, lo que representa una gran pérdida para la memoria histórica de estas instituciones, dejando disponible para contarla, solo el discurso oficial. Una muestra de esta cultura escrita que se conserva en su totalidad, es la revista el Humanista del INEM de Medellín, periódico dirigido y escrito por estudiantes inemitas de las diferentes generaciones con publicaciones desde 1979, que logró sus objetivos debido a la estrategia y el empoderamiento de maestros y maestras.

Además, en estas actividades no solo participaron integrantes de la comunidad educativa, también participaron personajes reconocidos en el ámbito nacional, como en el caso del proyecto titulado Boyacá Literaria, desarrollado por maestros y maestras en el INEM de Tunja (1985, 1986, 1990, 1995, 2000). Otro aspecto identificado en los discursos inemitas, lo constituye la idea que

la diversificación extendida aportó a la dignificación de los estudiantes inemitas, brindándole un espacio para el esparcimiento y expresión de sus emociones (I7, 2021; Paz, 1986; Peña, 2011), fundamental para la población a la que fue dirigida el INEM, quienes entre sus necesidades se encontraba el afecto (I7, 2021).

Adicionalmente, contribuyeron a la filosofía Inemita, no en su componente laboral, sino en el desarrollo de la autonomía, dado que la diversidad de grupos y clubes conformados, donde no era obligatorio participar, permitió la libertad de escoger de acuerdo a sus intereses, necesidades y gustos. Con lo anterior, se otorga un nuevo sentido a la diversificación, en palabras de la maestra consejera, quien reflexiona sobre la exclusión de estas en el currículo oficial:

> (…) Así entendida la diversificación, no es solo el ofrecimiento de varios tipos de bachillerato para que el alumno escoja el que consideres suyo, sino la formación de toma de decisiones, que implica la participación de la totalidad de los agentes educativos y de la misma organización curricular, propiciando situaciones en las que el alumno asuma decisiones rutinarias y de significativa trascendencia, dentro de un proceso reflexivo y personal, algunas de las actuaciones institucionales, reforzadoras de la formación en toma de decisiones, que se dieron entre los años 1970 a 1973 en los Inem fueron: Ofrecimiento al alumno de actividades estudiantiles extra clase, de libre escogencia, ocupaban un sitio de importancia en el horario de clase del Estudiante, lideradas y organizadas por los mismos alumnos contaban con el respaldo y asesoría de un docente interesado en el tema o aspecto a profundizar o en el objetivo por lograr a través de ellas (Cárdenas 1986, pp. 5-6).

Además de la autonomía, otras habilidades y conocimientos se desarrollaron con la implementación de la diversificación extendida, como la expresión oral y escrita, la creatividad (Álvarez, 1997; Peña 2011), identidad cultural (González 1987), sensibilidad (Miron, 1983), destrezas musicales (Durán, 1992; I1,2021) y deportivas (Hernández, 1987). A pesar de esta riqueza formativa, los recursos económicos para desarrollar este componente fueron escasos; por ello, los maestros y estudiantes realizaron múltiples actividades, dentro y fuera de la institución para así recolectar fondos y poder desarrollar sus proyectos (I7, 2021). Por lo que, muchas de estas experiencias se fueron acabando con el tiempo, dado que se hacía a mérito propio del maestro, sin

remuneración extra y sin apoyo financiero (I2, 2021). Que algunas aún persistan, es una muestra de resistencia.

Resumiendo, los contenidos desde el currículo oficial fueron establecidos bajo el criterio de su relación con la economía. Asimismo, se asoció los contenidos técnicos al trabajo y los generales a la universidad, creando una diferencia de estatus entre ellos. Por último, los contenidos extraclase menospreciados por el discurso oficial, le dieron una grandeza formativa, extendiendo la diversificación más allá del objetivo económico, aplicando los principios de la filosofía INEM, de ubicar en el centro al estudiante respondiendo a sus intereses y necesidades, así como la posibilidad de ejercer su autonomía.

5.2.6. ¿Cómo diversificar?

5.2.6.1. El modelo impuesto

La estructura para llevar a cabo la diversificación en los INEM fue una copia exacta de la Escuela Comprensiva Norteamericana, planteada como la solución a todos los problemas educativos del nivel medio en el país, en consonancia con las tendencias mundiales en educación (MEN y OAPEC, 1968). A pesar de ello, solo fue dirigida a la clase popular y no a la élite del país, para quienes la educación académica, que tanto se criticó en el sector oficial, era una opción viable y pertinente. En otras palabras, se estableció como una pretensión de verdad, dado que, con ella, se desconoció la existencia de otras formas para diversificar, así como la experiencia en educación técnica que tenía el país (Gómez, 1995) y sobre todo la de sus maestros, ocultando estas voces e imponiendo un modelo extranjero, que no permitió hacer una evaluación sobre cuál sería la mejor forma de llevar a cabo esta tarea o su pertinencia.

En este sentido, dada la fuerza del discurso hegemónico, las voces inemitas no se presentaron críticas al modelo; a pesar que su estructura, dado el asocio a los propósitos de mano de obra y promoción del mantenimiento del orden social, provocó varios de los problemas, que después fueron establecidos en las evaluaciones; los cuales se han venido abordando en este análisis, como la ausencia de diálogo entre docentes de ramas diferentes y la diferencia de estatus de las ramas y de los contenidos, que llevó a estratificar asimismo a los estudiantes (Gómez, 1995, Puig, 1989).

Es así, que la forma y concepto de la diversificación marcaron la identidad de las comunidades inemitas reflejada en la composición de sus escudos, banderas e himnos (Inem Pasto, 1972) y en el discurso, reconociendo la diversificación como eje central de los INEM, tal como lo expresa el maestro de matemáticas: "la diversificación siempre será como un faro, que está allí alumbrando y que le damos diferentes tonalidades de luz, depende de nosotros y las necesidades que veamos"(I2, 2021, 365-366, p.9). En este componente laboral, los maestros y maestras inemitas logran identificar que gracias a los ciclos vocacionales (iniciación, exploración y profundización) se desarrollaba a profundidad la formación laboral, dada la intensidad asignada en cada uno de estos ciclos, por lo que se podía hablar de la enseñanza de un arte u oficio (I5, 2021, I3, 2021; I9, 2021).

Es por eso, que al limitar la rama a los grados 10 y 11, se quita el ciclo de exploración vocacional que tenía el propósito de conocer dentro de la rama, diversas modalidades, a la par que se profundizaba en los conocimientos básicos del sector económico al que pertenecía. Por ende, se dejó para la básica secundaria solo la iniciación vocacional y reducida a 1 hora semanal; la profundización y preparación para el oficio, se relegó solo para dos años de educación media. Con el modelo desdibujado, se mantiene el propósito de la formación de mano de obra pero se imposibilita lograrlo, como lo menciona el maestro de agropecuaria, al referirse a esta situación:

> (…) porque sabían sabiendo algo, porque la profundidad que se daba era muy grande, en sexto grado, habló sobre una base de 35 horas semanales de clase, en sexto y séptimo grado, se les daba 5 horas semanales de clase (en solo agropecuaria) (I5, 104-405,3). (…) le dije mire Raniel, por favor no engañe a la ciudadanía, no engañe al pueblo diciéndole que está sacando bachilleres en Industrial, en Comercio, en Agropecuaria, Música, en lo que sea, no los engañen (I5, 259-262,7).

Esta posición parte del hecho de concebir la educación en los INEM, como una formación terminal y acabada, que, no obstante, su pertinencia para el siglo XXI es puesta en tela de juicio por algunas maestras inemitas, dado el alto nivel de conocimiento que se ha desarrollado en el sector económico asociado a cada una de las ramas (I4, 2021). Independientemente de la posición, ambas apuntan a la imposibilidad de estos institutos en la actualidad de formar mano de obra dentro de ellos. En este aspecto, con la expedición de la Ley General 115 de 1994 se obliga a las instituciones oficiales, que ofrecían alguna modalidad técnica, a establecer alianzas con el SENA,

imposición a la que algunos maestros presentaron resistencia, dado que veían en ella una intención de entregarle la educación técnica a este instituto (I3, 2021). Asimismo, percibieron esta imposición como un factor que llevó a la pérdida de la esencia de la filosofía Inemita, en cuanto a la formación laboral, dado que los maestros del SENA no poseían la formación, ni el sentido de pertenencia al INEM. En palabras del maestro de educación física

> Con respecto a las modalidades, lo fue tomando el SENA y desde ahí perdió esencia, porque no es lo mismo que un profesor, que realmente esté vinculado con la institución y tenga esa responsabilidad, a uno de un ente externo como el SENA, que no debe entregar resultados. No hay sentido de pertenencia y cuando no hay sentido de pertenencia, las cosas no funcionan; entonces, esa articulación no funcionaba (I9, 2021, 88-95, p.3).

Con lo anterior, se demuestra la aparición de nuevos discursos y formas establecidas en la diversificación terminando la década de los 90, que marcaron la conformación del saber pedagógico Inemita pero dado el periodo histórico estudiado en este trabajo, no se desarrollan a profundidad, pues su institucionalización se da en el siglo XXI.

5.2.6.2. El currículo y sus principios

La estrategia que se utilizó para organizar la enseñanza fue el currículo. Mediante ella, se pretendió despojar al maestro de su saber pedagógico. Dado que, el MEN veía como esencial para los procesos de enseñanza-aprendizaje que el docente diera respuesta a "qué enseño, a quién enseño, en dónde enseño, para qué enseño, cómo enseño (MEN y OAPEC, p.22); en otras palabras, a los componentes del saber pedagógico que definió Eloísa Vaso (1995). Sin embargo, todas estas preguntas las respondieron los programadores en los planes y programas de las asignaturas, que maestros y maestras inemitas debían seguir, demostrando la intención que estos asumieran como suyo, ese saber de los expertos. Lo que ignoró el MEN, es que además de ser una construcción cultural, este se da en la reflexión de la práctica (Díaz, sf; Vasco, 1995; Zuluaga, 1994).

Por otra parte, dentro de esta imposición curricular se adoptaron varios principios provenientes de la pedagogía activa de John Dewey (Bustamante Vélez y Córdoba Serna, 1985), entre los que se encuentran la flexibilidad, la autonomía, la práctica, el estudiante como centro del currículo y en cierta medida, el trabajo por proyectos. Sin embargo, otros fueron descartados, como

la independencia de la escuela y la Iglesia Católica; lo que confirma, como ya se mencionó, la traducción de las imposiciones internacionales para dar respuesta a intereses de actores nacionales.

En cuanto a la flexibilidad en el currículo, se definió desde varios componentes. El primero, como la posibilidad de cursar o no, algunas de las materias de los componentes vocacionales y extracurricular, más no fue aplicada en la formación general, las cuales eran obligatorias para todos, sin ninguna modificación (MEN y OAPEC, 1968). Reafirmando con ello, la idea de que existen unas asignaturas y conocimientos más importantes que otros. El segundo componente, se definió como la posibilidad de continuar el desarrollo de su plan de estudios, sin importar que tuviera asignaturas pendientes dada su estructura semestral. No obstante, en la práctica ocurrió todo lo contrario, en la interpretación que hicieron las instituciones educativas, el estudiante al no cumplir con una asignatura debía esperar un año para retomar todos sus estudios (I7, 2021).

El tercer componente se dirigió a la flexibilidad del horario, pues en él se establecieron periodos libres de clase, con el propósito que estudiantes y maestros tuvieran la posibilidad de dedicar su tiempo en actividades de refuerzo, asesorías individuales y/o en a las definidas como extraclase (Universidad de Nuevo México, 1968). Con lo anterior, deja la diversificación extendida solo a los tiempos de ocio y no, como un componente formativo y primordial en los INEM. Sin embargo, permitió que los maestros tuvieran el tiempo suficiente para realizar sus planeaciones grupales, así como dirigir y planificar los espacios como los clubes y grupos culturales. Aspecto, que añora el maestro de matemática, al expresar

> No había tanto acoso como actualmente existe, teníamos más posibilidades, eran 20 horas semanales de 45 minutos y había siete periodos de clase, entonces nosotros teníamos la posibilidad reunirnos; por ejemplo, el departamento de matemáticas y hacíamos las planeaciones, porque se podía perfectamente hacer eso, había como más entrega, por lo tanto, podríamos con mayor autoridad decir, vamos a enfocarnos en esto (I1, 2021, 110-116, p,3-4).

Aunque se desconoce la fecha exacta de las reformas, solo el primer componente de la flexibilización (escogencia de rama), asociado al propósito económico, sobrevivió en el tiempo, ratificando que la formación de mano de obra guio la implementación de los INEM. En cuanto a la autonomía, desde lo oficial se planteó como unos de los pilares de la educación diversificada; sin embargo, en cuanto a la enseñanza esta fue restringida y reducida por los métodos de la

tecnología educativa. Empero, en la práctica existió libertad para crear y salirse del plan (I2, 2021, I5, 2021). Una de estas libertades fue la formulación de proyectos que, a diferencia de la diversificación extendida, contaron con todo el apoyo económico, por lo que maestros y maestras, consideraron el presupuesto que manejó el INEM como un factor esencial para la autonomía, permitiendo plantear una diversidad de proyectos, que estimularon la enseñanza (I2, 2021; I3, 2021; I5, 2021).

No obstante, estos eran planteados al interior de cada departamento y en ocasiones, lograron la participación de áreas diferentes, que ayudaron a reforzar la enseñanza y los resultados del proyecto (I6, 2021; I13, 2021), pero esta integración no era promovida a nivel institucional sino por iniciativa de los maestros. A pesar de ello, los proyectos no fueron la estrategia principal para la enseñanza, esta estuvo guiada más por los contenidos de los planes.

En el discurso oficial, se marca el principio de poner al estudiante como centro de la educación diversificada, por lo que el currículo debía responder a sus necesidades e intereses (Decreto 1962 de 1969; Decreto 363 de 1970; MEN e ICCE, 1969ª; 1969b MEN y OAPEC, 1968ª;1968b, 1969; Universidad de Nuevo México, 1968). De esta misma manera, quedó signado en el discurso Inemita, en palabras de la maestra de Industrial "el estudiante era el centro de la educación, en eso se basaba la filosofía, por él se hacían todos los cambios, por él se hacía toda la parte de la planeación" (I3, 2021 21-23, 1).

No obstante, las escogencias de las ramas y modalidades se definieron de acuerdo a los sectores económicos (MEN y OAPEC, 1968), y en el discurso Inemita, se instauró las necesidades económicas como las únicas que tenía el estudiante. Por lo que se presume, que las necesidades e intereses formativos de la juventud escolarizada en los INEM, se equipararon con los intereses de la élite económica como una pretensión de verdad.

A pesar de ello, con la diversificación extendida se hizo una lectura diferente de este aspecto, teniendo diversas actividades de las cuales podía participar el estudiante de acuerdo a sus gustos e intereses, dado que no eran obligatorias. Además, con ellos se abordaron otra necesidad más allá de lo económico. El último de los principios que se encontró en el discurso oficial e Inemita, fue la práctica como estrategia metodológica, el aprender haciendo. En el discurso oficial, este principio es marcado en la parte técnica, en la cual se establece la demostración del docente, como paso inicial para que el estudiante repitiera el proceso, lo mecanizara y con ello, hacerlo por

él mismo (MEN e ICCE, 1969b); en un claro cumplimiento del propósito de formación en mano de obra para el trabajo rutinario y manual. No obstante, algunos maestros inemitas, especialmente los técnicos, llevaron este principio más allá de la simple repetición de un procedimiento, ideando proyectos o clases que le exigieron y motivaron al estudiante a poner en práctica los conocimientos (I3, 2021, I5, 2021; I6, 2021; I10, 2021), reconociendo la posibilidad de contextualizar los contenidos y volver el aprendizaje significativo (I2, 2021).

Tanto así, que estas prácticas se desarrollaron no solo dentro de las aulas del instituto sino fuera de él, algunas de carácter profesional (I5, 2021; I6, 2021; Londoño, 1992), con las que se ponían en contacto los estudiantes con el sector productivo, enriqueciendo la formación técnica; sin embargo, Gómez (1995) no lo pudo evidenciar en su evaluación del modelo y lo señaló como una de sus falencias. Además, las salidas de campo se lograron identificar en las fuentes escritas (Inem Pasto, 1973), en charlas informales con maestras y las propias vivencias del investigador en la década de los 90. Con las cuales se trabajaron múltiples conceptos que se llevaron al contexto, para poder enseñarlos.

Por otra parte, mediante la práctica se buscó que el estudiante comprendiera su contexto y su realidad, para la formación de la conciencia social e individual, permitiéndole realizar un inserción crítica y creativa a la comunidad en la cual se desarrollaría social y profesionalmente (Casabon y Souza, 1986). Asimismo, el aprender haciendo daba la confianza para el desempeño de un arte u oficio (I5, 2021). A pesar de identificar la riqueza formativa de la práctica, parte de los maestros (sobre todo en los contenidos generales o académicos) vieron una limitación a este principio, consideraron la existencia de ciertos contenidos que no se pueden llevar a la práctica y tenían que darse de manera teórica (I1, 2021; I8, 2021, I11, 2021). Además, advierten que la memoria no se puede descuidar y que es necesaria para el aprendizaje, al igual que el hacer (I10, 2021).

Para cerrar, la formulación y aplicación de guías se identificó como un factor clave de la enseñanza en los INEM (en todas las entrevistas realizadas), que contribuyó al reconocimiento a nivel regional de los maestros. Por la presencia en diferentes INEM, se asume que el proceso fue dirigido desde el nivel central; no obstante, en la documentación oficial no se encuentra registro alguno. Las guías fueron un instrumento para la planeación y estructuración, no solo de los contenidos sino de la clase (I2, 2021; I3, 2021, I6, 2021). Estas se diseñaron de manera grupal, con

el aporte de los integrantes del departamento, que permitió tener diferentes miradas y enriquecer la enseñanza (I1, 2021; I10, 2021), así como prever posibles situaciones que la entorpecieran (I3, 2021).

5.2.6.3. Condiciones para la enseñanza

En el proyecto entregado al BM para el préstamo de los INEM, se establece que el equipo curricular trabajó de la mano con los arquitectos para diseñar los espacios pedagógicos y definir los materiales (MEN y OAPEC, 1968), es por eso que estos institutos contaron con infraestructura, equipos y materiales necesarios para llevar a cabo la enseñanza. No obstante, cuando se intenta extender la diversificación a todas las instituciones del país, se cambia el discurso oficial, planteando que la infraestructura y materiales no son necesarios para diversificar la educación media; por lo tanto, se estableció que cualquier institución educativa podía realizarla, con los recursos que contaba para la época (Alcaldía Mayor de Bogotá (1989).

Lo anterior, se apoyó en la evaluación que realizó el BM al modelo, en la que concluyó, que, con diversificar el currículo se podían obtener los resultados académicos superiores evidenciados en los INEM (Psarcharopoulus y Zabalza, 1986). Desconociendo que contar con esta dotación facilitó los procesos de enseñanza en el INEM, porque permitió contextualizar los contenidos mediante la manipulación de equipos y materiales que a su vez motivaron el aprendizaje, en cualquiera de los tres componentes (vocacional, general, diversificación extendida). Lo cual se expresó en todas las entrevistas realizadas y en algunas fuentes escritas de los INEM (Cely 1986; Mendoza 1971; Valencia, 1987).

Por último, otro factor crucial en la enseñanza de los INEM fue el conocimiento de los docentes para utilizar los materiales pedagógicos. Dado que, por más que existieran, no iban a ser utilizados sin la existencia del maestro o maestra que supiera hacerlo, tal es el caso de algunos implementos musicales que llegaron al INEM de Villavicencio, los cuales fueron estrenados 25 años después, cuando llegó a la institución educativa una maestra capacitada para ello (Durán, 1992).

Con el desarrollo de esta categoría, se puede concluir que para garantizar los propósitos de formación de mano de obra y la convivencia social se usaron varias estrategias. La primera, fue la institucionalización del modelo de Escuela Comprensiva Norteamericana, que se presentó como

la única y mejor solución a los problemas de la educación media, en especial se ofreció la garantía al acceso a este nivel educativo y con ello, la igualdad de oportunidades, lo que se mostró como una verdad, donde oponerse a ella, sería ir en contra de que los jóvenes se formaran para encontrar su medio de sustento y mejorar su calidad de vida.

La segunda, fue el currículo técnico diseñado bajo los procedimientos de la tecnología educativa, con una clara pretensión de inhibir en el maestro su saber pedagógico, al responder todas las preguntas que este necesitaba para enseñar, para institucionalizarlo se estableció un discurso a través de sus principios pedagógicos, con los que se ocultaba la intención única de formación de mano de obra. Sin embargo, a partir de ellos y con la reflexión de su práctica, los docentes inemitas fueron más allá del fin económico y crearon saberes, al margen del discurso hegemónico.

5.2.7. ¿A quiénes?

Dada la necesidad de mantener el orden económico y social establecido a nivel mundial y en Colombia, se hacía necesario legitimar la estratificación, no solo por clase social sino también por género. Para lo que se utilizó el discurso de las capacidades individuales y la diversificación de intereses. Asimismo, la pobreza fue la característica que marcó el discurso oral y escrito Inemita, frente a las necesidades de los estudiantes.Es así que, además de crear con los INEM una ruta educativa diferente para escolarizar la clase obrera separándola de la élite (Puig, 1989), se seleccionó entre ellas el recurso humano que mostrara mayor capacidad intelectual, con una prueba de ingreso (ICCE, 1969; I7, 2021; I12, 2021). No obstante, el desempeño en ellas estaba asociado a nivel socioeconómico de los estudiantes (Gómez, 1995; Puig, 1989), lo que llevó a educar a los que mejores condiciones presentaban, discriminando a quienes más necesitaban ser atendidos.

En este sentido, con las diferencias de estatus de las ramas y de los contenidos, se creó una estratificación social dentro de los INEM, que parece planeada, escolarizando en las modalidades académicas a los estratos más altos (Gómez, 1995; Puig, 1989). Lo anterior, fue justificado por la diversidad de intereses, necesidades económicas e incluso de aspiraciones (I2, 2021). A pesar de esto, el discurso de la diversificación de capacidades contribuyó a entender, que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ni al mismo ritmo, o son buenos para todas las asignaturas, que algunos necesitan una mayor atención que otros (I4, 2021), pero también, que es necesario ser libre para decidir, qué es lo que se quiere ser en la vida (I6, 2021).

Por último, cabe resaltar que la rama de Promoción Social desde sus inicios fue proyectada para ser una rama femenina, asignando a este sector de la población una modalidad de bachillerato asociada a un sector productivo que aún no estaba bien definido (MEN y OAPEC; 1968) y a profesiones menoscabadas socialmente (I6, 2021), denotando la poca importancia otorgada a la escolarización de la mujer, por parte de quienes decidieron y planearon. Lo anterior, explica el hallazgo de Gómez (1995) de diferenciación por género que se dio en los INEM y el de Puig (1989), en cuanto a la reducida movilidad ocupacional que tuvieron las exalumnas Inemitas frente a los hombres, lo cual es producto del diseño original. Sin embargo, esta situación representó una ventaja para esta especialidad, pues las maestras tuvieron la posibilidad de diseñar al inicio sus propios programas (I6, 2021), lo que llevó a ser una rama reconocida por su calidad y exigencia en los INEM (I7, 2021).

5.3. Saber Pedagógico Inemita

Después del análisis de las discursividades y las relaciones presentes en ellas, se logró establecer los saberes pedagógicos de maestros y maestras inemitas, que laboraron en las décadas de los años 70, 80 y 90 (algunos siguen laborando), entorno a la diversificación de la Educación Media, dado que estos saberes son construcciones culturales, van quedando en las instituciones y pueden explicar, en cierta medida la crisis del modelo de los INEM en la actualidad.

5.3.1 La pobreza y la formación laboral como saber Inemita

Desde el discurso hegemónico como saber institucionalizado, el maestro y maestra Inemita consideró que las necesidades económicas asociadas a la pobreza, fueron la principal razón de ser de la diversificación en los INEM. Con lo anterior, se eclipsaron otras necesidades, igual de importantes de orden afectivo, social, cultural, emocional e intelectual; abordadas desde las actividades formativas de la diversificación extendida, pero fueron asumidas en segundo plano. A partir de allí, los docentes definieron como propósito principal la formación de un arte u oficio, para brindar a la juventud Inemita las herramientas y el conocimiento necesario para satisfacer sus necesidades básicas; por lo cual se justificó la formación de mano de obra, en un claro cumplimiento de los intereses de la élite económica y los organismos internacionales.

Este propósito se fue legitimando en el tiempo, con las experiencias exitosas de algunos alumnos inemitas, para los cuales, la formación en los INEM representó la tan anhelada promesa

de movilidad social. Sin embargo, a una gran proporción de la población se les condenó a trabajos desvalorados socialmente; por lo tanto, mal remunerados y a otros, al desempleo, tal como los demostraron las evaluaciones al modelo, llevando a cabo el verdadero propósito definido por quienes tuvieron el poder de decidir, tener la mano de obra para la industria y el comercio, pero sin desestabilizar el orden social, porque el ascenso de muchos amenazaba la posición de unos pocos.

A pesar de la imposibilidad de dar movilidad social, la comunidad Inemita puso todo su empeño y esfuerzos administrativos, pedagógicos y curriculares al servicio de la formación de mano de obra, con lo que se dificultó propuestas pedagógicas distintas a la impuesta desde lo oficial. En este sentido, maestros defendieron y defienden el modelo de diversificación adoptado de la escuela comprensiva, diseñado para dar profundidad a la formación laboral específica, lograda y evidenciada también en las evaluaciones.

A la par del surgimiento de la escuela competitiva y su estrategia discursiva, aparecieron nuevas formas para dar respuesta a la formación de mano de obra necesaria y poco costosa. Sin embargo, la necesidad de formar en un arte ya estaba institucionalizada en el saber pedagógico de maestros y maestras inemitas. Por lo tanto, a pesar de las presiones por su desmonte y la reducción de los espacios formativos para tal fin, el propósito se mantiene, llevando a cabo a un modelo desdibujado, que ni siquiera permite la formación laboral, condenando cada vez más al desempleo o a trabajos de baja remuneración económica, a una parte de la juventud escolarizada en sus aulas.

A pesar de la intención de convertir a los INEM en el último espacio de formación y con ello, normalizar la incapacidad del Estado para brindar educación superior, en el saber pedagógico no se institucionalizó. Por el contrario, desde las aulas se motivó y se formó para que un mayor número de sus estudiantes ingresaran a la educación superior, dado que, dentro de dicho saber, en parte por su experiencia personal, la educación superior lograba brindar mayores oportunidades. Paradójicamente, este último logro fue crucial en la decisión política de su desmonte, dado que, si se lograba mantener y reforzar en el tiempo, romperían el discurso de la falta de capacidades, ejerciendo una mayor presión al Estado por ampliar cobertura de la educación superior, ante la imposibilidad de hacerlo, contribuiría al descontento social, que tanto temía la élite política.

A pesar de los efectos negativos, que trajo la hegemonía de la formación de mano de obra como propósito principal, la situación económica de los estudiantes inemitas no se puede

desconocer de las reflexiones pedagógicas, pero no puede convertirse en el centro y motivo de todas decisiones curriculares dentro los INEM. Además, es necesario reconocer el aporte real que puede realizar la institución y la educación media, para solucionar este problema social, lo que permitirá visualizar nuevas alternativas de diversificación, que pueden ser adaptaciones de otras instituciones colombianas, con contextos similares (reportadas en la bibliografía académica), pero siempre decididas y discutidas por los y las maestras.

5.3.2. La práctica como saber pedagógico

La práctica como eje de la enseñanza es otro de los saberes institucionalizados, es por eso que el maestro Inemita (sobre todo el de la parte técnica) sabe la riqueza que tiene para la enseñanza, dado que ofrece la posibilidad de contextualizar los contenidos para dar una mayor comprensión por parte de los estudiantes. También sabe que los materiales y la infraestructura son indispensables para llevar a cabo la enseñanza práctica, que sin ellos se limitan dichos procesos, quedando condenados a la clase de tiza y tablero, que tanto critican de los maestros en la actualidad y que, bajo el discurso de la creatividad y recursividad pedagógica, pretende ocultar la poca inversión estatal en los INEM.

No obstante, el peligro que se corre con la práctica al relacionar con la formación laboral, es que la finalidad no sea la construcción y/o puesta en escena de los conocimientos, sino la enseñanza de un procedimiento. Esta situación, llevaría a la repetición rutinaria de pasos sin la comprensión del proceso, por lo que no se permitiría al estudiante solucionar problemas, aplicar teorías, experimentar y otras tantas experiencias que requieren del desarrollo de procesos intelectuales. En otras palabras, se desaprovecha la oportunidad pedagógica que brinda esta estrategia. Por otra parte, es necesario reconocer que no todos los contenidos se pueden enseñar por medio de la práctica y que algunos de estos conocimientos disciplinares enriquecen la práctica al momento de desarrollarla, aspecto que sabe el maestro de los contenidos generales en los INEM.

Por lo tanto, se debe encontrar un balance entre teoría y práctica, unir ambos saberes que fueron separados en el INEM intencionalmente, para llevar a cabo el objetivo económico. Para ello, se puede retomar un saber que se creó al margen del discurso hegemónico, que se dio buscando el control del maestro Inemita, el diálogo entre ellos.

5.3.3. El diálogo, el trabajo en equipo, la planeación y obediencia pedagógicos; como saberes pedagógicos

La maestra Inemita sabe que el diálogo y el trabajo en equipo enriquece la enseñanza de saberes que facilita la construcción colectiva de proyectos y materiales. Sin embargo, este solo se permitió al interior de cada departamento, más no se fomentó entre maestros de diferentes áreas, lo que imposibilitó la construcción de puentes de comunicación y la riqueza formativa de este escenario, llevando a una departamentalización completa en los INEM, que, si bien mejoró los procesos pedagógicos al interior del área contribuyó a la estratificación de las ramas y contenidos.

No obstante, tal como sabe el maestro Inemita este diálogo solo es posible, si se dan las condiciones y tiempos necesarios para llevarlo a cabo. Sin embargo, con el pasar de los años, cada vez más se recarga laboralmente al docente, en muchas ocasiones en tareas administrativas, que poco o nada tienen que ver con la enseñanza, imposibilitando estos encuentros o reduciéndolos a las semanas institucionales que no permite una continuidad en los procesos y la enseñanza mutua entre docentes.

Dentro de esta construcción colectiva y desde el discurso hegemónico de la planeación, se fue instaurando dentro del saber pedagógico Inemita la importancia de la planeación de la enseñanza para prever los recursos y actividades necesarios para ella; así como, situaciones que puedan entorpecerla, convirtiéndose para el maestro (esta planeación) en una herramienta poderosa para llevar cabo su práctica pedagógica, la cual sabe utilizar. No obstante, dado el control que se ejerció sobre la maestra Inemita por medio de esta estrategia, puede llevar a cuadricular la enseñanza y a ceñirse solo a lo planeado o estipulado, con una preocupación exagerada por los tiempos y el desarrollo de todos los contenidos, olvidándose de enseñar lo realmente importante.

Por otras parte, con todos los mecanismos y estrategias usados para el control y supervisión de los maestros y maestra inemitas, quedó institucionalizado la obediencia pedagógica dentro de su saber. A través de este saber se imposibilita toda opción alternativa a la direccionada por el MEN, que no siempre tiene la intención de mejorar la enseñanza; en algunos casos, logra entorpecer o dificultar, los docentes lo saben, lo critican, resisten, pero al fin al cabo terminan obedeciendo.

5.3.4. La diversificación cultural y deportiva

Existió un espacio donde maestros y maestras inemitas pudieron crear saberes al margen del discurso hegemónico, en el cual fueron autónomos para enseñar. A pesar de su importancia y

riqueza formativa, fue puesto en segundo plano y no se les ha dado la importancia requerida, esta fue bautizada por uno de los maestros como la diversificación extendida. En ella, el maestro y maestra Inemita le dio un nuevo significado a la filosofía INEM, al poner en el centro del currículo al estudiante, diseñando espacios formativos que respondieran a sus intereses y algunas necesidades, que realmente podía abordar desde la escuela; permitiendo con ello, saber para qué era bueno y qué le apasionaba.

Asimismo, fomentó la autonomía como esa capacidad de decidir por su cuenta e ingresar y/o permanecer en un grupo escogido. Por otra parte, fomentó el desarrollo de disciplina, la resolución de problemas, la empatía, el sentido pertenencia, la oralidad, el liderazgo; entre otros saberes, que el aprender haciendo de estos espacios formativos, sin proponérselo, iban enseñando a los inemitas, a querer su institución.

5.3.5. ¿Qué le queda a los INEM?

A partir del trabajo investigativo en algunos momentos se puede visualizar el panorama del INEM como desolador, dada las fuerzas de poder que se van instaurando sobre los saberes pedagógicos reduciendo la autonomía del maestro y de las instituciones, para cumplir los intereses de las élites. Por lo tanto, la pregunta clave sería ¿qué es aquello que les queda a los INEM? La respuesta es dejar de resistir a medias, por momentos y comenzar a decidir sobre la enseñanza, empezando a desobedecer pedagógicamente, proponiendo opciones alternativas a la oficial y es a través del mismo saber pedagógico, que las comunidades inemitas pueden visualizar las condiciones de posibilidad, resistiendo con mayor fuerza.

En este sentido, esta investigación no pretende indicar a la comunidad Inemita cómo realizar la diversificación, pues no se trata de cambiar un discurso por otro; por el contrario, se busca fomentar la autonomía, por la que maestros lucharon en las calles consiguiendo su materialización en la Ley General 115 de 1994. Pero en esa lucha de fuerzas se han encontrado formas de seguir decidiendo sobre los currículos de los INEM, solo que ahora, los programadores son los mismos docentes inemitas.

Para ejercer esta autonomía es necesario que los docentes tomen conciencia de su saber pedagógico y de la importancia de este en los procesos de enseñanza. Para con ello, llevarlos a la construcción curricular de cada uno de estos institutos, de acuerdo a sus condiciones particulares,

pero recogiendo la experiencia vivida, escuchando a los verdaderos expertos de la diversificación, que han obtenido su saber en la práctica, los maestros y maestras que han habitado estos institutos en los 50 años de su historia. Además, se vuelve fundamental la lectura de trabajos investigativos, sobre la diversificación en Colombia y en Latinoamérica, incluido el actual, que ayuden al maestro a abrir su panorama con las críticas al modelo, formas diferentes de diversificación de la educación media, así como a cuestionar y valorar su saber.

Complementando el ejercicio de lectura y siguiendo a Eloísa Vasco (1995) es necesario que maestros y maestras inemitas, reflexionen en un diálogo pedagógico, como bien saben hacerlo, sobre las preguntas que marcaron las categorías teóricas de la presente investigación. ¿para qué diversificar?, ¿qué enseñar en la diversificación?, ¿cómo enseñar en la diversificación? Y ¿a quiénes se enseña en la diversificación?

En la reflexión de los propósitos es necesario deshacerse de cargas impuestas a los INEM, objetivos que lograrlos no depende de ellos en su totalidad. No obstante, en algo pueden contribuir, dado que las necesidades económicas no pueden desconocerse en las reflexiones que se hagan, estas son un factor presente en la población atendida, pero no se puede seguir siendo el centro que nuble los demás propósitos; para ello, las primeras preguntas a desarrollar serían ¿A quiénes se está educando en el INEM?, ¿cuáles son sus necesidades formativas a nivel social, cultural, deportivo e intelectual y a cuáles puede dar respuesta?, ¿Cuáles son sus intereses y a cuáles puede dar respuesta?

Definidos los intereses y las necesidades formativas de los estudiantes inemitas y a cuales puede responder los INEM, se puede pensar en los propósitos, reflexionando alrededor de las preguntas ¿Cuáles son los propósitos formativos de la diversificación en lo social, lo intelectual, lo cultural, lo deportivo y en lo laboral?, ¿Se pueden cumplir esos objetivos, hasta qué punto?, ¿Cómo estos objetivos, responderían a las necesidades e intereses de los estudiantes inemitas en lo social, intelectual, cultural , deportivo y laboral?

Después de definidos los propósitos se puede establecer la discusión de los contenidos con los siguientes interrogantes ¿cuáles son los contenidos necesarios para cumplir estos propósitos?, ¿hay necesidad de dividirlos?, si la hay ¿cuál es la fundamentación pedagógica para ello? y ¿de qué forma no crear una diferencia de estatus entre ellos? ¿Cómo estos contenidos responden a los gustos, intereses y necesidades de la población atendida?. Por último, pensar en cómo llevar a cabo

estos propósitos y contenidos definiendo grupalmente, la forma de cómo organizar la enseñanza, las estrategias pedagógicas y metodológicas para llevar a cabo la diversificación y dar respuesta a los intereses, gustos y necesidades formativas de los estudiantes inemitas.

Conclusiones

- **Contexto político, económico y educativo**

Múltiples fueron las relaciones que se tejieron en la conformación del saber pedagógico en los INEM, dada su construcción cultural fue necesario comprender el contexto político y educativo del país en el periodo histórico de esta investigación, segunda mitad del siglo XX. Con este abordaje, se pudo establecer que políticamente estos institutos se desarrollaron bajo la estrategia del Frente Nacional, reconocida como la reconciliación de los hermanos. Conformada después que la élite política y económica sintiera amenazado el orden social establecido por dirigentes que leyeron las necesidades de las clases populares y agitaron las masas.

En este sentido, el FN buscaba que los partidos tradicionales se mantuvieran en el poder, por lo que era necesario, darles respuestas a las exigencias de las clases populares, entre las que se encontraba el acceso a mayores niveles educativos, dados los procesos de industrialización, urbanización y crecimiento demográfico. Bajo esta dinámica, los INEM son una expresión de esta política, dado que con ellos se garantizaba la respuesta a la demanda social, sin poner en riesgo el orden social establecido. Por lo que, estos institutos estuvieron diseñados para dar movilidad social reducida y en su mayoría horizontal. En otras palabras, las personas pertenecientes a las clases populares, se podían mover dentro de su nivel con algunas restricciones.

Siguiendo esta lógica, a estos institutos se les asignó el propósito formativo de la convivencia social, traducida en que la juventud de las clases populares aceptara su rol en la sociedad, el de obreros, para garantizar su participación en las tareas del desarrollo y evitar la sublevación de las masas, a las que tanto, le temió la élite política y económica del país. Por su parte, la estrategia del desarrollo fue la que marcó el contexto educativo, implementada por países industrializados para mantener el orden mundial, ante la amenaza del comunismo, sobre todo después de la Revolución Cubana. Llevada a cabo por organizaciones internacionales, en el caso específico de los INEM por el BM y la AID. Para ello, se desplegó el discurso de la modernización, con el que se buscó poner al servicio de la economía la educación, que utilizó el currículo como herramienta para apropiarse del saber pedagógico, primero mediante la planeación y después, con la tecnología educativa, de la cual los INEM fueron las instituciones piloto, obligados a cumplir los diseños planeados por los expertos que estaban en coherencia con los intereses de la élite.

- **Análisis de los discursos sobre y en los INEM**

Dado el contexto, el principal objetivo de los INEM fue el económico, dirigidos a la formación de mano de obra para la industria y el comercio, concibiendo estos institutos como el último espacio de formación. Lo anterior se institucionalizó en los maestros y maestras, como la necesidad de la juventud de formarse en un arte u oficio, con el propósito de brindarle la capacitación laboral necesaria para ganarse la vida y suplir las necesidades económicas del estudiante y su familia. Sin embargo, se impulsó desde las aulas a continuar los estudios superiores, en una clara resistencia a la intención de la élite, de quitarles la posibilidad de ingresar a la universidad. Pero fue esta promoción, uno de los factores clave para decidir políticamente su olvido y desmonte.

Este propósito económico eclipsó los demás y no permitió propuestas alternativas, pues a partir de él, se seleccionaron y estructuraron los contenidos por parte de los programadores (los expertos del MEN). Los cuales, mediante su diseño, así como la división de las ramas en académico o vocacional, crearon una diferenciación social que también se dio en su organigrama, en una clara intención de normalizar el estatus quo de la sociedad, mediante el establecimiento de las relaciones sociales en el INEM. No obstante, fue mediante ellas que también se dieron las resistencias; sin embargo, se hace necesario ahondar en este aspecto en futuras investigaciones del currículo oculto de esa época. De esta forma, para llevar a cabo el propósito económico se impuso la Escuela Comprensiva Norteamericana para estructurar la enseñanza, que se ofreció como una salida a todos los problemas educativos de la educación media en el país, ocultando otras opciones y posibilidades, inclusive silenciando la experiencia en educación técnica que se tenía en Colombia y la imposibilidad que algunos de esos problemas los logrará solucionar la escuela, como la movilidad social y ocupacional.

Para organizar la enseñanza y en el marco de la modernización educativa, se utilizó el currículo con una clara intención de despojar al maestro Inemita de su saber, respondiendo desde el MEN todas las preguntas necesarias para la enseñanza, respuestas que se dirigieron exclusivamente a la formación de mano de obra. Lo que no previó, quienes decidieron, es que el saber pedagógico no solo se configura con el discurso, sino se desarrolló mediante la reflexión de su práctica, la enseñanza.

Es ahí, donde se pudieron desarrollar las resistencias a solo formar mano de obra para la industria. Por lo que maestros y maestras inemitas, en el único espacio formativo que pudieron

decidir sobre la enseñanza, crearon una diversidad de grupos artísticos, culturales, deportivos y científicos, en el que se dio un nuevo significado a la diversificación, poniendo en el centro los intereses y necesidades formativas de los estudiantes, permitiendo el desarrollo real de su autonomía y la construcción de múltiples saberes, así como descubrir qué les apasionaba y para qué eran hábiles.

- **Saberes pedagógicos inemitas: interpretación y problematización**

En la lucha de fuerzas, se identificaron saberes institucionalizados desde el discurso hegemónico, la necesidad de formación laboral y la obediencia pedagógica, que no han permitido la conformación de formas diferentes de diversificar. Asimismo, también desde el discurso hegemónico, se institucionalizaron saberes como la planeación y la práctica como estrategia metodológica que tuvieron sus implicaciones negativas; pero, también contribuyeron al desarrollo de la enseñanza.

A pesar de la fuerza del discurso hegemónico, se conformaron saberes pedagógicos al margen de él, como el diálogo pedagógico y el trabajo en equipo que permitieron el intercambio de saberes entre los maestros, llevando a la construcción colectiva que fortaleció la enseñanza en los INEM. Por último, se encuentra la diversificación cultural y deportiva representando la mayor resistencia al proyecto oficial, desde ahí se le dio un nuevo significado a la diversificación y a sus principios curriculares, mostrando unas instituciones diferentes, que no aparecen en las evaluaciones al modelo.

- **Propuesta: Elementos para fortalecer procesos curriculares y pedagógicos desde la autonomía escolar.**

A las instituciones educativas INEM en el país, les queda resistir de una manera permanente, tomando el control de la enseñanza para proponer proyectos alternativos al oficial, para lo cual se necesita recuperar la autonomía, mediante el empoderamiento de sus maestros y maestras, reflexionado sobre la práctica en cuatro ejes principales**. El primero**, hace referencia a la necesidad de saber a quiénes se enseña en la diversificación y cuáles son sus necesidades e intereses, aspecto que debe permear los demás, para realmente poner en el centro del currículo a los estudiantes. **El segundo**, es la definición de los propósitos formativos en lo social, intelectual, cultural y deportivo, que además de responder al primer eje, se deben formular comprendiendo las limitaciones actuales de estas instituciones, planteando objetivos que se puedan alcanzar. **El tercero**, es definir los contenidos y, por último, la forma de cómo llevar a cabo todo lo anterior.

Es fundamental que esta construcción se realice colectivamente, utilizando el diálogo no solo con los maestros en ejercicio, sino con aquellos que han laborado en los INEM en los 50 años de su implementación, dado que estos tienen un saber valioso, que puede contribuir de una manera significativa a nuevas propuestas curriculares para potenciar y rescatar estas instituciones como modelo de diversificación, puesto que han aportado a la formación de la juventud colombiana. En este sentido, esta investigación brinda el conocimiento de saberes institucionalizados desde el discurso hegemónico y al margen de el, para problematizarlos y hacer conscientes a maestros y maestras de ellos; para así, llevarlos a una reflexión de su práctica pedagógica y al fortalecimiento de su saber, que permita un mayor empoderamiento de su rol y de la capacidad de proponer y decidir.

Aportes a la línea de investigación

Los currículos actuales de la educación media no responden a las verdaderas necesidades e intereses formativos de la mayoría de la población escolarizada, privilegiando la modalidad académica, intelectualista y su función propedéutica, que solo beneficia a las clases medias y altas. Por lo tanto, esta investigación aporta una óptica diferente de este fenómeno, desde la voz de sus protagonistas, en este caso del sujeto de saber pedagógico (el maestro); pues es quien, está abocado a los procesos de construcción y ejecución del currículo, a los cuales se enfrenta desde dicho saber. Por lo que, al examinar esta conformación del saber, se amplió el horizonte conceptual para abordar la problemática mencionada y, asimismo, brindó elementos para promover la autonomía de los maestros y, por ende, de las instituciones educativas.

Por otra parte, se abren nuevos campos de investigación alrededor del saber pedagógico Inemita, haciendo necesario en nuevos proyectos abordar la interpretación de currículo oculto de estas instituciones, en el periodo histórico estudiado. Además, en la investigación se refleja nuevos discursos como la autonomía escolar, la calidad, el emprendimiento y las alianzas con el SENA u otras instituciones. Así como nuevos actores, que han marcado la conformación del saber pedagógico Inemita, pero se desconoce las relaciones que se han tejido en su conformación en el siglo XXI; en otras palabras, la historia reciente de las prácticas pedagógicas de estos institutos.

Recomendaciones a maestros inemitas

Para finalizar, como recomendación a las organizaciones sindicales de los maestros, agremiados en FECODE, es necesario retomar las banderas del Movimiento Pedagógico, pero esta vez, dándole fuerza a los discursos de sus propios maestros y maestras, no solamente, a los universitarios que, si bien fortalecieron el movimiento, eclipsaron los discursos al interior de las instituciones. Con ello, se busca establecer luchas por recuperar esa autonomía y la conformación de un proyecto educativo propio de país que responda a sus problemas y no a otros intereses. Dejar de sacrificar lo pedagógico, por las reivindicaciones económicas y laborales que son importantes, pero no pueden ser las únicas. Lo anterior, ayudará a reivindicar el rol de las maestras y posicionarlas como intelectuales de la pedagogía, respondiendo a los ataques, que se dan desde el discurso político y social de las élites, para seguir teniendo el poder de la educación.

Pero esta lucha, no la hacen los sindicalistas, sino maestros y maestras desde su nicho, el aula y las instituciones educativas, por eso la invitación a los inemitas es a la desobediencia y resistencia pedagógica, haciéndose consciente de su saber, de su rol primordial en la enseñanza y del diseño curricular. Para establecer propuestas, que realmente respondan a las necesidades e intereses formativos de la juventud colombiana, desde la diversificación. Otra forma de diversificar es posible, partiendo de la autonomía, la libertad de enseñanza y el rescate de su rol como intelectual de la educación diversificada, para que se pueda proponer nuevas alternativas curriculares, tomando en cuenta las diferencias locales y regionales en las que se encuentra cada INEM, lo que impide una única forma de diversificación e invita a construir diversas propuestas, modelos educativos y a rechazar la imposición de una única forma de diversificar.

Referencias

Fuentes primarias

Almeida Delgado, M.A. (1986). Actividades científicas extraescolares: concurso científico y tecnológico juvenil. *Criterios*. Órgano de divulgación cultural. Año v. N.5. Inem-Pasto. Agosto.

Álvarez Blanco, C.A. (1995). La hora de la escritura. *Presencia Inemita*. Año 10. Número 19. Inem Luis López Mesa. Villavicencio 1997.

Ávila Rodríguez, H.J. (1987) ¿Escribir para qué? *Presencia Inemita*. seis años de lucha. Año vi. Número 12. Septiembre.

Ayala, H. (1992). Años forjando un capital humano. Escribir. Inem Villavicencio 25 años 1992.

Barreto Cely, A. (1986). En defensa del sistema INEM. *Dimensión educativa 2.* Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá.

Bobadilla, N.R. Hacia una nueva estructuración académica del área de modalidad agropecuaria. Mundo INEMITA. Inem Villavicencio 25 años.

Bravo, Jorge. (1972). La experimentación y el desarrollo en la educación. *Revista Finanzas y Desarrollo*. Vol.9-2, 22-27. En: *Boletín de Divulgación Cultural*. Instituto Nacional de Educación Media Diversificada. Mijitayo, 1 diciembre.

Cárdenas de Cascante, M. (1985). Influencia del área y modalidad vocacional en la determinación de intereses. Trabajo presentado al seminario taller nacional sobre orientación escolar y profesional ACDEOC-UNESCO. Bogotá, octubre de 1985.

Castellano, C. (1997). Escribir paginas para derrocar el silencio. Inem Villavicencio 25 años.

Casabon Ordoñez, A. & Souza de Cerón, I. (1986). Libertad de enseñanza. *Criterios*. Órgano de divulgación cultural. Año v. N.5. Inem-Pasto. Agosto.

Contreras de Latorre, m. (1986). Factores socioeconómicos que influyen en la elección vocacional. *Dimensión educativa 2*. INEM, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá.

Durán de Rubiano, J. (1986). El INEM y la sociedad colombiana. Reseña histórica del INEM. *Dimensión educativa 2*. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá.

De González, D. (1987). Las Danzas en el INEM. Dimensión educativa 2. Inem, francisco de paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1971). Estrategia y mecanismos para la ejecución de la política educativa. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/728.pdf

Díaz Figueroa, M. (1986). Visión de la enseñanza de la ciencia en la formación del estudiante. Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá.

Duran, J.I. (1992). Nuestra vivencia musical. Mundo Inemita. Inem Villavicencio 25 años 1992

Garavito, C. (1986). Acerca de las matemáticas. *Dimensión educativa 2*. Inem, Francisco de Paula Santander.

Hermana Sarasty Ramírez, F. (1972). ¿Qué es educar? *Boletín de divulgación cultural*. Pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.

Hernández, C. (1987). Deporte y reconocimientos. Presencia Inemita. Año vi. Número 12. septiembre.

INEM. Primer salón nacional de artes plásticas inem e ita. Octubre 22 al 29 de abril de 1982. Galería de arte santa fe de Bogotá

Institutos Nacionales de Educación Media. (1968). Estudio y Proyecto de Educación Media para presentar al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Segunda Etapa). Tomo XI.

Instituto Colombiano de Construcciones Escolares. (ICCE). Institutos Nacionales de Educación Media-INEM. (1969). Serie divulgativa. Bogotá.

Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE). (1971). Las Facultades de educación ante los programas de los INEM y la educación básica (reproducción y ampliación).

Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). (1972). Análisis de la acción supervisora en los Institutos Nacionales de Educación Media INEM.

Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) (1974). Información general sobre el programa INEM: Recopilación de documentos sobre el currículo de los INEM.

Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE). (1974). Información general sobre el programa INEM: Recopilación de documentos sobre el currículo de los INEM.

Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE). (1974). Marco general sobre la evaluación institucional del sistema INEM. Bogotá.

Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior (ICFES) & Organización de los Estados Americanos (OEA). (1982). El sistema INEM-ITA una alternativa para ampliar la cobertura en educación superior. Bogotá.

Ibarra, M.G. El rol del profesor de Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria Colombiana. (1973). *Boletín de divulgación cultural*. Instituto nacional de educación media diversificada. Año 3 volumen 2. Número 20. Enero-febrero.

Jurado Ordoñez, J. (1989). Dibujo Técnico. *Criterios*. Órgano de divulgación cultural. Año VII. N.7. Inem-Pasto. Junio.

Linares Rojas, F. (1987). El bachiller inem frente a la empresa pública y privada. Presencia Inemita. Año vi. Número 12. Septiembre.

Lobo, M.G. y Isaza, D. A. (1987). Lo bueno: Lo malo y lo que no puede estar peor. Presencia INEMITA. Año VI. Número 12. septiembre.

Londoño, A. L. (1992). La formación del promotor de comunidad Mundo Inemita. Inem Villavicencio 25 años.

López Jaramillo, E. (1992). INEM. Panorámica. Inem Felipe Pérez de Pereira. 1972-marzo 20 1992. 20 años. Educando juventudes risaraldenses.

Mendoza, J. A. (1971). Acto docente. *Boletín de divulgación cultural*. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 1. Diciembre. Vol. 1.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1962). Decreto 045. Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103679_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) (1967). Institutos Nacionales de Educación Media I.N.E.M. Subproyecto No, 04,05 y 06. Estudio y Proyecto de Educación Media para presentar al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Tomo V. Bogotá. 2ª edición.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) & Oficina Administrativa para Programas Educativos Conjuntos (OAPEC). (1968). Reunión de estudio sobre la transformación educativa del país.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE. (1969) Institutos Nacionales de Educación Media "INEM". Departamento de Religión. Segunda parte.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) Institutos Nacionales de Educación Media "INEM". Departamento de Educación Industrial (1969). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). Institutos Nacionales de Educación Media "INEM". Departamento de Educación Industrial. Segunda parte (1969). Bogotá. 2ª. edición.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). (1969). Institutos Nacionales de Educación Media "INEM". Departamento de Matemáticas. Segunda parte (1969). Bogotá. 2ª. edición.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE. (1969). Institutos Nacionales de Educación Media "INEM". Departamento de Matemáticas. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). (1969). Institutos Nacionales de Educación Media "INEM". Departamento de Educación Comercial. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano Construcciones Escolares (ICCE). (1969). Manual Normativo de Administración.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano Construcciones Escolares (ICCE). (1969). Institutos Nacionales de Educación Media I.N.E.M. Anteproyecto del manual de orientación y consejería escolar.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) & Oficina Administrativa para Programas Educativos Conjuntos (OAPEC). (1969). Seminarios de información sobre la elaboración del currículo para los "INEM". Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1970). La Educación en Colombia 1969-1968 Bienestar INEM.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1970). Decreto 363. Por el cual se reglamenta el plan de estudios de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada. (marzo 10). http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1082365#:~:text=El%20plan%20de%20estudios%20para,prevocacionales%2C%20correspondientes%20ª%20las%20%C3%A1reas

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1970). Decreto 1388. Se determinan los nombres que llevarán los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104173_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1970). Decreto 363. Se reglamenta el plan de estudios en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104419_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1971). Decreto 1085. Se fija el plan de estudios en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104608_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1972). Los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada I.N.E.M: Lo que son, su costo, características pedagógicas, su ubicación. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional MEN e Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE). (1973). Presentación del programa general y elementos metodológicos y de la evaluación de los INEM (1973)

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE). (1974). Programa Seminario de Evaluación Institucional: El sistema INEM y su ubicación dentro de la filosofía de la Educación. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE). (1974). Documentos básicos para un estudio de los INEM. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1974). Decreto 080. Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104657_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1974). Decreto 1592. Se deroga el Decreto número 603 de 1966 y se fija el Plan de Estudios para los Institutos Técnicos Agrícolas "ITA". https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104759_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1975). Decreto 1997. Se determina el número de alumnos en los planteles oficiales de enseñanza elemental y media que funcionan en el país. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104774_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1976). Decreto 088. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1977). Manual de administración de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada-INEM-e Institutos Técnicos Agrícolas-ITA.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1978). Manual de consejería para los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada-INEM- e Institutos Técnicos Agrícolas-ITA Bogotá

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1978). Decreto 1419. 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. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1979). La enseñanza diversificada en el nivel medio: Ponencia presentada por Colombia en el seminario andino sobre problemas de la diversificación de estudios en el nivel medio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1982). El proceso de experimentación curricular en los INEM e ITA y la renovación curricular. Hacia el reencuentro y proyección de una experiencia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1984). Decreto 1002. Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1986). Modelo de evaluación institucional para los INEM e ITA dentro del enfoque de autoevaluación a través de la participación.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Decreto 1860. Se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Directiva Ministerial 042 de 1998. Bogotá

Miron. (1983). Horizontes. Difusor cultural del INEM de Montería 1983.

Muñoz Avilés, R.E. (1989). Importancia de la literatura en la educación del niño. *Criterios*. Órgano de divulgación cultural. Año VII. N.7. Inem-pasto. Junio.

Palacio Cuesta, R. La teoría de sistemas y la escuela. (1986). *Dimensión educativa 2*. Inem, Francisco de Paula Santander.

Paz Meneses, A. (1989). Ser educador. *Criterios*. Órgano de divulgación cultural. Año vii. N.7. Inem-pasto. Junio de 1989.

Paz Meneses, A. (1986). Las actividades extracurriculares. *Criterios*. Órgano de divulgación cultural. Año v. N.5. Inem-pasto. Agosto.

Plaza, E. Cooperativa. *Dimensión educativa 2*. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá.

Peña V. de García, A. (2011). *Florece el Noli. La poesía como estrategia lúdica: Recopilación de la poesía del INEM Lorenzo María Lleras.* Colombia: Graficas A&M.

Pérez Pereira, F. (972). 20 años. Educando juventudes risaraldenses. *Presencia INEMITA*. Año VI. Número 12. septiembre de 1987.

Piñeros, C.A. (1997). COODEINEM en el INEM. Escribir paginas para derrocar el silencio. *Inem Villavicencio 25 años*.

Pineda H., L.M. *Gran maestra 1999. Primer encuentro de grandes maestros*, Bogotá, febrero de 2006. INEM. José Félix de Restrepo. Medellín, Antioquia.

Rivas Mosquera, P. (1987). El congreso pedagógico nacional. *Dimensión educativa 2*. Inem, Francisco de Paula Santander. 1987.

Romero Chamorro, D. (1989). Algunas reflexiones sobre educación y sociedad. *Criterios*. Órgano de divulgación cultural. Año VII. N.7. Inem-Pasto. Junio.

Souza de Cerón, I. (1989). Ciencia y Docencia: Un camino por recorrer en la educación. *Criterios*. Órgano de divulgación cultural. Año VII. N.7. Inem-Pasto. Junio.

Universidad Nuevo México. (1968). *Manual para los administradores de los I.N.E.M. Trabajos de Seminario1*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

Vásquez, Berta. (1987). Departamento de Artes en la Historia del INEM. *Presencia INEMITA*. Año VI. No. 12. septiembre.

Valencia Montoya, L. (1987). Nuestro quehacer educativo: INEM; Factor de desarrollo regional *Presencia Inemita*. Año vi. Número 12. Septiembre.

Yepes Hernández, J.N. (1992). El INEM y sus fundadores. INEM Felipe Pérez Pereira. 1972-marzo 20. 20 años. Educando juventudes risaraldenses.

Fuentes secundarias

Afanador, B. (2007). Política educativa y financiación de la educación: posibles efectos para el desarrollo humano en Colombia, 1990- 2004. *Equidad y Desarrollo*, (8), 39-54. https://ciencia.lasalle.edu.co/eq/vol1/iss8/4/

Agudelo Cely, N.C. (2018). Educación en Colombia siglo XX: entre cooperación y configuración: sistema educativo descentralizado, mejoramiento cualitativo. UPTC. https://elibro.net/es/lc/tecnologicadeloriente/titulos/132826

Aguilar, A., Velandia, Y., Aguilar., C. & Rincón, G. (2017). Gestión educativa: Tendencias de las políticas públicas educativas implementadas en Colombia. *Perspectivas*, *2*(2), 84–94. https://doi.org/10.22463/25909215.1331

Alcaldía Mayor de Bogotá. (1989). *Marco teórico para la enseñanza diversificada en el Distrito especial de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Álvarez, A. (2019). Sobre el saber pedagógico como saber artesano. *Rutas de formación: Prácticas Y Experiencias*, *8*, PP. 94-105. https://doi.org/10.24236/24631388.n.2019.2293

Álvarez, M. (2010). Educación y cultura en Pasto en el periodo de la República Liberal. *Rhec*, 13 (13), 161-200. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/723/888

Arboleda, P. (2014). Aproximación teórica al estudio de la violencia política en Colombia durante el siglo XX. *Academia & Derecho 5* (8), 119-135. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/academia/article/view/2485/1916

Arvone, R. (1978). Políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(1), 8-37. https://doi.org/10.17227/01203916.4933

Arrubla, Y. (1991). Síntesis de historia política contemporánea. En: Melo, J. *Colombia Hoy*. 144-167. Presidencia de la República. https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll9/id/5/

Avella, G. (2016). *El mundo del trabajo y la educación. La percepción de los estudiantes y maestros sobre la articulación de la educación media. El caso del colegio Jaime Pardo Leal*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1931/TE-19676.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Báez, M. (2017). Políticas educativas en el contexto social colombiano de la década de los 70 del siglo XX. *Educação & Formação*, *1*(1),65–87. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7781242

Bermúdez, M y Zuluaga. (2010). *Articulación curricular de la educación media y técnica profesional, un estudio de caso en el departamento de Bolívar*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia. https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/1698

Bustamante Vélez, R. E. & Córdoba Serna, G. (1985). *El pensamiento pedagógico de John Dewey y los INEM* (Tesis maestría). Universidad de Antioquia, Medellín. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7085/1/BustamanteRoberto_1985_pensamientopedagogico.pdf

Braun, H. (2007). El mundo del 9 de abril o la historia vista desde la culata. En: Sánchez, G y Peñaranda (Comp). *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. 199-228. La carreta histórica.

Bresser, L. (1991). La crisis de América Latina. ¿Consenso de Washington o Crisis Fiscal? *Pensamiento Iberoamericano,* (19), 13-35. http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91crisisdeamericalatinaconsensowashington.pdf

Buitrago, R. (2006). La política exterior de Colombia en el siglo XX. Un breve repaso histórico a nuestra política internacional. *Suma Administrativa 1* (1), 111-131. http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/suma_administrativa/200611/lapolitica.pdf

Bushnell, D. (1986). Colombia en el siglo XX: ¿un caso de éxito? *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 23(06).3-14. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3171

Cabrejo, S y Rosero, A. (2003). *La violencia política en Colombia, el desplazamiento y las respuestas del Estado en el siglo XX*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1758&context=trabajo_social

Cabrera, L. (2011). *La construcción de identidad en pobladores de Kennedy central y estudiantes del INEM "Francisco de Paula Santander" durante el paro cívico de 1977* (Tesis maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1442

Castro, J. (2012). El proyecto Bogotá: apuntes sobre la extensión de la tecnología educativa y el modelo curricular en el distrito. En. Zuluaga (Ed.), *Historia de la educación en Bogotá*. IDEP. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G%20Tomoll.pdf

Cifuentes, J y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, educación y sociedad*, *7*(2), 26-37. https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1097

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: La relación fundante. *Educación y Ciudad*, 1(2), 7-27. http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175

Díaz, C. M. (2012). La política de articulación entre la educación media y la superior. El caso de los programas de la secretaría de Educación de Bogotá´. *Investigación y Desarrollo*, 20 (2). Pp., 231-253. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012132612012000200001&script=sci_abstract&tlng=pt

Díaz, C. M. (2016). La traducción de las ideas globales en la gobernanza de la educación secundaria en Colombia. *Universitas Humanística*, (83). https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.tigg

Díaz, C.M y Celis, J.E. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Educación y educadores*, (13). http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a03.pdf

Díaz, C.M. & Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 371 – 380. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000100021&script=sci_abstract&tlng=es

Díaz, V. (s.f.). *El saber pedagógico* (2da Edición) Venezuela (No publicado).

Díaz. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, 12*(Ext), Pp, 88-103. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109906

Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado, 25*(2-3), Pp., 273-289. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65828402010

Díaz, C. M. (2016). La traducción de las ideas globales en la gobernanza de la educación secundaria en Colombia. *Universitas Humanística*, (83). https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.tigg

Díaz, J. (2009). Neoliberalismo en Colombia: Un estudio del cambio social a finales de siglo XX. *Atropol.social 11*, 205-228. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/828/751

Duque, J. (2019). El Frente Nacional revisitado: el cambio institucional en Colombia y sus efectos no previstos. *Reflexión Política* 21(42), pp. 109-128. https://www.researchgate.net/publication/336353591_El_Frente_Nacional_revisitado

García, R. (2015). *Comprensividad y diversidad en la educación secundaria de Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España*. (Tesis doctoral). Universidad UNED, Madrid, España. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/156824/GARCIA_PEDRAZA_Ruben_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, V. M. (1995ª). *La Educación Media en Colombia. Un estudio del Modelo INEM*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, V. M. (1995b). *El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

https://www.researchgate.net/publication/44818782_El_Valor_social_ocupacional_y_formativo_de_la_educacion_tecnica_secundaria_en_Colombia

Gómez, V.M. (2005). Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología,* Pp, 25-42. https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11320

Gómez, V. M. (1-2 de octubre de 2009). *La transición de nivel medio (secundaria superior) al trabajo y a la formación postsecundaria en Colombia*. Seminario Internacional IIPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. Disponible en https://www.academia.edu/6121094/_La_transición_del_nivel_medio_secundaria_superior_al_trabajo_y_la_formación_postsecundaria_en_Colombia_

Gómez, V. M. (17-19 de abril de 2013). *La educación media que Colombia requiere y el papel del grado 12*. Seminario Internacional sobre educación media, Secretaría de educación distrital, Bogotá, Colombia. Disponible en:https://www.academia.edu/6121090/_LA_EDUCACIÓN_MEDIA_QUE_COLOMBIA_REQUIERE_Y_EL_PAPEL_DEL_GRADO_12_

Gómez, V.M & Díaz, C.M. (2010). *Enriquecer, ampliar, diversificar y profundizar. Criterios de reforma curricular y pedagógica en la educación media*. Bogotá: Universidad Nacional. https://www.academia.edu/5891350/Enriquecer_ampliar25_02_10

Gómez, V.M; Díaz C.M y Celis, J.E. (2009). *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional. https://www.academia.edu/9647833/El_puente_est%C3%A1_quebrado_Aportes_a_la_reconstrucci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_media_en_Colombia

Gómez, O. Gómez, S. & Urrego, I. (1982). *La educación en Colombia en el siglo XX. 1900-1980*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/693

Guerrero, G. (2017). La imposición de Modelos Pedagógicos en Colombia – Siglo XX. *Estudios Latinoamericanos*, (10-11), 21-32. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3253

Helg, A. (1987). La Educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política. (Primera edición). Bogotá: Fondo Editorial Cerex.

Herrera, M. & Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, (20), 76-85. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_20/20_7HI_Laspoliticaspublicas.PDF

Herrera, M. (2008). Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Seminario formación y ciudadanía en Colombia: un reto que no da espera, Bogotá, Colombia. 19-22 de febrero. http://observatorio.unillanos.edu.co/portal/archivos/18cultura%20polÝtica%20y%20formaci%C2%Ben%20ciudadana.pdf

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (ICFES). (2018). Reporte de resultado de las Pruebas Saber 11, por aplicativo. 2018-2. Establecimientos educativos. http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/consultaAgregadosEstablecimiento.jsf#No-back-button

Jaramillo, J. Gaviria, L y Giraldo, A. (1988). *¿Son los INEM una posibilidad de democratización de la enseñanza?* (Tesis maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Kless, S.J. (2015): Reflexiones sobre teoría, método y práctica en Educación Comparada e internacional, En: G. Ruin y F. Acosta, *Repensando la Educación Comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*, pp. 27-54 (Barcelona, Octaedro).

Lago, D., Aristizábal, M., Navas, M., & Agudelo, N. (2014). Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010). En: Díaz-Barriga & García (Coords.), *Desarrollo del currículum en América Latina,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 105-151. https://www.researchgate.net/publication/319406641_Evolucion_del_campo_del_curriculum_en_Colombia_1970-2010

Londoño, C. (2002). El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, *5*(5), 143 – 169. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1146

Lebot, Y. (1979). *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta.

Martínez, A. (2004). De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Bogotá: Anthropos.

Martínez, A. Noguera, C. & Castro, J. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia:1960-1988. *Revista Educación y Cultura*,12-21. http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Reformas_de_la_enseenanza_en_Colombia_1960-1980.pdf

Martínez, A., Noguera. C. & Castro, J. (2003). Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia. 2da edición. Bogotá: Magisterio.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos

Martínez, A. Noguera, C. Castro, J. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia:1960-1988. *Revista Educación y Cultura*, Pp, 12-21. http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Reformas_de_la_enseenanza_en_Colombia_1960-1980.pdf

Martínez, A. Noguera & C. Castro, J. (2003). *Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia*. 2da edición. Bogotá: Magisterio.

Marín, G. (2018). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. 2da edición, Bogotá, Editorial Magisterio. http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/investigar-en-educaci-n-y-pedagog-sus-fundamentos-epistemol-gicos-y-metodol-gicos

Mesa, E. (2009). El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 39*(110),157-184. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151412842007

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Decreto 1850 "Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones". (agosto 13). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5556

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Compendio estadístico de la Educación Superior Colombiana.* Bogotá: Colombia. Ministerio de Educación Nacional. https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391289_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Informe de gestión 2019. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_12.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Resolución 2891 "Por la cual se ordena asignar y transferir los recursos provenientes del Sistema General de Participaciones para Educación por concepto de Calidad Gratuidad Educativa a los establecimientos educativos a nivel nacional" (febrero 24). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-350490_recurso_85.pdf

Mockus, A., Hernández, C., Guerrero B., Granes, J., Castro, M., Charum, J & Federic, C. (1988). La reforma curricular y el magisterio. *Revista Educación y Cultura (4)*,65-88. http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%204.pdf

Molano, F. (2014). La coyuntura histórica del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán Ayala. *Ciudad Paz-ando*, *1*(2), 36–50. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/7413

Naranjo, L. Escobar, A. (1982). *Planes de educación nacional y la aplicación de la tecnología educativa* (Tesis de Maestría). Medellín: Universidad de Antioquía.

Noguera, C. (2011). La pedagogía como saber sometido: Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En Zuluaga et, al. (2001). *Foucault, la Pedagogía y la Educación: Pensar de otro modo*. 2da Edición. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ocampo López, J. (2002). Gabriel Betancourt Mejía, el gran reformador de la Educación Colombiana en el siglo XX. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, *5*(5), 63 – 91. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1142

Palacios, M. (2003). Entre la legitimidad y la violencia Colombia 1875-1994. 2ª Edición, Norma. https://www.researchgate.net/publication/311512934_Entre_la_legitimidad_y_la_violenciaColombia_1875-1994

Paredes, Z. & Díaz, N. (2007). Los orígenes del Frente Nacional en Colombia. *Presente y pasado*, 12(23), 179–190. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23051/articulo11.pdf;jsessionid=4F5E3FF04A9CB56645A538C142BB921F?sequence=1

Parra Sandoval, R. (1975). Análisis de un mito: La educación como canal de movilidad social en Colombia. En: Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia: Alumnos y maestros*. Bogotá: Tercer mundo.

Parra Sandoval. (1992). *La calidad de la educación Universidad y Cultura Popular*. Bogotá: Fundación FES.

Pécaut, D. (2001). Orden y violencia. Evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953. Bogotá: Editorial Norma.

Pérez Vargas, J.J. & Idárraga Gallego, M.F. (2019). Breve análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14 (1), 102-113. https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/937/964

Pérez, A. (2016). *El INEM y la media diversificada: Un Acercamiento a los Procesos de Modernización de la Educación en Pereira 1969-1994*. (Tesis maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6364

Philips, H. (1964). Un nuevo concepto dentro del desarrollo económico: El Capital Humano. *Revista el Correo*, Pp, 9-11.

Psacharopoulos, G, & Loxley, W. (1985). *Diversified secondary education and development.* Washington: Jhon Hopkins. https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/243621468241777497/diversified-secondary-education-and-development-evidence-from-colombia-and-tanzania

Psacharopoulos, G., Vélez, E., Zabalza, A. (1986). *Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia.* Bogotá: Rojas. Eberhard. https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/421541468021849194/una-evaluacion-de-la-educacion- media-diversificada-en-colombia

Psacharopoulos, G. y Zabalza, A. (1984). *The Destination and Early Career Performance of Secondary School Graduates in Colombia*. World Bank. https://digitallibrary.un.org/record/753

Potts, P. (2010). El lugar de la experiencia en investigación en Educación Comparada, en M. BRAY et al., *Educación Comparada. Enfoques y métodos*, pp.93-114 (Argentina, Springer).

Puig, J. (1989). *La escolarización de las minorías populares en la escuela comprensiva colombiana*. Universidad de Antioquia.

Quinceno, H. (2003). Michael Foucault, ¿pedagogo? En Zuluaga et, al. (2001). *Foucault, la Pedagogía y la Educación: Pensar de otro modo*. 2da Edición. Bogotá: Editorial Magisterio.

Quinceno, H., Sáenz, J., & Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: Zuluaga, O. y Ossenbach, G. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX*, 105-170. La Instrucción y La Educación Pública en Colombia 1903-1997. En Modernización de Los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX | PDF | Educación Secundaria | Colombia (scribd.com)

Ramírez, M. & Téllez, J. (2006). *Borradores de Economia. 379*. Banco de la República de Colombia. https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf

Rincón, L. (1997). La Educación Colombiana en la década de los 80. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (14), 133-148. https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9594

Ríos, N y Pérez, O. (1988). *¿Quiénes entran al INEM de Medellín y por qué?* (tesis maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Rodríguez, D. (2017). *Representación social de la educación media diversificada y configuración de identidad en el colegio INEM Francisco de Paula Santander*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas. https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5721

Rodríguez Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *ALTERIDAD*. Revista de Educación, vol. 12, núm. 2, 2017. Universidad Politécnica Salesiana. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467751871010/html/index.html

Ruano, J. Velásquez, J. (2013*). El currículo y la práctica de la enseñanza de los docentes del INEM de San Juan de Pasto. Años 70`s*. (Tesis pregrado). San Juan de Pasto: Universidad de Nariño. http://sired.udenar.edu.co/2702/

Sanabria, F. (2015). La experiencia de la enseñanza diversificada en Santander: historia de la creación del INEM Custodio García Rovira. *Revista Quirón*, Pp, 48-59.

Sánchez-Amaya, T, y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), Pp., 241-253. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83446681004

Sánchez, M y Rodríguez, M. (2105). *El fenómeno contemporáneo de la Educación Media Fortalecida: Una crónica Castillista para contar.* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3050?show=full

Sánchez, G. (2003). Guerra y política en la sociedad colombiana. *Análisis político.* (11). 7-27. https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74324/67150

Saumeth Cadavid, E. (2021). Historia de la guerrilla en Colombia. Portal de defensa de la Universidad Federal de Juiz de Fora. 7-27. Historia de La Guerrilla en Colombia: Erich Saumeth Cadavid | PDF (scribd.com)

Tedesco, J. (1981). Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En: UNESCO, CEPAL, PNUD. El cambio educativo situación y condiciones (59-88). Informes Finales 2. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/32721

Tirado Mejía, A. (1991). Colombia siglo y medio de bipartidismo. En: Melo, J. Colombia Hoy. 86-143. Presidencia de la República. https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll9/id/5/

Uribe, M. (1995). *Crisis política y gobernabilidad en Colombia 1980-1995*. XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Ciudad de México, México. Octubre https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/15991/13851

Vasco, E. (1995). *Maestro, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Vasco, E. (2005). La investigación en el aula o el maestro investigador. En: Hernández, C. A., Plata, J., Vasco, E., Camargo, M., Maldonado, L. F. y González J. I. (Comps.). *Navegaciones. El magisterio y la investigación.* P.p. 103-110. Bogotá: Colciencias – Unesco.

Vasco, C. Martínez, A. Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En: Hoyos, G. (2008). *Enciclopedia Iberoamericana. Filosofía de la Educación*. Madrid: Editorial Trotta.

Warner, G. (1965). *Educación secundaria en Colombia: Un análisis y recomendaciones para el planeamiento*. Bogotá: USAID-BIRF-UNESCO-MEN.

Zapata, V. (2003). La evolución del concepto de saber pedagógico y su ruta de transformación. *Revista Iberoamericana de Educación.* 45(1). Pp 117-190. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556975#:~:text=La%20evoluci%C3%B3n%20del%20concepto%20%22saber%20pedag%C3%B3gico%22%20su%20ruta%20de%20transformaci%C3%B3n&text=Uno%20de%20los%20conceptos%20centrales,surgimiento%20en%201975%20hasta%20hoy.

Zuluaga, O. (1984ª). El trabajo histórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica. *Asociación de profesores de la Universidad de Antioquia, Boletín 17*. Pp 37-46. https://udea.academia.edu/OlgaLuciaZuluagaGarc%C3%A9s

Zuluaga, O. (1984b). Por una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Revista Tribuna Pedagógica. Pp 25-31. https://udea.academia.edu/OlgaLuciaZuluagaGarc%C3%A9s

Zuluaga, O. (1992). *La investigación acerca del saber pedagógico*. I Coloquio de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación, Bogotá, Colombia. https://www.academia.edu/40862369/La_investigaci%C3%B3n_acerca_del_saber_pedag%C3%B3gico

Zuluaga, O, (1994). Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de enseñanza. *Perspectivas docentes*. 14(1). Pp. 25-29. https://udea.academia.edu/OlgaLuciaZuluagaGarc%C3%A9s

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza como un objeto de saber*. Bogotá: Antropos, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (2003). Introducción. En Zuluaga, O. Echeverry, A. Martínez, A. Quinceno, H. Sáenz, J. Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología* (2011). P.p 9-20. 2da edición. Medellín: Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. (2011). Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica. En Zuluaga et, al. (2001). *Foucault, la Pedagogía y la Educación: Pensar de otro modo*. 2da Edición. Bogotá: Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. Echeverry, A. (1989) El florecimiento de las investigaciones pedagógicas: una lectura de las múltiples imágenes en el espejo. En Zuluaga, O. Echeverry, A. Martínez, A. Quinceno, H. Sáenz, J. Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología* (2011). P.p 73-109. 2da edición. Medellín: Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. Echeverry, A. Martínez, A. Restrepo, S & Quinceno, H. (1988ª). Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. *Educación y Cultura*, 14(1). Pp 10-11. https://www.academia.edu/40746225/Educaci%C3%B3n_y_pedagog%C3%Ada_una_diferencia_necesaria

Zuluaga, O. Echeverry, A. Martínez, A. Restrepo, S & Quinceno, H. (1988b). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. En Zuluaga, O. Echeverry, A. Martínez, A. Quinceno, H. Sáenz, J. Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología* (2011). P.p 21-40. 2da edición. Medellín: Editorial Magisterio.

Zuluaga, O y Marín, D. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación Y Ciudad*, (10), Pp, 63-86. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281

Zúñiga, M.E. (1979). ¿Neutralidad ideológica o determinación social en la planeación educativa? *Revista Colombiana de Educación*, (3), Pp, 7-17. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article

Zúñiga, M.E. (1979). ¿Neutralidad ideológica o determinación social en la planeación educativa? *Revista Colombiana de Educación*, (3), Pp, 7-17. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/

Zuluaga, O. Echeverry, A. Martínez, A. Restrepo, S & Quinceno, H. (1988). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. En Zuluaga, O. Echeverry, A. Martínez, A. Quinceno, H. Sáenz, J. Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología* (2011). P.p 21-40. 2da edición. Medellín: Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo 1. Legislación nacional sancionada en el marco de la Educación Media Diversificada

Acto legislativo	Año	Características
Decreto 1962	1969	Se establece la enseñanza media diversificada en el país.
Decreto 1388	1970	Se determinan los nombres que llevarán los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada.
Decreto 363	1970	Se reglamenta el plan de estudios en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada.
Ley 9	1971	Se fomentan los Colegios Cooperativos para la educación popular.
Decreto 1085	1971	Se fija el plan de estudios en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada.
Decreto 80	1974	Se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media.
Decreto 1592	1974	Se deroga el Decreto número 603 de 1966 y se fija el Plan de Estudios para los Institutos Técnicos Agrícolas "ITA".
Decreto 2854	1974	Se ordena el establecimiento de jornadas adicionales en los planteles educativos, se dictan medidas sobre matrículas, pensiones y becas, se reglamenta Acuerdo entre colegios privados y el Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones.
Decreto 1997	1975	Se determina el número de alumnos en los planteles oficiales de enseñanza elemental y media que funcionan en el país
Decreto 2450	1975	Se dictan normas sobre el funcionamiento de las jornadas adicionales, se fijan cuantías sobre matrículas, pensiones y becas, y se dictan otras disposiciones.
Decreto 88	1976	Se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.
Decreto 106	1976	Se descentraliza la administración de los planteles nacionales de educación y se dictan otras disposiciones
Decreto 1419	1978	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.
Decreto 1816	1978	Se reglamenta el artículo 18 del Decreto Legislativo número 088 de 1976, sobre Centros Experimentales Pilotos
Decreto 327	1979	Se establecen los Centros Auxiliares de Servicios Docentes (CASD)
Decreto 0181	1982	Se reglamenta el programa de "Mapa Educativo" como sistema de planificación y administración de la educación en Colombia y se dictan otras disposiciones

Decreto 1002	1984	Se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.
Decreto 1246	1990	Se adopta el sistema de nuclearización para la administración de la educación.
Ley 115	1994	Se expide la Ley General de Educación
Decreto 1860	1994	Se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
Directiva Ministerial 42	1998	Orientaciones en relación con lo dispuesto el artículo 208 de la Ley 115 de 1994, sobre los institutos técnicos y los institutos de educación media diversificada, INEM.

Anexo 2. Guion de la entrevista semiestructurada aplicada a los maestros y maestras inemitas

Guion de entrevista sobre la conformación del saber y las prácticas pedagógicas en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en Colombia: un estudio de caso

Fecha: _____ Hora: ____
Lugar: _____
Entrevistador: _____
Entrevistado: _____

Introducción

Esta entrevista hace parte del trabajo de investigación del doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, Seccional Bogotá, titulado: *La conformación del saber y las prácticas pedagógicas en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en Colombia: un estudio de caso.* El propósito es reconstruir las relaciones que se han tejido en la conformación del saber pedagógico, inscrito en su práctica, en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en Colombia, a partir de la información emergente del proceso investigativo, los referentes conceptuales y la experiencia personal. Principalmente, la entrevista busca caracterizar las concepciones de los maestros sobre los saberes y prácticas pedagógicas que se han constituido en los INEM.

Detalles de la entrevista

Se realizará por medio de diálogo directo entre el estudiante-investigador y los entrevistados, por medio de un encuentro en modalidad de video llamada y/o presencial, a través de una cita, con una duración estimada entre 45-60 minutos, previa solicitud y programación de la misma. La entrevista tendrá dos bloques, el primero, para indagar sobre la formación académica y experiencia laboral, aspecto que según Víctor Díaz Cuero (s.f), contribuye a la formación del saber pedagógico. El segundo, busca realizar la reflexión sobre la práctica pedagógica, porque según Eloísa Vasco (1995), es a partir de ella que se genera el saber pedagógico. Este segundo bloque se subdivide en tres categorías así: categoría 1: ¿para qué se diversifica la educación secundaria y media?; categoría 2: ¿qué enseñar en la educación diversificada?, categoría 3: ¿cómo diversificar? Y la categoría 4 ¿a quienes enseñar?

Bloque 1

Preguntas

1. ¿Cuál es su formación académica profesional para la asignatura que actualmente tiene a cargo en la institución?

2. ¿Tiene usted otra formación académica, técnica, tecnológica y/o profesional además de la que refiere?, ¿cuál?

3. ¿En qué universidad realizó los estudios obtenidos?

4. ¿En qué años cursó los estudios referidos?

5. ¿Trabajó usted en otro colegio antes que en el INEM?

6. ¿A qué edad llegó usted al INEM?, ¿en qué año?

7. ¿A qué Departamento pertenece?, ¿qué asignaturas imparte?

8. ¿Siempre ha estado en el mismo Departamento?

9. ¿Qué procesos de capacitación recibió usted sobre el sistema y la filosofía del colegio INEM?

Bloque 2

Preguntas

- **Categoría 1: ¿Para qué se diversifica la Educación Secundaria y Media?**

1. ¿Cuáles piensa usted que fueron los objetivos de la diversificación en la Educación Media en las décadas del 70 y 80?, ¿se mantuvo ese objetivo o, por el contrario, este se fue modificando a lo largo de la historia del INEM?

2. ¿Cuál fue el propósito de la formación general y de la formación específica (horas de rotación y modalidades)? ¿logró su propósito? ¿qué dificultades y qué aciertos existieron con esta división ¿

3. ¿Cuáles fueron los propósitos de fraccionar las modalidades en técnicas y/o académicas? ¿se consiguió el propósito? ¿Qué dificultades y qué aciertos existieron con esta división?

- **Categoría 2: ¿Qué enseñar en la Educación Diversificada?**

4. ¿Qué clase de conocimientos piensa usted que se deben enseñar en las asignaturas técnicas y en las asignaturas académicas?

- **Categoría 3: ¿Cómo diversificar?**

5. ¿Cómo piensa usted que se construye el conocimiento de los saberes técnicos y los saberes académicos?
6. ¿Qué elementos pedagógicos conservó el INEM y cuáles no? Y ¿por qué considera usted que sucedió esto?
7. ¿Qué componentes pedagógicos considera usted que ofreció el INEM, que lo harían en la actualidad un modelo educativo vigente?

- **Categoría 4: ¿A quiénes enseño el INEM?**

8. ¿Para qué tipo de estudiantes se creó el INEM?
9. ¿Qué necesidades formativas tenían los estudiantes del INEM en las décadas del 70 y 80? ¿Estas necesidades variaron según las ramas?

Anexo 3 Aporte de las fuentes consultadas a la categoría "Roles de instituciones y actores"

Documento	Contenido textual
Manual para los administradores de los I.N.E.M. trabajos de seminario1 (1968**)**	La Escuela, organización cuya materia prima es humana, debe procurar mantener alta la moral del personal a su servicio, lo cual conduce a una mejor labor profesional que repercute en el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí, que dicho personal debe estar siempre en situación de óptima efectividad. Es necesario reconocer que el personal docente requiere más que cualquier otro tipo de funcionario, un ambiente de trabajo que propicie la obtención de amplias satisfacciones para el cumplimiento de las metas propuestas por el sistema escolar (p.16).
	En la entidad docente, los criterios que podrían tomarse como base del nivel moral de trabajo, serían los siguientes: Sentir orgullo por la Institución; Estar en permanente ánimo de servicio; Dar gran importancia a su trabajo; Procurar la constante superación profesional; Responsabilizarse del cumplimiento de sus deberes; Cooperar efectivamente con la administración y sus compañeros; Contribuir a las buenas relaciones escuela-comunidad; Respetar las decisiones tomadas por la administración; Mostrar respeto y lealtad para con sus compañeros de trabajo (p.16).
	Factores que influyen en la moral del profesorado (…). 2. Sentido de colaboración: La escuela es una unidad, por lo cual cada una de las partes debe considerar que no es autónoma; en consecuencia, el trabajo cooperativo y dinámico es indispensable para el alcance de los fines propuestos 6. Relaciones entre el profesorado: debe haber un mutuo reconocimiento de las habilidades entre los profesores lo cual es indispensable para mantener la unidad 8. Planta física: el profesor desarrolla mejor su labor cuando dispone de comodidades físicas adecuadas. 9. Seguridad económica: los buenos salarios garantizan la estabilidad del profesorado; son base para estimular el progreso profesional y motivarán una mayor dedicación de labores escolares (pp-16-17).
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al	Administración del Currículo Si bien es cierto que los programas de estudio se elaborarán conforme a las técnicas más avanzadas, el éxito del mismo dependerá de la forma como se aplique, se desarrolle y se evalúe en cada una de las aulas escolares. Por eso consideramos que la tarea del personal directivo, del personal docente y del personal de consejería escolar es muy importante para el buen desarrollo de los programas. De ellos depende la interpretación, integración, correlación y parcelación de los programas; la organización de los alumnos para la clase; el desarrollo de actividades circum escolares; la selección de textos y libros de consulta adecuados; la selección de las ayudas educativas y la evaluación del progreso del alumno, del rendimiento escolar y del currículo (p.18)

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (segunda etapa). Tomo XI (1968)	Grupo de currículo Responsabilidades: Al jefe de la Sección de Currículo corresponde organizar y dirigir los grupos de trabajo de programación; coordinar con las universidades y organismos especializados los estudios orientados a la elaboración del currículo; coordinar los esfuerzos de asistencia técnica que presten las entidades nacionales e internacionales según contratos que verifique el Ministerio de Educación y la OAPEC y supervisar y evaluar el trabajo.Los coordinadores del grupo de currículo tienen como responsabilidad la cooperación en el planeamiento y ejecución de las actividades del grupo; la inmediata supervisión de los trabajos de los programadores y atender a la conveniente distribución de las actividades. El asesor de AID presta asistencia técnica en el planeamiento y ejecución de las actividades inherentes a la sección de Currículo. Sirve como consultor de los programadores en las diferentes áreas de estudio. Colabora en la identificación de recursos que pueden servir para el trabajo de grupo. La principal tarea de los programadores consiste en la elaboración de los planes y programas de estudio para la educación media del país. El grupo, además, colabora en la fundamentación pedagógica de programas que llevan a cabo las demás acciones del proyecto "INEM" (p.33). Realizaciones (…) Cuarta etapa: Corresponde a la elaboración y aplicación del currículo, su evaluación y supervisión. Esta tarea se justifica por las siguientes razones (p.34): Existe una filosofía en la mente del educador, pero requiere reformularse revisarse periódicamente con el fin de que sirva de fundamento para la acción del maestro y la satisfacción de las necesidades y aspiraciones del hombre y la sociedad colombianos. Los programas actuales presentan objetivos en las áreas académicas demasiado generalizados. El programa está centrado en la materia y no completa suficientemente los intereses, necesidades y aptitudes del alumno (p.35).
	El maestro es un guía y orientador de la actividad del alumno. Por lo tanto, debe conocerlo y comprenderlo; debe adoptar métodos, técnicas y materiales que estimulen su iniciativa y actividad y debe ofrecerle ocasión para el desarrollo de sus capacidades, en lugar de convertirlo en un receptor pasivo (p.40).
	4. Dirección. Existe descentralización de autoridad que recae en el Rector, vicerrectores, secretario académico y jefes de departamento. La dirección se ejerce a través de dos grandes ramas: pedagógica y administrativa
Reunión de estudio sobre la transformación educativa del país (1968)	ORGANISMOS PARTICIPANTES Ministerio de Educación Nacional Oficial Administrativa para Programas Educativos Conjuntos "O.A.P.E.C"Institutos Descentralizados Gobiernos Departamentales Universidades y otras Entidades Educativas Organismos Internacionales Comunidades Religiosas Sectores Económicos Privados Asociaciones Gremiales y Profesionales(p.1)(…) El Ministerio de Educación Nacional al convocar a esta reunión pretende ofrecer a los grupos y entidades gubernamentales, religiosas, políticas, sociales y económicas, la oportunidad de contribuir al desarrollo de los programas que se están llevando a cabo Como resultado inmediatos de esta reunión, el Ministerio de Educación Nacional espera que los participantes:• Conozcan los planes y actividades que está desarrollando en Educación Media• Comprenda la razones que ha tenido el gobierno para adoptar dichos planes.• Discutan criterios y guías generales de dirección para futuras etapas de trabajo.• Contribuyan a buscar soluciones apropiadas a los problemas nacionales, Mediante el esfuerzo conjunto de todos los organismos nacionales e internacionales.• Adopten formas de cooperación a nivel nacional,

	departamental y local que faciliten la permanente participación de la comunidad.• Fijen medidas y sistemas de evaluación que permitan un diagnóstico oportuno sobre la efectividad de estos programas (p.2).
	Como continuación de esas recomendaciones del plan quinquenal, en el año de 1963 el gobierno de Colombia solicitó, siendo ministro de Educación el doctor Pedro Gómez Valderrama, la colaboración de la UNESCO, el BIRF y la AID para continuar las labores del planeamiento iniciadas en el informe del Plan Quinquenal. Por primera vez fue posible que las tres organizaciones pudieran integrar una comisión conjunta, la cual laboró en Colombia y concretó en las varias recomendaciones sobre educación media una recomendación especial para la creación de un grupo importante de institutos de educación media(p.8). Cuándo llegó este gobierno, en 1966 y en vista de la importancia que tenía Colombia el poder implementar su política educativa en la ampliación de la educación media punto de vista cualitativo y de una ampliación cuantitativa quiso tomar como base la iniciativa de poderla encausar aplicándole la técnica necesaria de preparación de proyectos, viendo muy en cuenta que el país si tuviera el crédito necesario (p.8). Colombia había obtenido así, en el campo internacional, otro gran éxito, consistente en que asentaran la tesis colombiana presenta también en la Conferencia de ministros de educación en Lima, la cual sostenía expresamente que siendo la educación sector clave el desarrollo integral de un país, debería participar también del crédito internacional, el cual hasta el momento estaba cerrado para el sector educativo. Tesis que, si bien fue recibida y apoyada por los sectores educativos, fue mirada con escepticismo, nosotros sectores, aunque en otras conferencias internacionales y gestiones que adelantó el país, fue coronada con éxito y le abrió a la educación el crédito internacional. Esta razón influyó decisivamente para que el BIRF aceptara, en 1963, participar en esta misión de planeamiento (p.9). Llegó este gobierno, en 1966 y en vista de la importancia que tenía para Colombia poder implementar su política educativa en la ampliación de la educación media del punto de vista cualitativo y de una ampliación cuantitativa quiso tomar como base la iniciativa de poderla encausar aplicándole la técnica necesaria de preparación de proyectos, teniendo muy en cuenta que el país si tuviera el crédito necesario. Se le solicitó al director de la UNESCO una misión que en cooperación con técnicos colombianos iniciara la preparación del proyecto de los INEM. La misión vino a principios de 1967, permaneció en Colombia un mes y sentó las bases técnicas que fueron luego continuada por el equipo colombiano, cuales dieron como resultado que, en octubre del año pasado, el ministro de Educación Nacional pudiera viajar a Washington presentar el proyecto para la construcción de los 19 institutos y solicitara, autorizado por las autoridades competentes financiero del país, responsable del crédito externo, el crédito correspondiente para este proyecto (p.9).
Manual normativo de administración (1969)	D. DE LOS DIRECTORES DE UNIDADES DOCENTES Artículo 43. Son funciones y obligaciones de los directores de unidades docentes:1. Cumplir y hacer cumplir con sus colaboradores las normas legales generales y los estatutos del plantel.2. Citar y presidir las reuniones de los profesores de su unidad para la interpretación y ejecución del plan general de estudios, y para tratar los asuntos relacionados con la buena marcha de la Unidad.3. Supervisar la ejecución del plan general de estudios.4. Participar con el Vice-Rector Académico en la elaboración del Horario de Clases y del Calendario

	de Actividades Estudiantiles del Instituto.5. Colaborar con el secretario Académico y con los consejeros en el proceso de la matrícula.6. Informar al Vice-Rector Académico sobre el retiro voluntario de los estudiantes.7. Organizar y controlar la asistencia de los alumnos a clase y las demás actividades.8. Organizar y orientar los sistemas más adecuados para mantener la disciplina (p.30).
	Artículo 46. Son funciones y obligaciones de los profesores o instructores: 1. Programar el desarrollo de su materia con los correspondientes trabajos prácticos en forma tal, que garanticen la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje. 2. Proponer al director del departamento las reformas que crean convenientes en los programas de estudio (…) (p.33)
Institutos nacionales de educación media "inem". Departamento de religión. Segunda parte (1969)	Como secretario nacional de educación de la Iglesia, y con la aprobación de Mons. Aníbal Muñoz Duque, presidente de la Conferencia Episcopal, tengo el agrado de comunicar a usted que el Episcopado ha concedido la aprobación a los "programas de religión" para los INEM, elaborados para esa entidad por el padre Juan Guerrero y el profesor Rafael Ávila, con la ayuda del grupo de asesores que en ellos figuran. Por lo consiguiente pueden ponerse en práctica inmediatamente (s.p).
Decreto 1962 de 1969	Deléguese en el Gerente del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares –ICCE la dirección administrativa de los Institutos de Enseñanza Media Diversificada y de los Institutos Técnicos Agrícolas –ITAS. En consecuencia, el Gerente del ICCE procederá a tomar las medidas necesarias para la organización y buena marcha de estos Institutos. El Ministerio transferirá al ICCE la partida o partidas asignadas para funcionamiento e inversión de estos centros docentes (pp.3-4).
Decreto 1388 de 1970	Que es deber del Gobierno mantener vivo en la juventud el recuerdo de los grandes nombres que en el pasado contribuyeron a cimentar las instituciones democráticas, consagraron su vida el servicio público, a la educación o al cultivo de las ciencias y las letras, enalteciendo con sus obras el nombre de Colombia (página única)
Decreto 1085 de 1971	Que dadas las características de este tipo de enseñanza se hace necesario señalar con claridad los sistemas de organización de las asignaturas, evaluación y promoción de alumnos (p.1).
	Artículo 6º. Los objetivos y los contenidos de los cursos de que trata el presente Decreto serán elaborados por el Grupo Pedagógico del ICCE. Cuando hubiere necesidad de hacer modificaciones surgidas de su experimentación y evaluación deberán ser elaboradas por el Comité Pedagógico y presentadas por el Gerente del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares –ICCE al ministro de Educación Nacional para su aprobación (p.4).

Análisis de la acción supervisora en los institutos nacionales de educación media inem (1972).	5.Ejecución del plan Se desarrolla teniendo en cuenta las siguientes normas (p.13): Respetar la línea de autoridad (p.12) (…) 6. Niveles de aplicación La supervisión de los INEM, comprende tres niveles operativos: 1. Nivel del Departamento, 2.A nivel de Instituto, 3. A nivel nacional A nivel de departamento: la función de supervisión la ejerce el director de Departamento sobre aspectos específicos del desarrollo de los programas de estudio y entrenamiento en servicio de sus profesores. 2. A nivel de Instituto: la función supervisora es ejercida por el Rector, tres Vice-Rectores y Directores de Unidad Docente, sobre el desarrollo del Currículo con todas las implicaciones de carácter académico y administrativo. 3. A nivel Nacional: la función supervisora de los 16 INEM actualmente funcionando recae en la división pedagógica del ICCE, la cual está integrada por Coordinadores(p.12) en las áreas académicas y vocacional, así como Programadores especialistas en las diferentes asignaturas del Curriculum. La supervisión a este nivel sigue el proceso descrito en la segunda parte de este programa y su función específica es verificar la forma como se está organizando y cómo operan las siguientes componentes del currículum: 1. El proceso enseñanza- aprendizaje; 2. El programa de actividades estudiantiles; 3. Los programas de servicios especiales. Cada visita de asesoría permite detectar implicaciones de carácter administrativo que afectan el desarrollo del currículum, las cuales son tramitadas a través de la división Administrativa o de Recursos Humanos si es el caso (p.13).
Información general sobre el programa inem: recopilación de documentos sobre el currículo de los inem (1974)	Opinaron que el proyecto estaba bien preparado y que respondía a la realidad colombiana, pero solicitaron algunos cambios en la arquitectura y especialmente en lo que se refería a aulas comunes. Expresaron que este país no podía aspirar a ciertos lujos y hubo que aceptar ciertas sugerencias. Se discutió en las instalaciones de televisión y computadores. Los computadores serían usados para la parte administrativa y el país cuenta con personal técnico para su manejo. Televisión que en un principio fue rechazada por su alto costo, últimamente sería instalada lo cual suponía fuertes variaciones arquitectónicas (p.8).
Decreto 080 de 1974	Artículo 7° Autorizase al Ministerio de Educación para que, sobre la base del Plan Fundamental Mínimo para la Educación Media, señale los currículos específicos para los institutos de bachillerato, escuelas normales, institutos industriales y de comercio, planteles agropecuarios y demás carreras profesionales medias existentes o que puedan establecerse, para que fije la distribución del año lectivo y ordene todo lo relativo a la reglamentación del presente Decreto (p.3).

Decreto 1592 de 1974	Artículo octavo. Los objetivos y los contenidos de los programas para las asignaturas de que trata el presente Decreto serán elaborados por el ICCE a través de las Unidades de su Subgerencia Pedagógica. Igualmente, la evaluación de dichos programas y las modificaciones que se hicieren necesarias como resultado de este proceso, serán funciones del ICCE.Artículo noveno. El Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con los estudios que presente la Subgerencia Pedagógica del ICCE, reglamentará la administración del Plan de Estudios de que trata el presente Decreto y dictará igualmente las medidas necesarias para la transición del Plan de Estudios establecido por el Decreto número 603 de 1966 y su resolución reglamentaria, al que fija el presente Decreto.Artículo décimo. El presente Decreto rige desde la fecha de su expedición y deroga el Decreto 603 de 1966 y demás disposiciones que le sean contrarias (p.6).
Decreto 088 de 1976	Artículo 16. Son funciones especiales del Ministerio de Educación, además de las que en forma general señala a los Ministerios el Decreto 1050 de 1968 en su artículo 3º, de acuerdo con las disposiciones vigentes sobre la materia, las siguientes: a) Garantizar la libertad de enseñanza; ejercer la inspección y vigilancia de los institutos docentes públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos; reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional (p.3)
	De las funciones de las diferentes Unidades: I. Despacho del ministro. (...) c) Participar en la dirección, coordinación y control de los establecimientos públicos del sector educativo, conforme a las leyes y a los respectivos estatutos (p.5).
	Artículo 23. Son funciones de la División de Programación, Coordinación y Evaluación Educativa: a) Programar la ejecución de los proyectos del sector, diseñar sistemas de control y evaluación para la ejecución de los proyectos (p.7).
	Artículo 32. La Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos cumplirá, directamente o por medio de las Divisiones que la integran, las siguientes funciones: a) determinar, por niveles y áreas, los componentes de los programas de Educación Formal que deban ser expresamente autorizados por el Gobierno;b) Precisar en los currículos , por grados y niveles, a través de los centros experimentales pilotos, los objetivos particulares contenidos y métodos que correspondan el medio rural y urbano en las distintas regiones del país;c)Evaluar permanentemente los programas curriculares durante todo el proceso de su ejecución y desarrollo (evaluación formativa); (…) e) Determinar, conjuntamente con el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE, los criterios de economía y las normas administrativas convenientes para la producción o adquisición y la distribución masiva de textos y materiales; (…) h)Dirigir y administrar la ejecución de proyectos de cooperación técnica nacional e internacional que el Ministerio establezca para el desarrollo de los programas propios de la Dirección; i) Establecer, conjuntamente con la Dirección General de Administración e Inspección Educativa, las normas y guías para la ejecución y el desarrollo de los programas curriculares y para la administración de los servicios educativos en los institutos docentes oficiales y privados;Artículo 33. Son funciones de la división de diseño y Programación Curricular de Educación Formal:a) Diseñar por áreas los

	currículos de educación básica primaria y básica secundaria, media vocacional e intermedia profesional;b) Diseñar los currículos para la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente de educación preescolar básica, media e intermedia; c) Elaborar los programas por áreas, en los cuales el currículo se concrete en contenidos progresivamente graduados (de 1º a 9º grado en la educación básica, de 10 a 13 grado en el educación media e intermedia). En los programas se incluirán los objetivos, métodos, materiales y medios aconsejables para la enseñanza en los diferentes grados y niveles;d) Diseñar y elaborar el currículo de la educación preescolar, en colaboración con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF;e) Diseñar y programar el currículo para la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente de educación especial y de las colonias escolares;f) Diseñar, programar y evaluar el currículo para la educación de las comunidades indígenas, con la participación directa de los miembros de omúnidades (pp.12-13).
	Artículo 48. Suprímase la Sugerencia Pedagógica del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares ICCE. Los Institutos Nacionales de Educación Media INEM y los Institutos Técnicos Agrícolas –ITA, actualmente dependientes de la Subgerencia Pedagogía del ICCE, se trasladarán al Ministerio de Educación Nacional y se integrarán administrativamente a él a partir de la vigencia del presente Decreto (p,16).
	La División especial de Enseñanza Media Diversificada se ocupará exclusivamente de la administración de los Institutos Nacionales de Educación Media – INEM y los Institutos Técnicos Agrícolas ITA, así como de la conversión paulatina de estos institutos en planteles de carreras intermedias, con los ciclos de educación media vocacional e intermedia profesional (p,16).
Manual de administración de los institutos nacionales de enseñanza media diversificada-inem-e institutos técnicos agrícolas-ita (1977)	A. COMITÉ DIRECTIVO El Comité Directivo es el Comité Asesor del Rector Lo integran:El rector, quien lo preside, el vicerrector académico, el vicerrector administrativo, los directores de centros docentes y el director de bienestar estudiantil quienes se reunirán por lo dos veces al mes.Este comité debe cumplir las siguientes funciones:1. Elaborar el plan operativo del instituto y controlar su ejecución.2. Dirigir la evaluación institucional y elaborar el informe final.3. Crear las comisiones que sean necesarias para su mejor funcionamiento. B. COMITÉ DE FONDO DE SERVICIOS DOCENTES Su creación y funcionamiento está reglamentado por la resolución N 413 de 1977 En cada plantel habrá un Comité Administrativo del Fondo de Servicio Docente, integrado por: • El rector de la entidad, quien lo preside. • El Vice-Rector Administrativo. • Un director de Departamento de las áreas de formación vocacional.El director de Departamento de las áreas de formación vocacional será rotado en donde haya varios, en orden alfabético, por anualidades (p.77). C. COMITÉ PEDAGÓGICO (p.78) Es el comité asesor del Vice-Rector Académico Lo integran El Vice-Rector Académico, quien lo preside, un director de cada jornada, los directores de Departamento Docente de Ayudas Educativas y el director de Bienestar Estudiantil, quienes se reunirán por lo menos dos veces al mes.Las funciones son:1. Determinar criterios para la organización, dirección, ejecución, evaluación y control de las actividades docentes del instituto.

	2. Establecer y aplicar mecanismos de comunicación en las dependencias involucradas directamente en las actividades académicas, 3. Promover campañas que tienden a mejorar la calidad académica del personal docente y 4. Crear comisiones que sean necesarias para su mejor funcionamiento.
Ley general de educación 115 de 1994	ARTÍCULO 77.- Autonomía escolar Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (p.16).
	ARTÍCULO 74. Sistema Nacional de Acreditación. El Ministerio de Educación Nacional con la asesoría de la Junta Nacional de Educación, JUNE, establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación formal y no formal y de los programas a que hace referencia la presente ley, con el fin de garantizar al Estado, a la sociedad y a la familia que las instituciones educativas cumplen con los requisitos de calidad y desarrollan los fines propios de la educación (p.17).

Anexo 4. Aporte de las fuentes a la categoría de "evaluación"

Documentos	Contenido textual
Manual para los administradores de los I.N.E.M. trabajos de seminario 1 (1968)	Guías de supervisión Debido a la responsabilidad que tiene el supervisor en el planeamiento, administración y desarrollo del curriculum, demostración de la enseñanza, investigación y supervisión propiamente, hay necesidad de facilitarle los medios para que su labor sea objetiva. A continuación, se presentan algunas guías que pueden adaptarse en la realización de su trabajo. La guía #1 es un informe que debe hacer en forma cuidadosa a través del año escolar y debe diligenciarse luego de las visitas y conferencias que el profesor tenga con la persona que lo ha supervisado. La eficiencia de la guía estriba en que el profesor sea informado oportunamente de las observaciones a fin de que en próximas ocasiones el mismo pueda valorar su progreso. Se quiere abarcar en esta guía no sólo las actividades de rutina que se cumplen en el momento de la clase, Sino que se trata de tener visión de otra serie de actividades en las cuales el profesor es factor decisivo. Por eso el proceso de supervisión debe ser continuado y constante y no basarse en visitas esporádicas o sorpresivas que nunca permiten formarse conceptos claros de la labor del profesor (p.26) (guía #1 en las páginas 27 a la 32). La guía #2 fija su atención tanto en un aspecto de la clase cuál es el de las actividades del maestro, como en la de los estudiantes. Se basa en el principio de qué mientras más sentidos tomen parte en el proceso enseñanza-aprendizaje más éxito se puede alcanzar (p.34) (guía 2, pp. 36). La guía #3 hace énfasis en las actividades rutinarias de una clase e informa del dominio que el profesor tiene sobre el grupo desde dos ángulos distintos: • En la preparación científica del tema que está desarrollando y • En la forma como atiende la disciplina del curso. Permite también observar las manifestaciones del profesor respecto a los diferentes tipos de estudiantes y analizar hasta donde puede ayudarlos de acuerdo con las necesidades de cada uno. Los diferentes aspectos de esta guía se examinan conforme a: lo que hizo el maestro, lo que dejó de hacer y lo que a juicio del supervisor sea necesario mejorar o reemplazar (p.36) (guía, p.37). La guía #4 permite establecer el aspecto al cual le da más importancia el profesor dentro de la clase. Las cinco primeras responden sólo a conocimientos que son el producto de la memorización. Las últimas buscan niveles de aprendizaje más profundo y lo ideal es que el maestro haga más énfasis en estas y no en las primeras (p.38) (guía, p.39). La guía #5 tiene un doble fin: En la primera parte se le ha dado énfasis a la importancia que el profesor le presta al correcto uso del lenguaje por parte de sus estudiantes. La segunda parte tiende a valorar el grado de interrelación entre profesor y alumno Y la manera como aquel

	cumple el propósito principal de la educación, cuál es la formación del estudiante (p.40).
Presentación del programa general y elementos metodológicos y de la evaluación de los inem (1973)	Evaluación en términos de congruencia se ha utilizado más frecuentemente, para determinar hasta qué punto los objetivos de las instituciones son congruentes con los logros. A pesar de que el concepto de valuación básico para nuestra investigación es el que la concibe como el proceso identificar, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión, las operaciones lógicas que supone el concepto de congruencia están constantemente presentes en nuestro trabajo intelectual, y muy especialmente éstas se desarrollan los cuatro tipos devaluación que manejamos en la realización de nuestra investigación que se explicará más adelante: evaluación contextual-contingencia; evaluación contextual-objetivos; evaluación de insumos; evaluación de procesos; y evaluación de productos (p.61).
Información estadística sobre los institutos nacionales de educación media diversificada (1975)	El presenta trabajo, no debe considerarse como una tarea aislada dentro de todas aquellas que realizan las diferentes unidades en la organización que tiene bajo su responsabilidad el manejo de este tipo especial de educación media, debe ante todo representar, como lo es, un herramienta o instrumento para predecir y programar de manera funcional el futuro desarrollo de la Educación Media diversificada en el país (s.p).
Manual de administración de los institutos nacionales de enseñanza media diversificada-inem-e institutos técnicos agrícolas-ita-(1977)	El Personal directivo de los INEM e ITA Será evaluado por un comité técnico conformado por funcionarios del Ministerio de Educación nacional y de la División Especial de Enseñanza Media Diversificada y presidido por el Secretario General del Ministerio. Los resultados de las evaluaciones serán incorporadas a la hoja de vida de cada funcionario y tenidos en cuenta para las decisiones administrativas, en la División Especial de Enseñanza Media Diversificada (p.89). (…) La evolución de cada uno de los profesores deberá archivarse en la Vice-Rectoría Administrativa y será documento básico para la expedición de certificados de eficiencia y buena conducta (p.91).
Manual de consejería para los institutos nacionales de educación media diversificada-INEM- e institutos técnicos agrícolas-ITA-(1978)	Una de las actividades en las cuales la División Especial de Enseñanza Media Diversificada ha puesto mayor énfasis durante los años 1976 a 1978, ha sido la evaluación de las experiencias del proyecto INEM en sus diferentes aspectos. Fruto de esta labor son el rediseño curricular, y el nuevo manual administrativo que ya están experimentando en los institutos. Sin embargo, no fue solamente en el campo de planes y programas de estudio y en el de funciones y actividades del personal dónde se concentró la atención de esta dependencia del Ministerio Educación, ya que por primera vez sea señalado como uno de sus objetivos evaluar las realizaciones de un componente del currículo INEM de tanta importancia como es la Consejería Escolar (p.1).

La enseñanza diversificada en el nivel medio: ponencia presentada por Colombia en el seminario andino sobre problemas de la diversificación de estudios en el nivel medio (1979)	Los INEM superaron el concepto tradicional de inspección extrainstitucional centrada en el control de la parte formal, legalista y del avance de los programas de estudio; se introdujo un cambio, un sistema integrado de supervisión que se ejerce sistemáticamente a dos niveles: internos por los directivos y los jefes de departamento y, externo, por el grupo de programadores de la subgerencia y actualmente de la división (p.26).
Modelo de evaluación institucional para los INEM e ITA dentro del enfoque de autoevaluación a través de la participación (1986)	Es así como una metodología que se base en la participación debe entenderse como el conjunto de procedimientos que deben llevar a la toma de decisiones, lo cual se traduce en compromiso en el cumplimiento de las acciones y los que es más la Institución entraría en el proceso de autogestión a partir del conocimiento de su realidad abordado por todos los miembros de su comunidad.
Ley general de educación 115 (1994)	Artículo 74. Sistema Nacional de Acreditación. El Ministerio de Educación Nacional con la asesoría de la Junta Nacional de Educación, JUNE, establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación formal y no formal y de los programas a que hace referencia la presente ley, con el fin de garantizar al Estado, a la sociedad y a la familia que las instituciones educativas cumplen con los requisitos de calidad y desarrollan los fines propios de la educación (p.17).
	Artículo 54. Indicadores de logro en la educación básica. Los criterios que regirán la evaluación y la promoción del educando en la educación básica, están orientados por los logros que para cada grado establezca el proyecto educativo institucional, a partir de los objetivos generales y específicos definidos en los artículos 20, 21 y 22 de la Ley 115 de 1994 y los lineamientos que para el efecto establezca periódicamente el Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta criterios de actualización del currículo y búsqueda de la calidad. Dentro de los seis meses siguientes a la expedición del presente Decreto, el Ministerio de Educación Nacional fijará los indicadores de logro por conjuntos de grados y dará las orientaciones para que los establecimientos educativos determinen los logros correspondientes a cada grado. En todo caso, el proyecto educativo institucional definirá provisionalmente unos indicadores de logro que deberán ser ajustados según lo disponga el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con lo establecido por los artículos 78 y 148 de la Ley 115 de 1994. Artículo 55. Indicadores de logro para la educación media. En la definición de los indicadores de logro para los grados o semestres de la educación media se seguirán los procedimientos establecidos en el artículo 54 de este Decreto,

teniendo en cuenta los objetivos establecidos en los artículos 30 y 33 de la Ley 115 de 1994 y lo que disponga al respecto el Ministerio de Educación Nacional.

Anexo 5. Aportes de las fuentes para definir los propósitos de modernización de la Educación Media, formación de mano de obra y cumplimiento de compromisos internacionales asignados al INEM.

Documentos	Contenido textual
Decreto 045 de 1962	Considerandos. "Que las necesidades del desarrollo económico y social del país justifican la revisión periódica de tales sistemas, planes y programas" (p.1) "Que el Seminario Interamericano sobre Educación Secundaria, de Santiago de Chile, recomendó modificaciones en los métodos y características del nivel de enseñanza, muchas de las cuales se incorporan en el presente Decreto. Que, en los capítulos sobre Bachillerato, de las bases para el Plan Quinquenal Educativo Colombiano, también se hacen recomendaciones similares; Que en la conferencia regional de Punta del Este. Colombia se comprometió a realizar reformas estructurales y a extender los beneficios de la educación secundaria al mayor número" (p.1).
Manual para los administradores de los I.N.E.M. trabajos de seminario 1 (1968)	Dentro de esta concepción educativa los INEM tenderán no sólo a desarrollar las capacidades intelectuales del individuo, sino sus habilidades vocacionales como una manera de vincular a la juventud al proceso de desarrollo del país (p.5).
	Objetivos Los INEM procurarán el desarrollo integral de cada individuo en su máxima extensión conforme a sus habilidades, intereses y necesidades, preparándolo así para realizar cambios de conducta y continuar su propia formación. En consecuencia: A. 1. Los INEM continuarán e intensificarán los fundamentos de cultura que suministra la enseñanza primaria y mediante técnicas educativas modernas (..)2. Mediante un Plan de Estudios flexibles y actualizado ubicarán al estudiante en circunstancias que le permita adquirir y utilizar los avances técnicos y científicos (p.5) B. Los INEM, desarrollarán la capacidad vocacional de los alumnos atendiendo a las diferencias individuales, a las necesidades propias de la región y a los requerimientos del mercado ocupacional del país, por lo cual deben: 2. Brindarles una adecuada formación que los capacite para trabajar en la sociedad o perfeccionar sus conocimientos en instituciones de educación superior (p.5).

Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (segunda etapa). Tomo XI (1968)	Justificación Preparación de Recursos Humanos Bien es sabido que el país carecer de personal técnico de nivel medio suficiente para atender a las necesidades del desarrollo, y que dicho personal no alcanza a ser suministrado por el sistema educativo por lo cual se aspira a que los alumnos del INEM reciban en el transcurso de los seis años de estudio una preparación adecuada que les facilite su incorporación al trabajo (p.14). Funciones • Preparar al individuo para incorporarse a la fuerza de trabajo • Estimular cambios cualitativos y cuantitativos en la educación del país (p.14)	
	Ramas y modalidades De acuerdo con las necesidades regionales reveladas por los estudios de recursos humanos, los planes de desarrollo regional y las tendencias ocupacionales, los INEM pueden ofrecer las siguientes ramas y modalidades:	
	En consecuencia, la educación debe ofrecer al alumno oportunidades para: 1. Adquirir formación académica y vocacional de tipo general que lo habilite para seguir estudios superiores o para ejercer una ocupación útil al individuo y a la sociedad (p.44).	
	Justificación y aporte de la educación media al desarrollo socio-económico del país 2. Proporcional educando una serie de conocimientos fundamentales que lo capacita para comprender la herencia cultural y para ubicarse dentro de la sociedad en la cual debe actuar con una concepción realista (p.59).B. En el orden técnico 3 Proporciona al individuo la capacidad de producción, base fundamental de la formación técnico profesional C. En el Orden Social 1. Facilita al individuo una concepción de la vida y de la organización social del país, para que pueda comprender sus problemas, desempeñar su papel en forma responsable y productiva y enfrentarse con éxito a nuevas situaciones.2. Forma en el individuo el sentido de solidaridad social, de convivencia, de tolerancia hacia las ideas ajenas y de cooperación.3. Ofrece el individuo oportunidades para ascender en la estratificación social (p.60) I1. Contribuye a desarrollar en el alumno cooperación, solidaridad, lealtad y tolerancia para con los demás.2. Facilita al individuo la adquisición de instrumentos para desempeñar la función dinámica que le corresponde en el desarrollo de la comunidad (p.60).3. Preparar elemento humano de enlace entre los mandos superiores y los operarios, para integrar racionalmente la pirámide ocupacional del país (p.61).	
Reunión de estudio sobre la transformación	El Gobierno Nacional ha venido trabajando intensamente en el mejoramiento de la educación colombiana, con el propósito de integrar mejor la educación al proceso de desarrollo socioeconómico y cultural del país (p.2)	

educativa del país (1968)	En segundo lugar, el desequilibrio existente entre el sistema educativo, la enseñanza secundaria y el mercado de trabajo, en lo que respecta al personal preparado en este nivel medio. Lo hemos dicho muchas veces, nuestra educación secundaria, en su gran mayoría, toma el niño que sale de quinto de primaria para llevarlo, si alcanza llegar, hasta las puertas de la universidad, olvidándose que el país requiere una gran cantidad de personal en el nivel medio que haya terminado su secundaria y éste debidamente preparado para aumentar y acelerar, el desarrollo integral del país (p.11). (…) El actual sistema de enseñanza secundaria crea un concepto negativo en la mente del estudiante frente a su participación en el trabajo manual, y entonces, por eso vemos que la mayoría de jóvenes no desean ingresar o perfeccionarse en el campo de las labores (p.11) agrícolas o de la industria y esto convierte al sistema de educación media, no en un acelerado, sino un freno del progreso integral del país(p.12).. (…) Por último quiero recalcar en esta oportunidad, que la primera obligación de quienes nos interesamos por el ramo educativo es la necesidad de mejorar la calidad de la educación. Sin una buena calidad educativa los único que hacemos es engañar a la sociedad, al padre de familia, a los jóvenes y niños que vienen a recibir nuestras enseñanzas (p.13).	
	El desarrollo integral de Colombia no podrá lograrse mientras exista un considerable número de colombianos que no tienen de acceso a la escuela primaria y al nivel medio de la enseñanza. Es pues de urgencias extender estos servicios a un mayor número de colombianos (p.25).	
	Los programas educativos se han dictado desde las obsoletas oficinas del ministerio de educación. Es preciso integrarlos con la realidad nacional. Es absolutamente necesario e indispensable saber qué ocurre en la industria, en la banca, en el comercio, en la empresa privada para saber qué es lo que más le conviene al alumno (p.25).	
Seminarios de información sobre la elaboración del currículo para los "INEM" (1969)	Consideración de la educación como inversión para el desarrollo.Cómo consecuencia, adecuación de la educación a las características y necesidades de cada comunidad (p.9).	
	Orientación de la educación dentro de un contexto de prestigio para las profesiones técnicas y vocacionales, frente a la subestimación en que las tenía anteriormente (p.9).	
Institutos nacionales de educación media-INEM. Serie divulgativa (1969)	La filosofía de la diversificación pretende dar respuesta a los problemas mencionados anteriormente, así como poner a tono la educación colombiana con las necesidades de la hora presente. Se ofrecerá a los educandos una enseñanza que, con una sólida base de cultura general, los oriente y capacite, además, para el desempeño de una profesión a nivel medio en las ramas que, según los estudios técnicos, más necesita el país, en los campos de la industria, el comercio o el sector agropecuario; o, si ingresan a la universidad, los orientes de acuerdo a sus aptitudes e intereses, en la escogencia de su carrera profesional (p.3).	
	¿Cuál es el cambio? En conclusión, el proyecto INEM, esbozado aquí a grandes rasgos, pretende dar una formación integral, que, a través del ciclo medio de enseñanza, capacite al individuo para servir de agentes de cambio en su comunidad,	

	contribuir al desarrollo del país y desempeñarse satisfactoriamente en su medio social, cultural y profesional (p.10)	
Institutos nacionales de educación media I.N.E.M. anteproyecto del manual de orientación y consejería escolar (1969).	La sociedad necesita ubicar a los individuos en las diversas actividades donde puede funcionar mejor de acuerdo con sus condiciones personales, para lo cual se requiere la identificación de los potenciales de cada individuo, desde muy temprana edad y la orientación y asistencia en las decisiones que cada uno debe tomar, para así aprovechar los talentos humanos en todos los niveles (p.1).	
Decreto 1962 de 1969	Que el Gobierno Nacional, para atender a la mayor demanda de educación media y a la necesidad de mejorar su calidad en consonancia con las modernas tendencias educativas y a las necesidades del país, ha venido preparando un programa de institutos de educación media diversificada (p.1)	
	Se ha tenido la asistencia técnica y financiera del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) (p.1).	
	Establézcase en el país la enseñanza media diversificada entendida como la etapa posterior a la educación elemental y durante la cual el alumno tiene oportunidad de formarse integralmente, a la vez que puede elegir entre varias áreas de estudio, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades. Así, el alumno podrá ingresar a la universidad o desempeñar más efectivamente una determinada función en su comunidad (p.1).	
La educación en Colombia 1969-1968 bienestar inem (1970)	A continuación, se presentan los principios de la educación y los fines que el sistema educativo colombiano aspirar a lograr en el nivel medio de acuerdo con las características, necesidades de nuestro país y las tendencias actuales de la educación (p.1). (…) 2. Apreciar y valorar la dignidad del trabajo sea esta de naturaleza artesanal, técnica o intelectual (p, 5).	
Decreto número 1085 de 1971	Que la ecuación debe responder a la necesidad de recursos humanos que exige el desarrollo del país; Que la técnica es una nueva dimensión del hombre moderno y que por tanto la educación debe responder a esa exigencia; (p.1).	
Estrategia y mecanismos para la ejecución de la política educativa (1971)	Dentro de los programas encaminados a diversificar la educación media tradicional, la cual durante mucho tiempo mantuvo su estructura monolítica centrada en el bachillerato clásico-modalidad que no tiene objetivos terminales, sino que hace el puente del nivel primario y la universidad	
Los institutos nacionales de educación media diversificada I.N.E.M: lo que son, su costo,	En consecuencia, los egresados de este nivel que no acuden a la Universidad o los que abandonan prematuramente sus estudios, obtienen una preparación insuficiente o inadecuada para incorporarse al proceso económico. Estos contingentes constituyen parte de la mano de obra que debe capacitarse por otros medios para el trabajo, constituyendo un recargo económico (p.4).	

características pedagógicas, su ubicación (1972)	RAMAS Y MODALIDADES La asignación de las ramas y modalidades en cada uno de los planteles obedece a los siguientes criterios: Habrá bachillerato académico en todos los planteles a fin de irradiar a otros establecimientos las reformas que se vayan introduciendo Habrá promoción social en todos los planteles por cuanto será una rama predominantemente femenina y este sector de la población tiene oportunidades limitadas Las ramas y modalidades técnicas obedecen a la demanda de servicios y al probable desarrollo que existe en cada región (p.6).	
Documentos básicos para un estudio de los inem (1974)	La creación de las diversas áreas para la capacitación de fuerza de trabajo del nivel medio no es el objetivo único; se trata de supeditar todo el sistema educativo a la preparación de esa fuerza de trabajo, es decir, el paso de proyectos específicos a programas integrales(p.18). (…) enseñanza media en el país juega un papel importante en el sistema educativo, responsable de la educación primaria, formar el nivel inicial universitario, sirve al Estado, al comercio, a la industria y en general, forma la población activa del país (p.33).	
Decreto número 080 de 1974 (enero 22)	Que el Gobierno Nacional, para mejorar la calidad de la educación media y atender a su mayor demanda, ha venido estudiando un plan fundamental mínimo de estudios, en consonancia con las modernas tendencias educativas y las necesidades del país; Que es aconsejable adoptar planes de estudio flexibles que permitan a las instituciones educativas de este nivel darse su propia fisonomía y ofrecer diversas alternativas en los campos humanísticos, científico o técnico (p.1).	
	Artículo 1° Se entiende por educación media la etapa de formación educativa, posterior a la educación elemental, durante la cual el alumno tiene la oportunidad de complementar su formación integral, identificar sus intereses, aptitudes y habilidades y capacitarse prácticamente para continuar estudios superiores o desempeñar más eficientemente una determinada función en su comunidad (p.1).	
	Adquirir formación académica y vocacional de tipo general que lo habilite para seguir estudios superiores o para desempeñar una ocupación (p.2).	
	5° Educar al alumno para ser miembro activo de la sociedad, lo que implica:a) Aprender a vivir en un orden social democrático;b) Comprender el papel que le corresponde desempeñar como miembro de un país en proceso de desarrollo; c) Adquirir actitudes y hábitos de cooperación y de trabajo en equipo, dentro de las concepciones de convivencia y mutua tolerancia. d) Comprender que el bienestar de cada individuo y el progreso de la comunidad, son la meta máxima de toda sociedad.	

Marco general sobre la evaluación institucional del sistema inem (1974)	La consecuencia está ante nuestro ojos: la redistribución de los factores tradicionales es endeble, ya que desconoce en gran parte la redistribución del conocimiento. Una primera aproximación este problema, asistiría en realizar una tarea, por demás titánica, qué consiste en una transformación integral del sistema educativo en el país, que implique la democratización de la oportunidad de acceso a las fuentes del saber, para poder entonces empezar a hablar de reformas en los demás sectores correlacionados, de una manera consistente, con mejores besos de perdurabilidad. Sin embargo, es bueno dejar en claro, que una reforma educativa, solamente, no implica automáticamente una reforma en la estructuras sociales del cambio, ni en las de la economía: es necesario que todas ellas se den en forma simultánea y por demás, correctamente planeadas y coordinadas (p.13). Ello conlleva que nuestro sistema debe modificarse, en forma tal, que no se dé simplemente al individuo elementos rudimentarios y disueltos de conocimiento, para que pueda acceder al nivel, por lo demás bajo, desarrollo económico y social, Sino que debe otorgarle a todos los individuos, elementos de desarrollo, conocimientos, hábitos y valores que lo coloquen en posición, si no ventajosa por lo menos igual, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la sociedad en general (pp.13-14). Podría ser decir sin temor, que el problema no es puramente educacional sino que él está completado, enlazado con todo lo que he llamado subdesarrollo nacional (p.30). (…) Ahora bien, teniendo en cuenta, dentro de un análisis de recursos humanos y requerimientos del mercado laboral, que las estimaciones sobre oferta y demanda global de mano de obra, indican claramente una absorción anual inferior a la mitad de la fuerza de trabajo que se incorpora anualmente y que los diversos estudios sobre recursos humanos en Colombia, indican que la demanda de personal mediana y altamente calificado será inferior a su oferta para el periodo 1970-1980, que los problemas de desempleo y subempleo contribuirán a la inestabilidad política y económica del país y que el actual crecimiento de la economía nacional no es suficiente para emplear en su totalidad los recursos humanos en sus diferentes niveles, se sugiere, dentro de los límites del proceso de desarrollo, en el campo del gobierno, dar prioridad al desarrollo de programas económicos y sociales a corto, mediano y largo plazo con el fin de utilizar al máximo los recursos humanos en todos los niveles (p.74).	
Programa seminario de evaluación institucional: el sistema inem y su ubicación dentro de la filosofía de la educación (1974)	Las críticas a la eficacia de la enseñanza media colombiana se han formulado tanto en relación con la confusión y exagerada complejidad existente entre las diversas formas de secundaria, como en cuanto al nivel del profesorado, deficiente de matrícula, exagerada deserción. Parece evidente que tales críticas confluyen en la necesidad de una reforma fondo que cobije todos estos aspectos: amplía matrícula, planes y programas de estudio integrados con diferentes modalidades u opciones, técnicas didácticas acordes a la nueva pedagogía, doble posibilidad futura para los estudiantes en cuanto a acceso estudios superiores y acceso al mercado de trabajo, tiende a subsanar globalmente, por lo menos en principio, muchas de las fallas anteriormente anotadas. Esta iniciativa, en lo que respecta al aspecto filosófico y pedagógico de la educación secundaria, aparece como	

	una razón que justifica el Proyecto INEM, y que por lo menos confluye en un juicio sobre su utilidad, aparte de los motivos económicos influyentes en él. Es decir, que aún sin entrar a definir la conveniencia y coherencia de los propósitos de la enseñanza media diversificada en relación con la estructura económica de Colombia y concretamente con las necesidades reales de mano de obra, debe quedar clara la fundamentación que supone el nuevo tipo de escuela secundaria propuesta y, los valores que, desde el punto de vista de la filosofía de la educación y la pedagogía, él pueda representar. Otro aspecto que necesariamente deberá ser considerado es en qué medida el nuevo sistema educativo puede hacerse pasar como el "remedio" de una sociedad desigual en oportunidades de empleo, cayendo en el sofisma de suponer que basta preparar técnicos de nivel medio para suscitar la aparición milagrosa de las oportunidades de empleo. Por otra parte, desde el punto de vista filosófico, tampoco sería justificable hacer caso omiso de los valores de un sistema como el INEM puede representar dentro de una política coherente que se proponga una educación cualitativa y cuantitativamente superior a la existente. El peligro radicaría pensar que el aspecto de capacitación laboral, en caso de no concordar con las posibilidades y propósitos inmediatos del proceso económico (p.75), anularía el valor del sistema educativo propuesto. El peligro en otras palabras, radica nuevamente en valorar el sistema propuesto bien sea simplemente en función de su eficiencia económica o, al otro extremo, hacerlo pasar como la panacea para la solución de nuestros problemas económicos, haciendo caso omiso de las relaciones de producción y distribución externa al sistema educativo (pp. 75-76).	
Programa seminario de evaluación institucional: el sistema inem y su ubicación dentro de la filosofía de la educación (1974)	La educación se define como "la liberación de capacidades individuales en su crecimiento progresivo dirigido a fines sociales" (p.6).	
Decreto número 088 de 1976	La educación básica orienta la vocación de los alumnos (p.2)	
	Artículo 10. La educación media e intermedia continúa la educación básica, diversificándola con el doble propósito de preparar al alumno para los estudios superiores y para el ejercicio laboral en profesiones técnicas y auxiliares (p.2).	
Decreto número 1419 de 1978 (julio17)	5. Fomentar el desarrollo vocacional y la formación profesional, de acuerdo con las aptitudes y aspiraciones de la persona y las necesidades de la sociedad, inculcando el aprecio por el trabajo cualquiera que sea su naturaleza (p.2). 7.Promover en la persona la capacidad de crear, adoptar y transferir la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país (p.2).	

El sistema INEM-ITA una alternativa para ampliar la cobertura en educación superior 1982)	La educación diversificada no ha logrado dar respuesta a uno de sus propósitos iniciales de brindar la posibilidad de adquirir un conjunto de elementos que permitan a los egresados la participación inmediata en el mercado de trabajo cuya incorporación se produce en competencia con egresados de las modalidades tradicionales de la educación media, en términos que favorecen a los segundos como lo muestra sus mejores ingresos y los cargos más especializados que llegan a ocupar, luego de un periodo de aprendizaje en la fábrica (p.11). La planificación del sistema educativo debe estar ligado al proceso de desarrollo económico y social; es decir, debe ser un instrumento que contribuya racionalizar la demanda por empleo y no aumentar el desempleo con un temprana "formación para el trabajo", creando expectativas y frustraciones a los egresados de la educación media diversificada (p.11). La nueva dinámica de desarrollo que se está consolidando en el país requiere una fuerza de trabajo profesional que responda a las necesidades productivas. Pero, en las condiciones actuales de expansión educativa, se hace necesario replantear el sistema escolar para dar a la formación secundaria un carácter general que recoja la innovación metodológica experimentada y avalada por la educación comprensiva y trasladar la formación técnico-práctica con fundamentación científica al nivel postsecundario dentro de las modalidades intermedia profesional y tecnológica (p.11).	
	La estructura curricular existente en los INEM determina que "el ingreso a la universidad se dé en una línea de mayor congruencia con los estudios dentro de la enseñanza media diversificada. La salida al mundo del trabajo aparece menos estructurada, menos coherente con lo aprendido, pues el énfasis en la integralidad de la formación tiende a poner en primer plano la formación general, la cultura formal y no la cultura técnica" (p.199).	
	(…) actualmente; que su estructura curricular tiene como fundamento el preparar bachilleres para la universidad y no recursos humanos para el mercado ocupacional; que la formación recibida por tus egresados en el área técnica no le permite competir en el mercado de trabajo con bachilleres de los Institutos Técnicos Industriales o con personal formado por el SENA, se propone que dichas instituciones dejen de ser colegios de educación media (básica secundaria, media vocacional) Y se conviertan en institutos tecnológicos de nivel secundario (p.218).	
Decreto número 1002 de 1984	Que el centro del proceso educativo es la persona como tal y como miembro de la sociedad y que la educación debe responder a sus características y necesidades, a los avances científicos y tecnológicos y a la integración de los centros educativos con la comunidad (p.1).	

Ley general de educación 115 de 1994	ARTÍCULO 30. Objetivos específicos de la educación media académica. Son objetivos específicos de la educación media académica:a) La profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando;b) La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales;c) La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social;d) El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses;e) La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno;f) El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social;g) La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad, y h) El cumplimiento de los objetivos de la educación básica contenidos en los literales b) del artículo 20, c) del artículo 21 y c), e), h), i), k), ñ) del artículo 22 de la presente Ley (pp.9-10).(…) Artículo 33. Objetivos específicos de la educación media técnica. Son objetivos específicos de la educación media técnica:a) La capacitación básica inicial para el trabajo;b) La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece, y c) La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior (p.10).	

Anexo 6. Aportes de las fuentes para definir el propósito de atender demandas sociales y promover la convivencia social

Documentos	Contenido textual
Decreto 045 de 1962	Objetivos de la educación secundaria bachillerato: 5. Capacitar al alumno para que la aprecie y practique el trabajo en grupo y la perfecta convivencia; para que adquiera el sentido de responsabilidad individual, familiar, cívica y social, mediante el respeto de los derechos y deberes de la persona humana, como fundamento de la democracia. 6. Ayudar al alumno a desarrollar sus potencialidades, para que pueda disfrutar individual y socialmente de una vida plena, de acuerdo con el conocimiento de la realidad nacional, sus posibilidades de desarrollo, el amor al país y a la voluntad de servirle (p.2).
	Ciclo básico de enseñanza media. El segundo ciclo o periodo complementario de la cultura general, cumplirá las oportunidades para lograr un trabajo remunerativo y socialmente útil. Será, además, una etapa previa para estudios profesionales de nivel superior (p.4)
Institutos nacionales de educación media.	Justificación Aumento de cupos. Los esfuerzos que el país ha realizado durante los últimos años, para incrementar la educación primaria han traída como consecuencia la necesidad de ampliar los cupos en educación media (p.14). Funciones: Preparar al individuo para la vida de comunidad
Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo XI (1968)	En consecuencia, la educación debe ofrecer al alumno oportunidades para: 2. Comprender el papel que le corresponde desempeñar como miembro de un país en proceso de desarrollo (p.44). E. Las metas comunes de una sociedad, solo pueden lograrse efectivamente si los individuos que la integran, aceptan voluntariamente la responsabilidad de actuar y participar en su consecución (p.44). En consecuencia la educación debe proporcionar el alumno oportunidades para: 1. Aprender a vivir con éxito en un orden social democrático. 2. Adquirir actitudes y hábitos de cooperación y de trabajo en equipo, dentro de las concepciones de convivencia y mutua tolerancia (p.44). 3. Comprender que el bienestar y la felicidad de cada individuo, aunados al progreso de la comunidad, son la meta máxima de nuestra sociedad democrática (p.45).
	Justificación y aporte de la educación media al desarrollo socio-económico del país 2. Proporcional educando una serie de conocimientos fundamentales que lo capacita para comprender la herencia cultural y para ubicarse dentro de la sociedad en la cual debe actuar con una concepción realista (p.59). C. En el Orden Social

	1. Facilita al individuo una concepción de la vida y de la organización social del país, para que pueda comprender sus problemas, desempeñar su papel en forma responsable y productiva y enfrentarse con éxito a nuevas situaciones. 2. Forma en el individuo el sentido de solidaridad social, de convivencia, de tolerancia hacia las ideas ajenas y de cooperación. 3. Ofrece al individuo oportunidades para ascender en la estratificación social (p.60). I1. Contribuye a desarrollar en el alumno cooperación, solidaridad, lealtad y tolerancia para con los demás.
Reunión de estudio sobre la transformación educativa del país (1968)	¿Sintéticamente, a qué corresponde el proyecto? En primer lugar, a la gran demanda que todos sentimos existe entre la educación secundaria, porque el país obteniendo y cosechando la ampliación, la intensificación de la enseñanza primaria, hecho que irá aumentar también en los próximos años.
Institutos nacionales de educación media-INEM. Serie divulgativa (1969)	¿Cuál es el cambio? En conclusión, el proyecto INEM, esbozado aquí a grandes rasgos, pretende dar una formación integral, que, a través del ciclo medio de enseñanza, capacite al individuo para servir de agentes de cambio en su comunidad, contribuir al desarrollo del país y desempeñarse satisfactoriamente en su medio social, cultural y profesional (p.10).
Institutos nacionales de educación media I.N.E.M. ante proyecto del manual de orientación y consejería escolar (1969).	La sociedad necesita ubicar a los individuos en las diversas actividades donde puede funcionar mejor de acuerdo con sus condiciones personales, para lo cual se requiere la identificación de los potenciales de cada individuo, desde muy temprana edad y la orientación y asistencia en las decisiones que cada uno debe tomar, para así aprovechar los talentos humanos en todos los niveles (p.1).

Institutos nacionales de educación media "INEM". Departamento de religión. Segunda parte (1969)	(…) Pero la Catequesis, para que sea tal, tiene que ser eminentemente cristocéntrica, porque debe ayudar al hombre a descubrir que Cristo El Señor, "es el fin de la historia humana, el punto de convergencia de los deseos de la historia y de la civilización, el centro del género humano, gozo y plenitud de las aspiraciones de todos los corazones" Y por lo tanto, que "el sigue a Cristo, hombre perfecto, se hace así mismo más hombre" (Gadudium et Spes, Nos 45 y 41). Considerando la situación de subdesarrollo religioso en nuestro medio, la Catequesis debe ser "eminentemente evangelizadora, sin presuponer una realidad de fe, sino después de oportunas constataciones"(Cf. II Celam, 8. 9.). y debe llevar al hombre a un compromiso personal Con Cristo y a una entrega consciente en la obediencia de la fe"(id,ib.) (p.7). (…)Los alumnos de Educación Media, están catalogados entre aquello a quienes el Evangelio de Jesucristo ha de presentarse como una buena nueva salvadora, porque aunque bautizados, deben todavía ratificar su fe de adultos(Celam, Catequesis). Es decir, que la madurez de la fe, en ellos ha de representar una verdadera conversión de los bautizados, ya que nadie exime al bautizado de convertirse, y ningún adulto es cristiano, sin saberlo y quererlo (Cf. Celam, Catequesis) (p.7).
Decreto 1962 de 1969	Que el Gobierno Nacional, para atender a la mayor demanda de educación media y a la necesidad de mejorar su calidad en consonancia con las modernas tendencias educativas y a las necesidades del país, ha venido preparando un programa de institutos de educación media diversificada (p.1).
La educación en Colombia 1969-1968 bienestar INEM (1970)	A continuación, se presentan los principios de la educación y los fines que el sistema educativo colombiano aspirar a lograr en el nivel medio de acuerdo con las características, necesidades de nuestro país y las tendencias actuales de la educación (p.1). (…) 2. Apreciar y valorar la dignidad del trabajo sea esta de naturaleza artesanal, técnica o intelectual (p, 5).
Decreto número 080 de 1974 (enero 22)	Que el Gobierno Nacional, para mejorar la calidad de la educación media y atender a su mayor demanda, ha venido estudiando un plan fundamental mínimo de estudios, en consonancia con las modernas tendencias educativas y las necesidades del país; Que es aconsejable adoptar planes de estudio flexibles que permitan a las instituciones educativas de este nivel darse su propia fisonomía y ofrecer diversas alternativas en los campos humanísticos, científico o técnico (p.1).
	5° Educar al alumno para ser miembro activo de la sociedad, lo que implica: a) Aprender a vivir en un orden social democrático; b) Comprender el papel que le corresponde desempeñar como miembro de un país en proceso de desarrollo; c) Adquirir actitudes y hábitos de cooperación y de trabajo en equipo, dentro de las concepciones de convivencia y mutua tolerancia. D) Comprender que el bienestar de cada individuo y el progreso de la comunidad, son la meta máxima de toda sociedad.

Marco general sobre la evaluación institucional del sistema inem (1974)	La consecuencia está ante nuestro ojos: la redistribución de los factores tradicionales es endeble, ya que desconoce en gran parte la redistribución del conocimiento. Una primera aproximación este problema, asistirá en realizar una tarea, por demás titánica, qué consiste en una transformación integral del sistema educativo en el país, que implique la democratización de la oportunidad de acceso a las fuentes del saber, para poder entonces empezar a hablar de reformas en los demás sectores correlacionados, de una manera consistente, con mejores besos de perdurabilidad. Sin embargo, es bueno dejar en claro, que una reforma educativa, solamente, no implica automáticamente una reforma en la estructuras sociales del cambio, ni en las de la economía: es necesario que todas ellas se den en forma simultánea y por demás, correctamente planeadas y coordinadas (p.13) Ello conlleva que nuestro sistema debe modificarse, en forma tal, que no se dé simplemente al individuo elementos rudimentarios y disueltos de conocimiento, para que pueda acceder al nivel, por lo demás bajo, desarrollo económico y social, Sino que debe otorgarle a todos los individuos, elementos de desarrollo, conocimientos, hábitos y valores que lo coloquen en posición, si no ventajosa por lo menos igual, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la sociedad en general (pp. 13-14).
Programa seminario de evaluación institucional: el sistema inem y su ubicación dentro de la filosofía de la educación (1974)	El peligro radicaría pensar que el aspecto de capacitación laboral, en caso de no concordar con las posibilidades y propósitos inmediatos del proceso económico (p.75), anularía el valor del sistema educativo propuesto. El peligro en otras palabras, radica nuevamente en valorar el sistema propuesto bien sea simplemente en función de su eficiencia económica o, al otro extremo, hacerlo pasar como la panacea para la solución de nuestros problemas económicos, haciendo caso omiso de las relaciones de producción y distribución externa al sistema educativo (pp. 75-76).
Decreto número 088 de 1976	La educación básica orienta la vocación de los alumnos (p.2).
	Artículo 10. La educación media e intermedia continúa la educación básica, diversificándola con el doble propósito de preparar al alumno para los estudios superiores y para el ejercicio laboral en profesiones técnicas y auxiliares (p.2).
Decreto número 1419 de 1978 (julio 17)	5. Fomentar el desarrollo vocacional y la formación profesional, de acuerdo con las aptitudes y aspiraciones de la persona y las necesidades de la sociedad, inculcando el aprecio por el trabajo cualquiera que sea su naturaleza (p.2). 7. Promover en la persona la capacidad de crear, adoptar y transferir la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país (p.2).

Anexo 7. Aportes de las fuentes para definir el propósito rendimiento de la Educación Media y centro piloto experimental

Documento	Contenido textual
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo xi (1968)	Justificación Rendimiento del Sistema Educativo La mayor parte de los alumnos que logran ingresar al sistema educativo fracasan a lo largo de la vida escolar. (…) Lo anterior obliga a que el sistema educativo habilite al alumno para que en cualquier momento en que se retire le sea más fácil incorporarse a la fuerza de trabajo (p.14). Utilización de los Recursos Disponibles El fraccionamiento del sistema educativo en pequeños planteles cada uno de los cuales alcanza en promedio nacional a 120 alumnos por plantel y a 11 alumnos por profesor, implica aumento de los costos. Conviene entonces hacer grandes concentraciones que permitan aumentar las relaciones anteriores, agrupar mejores profesores y servicios y, al mismo tiempo, reducir costos (p.3).
Reunión de estudio sobre la transformación educativa del país (1968)	(…) Tenemos el gran problema de los altos costos por una inadecuada organización de la enseñanza secundaria. Cuando se toma la totalidad del sistema educativo, se advierte en la enseñanza secundaria un relación de once alumnos por cada profesor , lo cual no está demostrando que hay un tremendo desastre, una ineficiencia demasiado costosa para un país como el nuestro que requiere la más perfecta organización para obtener el máximo resultado de toda la inversión educativa (p.11). No ignoramos tampoco la tremenda rigidez que tiene la enseñanza secundaria y que trae como una de sus consecuencias la alta deserción escolar. El actual sistema de enseñanza secundaria crea un concepto negativo en la mente del estudiante frente a su participación en el trabajo manual, y entonces, por eso vemos que la mayoría de jóvenes no desean ingresar o perfeccionarse en el campo de las labores (p.11) agrícolas o de la industria y esto convierte al sistema de educación media, no en un acelerado, sino un freno del progreso integral del país (p.12).
	(…) Tenemos el gran problema de los altos costos por una inadecuada organización de la enseñanza secundaria. Cuando se toma la totalidad del sistema educativo, se advierte en la enseñanza secundaria una relación de once alumnos por cada profesor, lo cual no está demostrando que hay un tremendo desastre, una ineficiencia demasiado costosa para un país como el nuestro que requiere la más perfecta organización para obtener el máximo resultado de toda la inversión educativa (p.11). No ignoramos tampoco la tremenda rigidez que tiene la enseñanza secundaria y que trae como una de sus consecuencias la alta deserción escolar. El actual sistema de enseñanza secundaria crea un concepto negativo en la mente del estudiante frente a su participación en el trabajo manual, y

	entonces, por eso vemos que la mayoría de jóvenes no desean ingresar o perfeccionarse en el campo de las labores (p.11) agrícolas o de la industria y esto convierte al sistema de educación media, no en un acelerado, sino un freno del progreso integral del país (p.12).
Decreto número 1592 de 1974	Que por Decreto número 080 de 1974, se define el concepto de la educación media colombiana y se precisan los propósitos filosóficos en concordancia con la experiencia que el Ministerio de Educación Nacional ha venido desarrollando a través de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada, INEM; Que la experiencia obtenida en la aplicación de los planes de estudio en los Institutos Técnicos Agrícolas, "ITA", implica la necesidad de introducir reformas para su mejor operación y actualización.
Estrategia y mecanismos para la ejecución de la política educativa (1971)	(..) se destaca el programa de Institutos de Enseñanza Media (INEM), el cual hacer puesta en operación y dada su magnitud y alcance, vino a plantear la urgencia de darle desarrollo a la integración no sólo del nivel medio sino del sistema como totalidad (pp. 72-73) Hasta ahora este programa aparece como una rueda suelta al margen del sistema educativo. De ahí que la primera gran tarea respecto a él es incorporarlo al sistema educativo y una vez situado dentro del proceder a su extensión. (p.75). La extensión de este programa se le entiende que impulsa como la extensión de los beneficios de su programación, de su metodología, desorientación y no como extensión del número de nuevas unidades locativas y dotación porque sería una alternativa muy costosa dada la limitación de recursos de inversión con que cuenta el país. En otros términos, la extensión significa creación de las condiciones institucionales dentro del sistema educativo para que cada INEM irradies sus orientaciones e innovaciones sobre el resto de centros del sistema que ofrecen la educación ocupacional (pp.75-76).
Las facultades de educación ante los programas de los inem y la educación básica (reproducción y ampliación) (1971)	CONCLUSIONES 4. Muchas de las iniciativas serán directamente implantadas en los INEM Y seguramente adoptadas en los "Planteles Satélite" a qué hace referencia la programación. Es presumible que, numerosos planteles oficiales y privados hagan suyos tales métodos activos, de acuerdo con los recursos de que dispongan y merced a la preparación de profesores y técnicos. 5. El propósito del Gobierno actual de extender la educación y ampliarla, dentro del concepto ya adoptado y correspondiente a Educación Básica, implica una reestructuración curricular completa que incluirá necesariamente periodos exploratorios y de orientación vocacional. Hace falta un gran programa de capacitación y formación que deben realizar las Facultades de Educación. 6. Corresponde a las Facultades de Educación un estudio muy atento de esta programación con la intención de lograr la generalización de aquellos métodos, procedimiento y técnicas, por medio de sus alumnos, cuando

	una experiencia controlada garantice la bondad de su introducción (p.13).
Los institutos nacionales de educación media diversificada I.N.E.M: lo que son, su costo, características pedagógicas, su ubicación (1972)	RAMAS Y MODALIDADES La asignación de las ramas y modalidades en cada uno de los planteles obedece a los siguientes criterios: Habrá bachillerato académico en todos los planteles a fin de irradiar a otros establecimientos las reformas que se vayan introduciendo
Decreto número 1592 de 1974	Que por Decreto número 080 de 1974, se define el concepto de la educación media colombiana y se precisan los propósitos filosóficos en concordancia con la experiencia que el Ministerio de Educación Nacional ha venido desarrollando a través de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada, INEM; Que la experiencia obtenida en la aplicación de los planes de estudio en los Institutos Técnicos Agrícolas, "ITA", implica la necesidad de introducir reformas para su mejor operación y actualización (p.1).

Anexo 8. Aportes de las fuentes para definir el propósito de formación de docentes

Documento	Contenido textual
Reunión de estudio sobre la transformación educativa del país (1968)	Tenemos que recalcar también el tremendo problema que sufren los rectores como es el problema de la preparación del profesorado. Un alto porcentaje del profesorado que labora en la secundaria no ha tenido una preparación pedagógica indispensable para poder desarrollar con toda responsabilidad su labor (p.12).
Las facultades de educación ante los programas de los inem y la educación básica (reproducción y ampliación) (1971)	CONCLUSIONES 1. Quizá como se ha propuesto en la programación de los INEM, fuese conveniente proyectar un ciclo universitario de menor duración, es decir, una etapa intermedia de solamente dos años, casi diríase un nuevo tipo de "carrera intermedia", para formar profesores para Educación Básica. La idea tendría algunas variantes, a saber (…) e) Se promoverán nuevos "programas asociados" entre Facultades de Educación e Institutos Técnicos en las áreas siguientes. • Ciencias Comerciales y Educación; Ciencias Agrícolas y Educación; Artes Industriales y Educación (Varias especialidades) Sociología Rural y Educación (Desarrollo de comunidades); Bellas Artes y educación; Economía doméstica y Educación

Anexo 9. Aportes de las fuentes al propósito de las ramas, modalidades y asignaturas

Documento	Contenido textual
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo xi (1968)	A. Rama de bachillerato Académico (…) comprende el estudio de las principales áreas de las ciencias puras, aplicadas y humanísticas que busca prepara al educando, principalmente para ingresar a los estudios superiores (p.53). 1. Modalidad de Ciencias y Matemáticas Es un conjunto de áreas del plan de estudios del bachillerato académico de los INEM queda énfasis a la formación científica y matemática, que el alumno logra iniciarse en la comprensión de las estructuras propias de esta disciplina y en el manejo del método científico. 2. Modalidad Humanidades. Las humanidades constituyen una modalidad de la rama académica que orienta profesionalmente al educando hacia las disciplinas de carácter especulativo y crítico, para facilitar al alumno una comprensión más amplia de los fenómenos culturales y una mayor capacidad de apreciación de los valores estéticos, éticos y sociales (p.53)
	III. Campo Vocacional A. Rama de industrial Es la parte de la educación común con un contenido aprendizaje tecnológico de carácter general, que concede importancia creciente a las destrezas, a los procedimientos de planeamiento y a despertar interés en la vida industrial y en los productos industriales, mediante la transformación de materias primas en productos de mayor valor y uso (p.55). B. Rama de Promoción Social. La rama de promoción social en los INEM es el conjunto de actividades tendientes a preparar al individuo para que sean capaces de estimular y producir cambios en la comunidad (p.55). C. Rama Comercial La rama comercial es una de las partes en que se divide el aspecto vocacional de la educación media en los INEM y presenta dos tendencias: secretariado y contabilidad (a nivel de auxiliares). La educación media comercial incluye experiencias de aquellas fases o actividades del comercio que interesan a todo miembro de una sociedad organizada, y constituyen parte de la educación general básica para continuar estudios a nivel superior. Además, suministra una instrucción fundamental para desempeñar eficientemente puesto de trabajo en ocupaciones afines (p.57). D. Rama Agropecuaria La educación agropecuaria es una rama del plan de estudio de los INEM, orientada a dar al alumno la comprensión de la importancia de los recursos naturales en sus aspectos de conservación, fomento y explotación racional y su

	repercusión en la economía (p.57).
Institutos nacionales de educación media "inem". Departamento de educación industrial (1969).	Es una parte de la educación general, con un contenido de aprendizaje tecnológico, que concede importancia creciente a las destrezas, a los procedimientos de planeamiento y a despertar interés en la vida industrial y en los procesos de manufactura, mediante la transformación de las materias primas en productos de mayor valor (p.1). Industria de la madera (…) Objetivos. El alumno necesita • Adquirir habilidades para planear los trabajo de madera, conforme a los requisitos fundamentales de fabricación.• Adquirir sistemáticamente la habilidad manipulativa, para usar cuidadosamente las herramientas y máquinas comunes que se emplean en la ebanistería.• Adquirir habilidades y destrezas para ejecutar con diferentes métodos, los procesos básicos de elaboración y acabado de trabajo sencillos de madera• Desarrollar el mayor número de actitudes favorables para practicar en cada actividad, las normas de seguridad y salud ocupacional relacionadas con el trabajo de madera.• Adquirir habilidades para planificar el taller y presupuestar los trabajo de madera, basándose en las normas técnicas que contemplan la administración de empresa.• Desarrollar la capacidad inventiva, para dar solución a problemas que se presentan en el trabajo con la madera (p.2). Industria de la madera. Concepto. El curso denominado "Industria de la Madera 1", se basa en los aspectos fundamentales de una carpintería elemental, aquí se estudian y emplean algunos materiales para construir trabajos sencillos, mediante el uso de las herramientas básicas utilizadas para procesar, armar y acabar los proyectos que se ejecutan manualmente. El programa está diseñado para jóvenes que tengan aptitud física y que cursen los primeros años de estudio secundario. ContenidoI. Estudio de la materia prima Objetivos. El alumno necesita: • Adquirir habilidad para identificar las maderas de construcción, conforme a la clasificación comercial y método de obtención • Adquirir habilidad para identificar las materias, que complementan el trabajo sencillo de la madera (p.3).
Institutos nacionales de educación media "INEM". Departamento de educación industrial. Segunda parte (1969)	Electricidad y Electrónica Los cursos de Electricidad y Electrónica que se desean desarrollar a través de un programa integrado y flexible en los Institutos Nacionales de Educación Diversificada, INEM, proporcionarán a los alumnos los medios y técnicas que lo permitirán mediante el conocimiento teórico-práctico de la electricidad y electrónica una síntesis real de conjunto sobre la importancia de esta modalidad.La importancia de esta modalidad la pueden palpar a través del conocimiento tecnológico de la industria, el comercio y otros que muestran la acelerada automatización que el país vive mediante la producción y el intercambio internacional. Así, mediante este conocimiento tecnológico el estudiante verá el futuro con base en un presente halagador, para que continúe estudios superiores o ingreso pronto con cursos a nivel medio ocupacional (p.83) Metal Mecánica La METAL-MECANICA constituye una fase integrante del programa de Educación Industrial. Las actividades planeadas, proporcionan abundantes oportunidades en las ramas de ajuste, máquinas herramientas, metalistería, soldadura, forja ornamentación, fundición y moldeado.Los alumnos adquieren comprensión del amplio campo de la industria del metal con un conocimiento fundamental de los diversos usos de los metales ferrosos y no ferrosos. Seleccionan,

	planeas y construyen trabajos útiles y desarrollan un grado de habilidad y destreza en el uso de herramientas y máquinas propias de cada taller (p.137).
Institutos nacionales de educación media "INEM". Departamento de matemáticas (1969)	MATEMÁTICA Concepto: el área de Matemática constituye una parte del plan de estudios para la educación media, que tiene por objeto no solo la enseñanza de las estructuras fundamentales de la matemática (algebraicas, topológicas y de orden), sino la formación de hábitos de orden y precisión, y la estructuración de la mente del educando, utilizando los métodos de razonamiento intuitivo, inductivo y deductivo, dando énfasis al por qué antes que al cómo (p.1) Tendencias: la matemática es una ciencia dinámica que se desarrolla continuamente y que ha llegado a convertirse en el fundamento del orden social moderno. Químicos, físicos, biólogos, sociólogos, tecnólogos y hombres de negocio han encontrado nuevas maneras de servirse de los modelos y teorías matemáticas para la interpretación de fenómenos, la planeación y administración de programas y la realización de toda suerte de empresa de ciencia y tecnología. La revolución tecnológica, el avance en la investigación matemática, la automatización y el diseño y desarrollo de las calculadoras digitales automáticas de alta velocidad urgen que se enseñe en todos los niveles de la educación, una matemática moderna que contribuya a satisfacer las necesidades de nuestro tiempo (p.1) (…) Objetivos. El alumno necesita (p.3): • Adquirir habilidad para hacer abstracciones y generalizaciones validad• Adquirir habilidad para hacer análisis e investigaciones con sentido crítico• Adquirir habilidad para interpretar fenómenos utilizando el lenguaje cuantitativo y expresarse por medio de símbolos. (p.3) MATEMATICA 8 (Pp 36-40) Intensidad semanal: 5 horas Prerrequisitos: Matemática 7_ Concepto El curso trata de las ideas básicas sobre probabilidades; la función exponencial y la función logaritmo; el interés compuesto y las anualidades de amortización; las sucesiones y progresiones; los límites de sucesiones y funciones elementales y la derivación e integración elemental. La reciben los alumnos que cursen el octavo semestre en los INEM. Contenido I. Conjuntos Objetivos. El alumno necesita: • Adquirir habilidad para hacer generalizaciones válidas como resultado de descubrimiento inductivos.Evidencias • Usar correctamente el principio de inducción matemática para la demostración de proposiciones.• Calcular correctamente los coeficientes binomiales. (…)
Institutos nacionales de educación media "INEM". Departamento de educación comercial (1969).	Educación Comercial Concepto: la educación media comercial incluye experiencias en todas aquellas fases o actividades del comercio que interesan a todo miembro de una sociedad organizada, y constituyen parte de la educación general básica para continuar estudios de nivel superior. Además suministra la instrucción fundamental para desempeñar suficientemente puestos de trabajo propios de oficina (p.1).Tendencias: En sus primeros desarrollos la actividad comercial fue tan simple que bastaron dos individuos para que hubiera comercio; a medida que el aspecto mercantil se hizo más complejo, apareció la necesidad de establecer principios y normas que regulan esta fase de la actividad del hombreCon el crecimiento de la población, los adelantos tecnológicos, los avances de la ciencia y la mejora en las condiciones generales de vida, surgen nuevas necesidades y para lograr satisfacción de ellas, ha sido preciso formular y aplicar conceptos tales como la división del trabajo, la eficiencia y la productividad. El empirismo en el manejo de las actividades relacionadas con el comercio está llamado a

	desaparecer, en consecuencia, es aconsejable que, dentro de la política educativa, se establezca una positiva enseñanza comercial basada en el concepto de educabilidad (p.1). Contabilidad 2. La Contabilidad 2 trata de los libros auxiliares, el Kardex, los ajustes y los estados financieros. La reciben todos los alumnos de la rama comercial que cursen el octavo semestre.Contenido. El ciclo Contable I. Estados financieros (Primera parte) Objetivos. El alumno necesita: • Adquirir habilidad para comprender el proceso contable • Adquirir habilidad para llevar los libros auxiliares de una pequeña sociedad.Evidencias• Diligenciar libros auxiliares • Sacar saldos de libros auxiliares• Hacer balance de libros auxiliares • Hacer rayado de libros auxiliares• Corregir los libros auxiliares• Determinar los libros auxiliares que son necesarios en contabilidad.
Los institutos nacionales de educación media diversificada I.N.E.M: lo que son, su costo, características pedagógicas, su ubicación (1972)	Ramas y modalidades La asignación de las ramas y modalidades en cada uno de los planteles obedece a los siguientes criterios: Habrá bachillerato académico en todos los planteles a fin de irradiar a otros establecimientos las reformas que se vayan introduciendo; Habrá promoción social en todos los planteles por cuanto será una rama predominantemente femenina y este sector de la población tiene oportunidades limitadas. Las ramas y modalidades técnicas obedecen a la demanda de servicios y al probable desarrollo que existe en cada región (p.6).
Decreto número 080 de 1974 (enero 22)	Artículo 1° Se entiende por educación media la etapa de formación educativa, posterior a la educación elemental, durante la cual el alumno tiene la oportunidad de complementar su formación integral, identificar sus intereses, aptitudes y habilidades y capacitarse prácticamente para continuar estudios superiores o desempeñar más eficientemente una determinada función en su comunidad (p.1).
	Adquirir formación académica y vocacional de tipo general que lo habilite para seguir estudios superiores o para desempeñar una ocupación (p.2).
Programa seminario de evaluación institucional: el sistema inem y su ubicación dentro de la filosofía de la educación (1974)	La educación se define como “la liberación de capacidades individuales en su crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (p.6).
Decreto número 088 de 1976	Artículo 10. La educación media e intermedia continúa la educación básica, diversificándola con el doble propósito de preparar al alumno para los estudios superiores y para el ejercicio laboral en profesiones técnicas y auxiliares (p.2).
Ley general de educación 115 de 1994	Artículo 30. Objetivos específicos de la educación media académica. Son objetivos específicos de la educación media académica: a) La profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando; b) La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias

> naturales; c) La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social; d) El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses; e) La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno; f) El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social; g) La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad, y h) El cumplimiento de los objetivos de la educación básica contenidos en los literales b) del artículo 20, c) del Artículo 21 y c), e), h), i), k), ñ) del Artículo 22 de la presente Ley (pp.9-10).(…) Articulo 33. Objetivos específicos de la educación media técnica. Son objetivos específicos de la educación media técnica: a) La capacitación básica inicial para el trabajo; b) La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece, y c) La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior (p.10).

Anexo 10- Criterios para la selección de contenidos

Titulo	Contenido Textual
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo xi (1968)	**B. Rama de Promoción Social.** (…) No se ofrecen por ahora modalidades específicas, por cuanto la demanda ocupacional en promoción social no está muy especializada.
Institutos nacionales de educación media "inem". Departamento de religión. Segunda parte (1969)	Entre las primeras fuentes doctrinales, para la realizar esta catequesis de tipo renovado, deben estar: La Biblia, los Documentos del Concilio Vaticano II, lo documentos de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano- La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio-. Los documentos de la Conferencia Episcopal Colombiana- La Iglesia ante el cambio y las Conclusiones de la VII Semana Internacional de Catequesis de Medellín (p.7).
Institutos nacionales de educación media "inem". Departamento de matemáticas. Segunda parte (1969)	Respecto del ciclo en el cual se encuentran los alumnos para quienes se plantea la unidad, es importante tener en cuenta los de primer ciclo(4 primeros semestre) estudiarán los mismos conceptos y algoritmos matemáticos; los del segundo ciclo (semestres 5,6,7,8) estudiaran todos, los mismos conceptos matemáticos, pero las aplicaciones serán diversificadas según su rama en la cual estén haciendo la rotación; durante estos 8 primeros semestres la presentación de la Matemática debe tener una fuerte base intuitiva que corresponda con el grado de madurez de los educandos. Durante el último ciclo (semestre 9 al 12) la Matemática se debe presentar desde el punto de vista axiomático, con miras a cultivar las vocaciones matemáticas y preparar mejor a los que vayan seguir estudios superiores (p.65).
El sistema inem-ita una alternativa para ampliar la cobertura en educación superior (1982)	Se entiende por Rama un conjunto de actividades expresadas en asignaturas afines, destinadas a dar al alumno una serie de estructuras básicas en sectores económicos bien definidos. Una rama comprende varias modalidades. Se entiende por Modalidad un conjunto de asignaturas afines que busca preparar al educando en un aspecto específico de un sector económico (p.1). Planes de estudios en las páginas 2, 3 y 4.
El sistema inem-ita una alternativa para ampliar la cobertura en educación superior (1982)	Es inaplazable realizar una revisión curricular, determinando claramente el perfil profesional que se busca alcanzar, las necesidades de recursos humanos y las prácticas que deberá desarrollar el estudiante en las industrias, ya que no es posible continuar formando un recurso para el mundo del trabajo con base en conceptos teóricos sin darle la posibilidad de que los conozca antes de ingresar a él (p.214).

Institutos nacionales de educación media "inem". Departamento de matemáticas. Segunda parte (1969)	Respecto del ciclo en el cual se encuentran los alumnos para quienes se plantea la unidad, es importante tener en cuenta los de primer ciclo(4 primeros semestre) estudiarán los mismos conceptos y algoritmos matemáticos; los del segundo ciclo (semestres 5,6,7,8) estudiaran todos, los mismos conceptos matemáticos, pero las aplicaciones serán diversificadas según su rama en la cual estén haciendo la rotación; durante estos 8 primeros semestres la presentación de la Matemática debe tener una fuerte base intuitiva que corresponda con el grado de madurez de los educandos. Durante el último ciclo (semestre 9 al 12) la Matemática se debe presentar desde el punto de vista axiomático, con miras a cultivar las vocaciones matemáticas y preparar mejor a los que vayan seguir estudios superiores (p.65).

Anexo 11. Criterios para la estructuración de los contenidos

Titulo	Contenido textual
Institutos nacionales de educación media "inem". Departamento de educación industrial. Segunda parte (1969)	Determinado los objetivos, se seleccionan los contenidos. Éstos están presentados dentro de una estructura que, dividida en temas y subtemas, hace énfasis en la adquisición de principios fundamentales graduados según el nivel de dificultad a través de los seis años (p.2). (…) Para facilitar la interpretación del documento, a continuación, se indica la forma como está organizado: Denominación de la materia, área o modalidad. (Concepto y finalidad); Tendencias de su enseñanza; Aportes del departamento a los fines de la educación; Objetivo generales que se pretenden alcanzar a través de los seis años, y que comprenden los dominios cognoscitivos, afectivo y sicomotor; Código y nombre de la asignatura indicando el nivel (…); La intensidad horaria semanal; Los requisitos indican las asignaturas que el alumno debe haber cursado y aprobado para tomar la nueva signatura; El contenido incluye los aspectos fundamentales de la asignatura, nivel de los alumnos para los cuales fueron diseñados. Luego se presentan en una secuencia lógica, las distintas partes de la estructura de la materia (identificadas con números romanos) señalando los objetivos que pretenden alcanzar y los temas para lograrlos. Al frente de cada grupo de temas se anotan los resultados esperados o manifestaciones externas, indicadores que se ha logrado el cambio de conducta; Las recomendaciones incluyen: c. Relaciones de la signatura con otras del plan de estudios, a nivel de unidades o de grandes temas, para evitar duplicación en el desarrollo de los contenidos (p.4); d. Orientaciones metodológicas de carácter general, que deben tenerse en cuenta para el mejor desarrollo de la asignatura (p.5). Ver Programas de las asignaturas

Anexo 12. Aportes de las fuentes al desarrollo del concepto de contenidos generales

Titulo	Contenido textual
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo xi (1968)	**Plan de estudios.** Comprende cultura general, cultura vocacional y actividades extraclase. La cultura general consistente en religión, español. Idiomas modernos, estudios sociales, ciencias, matemáticas, educación física y expresión estética es obligatoria para todos los alumnos y su aprobación le da derecho a continuar estudios superiores.
	I. CAMPO ACADEMICO A. Rama de bachillerato Académico 1. Modalidad de Ciencias y Matemáticas 2. Modalidad Humanidades. a) Área de Ciencias. Es un conjunto de asignaturas (física, química, biología, ciencias de la tierra) que busca el aprendizaje de principios científicos generales y el desarrollo de actitudes para conocer y resolver problemas subsiguientes y lograr la comprensión de los fenómenos y relaciones del mundo físico y de lo organismos vivientes. b) Área de Español. La enseñanza de la lengua materna es la transmisión de conocimientos y destrezas requeridas para hacer del idioma un vehículo eficiente de comunicación social; un elemento de estructuración mental; un medio de expresión del pensamiento. Comprende: Expresión oral, Composición Escrita, Lectura y Escucha, y el conocimiento de la Literatura Colombiana Universal (p.53). c) Área de Lenguas Modernas. El área de lenguas modernas es el estudio de idiomas distintos del materno que tiene por fin la comunicación con otros pueblos y la comprensión de su cultura y civilización. Comprende: las asignaturas de inglés y francés. d) Área de matemáticas. El área de Matemáticas constituye una parte del plan de estudios para la Educación Media, que tiene por objeto no sólo la enseñanza de las estructuras fundamentales de la matemática (Algebraica, Topológicas y de Orden) sino en la formación de hábitos de orden y precisión Y la estructuración de la mente del educando, utilizando los métodos de razonamiento intuitivo, inductivo y deductivo, dando énfasis al por qué antes que el cómo. e) Área de Estudios Sociales. Los estudios sociales son en el campo aplicado de las disciplinas sociales de las cuales toman mayor parte de sus contenidos básicos en forma sintética. Implican el desarrollo de las habilidades mentales y la adquisición de actitudes necesarias a todo hombre como miembro del grupo sociales. Los estudios sociales considerados en general incluyen Historia, Geografía, Sociología, Economía, Ciencias Políticas, Antropología, Eventos y problemas corrientes, modernos y contemporáneos.

	f) Área de Educación Física. Es una de las bases fundamentales del proceso educativo total, en el cual, mediante actividades cuidadosamente escogidas, se satisfacen las necesidades de: Formación Corporal, Educación del movimiento, Eficiencia física y conservación de la salud. Orienta, además, las aptitudes de orden atlético, deportivo y gimnástico, permitiendo al individuo la adaptación de su personalidad al mundo físico, social, cultural, técnico y económico en que debe actuar. Comprende las siguientes actividades: gimnasia, deportes, atletismo y danzas. g) Área de Educación Estética y Expresión Oral. Es un conjunto de contenidos que tienden a estructurar valores artísticos en el educando, mediante la aprobación y la expresión, para adquirir madurez emocional y comprender la belleza de acuerdo a su individualidad, integrarse al medio cultural.
Decreto 1962 de 1969	Artículo 4° Entiéndase por Instituto de Educación Media Diversificada aquel que bajo administración unificada ofrece varios programas académicos y vocacionales tendientes a la obtención de grado de bachiller. En estos institutos, el alumno se familiariza primero con disciplinas de educación general, y luego escoge entre varias áreas y modalidades, previamente establecidas, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses, aptitudes, preferencias (p.2).
El sistema inem-ita una alternativa para ampliar la cobertura en educación superior (1982)	Si bien es cierto, que los niveles de formación técnica alcanzados por los estudiantes de los Institutos Técnicos Industriales, con relación a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada, son superiores, no deja de ser preocupante el hecho de que un alto porcentaje de los egresados de una y otra institución, dos años después de haber terminado estudios no ha encontrado dentro del mercado ocupacional del país; esto sin duda, tiene una estrecha relación con la estructura curricular en su conjunto y en particular con la orientación y contenidos programáticos. Es inaplazable realizar una revisión curricular, determinando claramente el perfil profesional que se busca alcanzar, las necesidades de recursos humanos y las prácticas que deberá desarrollar el estudiante en las industrias, ya que no es posible continuar formando un recurso para el mundo del trabajo con base en conceptos teóricos sin darle la posibilidad de que los conozca antes de ingresar a él (p.214).
Decreto número 1002 de 1984	Artículo 6° En la Educación Básica Secundaria, además de las áreas anteriores, se incluyen como áreas comunes la de educación en tecnología y la correspondiente a un idioma extranjero. Parágrafo. Se entiende por educación en tecnología la que tiene por objeto la aplicación racional de los conocimientos y la adquisición y ejercicio de habilidades y destrezas que contribuyan a una formación integral, faciliten la articulación entre educación y trabajo, y permitan al alumno utilizar de manera efectiva los bienes y servicios que le ofrece el medio (p.3). Artículo 7° El área de educación en tecnología, que cada centro educativo establecerá en Básica Secundaria, debe seguir una secuencia organizada y mantener la debida continuidad a través de todos los grados. Esta área estará preferentemente orientada hacia la o las modalidades elegidas por el Centro Educativo (p.3).

Ley general de educación 115 de 1994	Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80 % del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental; 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística; 4. Educación ética y en valores humanos; 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa; 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; 8. Matemáticas; 9. Tecnología e informática (p.8).
	Artículo 31. Áreas fundamentales de la educación media académica. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. Parágrafo. Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior.

Anexo 13. Aportes de las fuentes al desarrollo del concepto de contenidos vocacionales

Titulo	Contenido textual
Decreto 045 de 1962	Las Artes Industriales y la Educación para el Hogar, en el Ciclo Básico de Enseñanza Media, comprenderán aquellas actividades optativas que al propio tiempo que imparten conocimientos, fomentan habilidades y destrezas vocacionales, tales como mecanografía, fotografía, encuadernación, aeromodelismo, mecánica, carpintería, radio, actividades agrícolas, juguetería, modelado, culinaria, primeros auxilios, los colegios optaran libremente por las artes que se ajusten mejor a su orientación. La opción se referirá a la escogencia de una o más de ellas por parte de los alumnos (p.6).
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo XI (1968)	**Plan de estudios** Comprende cultura general, cultura vocacional y actividades extra clase. La cultura vocacional que consiste en el estudio de asignaturas relacionadas con educación industrial, comercial, agropecuaria y promoción social es electiva para los alumnos y su aprobación les da derecho a recibir un certificado de competencia.
	II. Campo Vocacional **A. Rama de industrial.** (…) La rama industrial dentro de los INEM comprende: Química Industrial; Metal-mecánica; Electricidad y Electrónica; Construcción (No es descrita en el documento). Estas modalidades estarán complementadas con actividades en dibujo técnico y madera **B. Rama de Promoción Social.** (…) No se ofrecen por ahora modalidades específicas, por cuanto la demanda ocupacional en promoción social no está muy especializada. Hay tendencias hacia: Hogar, Salud y Desarrollo de la Comunidad, que dan la oportunidad de formar personal que pueda desempeñarse como: Promotores de Salud, Promotores de Acción Comunal, Visitadores de Hogar, Auxiliares de Enfermería, exclusivamente o en programas de actividades combinadas. Posteriormente se ofrecerá modalidades de acuerdo con las exigencias del mercado ocupacional (p.57). **C. Rama Comercial** (…) La tendencia hacia el secretariado inicia los educandos en los principios y técnicas relativas a: Mecanografía, Práctica de Oficina, Legislación Laboral, Comercial y Tributaria, Estadística, Economía y Procesamiento de Datos. La tendencia hacia la contabilidad orienta los educandos en el entendimiento, análisis e interpretación de los resultados financieros de las transacciones comerciales, mediante la adquisición de conocimientos y el desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas en Contabilidad, Legislación, Estadística, Economía, Práctica de Oficina y Procesamiento de Datos (P.57). **D. Rama Agropecuaria.** (…) En la tendencia hacia la agricultura se impartirán las técnicas y bases científicas sobre el cultivo del suelo, incluyendo la mecanización para la obtención de cosechas. En la tendencia lo pecuario comprenderá enseñanzas sobre la cría de animales de mayor utilidad para el hombre.

	Se dará énfasis en el aspecto de administración rural, con lo cual el egresado estará en capacidad de dirigir una empresa, ya sea como contratista o como empresario. Las técnicas sobre agropecuaria lo pondrán en condiciones de servir como agente de extensión agrícola. El alumno dispondrá de un excelente medio para recibir orientación profesional que lo colocará en condiciones de ingreso a cualquiera de las carreras de nivel superior universitario, relacionada con las actividades de la vida rural.
Institutos nacionales de educación media "inem". Departamento de educación industrial. (1969)	Páginas 2-16 A. Materiales obtenidos de la madera 1. Madera aserrada a. Características comerciales b. Nomenclatura 2. Madera contra placada a. Características b. Nomenclatura 3. Madera comprimida a. Características b. Nomenclatura B. Complemento de la madera 1. Herrajes para clavar a. Clases b. Características 2. Colas frías a. Clases b. Características 3. Elementos de acabado manual. a. Clases b. Características (Pp 3-4)
Institutos nacionales de educación media "INEM". Departamento de educación comercial (1969)	Educación Comercial Concepto: la educación media comercial incluye experiencias en todas aquellas fases o actividades del comercio que interesan a todo miembro de una sociedad organizada, y constituyen parte de la educación general básica para continuar estudios de nivel superior. Además, suministra la instrucción fundamental para desempeñar suficientemente puestos de trabajo propios de oficina (p.1). Tendencias: En sus primeros desarrollos la actividad comercial fue tan simple que bastaron dos individuos para

	que hubiera comercio; a medida que el aspecto mercantil se hizo más complejo, apareció la necesidad de establecer principios y normas que regulan esta fase de la actividad del hombre Con el crecimiento de la población, los adelantos tecnológicos, los avances de la ciencia y la mejora en las condiciones generales de vida, surgen nuevas necesidades y para lograr satisfacción de ellas, ha sido preciso formular y aplicar conceptos tales como la división del trabajo, la eficiencia y la productividad. El empirismo en el manejo de las actividades relacionadas con el comercio está llamado a desaparecer, en consecuencia, es aconsejable que, dentro de la política educativa, se establezca una positiva enseñanza comercial basada en el concepto de educabilidad (p.1). Contabilidad 2. Intensidad semanal: 5 horas; Prerrequisitos: contabilidad 1. Concepto: La Contabilidad 2 trata de los libros auxiliares, el Kardex, los ajustes y los estados financieros. La reciben todos los alumnos de la rama comercial que cursen el octavo semestre. Contenido: El ciclo Contable, I. Estados financieros (Primera parte) Objetivos. El alumno necesita: • Adquirir habilidad para comprender el proceso contable; • Adquirir habilidad para llevar los libros auxiliares de una pequeña sociedad. Evidencias • Diligenciar libros auxiliares; Sacar saldos de libros auxiliares; Hacer balance de libros auxiliares; Hacer rayado de libros auxiliares; Corregir los libros auxiliares; Determinar los libros auxiliares que son necesarios en contabilidad; Elaborar tarjeta de Kardex; Llevar un Kardex, correctamente; Elaborar inventarios con base en el Kardex; Ajustar tarjetas de Kardex; Hacer arqueos de caja; Reconciliar saldos bancarios; Ajustar los auxiliares de Caja y Bancos • Obtener balances de prueba; Ajustar cuentas; Elaborar hojas de trabajo de 6 columnas. II. Estados financieros (segunda parte) Objetivos. El alumno necesita: • Adquirir habilidades para elaborar balances Generales y Estados de Pérdidas y Ganancias • Adquirir habilidades para comprender la importancia de los estados financieros. Evidencias • Elaborar balances clasificados; Identificar los cambios del valor neto; Identificar el orden en cual debe aparecer las cuentas en el balance general • Elaborar estados de ingreso y egreso; Determinar costos de venta; Determinar las relaciones que hay entre el estado de pérdidas y ganancias y el balance general.
Decreto 1962 de 1969	Artículo 4° Entiéndase por Instituto de Educación Media Diversificada aquel que bajo administración unificada ofrece varios programas académicos y vocacionales tendientes a la obtención de grado de bachiller. En estos institutos, el alumno se familiariza primero con disciplinas de educación general, y luego escoge entre varias

	áreas y modalidades, previamente establecidas, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses, aptitudes, preferencias (p.2)
Decreto número 080 de 1974 (enero 22)	Artículo 5° Llámense actividades vocacionales y técnicas aquellas que al propios tiempo que imparten conocimientos, fomentan habilidades y destrezas ocupacionales tales como mecanografía, radiotecnia, actividades agrícolas, juguetería, modelado, culinaria, primeros auxilios , explotación de recursos marinos, técnica de conservación de recursos naturales, etc. Artículo 6° Las horas destinadas a intensificaciones optativas las dedicará cada plantel a intensificar e incluir aquellas asignaturas de su propia elección, conforme al espíritu del presente Decreto, pero su utilización con estos propósitos será obligatorio.
Decreto número 1592 de 1974	Artículo segundo. Las asignaturas y actividades para la etapa de exploración vocacional se realizarán en los siguientes campos: comercial, industrial, promoción social, agropecuaria, pedagógica y de información vocacional. Artículo tercero. Para la etapa de iniciación vocacional el alumno podrá elegir una de las siguientes ramas: Promoción Social o Agropecuaria. Artículo cuarto. Para el ciclo de educación vocacional el alumno podrá elegir una de las siguientes modalidades: En la rama de promoción social la modalidad de salud o comunidad. En la rama de agropecuaria la modalidad de agropecuaria.
El sistema inem-ita una alternativa para ampliar la cobertura en educación superior (1982)	Si bien es cierto, que los niveles de formación técnica alcanzados por los estudiantes de los Institutos Técnicos Industriales, con relación a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada, son superiores, no deja de ser preocupante el hecho de que un alto porcentaje de los egresados de una y otra institución, dos años después de haber terminado estudios no ha encontrado dentro del mercado ocupacional del país; esto sin duda, tiene una estrecha relación con la estructura curricular en su conjunto y en particular con la orientación y contenidos programáticos. Es inaplazable realizar una revisión curricular, determinando claramente el perfil profesional que se busca alcanzar, las necesidades de recursos humanos y las prácticas que deberá desarrollar el estudiante en las industrias, ya que no es posible continuar formando un recurso para el mundo del trabajo con base en conceptos teóricos sin darle la posibilidad de que los conozca antes de ingresar a él (p.214).
Decreto número 1002 de 1984	Artículo 6° En la Educación Básica Secundaria, además de las áreas anteriores, se incluyen como áreas comunes la de educación en tecnología y la correspondiente a un idioma extranjero. Parágrafo. Se entiende por educación en tecnología la que tiene por objeto la aplicación racional de los conocimientos y la adquisición y ejercicio de habilidades y destrezas que contribuyan a una formación integral, faciliten la articulación entre educación y trabajo, y permitan al alumno utilizar de manera efectiva los bienes y servicios que le ofrece el medio (p.3). Artículo 7° El área de educación en tecnología, que cada centro educativo establecerá en Básica Secundaria, debe

	seguir una secuencia organizada y mantener la debida continuidad a través de todos los grados. Esta área estará preferentemente orientada hacia la o las modalidades elegidas por el Centro Educativo (p.3).
El proceso de experimentación curricular en los inem e ita y la renovación curricular: hacia el reencuentro y proyección de una experiencia (1986)	Exploración vocacional En relación con la exploración vocacional de los grados 6o y 7º la resolución 19700 de 1985, en su artículo 3º, establece que dichas actividades serán evaluadas, pero no se tendrán en cuenta para la promoción (p.28).
	Modalidad técnica(..) Estará dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia (p.11).

Anexo 14. Aportes de las fuentes al desarrollo del concepto de contenidos extraclase

Documento	Contenido Textual
Decreto 045 de 1962	Entiéndase por actividades coprogramáticas todas aquellas en que, con sentido educativo, interviene la iniciativa de los alumnos y completan su educación e intelectual, social y estética. Entre otras, se recomienda periodos de estudio dirigido, biblioteca, clubes, centros literarios, Cruz Roja, excursiones escolares, orientación vocacional, dramatizaciones, centros cooperativos y labores de acción comunal. (p.6).
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo XI (1968)	**Plan de estudios** Comprende cultura general, cultura vocacional y actividades extra clase. (…) Las actividades extra clase contribuyen a la formación cívica y social del alumno (p.16).
Institutos nacionales de educación media-inem. Serie divulgativa (1969)	Los institutos ofrecerán también al alumno la posibilidad de participar en actividades extracurriculares, tales como teatro, coros, conjuntos musicales, clubes, asociaciones cívicas y literarias; periodismo, arte, decoración, pequeñas industrias, etc., a través de las cuales se esperar lograr el desarrollo armónico de su personalidad (p.10).

Anexo 15. Estrategias utilizadas para organizar la Educación Diversificada en el INEM

Titulo	Contenido Textual
Decreto 045 de 1962	**Ciclos de la Educación Secundaria o Bachillerato.** Comprenderá: b) Un conjunto de materias optativas que los Colegio puedan ofrecer con dos posibilidades: Intensificación de grupos de asignaturas afines o introducción de nuevas, una y otra con base en las aptitudes, vocación e inclinaciones de los alumnos, y de acuerdo con la carrera presumible (p.4).
Manual para los administradores de los I.N.E.M. trabajos de seminario 1 (1968)	El curriculum constituyen la organización de los conocimientos y habilidades a transmitirse a las nuevas generaciones a fin de integrarles adecuadamente a un sistema social determinado y transformarlas en instrumentos eficaces de estabilidad, continuidad y transformación del sistema social en vía de desarrollo. De donde se deduce que "curriculum" hace referencia a las materias ofrecidas por el establecimiento y a las experiencias que el estudiante adquiere a través de su vida escolar (p.58).
	Un horario flexible opera sobre un supuesto diferente: esto es que diferentes tipos de curso necesitan diferentes periodos de tiempo y que los estudiantes con diferentes habilidades, no deben ser sometidos juntamente a un sistema de niveles cerrados, tejidos por la forma del día escolar (p.63). (…) Con un horario flexible un numeroso grupo de estudiantes podrá encontrarse en un momento dado sin horario. Es decir, habrá un número de módulos durante los cuales no tendrán clase. Ese tiempo puede ser empleado en estudio individual para la realización de lo que una vez fuera "tarea para realizar en casa", para la práctica de determinadas habilidades Y para consultas individuales con los profesores quienes también tienen parte del día fuera de horario, permite un trabajo más individualizado con los estudiantes. Uno de los propósitos fundamentales del tiempo fuera de horario es dar a los estudiantes la oportunidad de emplear los recursos tanto materiales como humanos que la escuela tiene su disposición. La mayoría de las bibliotecas escolares están vacías durante el día, simplemente porque los estudiantes pueden visitarlas sólo cuando los lleva el profesor (p.64).
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo XI (1968)	Flexibilidad del Currículo Los siguientes son algunos de los factores de flexibilidad que ofrece el currículo de los INEM y que lo distinguen de la situación actual: El alumno puede, se acuerdo con sus intereses necesidades y capacidades, seleccionar la rama y modalidad que mejor le convenga; No todas las asignaturas del plan de estudios son obligatorias para todos los alumnos; Existe movilidad horizontal dentro del sistema. Un alumno puede transferir de una rama o modalidad a otra, previos algunos ajustes en su programa de estudio; La promoción de los alumnos permita que puedas continuar al semestre siguiente llevando aplazadas dos materias lo cual le facilita seguir sus estudios; Existe un tiempo opcional para que el alumno de una rama o modalidad puede escoger asignaturas de otra rama o modalidad y, probablemente, establecer un equilibrio entre la formación puramente académica y la formación vocacional; La parte del plan de estudios denominada educación estética y expresión, ofrece varias asignaturas

	como periodismo, música, dibujo arte, teatro, oratoria etc. que son asignaturas electivas para el alumno y a las cuales puede inscribirse según su interés o su capacidad; El contenido curricular de algunas asignaturas se orienta de acuerdo con la rama educativa dentro de la cual se halla el alumno. Se ha previsto que en los programas se incluyan orientaciones didácticas y ejercicios que permitan atender satisfactoriamente el desenvolvimiento del alumno avanzado y el del alumno retrasad; Se han previsto las clases remediales en matemáticas y español para ayuda a los alumnos con dificultades en ellas; La actividades extra escolares como clubes, organizaciones estudiantiles, grupos escénicos que funcionarán en el Instituto, con carácter obligatorio aunque no exclusivo, son otra oportunidad para que el alumno pueda rendir en sus estudios; Finalmente la orientación vocacional y la consejería escolar serán poderosa ayuda para el alumno, el profesor y el padre de familia en la selección de una rama de estudios (p.17).
	II. Currículo 1.Características Es flexible tanto en el tiempo como en el espacio y abarca los contenidos necesarios para desarrollar en los estudiantes los tipos particulares de conocimiento, habilidades intelectuales, intereses y aptitudes; Está de acuerdo con las tendencias educativas modernas(educación general, educación continua, teoría y técnica del currículo y no temprana especialización) teniendo como variable independiente a la alumno; Es consistente por qué prevé una secuencia lógica y los elementos tratados en un punto no están en contradicción con elementos hacer tratados en el punto siguiente (p.48); Es integral porque correlaciona temas afines evitando el recargo de un área a expensas de otras o a expensas del alumno; Es preciso porque los contenidos están acorde con los más recientes conocimientos en los diferentes campos de la enseñanza, atendiendo al nivel desarrollo del alumno; Es factible porque responde a los cinco interrogantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: a quien enseñar, que enseñar, en donde enseñar, como enseñar y para que enseñar; Es funcional porque considera las necesidades del educando de acuerdo a las exigencias del presente; Es evaluable en términos de los objetivos propuestos (p.49).
	2. Plan de estudio: Se integran diferentes modalidades de bachillerato bajo una misma administración de acuerdo con las necesidades de cada región; Comprende aspectos académicos, aspectos vocacionales y actividades extraclase; Se ofrece a los alumnos dos años de exploración para elegir una rama, luego dos años de rotación por la rama para elegir una modalidad y finalmente dos años de orientación en la modalidad; La promoción de los alumnos éste semestral y establece sistemas educativos que consultan las necesidades de los educandos y las técnicas modernas; Se establece un título de bachiller y certificados de intensidad mayor y menor (p.49).
Reunión de estudio sobre la transformación educativa del país (1968)	Quiero manifestar al país que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje existen para el docente cinco interrogantes básicos que deben responder antes de declararse capacitado integralmente para enseñar: que enseño, a quien enseño, en donde enseño, para que enseño, como enseño (p.22).

Seminarios de información sobre la elaboración del currículo para los "INEM" (1969)	Consideración del alumno como centro vital del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta su desarrollo síquico y las diferencias individuales de todo tipo (p.8).
Institutos nacionales de educación media "inem". Departamento de educación industrial. Segunda parte (1969)	En la formulación de los objetivos se han tenido en cuenta las clasificaciones modernas de sicólogos y pedagogos, así como las necesidades e intereses de los estudiantes y los recursos con que cuenta el país. Se presentan objetivos cognoscitivos, afectivos y sicomotores en los distintos niveles, redactados en términos de cambio de conducta del alumno, atendiendo preferencialmente a los procesos de razonamiento y teniendo en cuenta criterios de evaluación, grado de generalización, secuencia y factibilidad (p.2).
Decreto 1962 de 1969	Artículo 2° La educación media diversificada se organizará de acuerdo con los criterios modernos de educación que a continuación se relacionan: a) El alumno y no el plan de estudios es el centro de proceso educativo; b) El plan de estudios es instrumento susceptible de permanente enriquecimiento y actualización en consonancia con el avance de las ciencias, la evolución de la pedagogía y las necesidades del desarrollo nacional; c) Todo alumno es capaz de asimilar, en cierto grado, valores, experiencias, cultura. En consecuencia, todo alumno es titular del derecho a la educación; d) El estudiante puede integrar su personalidad y desarrollar su inteligencia en una o varias disciplinas. En consecuencia, el sistema educativo debe ofrecer alternativas; e) Ante el continuo proceso de cambio y ajuste de la ciencia, lo importante para el alumno no son los datos y hechos aislados sino la actitud mental y la capacidad de pensar que éste pueda desarrollar con la ayuda del maestro y de todas las experiencias que la escuela le ofrece; f) Se acepta que toda ciencia es útil como instrumento para que el alumno desarrollo capacidad de pensamiento crítico, de observación, de análisis. En consecuencia, el plan de estudios tendrá un buen número de disciplinas electivas; g) El alumno debe aprender que la educación es un proceso continuo, permanente. En consecuencia, la escuela no puede ofrecerle soluciones definitivas al alumno en el campo de la ciencia, sino herramientas para que aquel pueda buscarlas; h) Laeducacióngeneralesbaseindispensableparaqueelalumnopuedaasimilarotras disciplinas intelectuales; por esto, resulta inconveniente la temprana especialización; i) El plan de estudios debe tener unidad y articulación. En consecuencia, éste no puede integrarse con disciplinas y cursos aislados; j) Los institutos de enseñanza media diversificada serán parte integral de las comunidades en donde estarán localizados. Así, serán centros de la comunidad, por la comunidad, para la comunidad. Artículo 3° El programa de educación media diversificada se desarrollará en los institutos nacionales de educación media diversificada (INEM) y en los demás establecimientos que el Ministerio de Educación autorice para ello (Pp 1-2).
	Artículo 4° Entiéndase por Instituto de Educación Media Diversificada aquel que bajo administración unificada ofrece varios programas académicos y vocacionales tendientes a la obtención de grado de bachiller. En estos institutos, el alumno se familiariza primero con disciplinas de educación general, y luego escoge entre varias

	áreas y modalidades, previamente establecidas, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses, aptitudes, preferencias (p.2).
Decreto número 363 de 1970 (marzo 10)	Que es necesario reglamentar el plan de estudios de dichos institutos, los sistemas de promoción, evaluación de conocimientos, compensación de asignaturas, etc.; que dado el carácter experimental de este programa se hace necesario estructurar un plan de estudios funcional, flexible y adaptable a las aptitudes, necesidades e intereses del estudiante (p.1).
	Artículo 1o El plan de estudios para los institutos de educación media diversificada reglamentada en el Decreto 1962 de 1969, comprenderá dos núcleos de asignaturas: un núcleo común de formación general, obligatorio para todos los estudiantes, y otros, formado por asignaturas prevocacionales, correspondientes a las áreas modalidades existentes en cada INEM, y que el alumno escogerá, con ayuda del respectivo consejero y según sus aptitudes, intereses y aspiraciones (p.1).
	a) Todas las asignaturas se organizarán semestralmente. Cada semestre tendrá 18 semanas hábiles de trabajo) Diariamente se organizarán 7 periodos de trabajo de 45 (cuarenta y cinco) minutos cada uno. Se trabajará 5 días a la semana y los sábados se organizarán reuniones de profesores, para efecto de planificar y evaluar el trabajo semanal) El alumno no perderá semestres ni años. Perderá asignaturas. Las asignaturas perdidas podrán ser habilitadas o, según el resultado y con el concepto del consejero respetivos, reemplazadas por otras en que el alumno demuestre tener mayores intereses y habilidades;(..) f) Además, el reglamento académico fijará un mínimo de horas para que el estudiante participe en actividades deportivas, comunitarias, de biblioteca; h) Al alumno que previo examen demostrare poseer los conocimientos exigidos, las áreas de matemáticas, idiomas extranjeros, ciencias naturales y sociales, se le reconocerá las asignaturas correspondientes. El tiempo que por este concepto le quedare libre lo empleará en cursos de intensificación, en actividades comunitarias o en trabajos específicos de otras asignaturas (pp.1-2).
	Artículo 6o La progresión del alumno a través de los seis años de estudio, se realizará en la siguiente forma: Durante los dos primeros años los alumnos cursarán las materias obligatorias de que tratan los artículos 2o y 3o del presente Decreto y rotarán por las asignaturas prevocacionales siguientes: Hombres: 1. Economía agrícola y conservación de recursos naturales; 2. Horticultura y animales domésticos; 3. Dibujo; 4. Electricidad; 5. Metalmecánica; 6. Información ocupacional. 7. Carpintería; 8. Mecanografía. Mujeres: 1. Economía agrícola y conservación de recursos naturales; 2. Horticultura. 3. Puericultura; 4. Dibujo; 5. Metalmecánica; 6. Confección; 7. Información ocupacional.8. Mecanografía. Al ingresar al 3er. Año (5o semestre), el alumno elegirá una de las áreas o ramas. Para la selección del área, los alumnos serán asistidos por el Departamento de Orientación y Consejería Escolar, en cooperación con los respectivos profesores. Durante los grados tercero y cuarto los alumnos harán rotación dentro de las asignaturas del área escogida. En 5o y 6o año, los alumnos escogerán una de las modalidades del área previamente seleccionada (pp.5-6).

Decreto número 1085 de 1971	Artículo 1o. El artículo 6 del Decreto 1962 del 20 de noviembre de 1969 quedará así: El bachillerato en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada se cursará e un lapso mínimo de 6 años (12 semestres) distribuidos en tres ciclos: el primero comprende los dos primeros cursos y corresponde al ciclo de exploración vacacional; el segundo comprende los cursos 3o y 4o y corresponde al ciclo de orientación vocacional en las ramas de: Bachillerato Académico, Industrial, Comercial, Agropecuario y de Promoción Social, y el tercero comprende los cursos 5o y 6o y corresponde al ciclo de educación ocupacional en donde el alumno hace la elección de una de las siguientes modalidades: Humanidades, Ciencias y Matemáticas, Metalmecánica, Electricidad, Construcciones, Química Industrial, Secretariado, Contabilidad, Agropecuaria, Salud, Organización de la Comunidad y Hogar. Parágrafo 1o. Se entiende por Rama un conjunto de actividades expresadas en asignaturas afines, destinadas a dar el alumno una serie de estructuras básicas en sectores económicos bien definidos. Una rama comprende varias modalidades. Se entiende por Modalidad un conjunto de asignaturas afines que busca preparar al educando en un aspecto específico de un sector económico (p.1).
	Artículo 11. El plan de estudios para los INEM tendrá las siguientes características: a) Todas las asignaturas se organizarán semestralmente. Cada semestre tendrá 18 semanas hábiles de clases. b) Se organizarán 7 períodos de trabajo diario, 5 días a la semana. Los sábados se destinarán a reuniones de profesores para efectos de planeación y evaluación del trabajo semanal. Parágrafo. Se entiende por período de clase una unidad de 45 minutos asignada para cumplir las actividades del proceso enseñanza aprendizaje, dentro o fuera del aula. c) Dentro de los 35 períodos de trabajo semanal habrá algunos (1 a 4) destinados para que el alumno tome: asignaturas opcionales, cursos compensatorios de nivelación, o participe en actividades estudiantiles de carácter deportivo, social comunitario o cultural a juicio del Rector de la institución. d) Al alumno que previo examen demostrare poseer los conocimientos y habilidades exigidos en las asignaturas de matemáticas, lenguas modernas, ciencias naturales y sociales, u otras, se le reconocerán las asignaturas correspondientes. E tiempo que por este concepto le quedaré libre, lo empleará en cursos de intensificación, en actividades estudiantiles, trabajos específicos de otras asignaturas o monitorias en la asignatura reconocida (p.6).
Decreto 1592 de 1974	Artículo primero. En los Institutos Técnicos Agrícolas "ITA", se cursará Educación Media Diversificada y Educación Tecnológica en un lapso de siete años lectivos (14 semestres), distribuidos en tres ciclos: Ciclo básico, ciclo vocacional y ciclo de formación tecnológica. El ciclo básico. De cuatro años de duración, comprenderá dos etapas en las cuales los estudiantes recibirán la misma formación académica fundamental y, además, realizarán actividades de exploración e iniciación vocacional. Etapa de exploración vocacional. En los cursos primero y segundo (semestres 01, 02, 03 y 04). Etapa de iniciación vocacional. En los cursos tercero y cuarto (semestres 05, 06, 07 y 08). El ciclo vocacional. En los cursos tercero

	y cuarto (semestres 09, 10, 11 y 12), en los cuales los estudiantes recibirán la misma formación académica y, además, la educación vocacional, de acuerdo a las modalidades de Agropecuaria y Promoción Social, que adelante se señalan (p.1).
Decreto número 1997 de 1975 (septiembre 18)	Que es necesario dar mayores oportunidades de ingreso a la población en edad escolar utilizando adecuadamente los recursos existentes; Que los planteles oficiales deben utilizar al máximo las aulas que tienen a su disposición; Que existen modernos sistemas de enseñanza tecnología que permiten al profesor trabajar con grupos numerosos, y que el sistema educativo nacional debe ofrecer oportunidades al mayor número de estudiantes.
Decreto número 1419 de 1978 (julio 17)	Artículo 2° Para efectos del presente Decreto se entiende por currículo el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación (p.1).
	Artículo 4° De las características del currículo. Para el logro de los fines propuestos en el artículo anterior el currículo debe conducir a una acción educativa que responda a las siguientes características:1. El proceso educativo debe estar centrado en el alumno, para que éste se desarrolle armónica e integralmente como persona y como miembro de la comunidad. 2. Los programas educativos deben mantener el equilibrio entre conceptualización teórica y aplicación práctica del conocimiento. 3. La programación curricular debe constituir un sistema dinámico que concurra a la formación personal y a la integración social. 4. El proceso educativo debe promover el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional (p.2).
	Los componentes de los programas curriculares para cada área o asignatura en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional serán los siguientes: a. Justificación; b. Estructura conceptual; c. Objetivos generales y específicos; d. Contenidos básicos; e. Alternativas de actividades y metodologías; f. Materiales y medios educativos; g. Indicadores de evaluación.
	Artículo 6° De las características de los currículos por niveles. En los niveles de educación preescolar, y básica – primaria, el proceso educativo se realizará en forma integrada, y se iniciará la orientación vocacional. Artículo 7° En el ciclo de educación básica secundaria el proceso educativo se realizará en forma integrado por áreas, se adecuará al nivel de especificidad requerido y se intensificará la orientación vocacional de acuerdo con los diversos tipos de bachillerato para facilitar al alumno la elección de modalidad en la educación media vocacional. La continuidad entre el ciclo primario y el secundario del nivel de educación básico se asegurará mediante la estructuración secuencial y progresiva del currículo. Artículo 8° En el ciclo de educación media vocacional el proceso educativo se orientará hacia la diversificación por modalidades y comprende: a. Un núcleo común que cubre las áreas básicas del conocimiento y continúa el enriquecimiento científico y humanístico de los ciclos anteriores. b. La diversificación por modalidades vocacionales que permite capacitar prácticamente al alumno para continuar

	estudios superiores o para desempeñar una determinada función en su comunidad. Parágrafo. El núcleo común es obligatorio para todos los estudiantes de las diversas modalidades (p.3).
Decreto número 1002 de 1984	Artículo 3° Para los efectos del presente Decreto se entiende por área de formación el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en materias y asignaturas. Las áreas de formación se clasifican en: comunes, las que ofrecen formación general a todos los alumnos en la Educación Básica y Media Vocacional, y propias, las que contribuyen a orientar al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la Educación Media Vocacional (p2).
Ley general de educación 115 de 1994	Artículo 9° Como elementos importantes del proceso de aprendizaje, se organizarán en los centros educativos actividades complementarias en cada área o grupo de áreas en función de los intereses y necesidades de los alumnos y de la comunidad. Artículo 10. La orientación escolar es inherente a todas las áreas y grados y debe facilitar a los alumnos la interpretación, integración y proyección de sus experiencias, en función de su desarrollo personal y social. La orientación vocacional como parte de la escolar se debe desarrollar a través de todo el proceso educativo y facilitar al estudiante el conocimiento de sus aptitudes e intereses, de las necesidades de la comunidad y de las oportunidades que le ofrece el medio, con el fin de que pueda tomar decisiones responsables sobre su futuro (p.3).
	PARAGRAFO. Para la creación de instituciones de educación media técnica o para la incorporación de otras y para la oferta de programas, se deberá tener una infraestructura adecuada, el personal docente especializado y establecer una coordinación con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA u otras instituciones de capacitación laboral o del sector productivo (p.10).
	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 (p.16).
	Artículo 77. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales

	de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el ministerio de educación nacional (p.17).
	Artículo 208. Institutos técnicos y educación media diversificada. Los institutos técnicos y los institutos de educación media diversificada, INEM, existentes en la actualidad, conservarán su carácter y podrán incorporar a la enseñanza en sus establecimientos la educación media técnica, de conformidad con lo establecido en la presente Ley y su reglamentación (p.48).
Decreto 1860 de 1994	Artículo 33: (...) De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales. Sin embargo, el diseño del currículo hecho por cada establecimiento educativo, debe tener en cuenta: a) Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la misma ley; b) Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional; c) Los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional para el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación, y d) La organización de las diferentes áreas que se ofrezcan. Artículo 34. Áreas. En el plan de estudios se incluirán las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales en los nueve grupos enumerados en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Además, incluirá grupos de áreas o asignaturas que adicionalmente podrá seleccionar el establecimiento educativo para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional, sin sobrepasar el veinte por ciento de las áreas establecidas en el plan de estudios. Las áreas pueden concursarse por asignaturas y proyectos pedagógicos en períodos lectivos anuales, semestrales o trimestrales. Estas se distribuirán en uno o varios grados (P.18).
Directiva ministerial 042 de 1998	Esto significa que las instituciones a que se refiere la presente directiva, podrán seguir ofreciendo formación técnica o diversificada, según sea el caso, ajustándose a los requerimientos curriculares de la educación básica, siendo uno de ellos, la obligatoriedad de que el 80% del plan de estudios en el nivel de educación básica, como mínimo, comprenda las áreas fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Esto les permite hacer un ciclo de educación básica con elementos de exploración y orientación vocacional, haciendo uso del 20% restante, lo cual posibilita su integración a los propósitos de la educación básica sin descuidar la razón de su carácter técnico o diversificado (p.2).

Anexo 16. Muestra las características curriculares que se determinaron para impartir la enseñanza diversificada en el INEM

Titulo	Contenido textual
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo xi (1968)	**Métodos didácticos** Por último la práctica de campo y práctica real que los estudiantes llevarán a cabo en fábricas, oficinas y empresas, será una magnífica oportunidad para que tomen conciencia de los progresos, problemas o necesidades de mercado ocupacional y de la especialidad dentro de la cual se hallan inscritos (20).
	3. Programas de estudio • Provee experiencias y conocimiento sistemáticos al alumno para seguir estudios superiores orientados desde el punto de vista vocacional y profesional, así como también asegurarle la adaptación, la comprensión y la interpretación de su comunidad. • Determina objetivos que se traducen en términos de comportamiento del alumno y que se logran distinguiendo las estructuras fundamentales de cada materia (p.50).
	Construcción La planta física debe llenar las condiciones pedagógicas mínimas para que sea funcional y contribuye por sí misma al mejor desarrollo de la tarea docente. Las especificaciones educativas que se vienen preparando llenan este cometido (p.27).
Institutos nacionales de educación media I.N.E.M. anteproyecto del manual de orientación y consejería escolar (1969)	Cuadro pagina 8 Las pruebas son esencialmente instrumentos de medidas tipificadas de muestra de conducta, para obtener hechos factibles de ser comprobados y sobre los cuales se puede actuar con confianza (p.35). (…) los servicios de Orientación y Consejería Escolar en la Educación Media debe incluir un programa de pruebas, porque son de gran utilidad para: 1. Los consejeros y el personal docente del plantel, como un medio para conocer mejor a los estudiantes, adaptar y mejorar los planes y programas. 2. Los estudiantes para identificar sus capacidades, habilidades, intereses y limitaciones que les ayudará en el proceso de adaptación en la vida escolar, familiar y de comunidad (p.35). 3. Los padres de familia como medio de información sobre las características generales de sus hijos (útiles para la comprensión y Orientación de estos) (p.36).
Institutos nacionales de educación media "INEM". Departamento de educación industrial.	RECOMENDACIONES: El profesor hará demostraciones sobre moldeo y fundirá metales no ferrosos y aleaciones, por ejemplo, aluminio y bronce. Como ejercicio de moldeo para los alumnos puede utilizar una serie sistemática que incluya moldeo de pieza de juntar plana, de junta irregular, como modelo particular y como modelo desarmable. En cada caso

Segunda parte (1969)	y de acuerdo con la guía de trabajo de evaluar el aprendizaje del alumno (p.159).
Institutos nacionales de educación media "inem". Departamento de matemáticas. Segunda parte (1969)	Se recomienda en forma general que las ramas de: Agropecuaria, Industrial, Comercial y Promoción Social apliquen los conocimientos adquiridos en Matemáticas y provean ejemplos y temas para investigación (p.62).
Decreto número 1085 de 1971	Parágrafo 1. Cada nueve (9) semanas el profesor rendirá un informe al director del departamento sobre e cambio de comportamiento en conocimiento, destrezas y actitudes operados en el alumno (p.7).
Decreto número 1419 de 1978	Artículo 9°. El proceso de enseñanza en las modalidades vocacionales de que trata el artículo anterior, se diseñará y aplicará de acuerdo con las siguientes características: a) Incluirá, además de la enseñanza teórica, la enseñanza práctica en cada modalidad según sus características; b) Ejercitará en la tecnología propia de la modalidad; c) Pondrá a los alumnos en contacto con la realidad ocupacional y profesional. d) Orientará al alumno paulatinamente hacia los sectores de la producción y a la comprensión de los problemas de la economía y del desarrollo nación.
Ley general de educación 115 de 1994	Artículo 80. Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docente directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente. El Gobierno Nacional reglamentará todo lo relacionado con este artículo. Artículo 81. Exámenes periódicos. Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente ley, los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años según la reglamentación que expida el gobierno nacional.

El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en el tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente.

Artículo 82. Evaluación de directivos docentes estatales. Los directivos docentes estatales serán evaluados por las secretarías de educación en el respectivo departamento, de acuerdo con los criterios establecidos por el ministerio de educación nacional.

Si el resultado de la evaluación del docente respectivo fuere negativo en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta establecidas en el artículo 46 del estatuto docente, se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados; al final de este período, será sometido a nueva evaluación.

Si realizada la nueva evaluación el resultado sigue siendo negativo, el directivo docente retornará al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón.

Artículo 83. Evaluación de directivos docentes privados. La evaluación de los directivos docentes en las instituciones educativas privadas será coordinada entre la secretaría de educación respectiva o el organismo que haga sus veces, y la asociación de instituciones educativas privadas debidamente acreditada, a que esté afiliado el establecimiento educativo.

La evaluación será realizada directamente por la secretaría de educación, en el caso de no estar afiliado el establecimiento en el que se hallen prestando el servicio los docentes directivos.

Artículo 84. Evaluación institucional anual. En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso (pp.18-19).

Decreto 1860 de 1994	Artículo 54. Indicadores de logro en la educación básica. Los criterios que regirán la evaluación y la promoción del educando en la educación básica, están orientados por los logros que para cada grado establezca el proyecto educativo institucional, a partir de los objetivos generales y específicos definidos en los Artículos 20, 21 y 22 de la Ley 115 de 1994 y los lineamientos que para el efecto establezca periódicamente el Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta criterios de actualización del currículo y búsqueda de la calidad. Dentro de los seis meses siguientes a la expedición del presente Decreto, el Ministerio de Educación Nacional fijará los indicadores de logro por conjuntos de grados y dará las orientaciones para que los establecimientos educativos determinen los logros correspondientes a cada grado. En todo caso, el proyecto educativo institucional definirá provisionalmente unos indicadores de logro que deberán ser ajustados según lo disponga el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con lo establecido por los Artículos 78 y 148 de la Ley 115 de 1994. Artículo 55. Indicadores de logro para la educación media. En la definición de los indicadores de logro para los grados o semestres de la educación media se seguirán los procedimientos establecidos en el Artículo 54 de este Decreto, teniendo en cuenta los objetivos establecidos en los artículos 30 y 33 de la Ley 115 de 1994 y lo que disponga al respecto el Ministerio de Educación Nacional.

Anexo 17. Concepción de la población escolarizada en los INEM como recurso humano

Documento	Contenido textual
Manual para los administradores de los I.N.E.M. trabajos de seminario1(1968)	Debido al tipo de educación que recibe un alto porcentaje del alumnado no puede contribuir al progreso de la comunidad; en consecuencia, urge un programa de estudio flexible y sistemático que garantice la participación del estudiante en el desarrollo económico del país (p.60).
Decreto 1085 de 1971	Que el país debe aprovechar su juventud atendiendo a sus diferentes aptitudes y capacidades y por tanto ofrecerle varias oportunidades a través de un sistema educativo flexible (p.1).
Documentos básicos para un estudio de los inem (1974)	Acentúa la idea de qué el bachillerato clásico que no da conocimientos útiles, está en contra de las exigencias de los sectores productivos; por tanto, las clases menos favorecidas tendrían acceso a habilidades que las hacen útiles al proceso el desarrollo económico (Pp 10-11).
Decreto 2450 de 1975 (noviembre 17)	Que es deber del Gobierno Nacional fijar las normas para la prestación del servicio educativo con miras a lograr el beneficio de los grupos menos favorecidos económicamente (p.1).

Anexo 18. Concepción de la población escolarizada en los INEM como recurso humano

Documento	Contenido textual
Institutos nacionales de educación media I.N.E.M. subproyecto no, 04,05 y 06. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento. Tomo v (1967)	INEM Barraquilla: Ubicado en zona industrial, con vecindades residenciales obrera y de familias numerosas (…) Para el primer ciclo: los alumnos egresados del quinto grado de primaria de las escuelas de Barranquilla (p.1) (…) INEM Cartagena: ubicada en zona industrial que inicia su urbanización con vecindades habitadas por clase media y de elevado índice de personas por familia (p.37). Para el primer ciclo: los alumnos egresados del quinto grado de primaria de las escuelas de Cartagena (p.38). INEM Bucaramanga: El Instituto estará localizado en el sector de expansión urbanística de la ciudad (p.72) (...) Para el Primer Año del Ciclo Básico: los alumnos egresados del quinto grado de primaria de las escuelas de Bucaramanga (p.72)
	Cuadros páginas 5 y 6; Cartagena pagina 46; Bucaramanga pagina 72. Se proyecto atender a una población mayoritariamente masculina reflejados en los porcentajes de proyección de matrícula por ramas. En Barranquilla solo dos ramas proyectaron un porcentaje alto de mujeres; la primera es comercio, dada su modalidad de secretariado, se proyectó que el 40% fueran mujeres. La segunda, es promoción que es la única en la cual, se proyectó mayoritariamente femenina con un 80% de mujeres. En este sentido, modalidades de la rama de industrial, en modalidades como construcciones, no se proyectó atender a ninguna mujer. En Cartagena, se repite el patrón con un 30% para mujeres en comercio y un 70% para promoción social. Lo mismo ocurre en Bucaramanga, en el cual se proyectó un 30% para comercio, un 80% para promoción y en la rama de mayor proyección, solo un 5% se proyectó que fueran mujeres
Institutos nacionales de educación media. Estudio y proyecto de educación media para presentar al banco internacional de reconstrucción y fomento (segunda etapa). Tomo XI (1968)	Características de la comunidad y del hombre colombianos Toda filosofía de la educación debe tener como base la noción que cada sociedad tiene del hombre y de su sistema de valores. El hombre colombiano pertenece a la cultura cristiano-occidental; es producto de la mezcla del americano, el español y el africano, grupos de los cuales ha recibido aportes biológicos y culturales; forma una sociedad estratificada, en clases determinadas por factores económico-sociales; debido a que vive en un país en proceso de desarrollo, afronta problemas apremiantes que le limitan la satisfacción de sus necesidades (p.41). (…) La comunidad rural permanece aislada de la vía nacional, carece de roles específicos y de movilidad social y vive en una economía de autoconsumo (p.42).
	Selección de recursos. Se selección a los alumnos que hayan aprobado las pruebas de conocimiento y psicotécnicas del caso con base en los cupos disponibles.

Inem manual normativo de administración (1969)	Estudiantes. Criterios para la selección de alumnos regulares A. Alumnos para el primer grado: a) Inscripción. Artículo 96. Todo aspirante a ingresar a un Instituto de Enseñanza Media Diversificada, como alumno deberá llenar un formulario de solicitud de inscripción; b) Criterios de Admisión Artículo 97. El Instituto realizará pruebas tendientes a la admisión de alumnos, con el fin de hacer la selección y clasificación respectiva, en la fecha que para tal efecto señale la Rectoría del Instituto (p.60). B. Alumnos para otros Grados. (…) b) Alumnos nuevos para Grados diferentes al primer grado: Inscripción Todo aspirante a ingresar a un INEM como alumno regular deberá llenar un formulario de solicitud de inscripción y deberá llenar los siguientes requisitos: 1. Requisitos Académicos: Calificaciones de los cursos anteriores al de ingreso, incluyendo el 5 grado de Primaria, debidamente legalizado; 2. Pruebas de Admisión: El Instituto realizará pruebas tendientes a la admisión de alumnos, con el fin de hacer la selección respectiva, en la fecha que señale la Rectoría (p.61).
Decreto 1085 de 1971	Artículo 14. Si un alumno perdiere 3 o más asignaturas académicas y/o vocacionales, perderá el semestre. Si solo perdiere 1 o 2, podrá ser promovido al semestre siguiente, pero deberá repetir las asignaturas perdidas. Cuando un alumno pierda una asignatura por segunda vez, deberá ser transferido a otra modalidad que esté más al alcance de sus capacidades y en la cual necesite en menor grado la asignatura perdida (a partir del 4o año de estudio) (p.7).

Anexo 19. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que decidieron

Informante	Contenido textual
I2	Había gente muy fregada, entonces, a veces mandaban a la división, por ejemplo, en Neiva, eso fue terrible, estaba en una vaina que quería sacar al rector y entonces, fueron los programadores, y me tocó a mí ir allá, a estrenarme como se dice. Y la verdad es que el jefe del departamento, afortunadamente, me puso al tanto y me dijo: "no vaya a decir que viene de la división, porque aquí eso le tienen pavor a esa gente y no son bien vistos. Dígale, simplemente que usted viene como jefe del Departamento de Matemáticas del INEM de Popayán y le aseguro que le va a ir mejor" (I2, 55-62, 2).
	En el año 1989, al INEM de Popayán, ya no estamos con la División, se acabó por ahí en el año 86, pasamos al MEN. Eso fue un acabose, porque el sistema comenzó a resquebrajarse. Ya el Ministerio no le paraba tantas bolas (I4, 150-153, 4).
	Los directivos habían sido capacitados por personal directamente por Estados Unidos, pues este programa como todos saben es un programa gringo, financiado por el Banco Mundial (I2, 115, 3).
I5	Mire la diferencia, entre los conservadores y los liberales, porque este sistema lo formó un gobierno liberal, con la idea de progresar (I5, 96, 3).
I8	(…) la División Nacional de Educación Media de enseñanza, que era, la que defendían a los INEM, si los INEM tenía una división especial, hasta el punto que nosotros teníamos una categoría de colegios nacionales (I8, 40-44, 2).
I9	se los presentaron al Banco Mundial y este aprobó estas instituciones (I9, 39, 2).
I12	él no tener nosotros un jefe, que digamos defienda el presupuesto de educación de los INEM, hace que nosotros seamos un colegio más, dentro del montón (I12,79-80, 3).

Anexo 20. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que planearon

Informante	Contenido textual
I2	El programador, cuando había situaciones, ellos iban a revisar cómo estaban haciendo la parte curricular. Fundamentalmente, la cuestión de programación, las planeaciones, la evaluación. Y si estaban más o menos siguiendo los lineamientos que mandaban desde Bogotá de la división (p.2; L41-43) (...) ellos hacían algún tipo de evaluación y cuando mandaba alguna sugerencia de parte de los regionales, entonces, ellos daban como prioridades y allá programaban la visita. No era para todos, no, sino que, dependiendo de las necesidades, entonces ellos hacían la visita (I2, 50-53, 2).
	Había gente muy fregada, entonces a veces mandaban a la división, por ejemplo, en Neiva, eso fue terrible, estaba en una vaina que quería sacar al rector y entonces, fueron los programadores, y me tocó a mí ir allá, a estrenarme como se dice. Y la verdad es que el jefe del departamento, afortunadamente, me puso al tanto y me dijo: "no vaya a decir que viene de la división, porque aquí eso le tienen pavor a esa gente y no son bien vistos. Dígale, simplemente que usted viene como jefe del departamento de Matemáticas del INEM de Popayán y le aseguro que le va a ir mejor" (I2, 55-62, 2).
I7	**¿**Conoció a los programadores? Algunos. ¿Pero venían acá? Pero muy esporádicamente, en esa época, el INEM ya llevaba varios años, entiendo que al iniciar el proceso del INEM si dictaron cursos más amplios y los profesores eran escogidos (I7, 26-29, 1).

Anexo 21. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que ejecutaron

Informante	Contenido textual
I1	Había un programa general, nosotros dosificábamos ese contenido en las diferentes ramas (I1,108-109,3).
I2	Eso tenía dos caras de la moneda, uno positivo y uno negativo. Lo positivo era que se manejaba presupuesto propio y lo mandaban a cada institución, cada institución tenía su propio propuesto y cada INEM, tenía comité directivo, el comité académico, lo que posteriormente, se definió como consejos en la Ley 115, esos ya existían como comités, no como Consejos. Definíamos las prioridades que necesitaba cada uno de los departamentos para material didáctico. Bueno, toda la cuestión que pudiera establecerse y a cada departamento, dependiendo de la sustentación que el jefe hacía, se le asignaba una parte de ese presupuesto. Desde ahí, compramos libros, material didáctico, material audiovisual. Era interesante, que era lo negativo, que todo venía programando de allá, le entregaban a usted un mamotreto llamado el libro gordo de Petete. Ahí estaban todos los objetivos, estaban dentro de la taxonomía del Bloom. Los objetivos estaba todo desarrollado allí, la planeación, prácticamente tenía que regirse a través de esto, lo único que hacía uno era organizarlo. Sí, y claro, le daban cierta libertad en eso sí, para la cuestión de la catedral, el enfoque de la metodología y también para la evaluación, pero de resto toda venia programada desde allá, uno lo que tenía que hacer con base en toda esa temática, que le proporcionaban. Era elaborar las guías de trabajo y las guías de contenido (I2, 73-88, 2-3).
	Claro está, que eso era como todo y los planeamientos que uno hacia le decían a uno el mentiroso, porque hacía una cosa allí para presentarlo, pero en la práctica se hacia otra (I2, 108-109, 3).
	Como los jefes de departamento éramos los integrantes del comité académico, nos reuníamos todas las semanas religiosamente, cada semana había un tema para analizar y discutir, por decir algo, salió la Ley General de Educación, inmediatamente nosotros comenzamos a discutir, a analizarla y ahí se dieron grandes discusiones (p.4, L147-150).
I3	Yo en las unidades, me ganaba por trabajar todo el día en el laboratorio $11,000, estamos hablando de 1970, y llegué a ganarme $36,000 y media jornada, uno dice cogí el cielo (I3, 17-19, 1).
I5	(como jefe de departamento) yo llegaba a la granja, en el famoso plan de supervisión (I5, 231-232, 6).
	En el caso mío, en realidad muy personalizado, sin salirme mucho, pero yo me salía (…) inclusive uno de mis compañeros, siempre me crítico, que no debía hacer eso, que eso era lo que se veía en el país. que esto era lo que se estaba haciendo en el país (I5,339-342, 9).
	El sistema INEM lo empezaron a acabar, empezaron porque en ese año hubo el intento, pero no lo hicieron al final, no lo hicieron, porque había un sindicato nacional del INEM, ese famoso sindicato, que se murió solo y pelio allá en el Ministerio, porque la idea era que todos quedamos iguales, porque hasta esa época, todos los docentes del sistema INEM, tenían un sueldo superior al docente de los demás colegios, por eso , era una verraquera decir yo soy docente del INEM, eso era una cosa, es algo especial I5, 238-245, 6-7).
	Eso es otra cosa de la historia INEM, hoy en día ya no, pero cuando estaba Oscar Muñoz de rector, era un sistema clasista, los

	directivos era una cosa especial, había reunión de maestros, por ejemplo, celebración del día del maestro, los directivos eran allá y nosotros aquí bailando, al estilo pueblo tomando cerveza acá y ellos tomando whisky allá. Los directivos eran: Rector, Vicerrectores, jefes de unidad y unos consejeros (…) viendo lo ya desde otro punto, ellos tenían su parche y había discriminaciones (I5, 354-360, 9).
I8	Los que trabajamos en el INEM éramos modelos en cada una de las capitales (I8, 162-163, 5)
I12	que los profesores, teníamos un estímulo que era una prima, una prima que nos daban que era la prima de exclusividad se llamaba. Una prima mensual que prácticamente correspondía a otro sueldo (I12, 30-32, 1-2) (…) Ese era un estímulo, porque es decir siempre se considera diferente al resto del gremio de los docentes general, nosotros éramos una un sector privilegiado, pero con el paso del tiempo eso se fue perdiendo y nos dimos cuenta, que no había tal privilegio, con el tiempo se perdió (I12, 35-38, 2).
	llegó y miró un nombre y dije hay un error, pero los compañeros no tenían ni idea de eso, ni de por qué. Me parece que sale de la Secretaría de Educación, me imagino que son colegios departamentales y alguien quería resaltarlo, tampoco había que resaltar a Mariano Ospina (I12, 136-139, 4).

Anexo 22. Discurso Inemita sobre la evaluación

Informante	Contenido textual
I6	Hicieron un estudio con un técnico ahí, un mago, que dijo que el sistema no era realmente provechoso, dijeron que eran demasiado costoso, la educación técnica que hacia el INEM. Ese fue su caballito de batalla, para decir que esto ya no va más; sin embargo, el sistema fue tan robusto, que ni la Ley General de Educación, con todo lo que hizo, todo lo que quisieron hacerle, no pudieron terminarlo, el artículo 208 de la Ley General de Educación, establece que solamente que los inem y los ITI, los institutos técnicos industriales, conservarán su carácter y cuando fueron a reglamentar, nunca lo reglamentado y nosotros dimos unas peleas grandísimas, pues hasta hace muy poquito, hace dos año, estuve yo en Pasto, en este foro, le decíamos que por qué diablos no reglamentar el artículo 208 y decían que no, pues que eso se quedó allí (I2, 53-162, 4).
	Hay a una cuestión, el estudio que arrojó inicialmente, en los preámbulos de lo que fue la creación de los INEM, era que los estudiantes de los colegios tradicionales terminaban de bachillerato y salían a recorrer las calles, estudiando hotelería y turismo, decían, turismo en las calles y hotelería en la casa (I2, 166-169, 5).
	Resulta que, en las pruebas de Estado, los estudiantes de las técnicas, tenían menos horas, menor intensidad horaria en las materias comunes, por ejemplo, Matemática, Física, Química, español. En cambio, los académicos, tenían mucho más, porque ellos no tenían ninguna formación técnica. Eran académicos y profundizaban en Matemática y Ciencias, o profundizaban en los idiomas, en el español, en las Humanidades, en la Psicología, en la Sociología. Es cada cosa de esas, lo que dificultaba en las pruebas era eso, que la gente que tenía la formación académica, sobrados en las pruebas de Estado, pero los otros siempre patinaban allí, tanto así que en una época; por allá, en la década del 90 , el ICFES diseño las Pruebas Estado con una cuestión específicamente para los de las modalidades, había como un cuestionario propio para las modalidades, pero no lo mantuvieron, no sé por qué y la gente estaba contenta, porque le preguntaban sobre su especialidad, sobre la parte técnica (I2, 259-270, 7).
I6	Hacían evaluación y consideraban que los alumnos no respondían, ósea, que los alumnos que estudiaban Promoción social, se suponía que quisieran estudiar medicina o enfermería; ramas afines y no siempre era así. Entonces, empezaron a sacar la conclusión de que algunas ramas no servían (I6, 98-101, 3). (...) yo no pensaba eso y siempre en la formación a los estudiantes les decíamos, que lo importante de estudiar la rama, era poder sacar la conclusión real, si le gustaba algo el área y así decidir si iba a estudiar una carrera, que se relacionara. Mucho salieron estudiando Enfermería, hasta Trabajo Social. Pero pienso yo, que más que todo, era porque hay unos estándares que ponen, entonces un porcentaje de estudiantes de la rama, debieran estar bien ubicados, digamos estudiando cosas afines.
I7	A tal punto, que cuando estaba aún estaba el doctor Oscar Muñoz, él tuvo que ir a Medellín a una reunión nacional de rectores, porque el Ministerio quería acabar con el sistema. (...) Eso fue unos tres años antes que el doctor saliera. Y la razón, era que muchos estudiantes del INEM entraban a las universidades (I7, 40-44, 2).
	se decía que para el gobierno usted como estudiante le valía una plata, un año de estudio le valía dinero, si usted perdía un

	año, era dinero menos (I7, 110-111, 3).
	Se hacían las modificaciones, pero el problema que teníamos eran los exámenes ICFES. Recuerdo que había unos temas que eran como arbolitos y llegaban a ser determinantes y no aparecía en el ICFE., enseñábamos eso, porque debíamos enseñarlo, y los estudiantes se iban a otro colegio le hacíamos un daño (I7, 193-196, 7).

Anexo 23. Experiencias vividas fuera del sistema INEM

Informante	Saber ontológico
I2	Lo que pasa es que, en la parte técnica, siempre había una dificultad, inicialmente, porque luego se corrigió. La dificultad era que los técnicos, como su nombre lo dice, técnicos, ingenieros, qué le faltaba el componente pedagógico, entonces ellos manejaban muy bien la práctica, pero la teoría, la parte de la enseñanza, en eso patinaban. Eso se mejoró, porque después las universidades abrieron una especie de profesionalización de todos los técnicos. Es decir, hacían dos años y sacaban su título de licenciados, les daban toda la parte pedagógica que no obtuvieron en sus carreras técnicas, entonces eso complementa muy bien (I2, 272-279, 7).
I3	Yo en las unidades, me ganaba por trabajar todo el día en el laboratorio $11,000, estamos hablando de 1970, y llegué a ganarme $36,000 y media jornada, uno dice cogí el cielo (I3, 17-19, 1).
I4	Entonces mi sueldo, en el pueblo le alcanzaba a uno para todo, para hacerme cargo de mis hermanos pequeños, para que pudieran seguir estudiando, entre otras un hermano que es médico y que llevaba ya 5 años sin estudiar, entonces yo lo motive para que se metiera al colegio y arme mi casa, me puse con mis hermanos y con lo que yo ganaba, con eso nos manteníamos, eso le sobraba a uno plata, porque allá era muy barato (I4, 82-87, 3).
I5	Es que cuando yo fui estudiante, tomando como referencia entre los años 1950 a 1960, todavía estaban muchos profesores enseñando en 1960, con su cuaderno viejo arrugado, lleno de grasa, mirando a ver y repasando la misma historia, las mismas cosas, en cambio, yo todos los años trataba de mirar cosas nuevas (I5, 7-10, 1).
	En ese momento de crisis, donde el presidente quiso hacer una reforma agraria, lo frenaron y le cerraron los créditos de la ley quinta, los cultivos se bajaron y habíamos muchos ingenieros agrónomos. Yo atendía en la asistencia técnica, hasta 1100 hectáreas, que le tocaba a uno visitar todas las semanas, pero en ese semestre, apurado llegue como a 400 no más y la mayoría tenía 500 o 600, los más rebuscadores. Entonces, económicamente no andábamos bien, porque era apenas lo de lo de gastos. Estando un día en las oficinas de la asistencia técnica esperando a ver si llegaran agricultores, llegó Guillermo Delgado, el director del departamento de agropecuaria del inem, a buscar un agrónomo (I5, 38-46, 2).
	Me desempeñé como asistente técnico de cultivos de arroz, algodón, sorgo, maíz, soya, básicamente de esos cultivos, desarrollé mi actividad profesional, estuve vinculado con empresas de fertilizantes y empresas que vendían productos agroquímicos de matamalezas y productos de acabar con los insectos de los cultivos, de los que le acabo de nombrar.
I6	Pero teníamos una enfermera, que era la que dictaba clase, era una persona que fuera idónea, una enfermera hacía la clase (I6,112-113, 3).
	Llegue al INEM, realmente llamada, yo trabajaba en el ICA. La carrera mía, tenía como mira algunos sectores agropecuarios del campo, más que todo la formación familiar de la gente en el campo, como el complemento de los programas de agronomía y veterinaria, que tenía el ICA. Había lo que era el mejoramiento del hogar, la familia y todo eso, entonces se hacía como un desarrollo integral de las personas (I6. 11-15, 1).

	yo siempre pienso, que aprendí mucho en el INEM y me alegró de sobremanera. Pienso que yo apliqué muchas cosas, de la filosofía del sistema para mi vida, para mis hijos, porque ahí uno aprendía primero que la autoridad no se impone, sino que había cierta libertad y entonces, se manejaba la autoridad dentro de esa libertad (I6, 143-147, 4).
I7	Pues en ninguna universidad, yo vengo trabajando en teatro como desde los 12 años. Ah, okey. Entonces todo fue práctico, cursos, pero cursos así muy rápidos y montajes (I7, 5.6, 1).
	el grupo de profesores eran muy buenos, eran el 70% profesores del INEM y a la vez de universidades de Bucaramanga (I7, 107-108, 3).
	Cuando yo estudiaba bachillerato tuve la oportunidad de participar en grupos de teatro en el colegio y eso me motivo, a tal punto que cuando estuve en Guanentá año 73, 74 y 75 yo cree allá otro grupo de teatro, que fue muy bueno. Y ahí sí, trae uno la semillita. Note que un colegio tan grande, donde había 1200 estudiantes, no había grupos de teatro, si había grupos musicales. Los estudiantes que querían música, entraban y aprendían los instrumentos que querían (I7, 125-130, 4).
I9	porque fueron todos profesionales (los maestros) en sus áreas y no simplemente cualquiera que se le antoja podía dictar las clases (I9, 40-41, 2).
	Exactamente, los profesores que estaban allí, habían tenido una formación muy importante, a ellos le faltaría un poco, tal vez la pedagogía o la didáctica, pero de todas formas hacían su trabajo de muy buena forma y los resultados se notaban con todas las cosas que en su momento se realizaron, este era el punto del éxito del proyecto (I9, 56-60, 2).
	yo fui un niño campesino, cuando yo vivía en el campo la educación era nula, no había escuelas, infraestructura, plantas físicas, todo eso inició en enramadas, la pobreza en el campo era muy grande y la gente en el campo tenía muchos hijos, antes del año 70, no había escuelas eso eran en enramadas, no había tableros, solo había pizarras. En Colombia surgió una emisora que se llamaba la radio Sutatenza, que pretendía enseñar a través de este medio, era lo virtual de la época, y enseñaban a leer, escribir, sumar, restar y mucha religión católica. La educación era muy parecida a la de hoy en día y los colegios en su mayoría eran cristianos como la Salle, la congregación etc.…. La educación no era gratuita, uno debía pagar una pensión y no sé si había algún auxilio del Estado, es más, a uno lo devolvían del colegio, si no tenía para pagar la pensión. Terminé en un municipio de Boyacá que se llama Miraflores y me fui a la universidad de Tunja a hacer mi licenciatura en Educación Física (I9, 4-16, 1).
I10	Es que había una modalidad de maderas y profesores expertos en eso (I10, 40-41, 1).
	Todos los docentes eran formados en lingüística de la oración, eso nadie enseñaba a escribir a nadie, porque eso no se enseña en pedagogía y vengo yo del Caro y Cuervo y empecé a trabajar de otra manera, con esa cantidad de cosas tan maravillosas y un día, un compañero me dijo váyase para otro lugar, pero yo seguir trabajando en silencio, porque mucha gente estaba viendo que lo que yo aprendí en Bogotá, era valioso, yo ya no trabajaba con la lingüística de la oración, yo trabajaba con la lingüística semántica. Como mis compañeras vieron que yo trabajaba distinto, se fueron enamorando de esto, y no solo ellos muchos estudiantes también se fueron enamorando y poquito a poco se fue haciendo muy valioso, lo que estábamos haciendo (I10, 128-138, 4).

I13	yo soy de Soatá y las universidades más cercanas que tenía en ese momento, cuando yo termino bachillerato fue en el 67, las más cercanas era Tunja como capital del departamento, había en Pamplona, había una en Bucaramanga, es decir en las grandes ciudades, nada más y capitales de departamentos, los pueblos ni idea, pero ni media idea, porque entonces algunas distancias eran enormes, las carreteras, las vías de comunicación previamente mal construidas (I13, 66-72, 2).
	Los maestros lógicamente, también supieron compartir sus conocimientos, eran bien preparados académicamente, no se si fue en todas partes, no sé si sería a nivel nacional. pero en los docentes había mucha gente, bien preparada, yo cuando me retire, el peor maestro que había, tenía cinco o seis títulos (I13, 133-136, 4).

Anexo 24. Experiencias vividas dentro del sistema INEM

Informante	Contenido textual
I1	La verdad, los profesores que llegábamos acá teníamos la posibilidad de conocer el sistema a través de los mismos profesores, había ciertas personas que tenían mucha experiencia (I1,16-18,1).
	Las reuniones eran mucho más seguidas y estábamos más empapados en el sistema INEM y se hablaba precisamente del sistema INEM, porque había mucha diferencia con los colegios convencionales, la misma intensidad horaria de los profesores, la cantidad de alumnos y la programación eran totalmente diferentes (I1,29-32,1).
I2	Yo soy exalumno del Inem, de la primera promoción de Pasto. He pasado por todos los niveles; fui estudiante, docente, jefe del departamento de matemática. Fui jefe de unidad docente en los INEM, que es el coordinador de disciplina y posteriormente estuve encargado de la Rectoría, cosa que nunca me llamó la atención y desde el año 98 hasta el presente, en la Vicerrectoría académica. (…) prácticamente me conozco todos los INEM del país por los Juegos(...) y porque cuando estuve también de jefe del Departamento, cuando existía la división especial de los INEM, fui comisionado como Programador de Matemáticas al INEM de Neiva (I2, 22-29, 1).
	Yo fui producto de ese sistema, leía y eso nos obliga a leer porque pasaba el maestro y decía, esto es para cuatro a tres períodos de clase, entonces uno se hacía en grupitos de 3 a 5 máximo, uno molestaba con los compañeros, contando cuentos y ¿qué pasaba?, cuando en la semana tocaba entregar, se decía pongámonos las pilas y así era. Nos poníamos las pilas, desarrollábamos la guía y ya una vez que se desarrollaba, prácticamente tenía preparada todo, porque uno tenía que leer y lo que no entendía, llamaba al profesor, venga profe, explíquenos esto. El profesor no era un catedrático, el profesor estaba al frente de cada grupo, y del grupo que lo llamaban explicaba, ahora si él consideraba que la pregunta que se le hacía era de interés general, entonces decía, bueno, vamos a hacer una pausa, todos los grupos me van a escuchar y él daba la explicación del grupo que le pregunto, que consideraba que era importante (I2, 95-105, 3).
	A los primíparos nos daban una inducción, que era por parte del Rector, Vicerrector Académico, jefes de unidad docente y nos tenía más o menos 2 a 3 días, en una inducción de todo lo que era el sistema INEM, prácticamente. Los directivos habían sido capacitados por personal directamente por Estados Unidos, pues este programa como todos saben es un programa gringo, financiado por el Banco Mundial. Ellos, recibieron la capacitación directa, ellos nos daban la capacitación, era muy conductista (I2, 112-118, 3).
	Pero también, con los de los INEM, con las capacitaciones, con los encuentros de los jefes de departamento, con toda esta serie de cosas, fuimos madurando las ideas y fuimos avanzando (p.4, L 128-130).
	Ahora, la gente se vinculaba al mundo laboral, muchos de los estudiantes nuestros de electricidad y de telecomunicaciones, los absorbió inmediatamente Telecom y se pensionaron allí. Asimismo, los de Comercio, inmediatamente se vincularon a los bancos (I2, 255-258, 7).
	Tuvimos un terremoto en el 83, tengo fotos del terremoto, trabajamos tres años en carpas. (…) Yo llevo ese INEM por

	dentro, no lo iban a reconstruir el INEM, y dijimos no señores, de acá no nos movemos, en lo escombros nos quedamos, lo único que quedaron fueron las canchas, allí montamos las carpas, y todos los días salíamos a gritar y joder (…) 3 años estuvimos por fuera, en el 86 volvimos al colegio, eso fue la marcha del pupitre, para salir el estudiante y profesor debían llevar un pupitre (I2, 426-432, 10-11).
I3	Yo tengo muchos alumnos profesionales, en el extranjero y en todas partes, que se comunican conmigo y están muy agradecidos. Ellos mismos, critican la educación como está ahora, hoy en día, lo permisiva que es (I3, 32-35, 2).
	Eso fue un choque, yo tuve bastante choque cuando entre industrial, porque cuando se fue Alfredo en el 2002, yo o era de las más nuevas, prácticamente de las últimas que había entrado, y más encima mujer, llegue a un departamento de puros hombres, entonces, para ellos eso fue chocante, que ahora sí van a ver chismes en el departamento. Resulta que cuando Alfredo se fue, le pidieron que recomendará quien quedaría como jefe de departamento (…) Gloria es la que debe quedar ahí, porque yo era a la pata de él, para todas partes, yo me sabía todos los movimientos. Fui nombrada por resolución interna del colegio, a mí no me eligieron mis compañeros, (…) mis compañeros estaban bravos, porque me habían nombrado a mí, yo no entraba a la sala de profesores, que voy a entrar ahí, entonces un día Alfredo me dijo, no gloria si usted fue la que nombraron, usted se me posesiona de la sala. Entonces un día entre, estaban todos los hombres ahí, les dije, mire me da una gran pena, quién quiera coger el cargo, yo no voy a tener sobresueldo como lo tenía Alfredo, porque a ellos les daban 6 horas y un sobresueldo, yo lo hago porque quiero a mi departamento y quiero a mi colegio, ahí está cójanlo, no hay ningún problema y listo, deje así otros días sin entrar (...).
I5	Nunca tuve capacitación del modelo, por eso le hablo del sistema IMEN antes y del después, después fui aprendiendo, fui mirando y leyendo por mi cuenta, los principios básicos del INEM de los años 69 y 70. ¿Había libros? Había unos folletos del Ministerio de Educación donde daban indicaciones, diagnósticos y análisis (I5, 60-64, 2).
	No, ellos se mantenían aparte, las matemáticas tenían su plan de estudio académico, que las derivadas y las integrales y todo eso, lo tenían ellos allá (I5, 226-228, 6).
	En el año 78 hubo ese primer cambio, ya empezaron los académicos a decir que ellos necesitaban más horas de español, para que no cometiera tantos errores en las tildes y para que pudieran poner la coma, eso es normal, que el estudiante sepa esas cosas y está bien, pero empezaron a pelear, apenas hablar y hablar y nosotros a defender a defender, se mantuvo una situación permanente allí (I5, 232-236).
	El sistema INEM lo empezaron a acabar, empezaron porque en ese año hubo el intento, pero no lo hicieron al final, no lo hicieron, porque había un sindicato nacional del INEM, ese famoso sindicato, que se murió solo y pelio allá en el Ministerio, porque la idea era que todos quedamos iguales, porque hasta esa época, todos los docentes del sistema INEM, tenían un sueldo superior al docente de los demás colegios, por eso , era una verraquera decir yo soy docente del INEM, eso era una cosa, es algo especial I5, 238-245, 6-7).
	yo recuerdo un muchacho que era muy buen estudiante, excelente ese muchacho, desde que llegó dijo yo quiero ser chofer de bus de Unitransa, sus amigos le decían, pero usted puede estudiar en la Universidad, su familia tiene capacidad para

	que paguen la universidad, puede estudiar una profesión, que usted quiera, pero él decía, yo no quiero estudiar. Escogió comercio creo, por escoger algo (…) salió a bachiller y cuando menos pensaba uno, paraba el bus y siga profe, yo aquí feliz manejando, hoy en día es pensionado, pero tiene como 10 buses, ósea, él tenía su proyecto en mente (I5, 287-294).
	Ellos tenían sus reuniones, donde solamente iban ellos, lógico que nosotros también con el famoso grupo los 15 teníamos nuestras reuniones, que eso eran unos sancochos. (...) Ese grupo nació a través de la cerveza, (…) nos reuníamos y tomábamos, (…) propuso que, porque no hacíamos un fondo para darnos vida, no para hacernos ricos, para pasear y tomar, así se formó el grupo (I5, 360-364, 9).
	Mucha gente del 70, lo construyó, los construyeron, esa es el sentido de pertenencia que la gente antigua tiene (I5, 367-368, 9).
I6	Bueno, ahí si teníamos tres manuscritos que le decían la biblia, entonces recibíamos lo que era la filosofía y la estructura del sistema y digamos el elemento básico que eran las asignaturas (I6,35-37).
	cuando uno iba a otras instituciones y uno decía "yo soy de INEM", inmediatamente quería que uno formará parte del grupo, del uno y del otro, uno reconocía que la gente nos consideraba como modelo nuevo, era interesante. Nos preparaban mucho, en promoción social yo tuve muchas oportunidades de conocer muchas experiencias a nivel del país (I6, 158-162, 4).
I7	Bueno, cuando yo llegué aquí poco sabia de la filosofía, ahí aproveché como unos 2 o 3 cursitos, de 3 a 4 horas que nos dieron a todos los profesores, con el objetivo de como encaminar los proceso y que no olvidáramos el camino a seguir dentro del proceso INEM, a nivel nacional, del resto es practica y análisis (I7, 22-25, 1)
	Una de las cosas bonitas, que a mí me han encantado, es que allí han salido estudiantes que han trabajado en el cuadro directivo de Ecopetrol, estudiantes que trabajan en medios de comunicación y son muy buenos, en lo que hacen. Estudiantes, que estudiaron diferentes carreras y han dado a Colombia frutos muy grandes, por ejemplo, en investigación (I7, 56-60, 2).
	Por ejemplo, yo recuerdo algunos años, donde uno iba a un almacén de cadena, a la electrificadora y almacenes, usted encontraba 5 o 6 estudiantes del INEM trabajando (I7,64-66, 2).
	Eran separadas. No había ni tendencia del mismo INEM o del mismo sistema y esporádicamente, uno como profesor hablaba con compañeros de trabajo de esa rama, que eran distintas a lo que uno dictaba (I7, 75-77, 3).
	Y quiero aprovechar la ocasión para decir que muchas personas, que estuvieron en el grupo de teatro, me pidieron un día el favor, si me podían decir mi papa, y le dije claro, eso es muy significativo (I7, 154-156, 4).
	cuando empecé, se aceptó que hubiera grupo de teatro, usted sabe, que antes el teatro era considerado como grupo de izquierda de guerrilla, me aceptaron mantener el grupo de teatro. Pero en la parte económica muy poquito apoyo, yo recuerdo que tres años seguidos solicite ayudas y me dieron veinte mil pesos, yo necesitaba ir a Bogotá y armar escenografía. Toco hacer rifas, pedir permiso para cobrarle a los estudiantes, que no es permitido, y toco hacerlo para buscar fondos una ida a Bogotá fácil 4 días, era en promedio dos millones de pesos y yo recibía veinte mil, nos tocaba

	hacer esas actividades (I7, 163-170).
I8	hasta el punto que aquí en el caso del INEM de Ibagué, cuando apareció la casa de la moneda, una entidad del Banco de la República, los estudiantes que tenían en esa institución, eran egresados del INEM, sobre todo en industrial y en metalmecánica, se vincularon una cantidad de estudiantes alrededor de 10 a 12 estudiantes en el Banco de la República (I8, 70-73, 2-3).
I9	volver a implementar los INEM como fueron con la mística que se trabajó y no dejar que se convierta en un cascaron, así como a día de hoy está pareciendo (I9, 122-124, 4).
	Algo que hay en el corazón de todos los viejos, es eso de haber podido crear, ya van para 30 años, lo que fueron los juegos de los INEM-ITAS, que por más lejos que estuviéramos, siempre nos comunicamos, dejamos recuerdo y conocemos a toda la gente, que nos divertimos y que para los que están, como usted que esta joven, no dejen morir este evento, que es muy bonito, sigan con esa actividad, que son los juegos de los INEM, que la mantengan de por vida, porque es una actividad enserio muy bonita (I9, 149-154,4).
I10	Claro, todos teníamos que hacer ese curso, no había manera de nombrarlo a uno, por lo menos cuando yo llegue, si nos hicieron hacer el curso completico. Nos tocó en Pereira, en serio nos hablaron de la filosofía, en el sentido de un cambio, un cambio muy fuerte. El bachillerato clásico era un bachillerato para todo el mundo, salían con el mismo modelo y el cambio que proponían, era una formación para los intereses de los estudiantes, que querían trabajar o estudiar en la academia (I10, 15-21, 1).
	Un estudiante graduado del INEM, vino de la Universidad de Antioquia, y me dijo profesora vengo a contarle, lo que me paso y me conto que el profesor de la materia que estaban viendo, les asignó a los estudiantes temas que tenían que exponer, entonces, el muchacho preparo su trabajo y lo organizó, expuso pero cuando el expuso, le parecía verme a mí en el fondo, que el solo escuchaba lo que yo le decía, vea no se pare así, las manos jamás se meten en el bolsillo, jamás le dé la espalda al auditorio, el cuerpo siempre girando, mirando a los todos, porque usted está controlando el grupo con el cuerpo, con la mirada y además con el discurso. Entonces el estudiante se empodero de eso, cuando termino de exponer, el profesor le preguntó ¿Ud. en que colegio estudio? Y el muchacho le contesto en el INEM José Félix de Restrepo, el profesor contesto, con razón (I10, 50-60, 2).
	Esos muchachos hicieron unos párrafos perfectos. Y así, los lleva a estos muchachos a escribir texto con cabeza, patas y cola; yo salía más feliz con mi trabajo y me di cuenta, que para estos estudiantes esto era algo maravilloso también (I10, 78-81, 3).
	El INEM yo digo que fue una institución muy valiosa, fue y sigue siendo, los muchachos no dejan tocar el INEM, ninguno de los alumnos deja tocar el INEM, una vez intentaron quedarse con el INEM, pero se alboroto la Nacional y la de Antioquía y no lo pudieron tocar (I10, 118.121, 3-4).
I11	Del colegio, yo le cuento, cuando nosotros llegamos al NEM, a uno le mostraba todo lo que había, la biblioteca, el salón de guías educativas del departamento de ayuda educativas, donde hacían las guías o sea nosotros, hacíamos todos las

	guías y ellos nos la pasaban y nos las imprimía, había enfermería, que había médico, había ontólogo todo eso había en los INEM, había un departamento donde estaban las orientadoras y estaba la trabajadora social, todo eso se acabó. El vicerrector académico, nos enseñaba que el INEM se trabaja a través de guías, nos enseñaron cómo se hacía una guía, una buena capacitación sobre la guía (I11, 17-24-1).
	hay profesionales, que hasta tienen negocios, fueron terminando por ejemplo industrial en el inem, tienen empresa de todo, pero aparte eso entonces estudiaron, eso fue otra ventaja, estudiar una ingeniería y ahí si (I11, 29.31, 1-2).
	uno de viejo, porque yo soy, según ellos, soy la sangre vieja del INEM, uno les cuenta, entonces ellos saben más que uno y esas son las discusiones que hemos tenido (I11, 104-106, 3).
	sí, la asesoría directamente del jefe del departamento y obviamente el acompañamiento de los profes antiguos, que miraban que nosotros los nuevos (I12, 10-11,1).
I12	La asesoría directamente del jefe del departamento y obviamente el acompañamiento de los profes antiguos, que miraban que nosotros los nuevos (I12, 10-11,1).
	Algo que hay que rescatar de los INEM fue la confraternidad que empezó a ligarnos o sea a través del tiempo y la necesidad de organizarnos con el deporte. El deporte fue fundamental y el compartir que hacíamos en los juegos nacionales, hay un espacio, donde además de que uno se reúne con muchos compañeros de todas las latitudes de Colombia y comparte vivencias, comparte conocimientos (I12, 114.118, 3-4).
I13	Bueno, en ese tiempo la primera capacitación fue de la filosofía Inemita, la filosofía de las diversificaciones y daban permanentemente cursos de capacitación docente a los maestros, sobre la educación diversificada, que en nuestro medio eran nuevo, se inició en 1970 exactamente con los INEM, entonces, esa capacitación era más de tipo pedagógico y de tipo ideológico de pensamiento, (…) los primeros cursos de instrucción, que en un principio fueron del conductismo. Se inició con el conductismo, como pedagogía de la educación media diversificada en Colombia con el conductismo y posteriormente, no me acuerdo a los cuántos años, ya con el tiempo, se fue corrigiendo con la misma experiencia y entonces, se volvió estructuralista y ya después, cuando se acabaron con las la filosofía Inemita, entonces se introdujo las ideas de todas las disciplinas de la institución educativa. (I13, 15-25, 1).
	Se perdió las capacitaciones, siempre había una capacitación, eran frecuentes, continuas, permanentes, expresión de la filosofía, eso era todos los sábados, una reunión de cuatro o cinco horas, eran una o dos mensuales y diferentes cursos, eso se ha perdido, ahora no existen esa capacitación. En un principio, había mucha interacción interinstitucional, entonces había muchas posibilidades, por ejemplo, había reuniones de docentes del área de idiomas de todos los INEM de Colombia, porque era para tratar de unificar programas, estrategias metodológicas en otras palabras, para comparar exactamente también los pensum académicos (I13, 81-88, 3).

Anexo 25. Aporte de las fuentes orales a los propósitos económicos de los INEM.

Informante	Contenido textual
I1	En ese sentido, no existía un colegio o unos colegios macro, como ahorita, donde los estudiantes tuvieran la oportunidad, no solo de adquirir los conceptos académicos, como las materias básicas o el bachillerato tradicional, sino que se pensó en sacar estudiantes preparados en diferentes ramas, así fue como se creó el INEM (I1,37-40,2).
	Era por la por la falta de mano de obra calificada para la diversificación de actividades en el país, entonces aquí se presentó la oportunidad a los estudiantes, que no podían seguir el curso de una Universidad, para que pudieran terminar a ingresar de una vez al campo laboral y hay muchísimos estudiantes que progresaron en ese aspecto. (I1, 42-46, 2).
I2	En ese tiempo, se peleaba mucho, los sindicatos peleaban porque decían que los INEM, eran escuelas de preparación de obra barata y calificada (I2, 118-120, 3).
	Ahí se vinculó también la empresa privada, los empresarios comenzaron a decirnos, nosotros lo que necesitamos son auxiliares de contabilidad, técnicos electricistas. Esa diversificación, fue la que capturó el INEM, por eso se dieron las diferentes ramificaciones, y por eso nace la diversificación, como una necesidad de dar respuesta a la cantidad de Bachilleres, que quedaban sin hacer nada (I2, 172-179, 5).
	Bueno, inicialmente porque decían, que la gente que salía del INEM, la captura de los empresarios, las empresas, pero con unos sueldos irrisorios (I2, 180-182, 5). (...), el objetivo nunca fue sacar mano de obra barata, nunca. Era una formación laboral para el trabajo y los estudios superiores, así se concibió los INEM y la diversificación, preparación para el mercado laboral y la universidad (I2, 199-204, 5).
	¿Qué ha cambiado de la diversificación?, las diferentes modalidades, de acuerdo a qué?, a las necesidades regionales, aquí la Cámara del comercio en el Cauca hizo una agenda, que se llama agenda siglo XXI, donde más o menos establecieron cuáles eran las rutas, de lo que debería ser el Cauca, por ejemplo, el Cauca es evidentemente minero, es turístico, entonces se decía, esto es importante que nosotros en educación tengamos que abrir unas ramas, pero no lo hemos logrado en el INEM, porque eso implica determinados costos y eso no es tan fácil(I2,363-371, 9).
I3	la parte laboral y ayudar a la economía del país (I3, 54-57, 2).
I5	Sí tuvimos enemigos políticos, donde decían que nosotros estábamos formando obreros y no era esa la filosofía, la filosofía era enseñarles un arte, para que tuvieran cómo vivir, y después, desarrollar estudios superiores (I5, 146-148,4).
	Pero yo le digo que esa es una fragmentación, porque en el desarrollo mundial, el proceso social y económico más que todo el económico, se basa sobre cuatro cosas, no sobre 8, ni 10, ni 12 se basa cuatro cosas, sobre eso se manejan las famosas economías. Entonces, los cuatro elementos son muy básicos, uno que llaman el sector primario, qué es la agricultura y parte de la minería, el segundo es la industria, el tercero el comercio y el cuarto los servicios(la educación), sí yo rompo este

	esquema y empiezo a fraccionar, que éste es más importante que aquel, que es lo que hicieron en el colegio en esa época, le dieron más importancia a los idiomas y la música, ahí se equivocó el colegio, los que manejaban el colegio en esa época, se equivocaron en su interpretación (I5, 316-324, 8).
I7	Los INEM se crearon casi a la par con el SENA, objetivos de las dos instituciones dentro del proceso formativo, era básicamente conformar, enseñar y sacar trabajadores para las grandes industrias. Lo malo, es que siempre iban a ganar malos salarios (I7, 37-39, 2).
I8	(…) esos estudiantes salían de ahí y muy fácilmente ingresaban al campo laboral, a nivel técnico, mano de obra calificada (I8, 68-69, 2).
	Aunque cuando aparecieron los INEM tuvieron muchas críticas, porque de los sectores que eran contrarios, manifestaban que nosotros no necesitamos técnicos, sino científicos. Pero resulta, que la mano de obra en nosotros, para que sea científica, los científicos tienen que irse del país, porque no hay donde trabajar, hay poca oferta de trabajo y los técnicos, los muchachos que salían con este perfil que formaba los INEM, conseguían fácilmente fuente de trabajo y si no conseguían, los pelaos podían montar un taller (I8, 130-136, 4).
I9	En Colombia estamos enanos en educación, si nosotros miramos los japoneses, los chinos, ellos desde la primera infancia van mirando, para que van a servir, nosotros tenemos muchas arandelas, dentro del plan de estudios que en el fondo muchas de esas cosas no le sirven para nada (I9, 104-º07,4).
I10	Lo más importante de la filosofía INEM, es que forma a los estudiantes para el mundo laboral y no solo para la universidad, porque hay ramas para eso también (I10, 96-98, 3).
I11	Se han modificado y se han reorientado en relación con las necesidades actuales de la misma población, como de satisfacer a las grandes ciudades de aquellas carreras necesarias en el desarrollo social económico político etcétera (I13, 40-43, 2).

Anexo 26. Aporte de las fuentes orales a los propósitos de cumplimiento a compromisos internacionales de los INEM.

Informante	¿Para qué enseñar?
I2	Entonces decían que los INEM, fueron creados como un aporte de los gringos para estar presentes acá, pero a la hora de la verdad, inicialmente fue patrocinado por ellos y todo, pero ya después eso cambió radicalmente (I2, 199-204, 5).
I9	Por allá en al año 72, empezó el pensamiento de una forma de educación diferente en Colombia, que se trató de la creación de los INEM en al año 68-69, por solicitud del Banco Mundial, querían unas instituciones que le dieran una educación diferente a los estudiantes. (...) entonces el Banco Mundial quería un sistema diferente, que los estudiantes salieran y estuvieran capacitados, para poderse desempeñar en un oficio y entonces inventaron los INEM, se los presentaron al Banco Mundial y este aprobó estas instituciones (I9, 30-39, 1-2).

Anexo 27. Aporte de las fuentes orales a los propósitos sociales de los INEM

Informante	Contenido textual
I1	Se crearon precisamente, para suplir las necesidades del común del pueblo, aquí se les daba precisamente la oportunidad de escoger un arte, entonces decían yo no puedo seguir en una Universidad, entonces me voy para el INEM(I1,95-96,3)
I2	Hay a una cuestión, el estudio que arrojó inicialmente, en los preámbulos de lo que fue la creación de los INEM, era que los estudiantes de los colegios tradicionales terminaban de bachillerato y salían a recorrer las calles, estudiando hotelería y turismo, decían, turismo en las calles y hotelería en la casa, para suplir esta necesidad se crearon los INEM (I2, 166-169, 5).
I3	Nuestro punto de vista económico, no ha cambiado, cada vez, somos más pobres, tiene que ser el estudiante más recursivo y buscar cómo ganarse la vida, ahí, lo que yo les digo a mis estudiantes, o les decía, ustedes tienen la oportunidad de salir con el título de bachiller Industrial, que, con eso, si salen de instalaciones eléctricas, uno les ayuda para que saquen la tarjeta profesional de instalaciones eléctricas, en la electrificadora (I3, 119-124, 5).
I6	La filosofía que en ese momento se estaba vendiendo o proyectando para el sistema educativo, es algo que incluso a mí me parece todavía muy bueno, es que el estudiante salga bachiller, pero que salga sabiendo algún arte que le permita desarrollar su vida al futuro, sino poder continuar con estudios superiores (I5, 81-84, 3).
	(...) mire la diferencia, entre los conservadores y los liberales, porque este sistema lo formó un gobierno liberal, con la idea de progresar, porque los muchachos bachilleres salían y no sabían nada, le dicen usted que sabe hacer, yo nada. En cambio, un muchacho bachiller del INEM, salía bachiller, él decía yo sé de agropecuaria, yo sé comercio y contabilidad, o el que salía industrial, yo sé de electricidad o el de promoción social, que le enseñaban enfermería, en esa época, ellos sabían aplicar inyecciones y manejo de un enfermo, ellos sabían esas cosas y eso es un arte (I5,96-103, 3).
	La filosofía era enseñarles un arte, para que tuvieran cómo vivir, y después, desarrollar estudios superiores (I5, 146-148, 4).
	Les decíamos, usted hace su trabajo y tiene tiempo para estudiar de noche, o cuadra su trabajo y puede estudiar de día. Los motivamos, a que en el futuro podría tener una forma de vida, que tuviera garantías y el estudiante escogía (I5, 275-277, 7).
I6	Realmente la visión que uno tenía, era que pudieran, esas personas, ubicarse en la sociedad y en el campo de trabajo (I6, 56-57, 2).

	Entonces, uno le hacía ver al estudiante que el hecho de pegar zapatos, podía ser un arte, pero si él estudiaba, él iba a ver eso como un arte realmente, el otro señor lo veía como la manera de salir adelante, no más. Pero en cambio, el otro que, si estudio, lo posiciona diferente, actúa distinto, es más consciente de lo que hace (I6, 149-155, 4).
I8	El estudiante aunque no consiguiera trabajo, salía con unas herramientas mínimas de aprendizaje, que le permitían proyectarse en la comunidad donde vivía, muy diferente hoy, un bachiller Académico, bueno mira tú, para que veas, cómo está la situación del bachiller académico, no sirve ni siquiera para limpiar, para el servicio doméstico, porque no sabe cocinar los alimentos, entonces es un problema bien delicado, sacar bachilleres académicos, no hay cupo en las universidades, esa situación que no es fácil, pienso que es necesario retomar esa política (I8, 139-145, 4).
I9	pero la idea principal del gobierno, no era que todos terminaran en la universidad, sino que también estos pudieran salir con un sustento más factible. (I9, 30-39, 1-2).
I13	tratar de buscar la salida al empleo de mucha gente, que escasamente podían estudiar bachillerato y no tenían la posibilidad de seguir con los estudios, ni técnico, ni profesionales a nivel universitario, entonces era como para satisfacer la mano de obra, en esa época, sobre todo mano de obra capacitada (I13, 33-37, 2).

Anexo 28. Aporte de las fuentes orales a los propósitos educativos de los INEM

Informante	Contenido textual
I2	Los INEM eran un trampolín para la universidad o al trabajo y algunos hicieron ambos (I2, 425-426, 10).
I3	En ese entonces, estaba la necesidad de crear sistemas educativos que hicieran que el estudiante no solamente fuera a salir con la parte teórica, sino que también tuviera la parte práctica.
I4	La diversificación responde a las diferencias individuales, para poder entender, que cada estudiante aprende diferente, se comporta diferente y le gustan cosas diferentes, eso es muy parecido a los que propuso la ley 115, además del aprender haciendo, por lo tanto, al INEM no le costó tanto la transición (I4I4, 190-194, 7).
I5	Yo acostumbro mucho en mis escritos, a hablar de crea en usted mismo, valore sus cualidades, analícese a usted mismo, y a la vez les decida, y todavía repito mucho, que uno en la evolución del mundo social actual, debe tener cierta unas visiones. Primero, ¿qué es lo que más le gusta a mí? Segundo, ¿qué es lo que más se está desarrollando en el mundo actual alrededor de nosotros? y tercero, ¿qué capacidad tengo yo para meterme entre ese entre esos dos anteriores? y poder vivir bien. Eso era lo que nosotros le decíamos a los estudiantes (I5, 278-274, 7).
	Les decíamos, usted hace su trabajo y tiene tiempo para estudiar de noche, o cuadra su trabajo y puede estudiar de día. Los motivamos, a que en el futuro podría tener una forma de vida, que tuviera garantías y el estudiante escogía (I5, 275-277, 7).
I6	La misión del sistema era formar bachilleres que tuvieran un desarrollo integral, no solamente en la parte académica, la parte de Humanidades, pues tenía su especialidad como la literatura y la formación filosófica. En Promoción social, nosotros buscábamos que el desarrollo fuera integral, que abarcara totalmente a la persona, ósea, la intelectualidad de la persona y la ubicáramos en el espacio donde esa persona estaba y en la realidad (I6, 52-54, 2).
	Pero el alumno (de promoción social) también estaba preparado como un bachiller común y corriente, podía escoger carreras. El INEM se basaba, en la creencia que por las áreas que estudiaban allí, los que escogían agropecuaria buscaba carreras afines, como agronomía, veterinaria, zootecnia etcétera, pero si el alumno quería otra cosa, uno no le negaba la opción (I6, 103,104, 3).
	pero nosotros le hacíamos ver al estudiante, que se formaba para estudiar lo que quisiera (I6, 107-108, 3).
	Porque uno impulsaba mucho a los estudiantes, a ver qué es lo que quiere ser, a que se siente llamado para salir adelante, por eso a veces hay estudiantes que le dicen a uno, yo ¿para qué me pongo a hacer esto? y ¿para qué me pongo a estudiar?, si mi tío pegando zapatos puede vivir bien (I6, 149-152, 4).
	Ya empezaron a decir que nosotros estábamos formando trabajadores, nosotros no formábamos trabajadores, nosotros les decíamos, ustedes son intelectuales, ustedes pueden seguir en la universidad y ustedes pueden perfeccionar su experiencia en el INEM (I6, 196-199, 5).

I10	era una formación para los intereses de los estudiantes, que querían trabajar o estudiar en la academia (I10, 20-21, 1).
	el propósito era, que no se debía forzar a todos a la misma vocación (I10,28-29, 1).
	Yo creo que muy importante para ellos, porque una vez, yo estaba trabajando con uno muchachos un proceso precioso, yo lo amo, y les estaba explicando, cómo tenía que ir paso a paso para hacer ese trabajo, cuando terminó el trabajo y me dijo "¿profe donde me enseñan más de eso"? vea mijo, en la Universidad, allá va usted a ampliar la información, si usted pasa a una Universidad como la Universidad Nacional o la de Antioquia lo más seguro es que usted va a ampliar esto, y usted ya tiene unas bases (I10, 43-49, 2).
I11	para capacitar gente, (…) aunque no solo para el trabajo, sino también para la Universidad (I11, 26-29, 1).
I12	Era disponer de bachilleratos distintos al académico y posiblemente al industrial, en las necesidades del momento, me imagino del país, se buscaba que los muchachos tuvieran unos conocimientos distintos y entonces, aparecen llamemos inclinaciones diferentes, como la Metalmecánica, Promoción social, Agropecuaria (I12, 16-19, 1).

Anexo 29. Aporte de las fuentes orales a los propósitos de centro piloto de los INEM.

Informante	Contenido textual
I2	Bueno, el tipo de conocimiento, más que todo en la parte técnica era práctico, la manipulación era la práctica, era como llevar allá, lo que hoy llamamos una competencia, era el saber hacer en un contexto determinado (I2, 284-287, 7).
	cada institución tenía su propio propuesto y cada INEM, tenía comité directivo, el comité académico, lo que posteriormente, se definió como consejos en la Ley 115, esos ya existían como comités, no como Consejos (I2, 75-76, 2).
I4	La diversificación responde a las diferencias individuales, para poder entender que cada estudiante aprende diferente, se comporta diferente y le gustan cosas diferentes, eso es muy parecido a los que propuso la ley 115, además del aprender haciendo, por lo tanto, al INEM no le costó tanto la transición (I4I4, 190-194, 7).
I5	En el 91, vino una reforma educativa más fuerte, entonces ya estaba de moda la palabra emprendimiento y que era, en todos los colegios enseñarles a hacer algo a los muchachos, que ese era el emprendimiento final de cualquier cosa; si tengo intenciones de hacer costuras, pues haga costuras y venda costuras. Pero eso era el INEM desde antes, eso era la raíz principal, era el soporte del sistema INEM (I5, 251-256, 7).

Anexo 30. Aporte de las fuentes orales a la categoría contenidos vocacionales

Informante	Contenido textual
I1	mientras que, por ejemplo, promoción social, entonces la intensidad tenía que bajarse a las áreas fundamentales, para inyectarles la propia, que es salud, comunidad etcétera (I1,72-76,3).
I2	Por eso estaban las modalidades de educación técnica, que preparaban a la gente para que pudiera ingresar al mercado laboral, si quería, (I2, 223-228.6)
	Mientras que en la parte técnica te daban el concepto básico y lo interiorizabas, no te interesaba nada más (I2, 315-325, 8).
I5	En el año 78 hubo ese primer cambio, ya empezaron los académicos a decir que ellos necesitaban más horas de español, para que no cometiera tantos errores en las tildes y para que pudieran poner la coma, eso es normal, que el estudiante sepa esas cosas y está bien, pero empezaron a pelear, apenas (I5, 232-236).
	En el 91, vino una reforma educativa más fuerte, entonces ya estaba de moda la palabra emprendimiento y que era, en todos los colegios enseñarles a hacer algo a los muchachos, que ese era el emprendimiento final de cualquier cosa; si tengo intenciones de hacer costuras, pues haga costuras y venda costuras. Pero eso era el INEM desde antes, eso era la raíz principal, era el soporte del sistema INEM (I5, 251-256, 7).
I7	Así como en algunas ramas se formaban buenos trabajadores para las empresas; (I7, 45-51, 2-6).
	Lo que usted llama educación específica, es lo que estamos hablando que eran estudiantes que se formaban, para cuando terminaran el bachillerato salir a trabajar (I7, 62-64, 2) (…).
	El estudiante obtenía un grado de saber, que le iba a permitir trabajar en una empresa, ganar un salario y obtener una pensión. Pero en esas carreras, por lo general no podían entrar a la universidad, aquellos que salían de esas carreras técnicas, entraban a hacer cursos, pero ya en una categoría más alta que solo bachilleres. (...) se daba por ejemplo calculo, pero era para ir a trabajar, en empresa o seguir en el SENA (I7, 90-95, 3).
I11	Para mí, por ejemplo, los de académico, me parece que son común y corriente, como cualquier otro colegio. Entonces, los que sabían, que de pronto tenían posibilidad de seguir a la Universidad y seguir, entonces escogía Académico (I1, 47-50, 2).

Anexo 31. Aporte de las fuentes orales a la categoría contenidos generales

Informante	Contenido textual
I1	La rama académica, es lo que uno llama el bachillerato normal, común y corriente, aquí era el bachillerato académico, entonces tenía una intensidad más grande en matemáticas, física y química y no veía otras áreas diferentes (I1,72-76,3).
	Pues lo lógico, era que los estudiantes que pertenecían a una rama diferentes a la académica, tuvieran una matemática también diferente, enfocada a eso, se hacía, pero como le digo eso dependía más bien de la programación. En los trabajos se involucran aspectos relacionados con la rama, pero en general era prácticamente cuadriculado, todas las modalidades tenían que ver la misma matemática (I103-107,3).
I2	la segunda salida (la universidad) eran esas áreas que tú dices de formación general, era para que tuviera las herramientas y pudiera ingresar a la universidad y continuar sus estudios. Por eso se llamaba, áreas de formación común y áreas de modalidades específicas (I2, 223-228.6).
	En lo académico, esa parte conceptual del bachillerato académico era mucho más profunda, esa es la diferencia con el otro. (...). En cambio, en el académico no solamente te interesará el concepto como tal, sino que profundizabas. Por eso, había la profundización en Ciencias y Matemáticas, y Humanidades, porque te metías mucho más allá, ya no solamente era el concepto, por decirte algo de una regla de 3 simple, sino que avanzabas un poco más allá, ya no era el concepto de las derivadas, sino esa aplicación, por ejemplo, en las diferentes partes académicas como una utilidad dentro de una empresa, la podías transformar en una derivada y la derivada de esa función, que establecieras en función de la utilidad, le daba la utilidad neta, es decir, era llevarla a una cosa mucho más práctica(I2, 315-325, 8).
I7	en otras, se formaban muy buenos estudiantes para que entraran a estudiar a la universidad, por ejemplo, ciencias. (...) Se acabo (Humanidades), porque era un sistema donde se rebajan temáticas de otras materias, que en la época eran como muy importantes, por ejemplo, usted sabe que no había la misma carga académica de ciencias o matemáticas, era más que todo enfocada a ciertas carreras de universidades (I7, 45-51, 2-6).
	(…) Y las otras es para escoger carreras profesionales, medicina, ingeniería. Básicamente buscaban que el estudiante pasara a la universidad (i7, 66-68, 2)
	no era tan profundo, como en académico ciencias, que eran estudiantes que querían entrar a la universidad (I7, 90-95, 3).
I11	Para mí, por ejemplo, los de académico, me parece que son común y corriente, como cualquier otro colegio. Entonces, los que sabían, que de pronto tenían posibilidad de seguir a la Universidad y seguir, entonces escogía Académico (I1, 47-50, 2).

Anexo 32. Aporte de las fuentes orales a la categoría contenidos extraclase o diversificación extendida

Informante	Contenido textual
I1	En toda su historia ha sido (el INEM) pionero en ese aspecto, donde ha habido, no digamos otras ramas, sino grupos, por ejemplo, la parte de música, había un grupo de rondalla, grupo de flautas dulces, en el deporte éramos pioneros (I1, 155-157, 4-5)
I2	Con respecto a los Clubes, aquí en Popayán han venido sucediendo varias cosas interesantes, pero se fueron terminando. Se fueron terminando, primero porque la gente la trasladaron, sin saber por qué. (...) Segundo, mucha gente también se fue para la Universidad, porque aquí no apoyan hermano, no hay donde, no hay recursos (I2, 373-377, 9). Era una parte extendida de la diversificación, no solamente con las materias académicas y técnicas, sino con el deporte, la cultura y otras cosas así. (…) es un complemento porque el estudiante encuentra, en que ocupar su tiempo libre, que lo aleja de problemas como las pandillas y ayuda a prevenir el trabajo infantil (I2, 408-411, 10).
I13	En ese entonces había grupo de danzas de docentes y grupo de danza del colegio, que los dirigía Luz Marina Almeida y de música también había claro, representación de música, no como como área, como está ahorita, pero sí estaba el departamento de música que nos representaba muy bien (I3, 173-176).
I7	Yo creo que el teatro es una forma de que el hombre se dignifique, el teatro aportaba de una manera directa, si no indirecta, a tal punto que usted se conoce (I7, 131-133, 4). Claro, primero personalmente, desarrollo de cualidades lúdicas que en los colegios se han venido perdiendo, escrudiñar nuevos caminos que lo llenen a uno, que no pase como muchos ingenieros industriales que eran taxistas. Había muchas problemáticas y el estudiante se escondía en las actividades lúdicas. (...) Mirar formas en las que la institución fuera conocida internacional o nacionalmente (I7, 148-153).
	Esto es una diversificación que no estaba en los cánones del INEM, como tal que se fueron dando, como la música, en la música era más como una diversión, un hobbie, uno llegaba y encontraba un trio y mínimo, con eso podían darle un trabajo y una manera de sobrevivir. Había grupos de danza, música que era muy desarrollado, tenía como 4 grupos musicales (I7, 134-139, 4). (...)era los grupos como danza, teatro, música, que llenaban hasta la vida de un estudiante (I7, 161-162,5).
	Cuando empecé, se aceptó que hubiera grupo de teatro, usted sabe, que antes el teatro era considerado como grupo de izquierda, de guerrilla, me aceptaron mantener el grupo de teatro. Pero en la parte económica muy poquito apoyo, yo recuerdo que tres años seguidos solicite ayudas y me dieron veinte mil pesos, yo necesitaba ir a Bogotá y armar escenografía. Toco hacer rifas, pedir permiso para cobrarle a los estudiantes, que no es permitido, y toco hacerlo para buscar fondos una ida a Bogotá fácil 4 días, era en promedio dos millones de pesos y yo recibía veinte mil, nos tocaba hacer esas actividades (I7, 163-170).
I9	Siempre, a una institución educativa siempre la miden en tres aspectos: en lo deportivo, en lo cultural y en lo académico (I9, 7-75, 4).

I12	En este caso desde Música, empezamos a liderar algo que posteriormente se retomó en alguna parte de un municipio y es una de los festivales más importantes que tiene Nariño, un festival de bandas. Se iba a todos los municipios y a partir de determinada fecha se dio inicio a un concurso de bandas, esto motivó muchísimo a los municipios, para que participaran y, sobre todo, preparan a la gente sobre las bandas folclóricas, son muy bonitas. Hoy en día existen, las retomo un municipio que se llama Samaniego, tiene su importancia por una cuestión cultural (I12, 106-113, 3).
I13	Bueno hermano, usted sabe que el hombre por naturaleza es un artista porque tenemos muchas capacidades y ahí está la cuestión, de lo que lo que denominan los teóricos, que opinan los científicos de las inteligencias múltiples, entonces entre los mismos compañeros, docentes, hermano hay una cantidad de tesoros escondidos, que la gente no sabía que tenía (I13, 96-100, 3).
	con ese tipo de situaciones, se hacían más gente, pues había mayor satisfacción y mayor promoción educativa, también más unidad etcétera, etcétera, entonces en ese sentido fue excelente (I13, 101-103, 3).

Anexo 33. Aporte de las fuentes orales a los criterios de contenidos prácticos

Informante	Contenido textual
I2	Bueno, el tipo de conocimiento, más que todo en la parte técnica era práctico, la manipulación era la práctica, era como llevar allá, lo que hoy llamamos una competencia, era el saber hacer en un contexto determinado. Te decían, por ejemplo, usted va a saber castrar un animal y no te lo decían teóricamente, te llevaban allá y te decían hágame el favor y me castra ese animal (…) es decir eso era práctico, mucho más que en el académico. En el académico, era mucho más, la cuestión del laboratorio, se hacían simulacros. También, se llevaba una práctica, pero como te digo, la práctica mucho más limitada, no se podía, por ejemplo, hacer una reacción, era muy peligrosas y después las prohibieron, precisamente por eso (I2, 284-293, 7).
I3	La parte teórica necesaria para poder desempeñarse y avanzar en la parte técnica, por eso es que a nosotros no nos sirven separar la parte teórica de las horas prácticas, porque, al mismo tiempo que está viendo la práctica, está viendo la teoría; uno sabe que necesita, para que el estudiante desarrolle la práctica; ahí se da el concepto teórico, para la parte práctica (I3, 84-88, 3).
	En ciencias siempre ha habido la parte práctica, porque ellos allá tenían su forma de comprobar, lo que estaban viendo, tenían su laboratorio, sus reactivos para ir a comprobarlo al laboratorio, tenía sus microscopios, hacían lo que usted hace, sacaban los chicos a revisar por todo el colegio, la parte del ecosistema, a comprobarlo, yo pienso que sí, que siempre ha habido comprobación de la parte teórica (I3, 89-94, 3).
	Antes era con Electrónica, pero es que a los chicos casi no les gusta la electrónica, porque casi no se ven los resultados, ve lo que ocurre, pero no ven cómo se está haciendo el proceso, y entonces, ya se nos fue abajo la automatización que también era fuerte, control de motores se nos fue abajo, la parte electrónica (I3, 124-127, 4).
I11	Con la tecnología hay cosas que se puede trabajar con la práctica y otras que no, porque nosotros a través de todo lo que se ve en tecnología, en sexto y séptimo, uno trabaja casi con física, con cosas de física por ejemplo mecanismos o con energías, entonces ahí la práctica es con estructuras y mecanismos simples con los niños (I11, 67-70, 2).

Anexo 34. Aporte de las fuentes orales a las tensiones curriculares entre contenidos vocacionales y generales, así como al concepto de transversalidad

Informante	¿Qué enseñar?
I5	En el año 78 hubo ese primer cambio, ya empezaron los académicos a decir que ellos necesitaban más horas de español, para que no cometiera tantos errores en las tildes y para que pudieran poner la coma, eso es normal, que el estudiante sepa esas cosas y está bien, pero empezaron a pelear, apenas hablar y hablar y nosotros a defender a defender, se mantuvo una situación permanente allí (I5, 232-236).
	Había que dictar Tecnología, ¿pero qué tipo de tecnología?, Agropecuaria es tecnología, industrial es tecnología, pero como estaba de moda los computadores, se asoció tecnología solamente con computadores, y se armó el lio, nosotros defendiendo que la tecnología era la parte las técnicas y ellos(directivos), que eran computadores y ahí se fueron quitando horas, ya de 16 horas bajaron a 7 (I5, 307-311, 8).
I16	Entonces lo que uno buscaba, era que los profesores integraran, el profesor de química cuando hablara de un tema, que tenía que ver con la rama, lo utilizara así, con base en las experiencias que los alumnos en el área tenían, para que ellos vieran que la importancia de la química, que tenía funcionalidad, era difícil pero algunos sí hacían eso(...)claro, para nosotros era más fácil, uno podía hacerle ver al estudiante, como en nutrición, la química es fundamental, como la física es importante, por ejemplo, que el calor, la presión, todo eso era importante en la nutrición, entonces uno podía aplicar eso(i6, 88-91, 2-3).
I13	(...)era la cuestión de la transversalidad del conocimiento, es decir, que un concepto de un área específica por decir cualquier cosa, la fuerza, que se utiliza por ejemplo en física, entonces también pudiese, esa misma fuerza en química, esa misma fuerza en deportes (I13,46-49,2).

Anexo 35. Aportes del discurso Inemita oral a la estructura de organización de los INEM

Informante	Contenido textual
I1	Porque tenía que haber una rama, que supliera la intensidad horaria de los colegios de bachillerato. ahí apareció la rama de académico en el INEM(I1,77-79,3).
	No había tanto acoso, como actualmente existe, teníamos más posibilidades, eran 20 horas semanales de 45 minutos y había siete periodos de clase, (I1,110-116,3-4).
I2	La diversificación siempre será como un faro, que está allí alumbrando y que le damos diferentes tonalidades de luz, depende nosotros y las necesidades que veamos (I2,365-366, 9).
	Esta división (de lo técnico y lo académico) sea da por lo que yo te decía, lo que pasaba era que los bachilleres académicos salían a las calles, a no hacer nada, entonces se preparaba para eso; pero a la vez, se preparaba la parte técnica. Es decir, para que el que quisiera meterse al mercado laboral, tuvieran una formación básica que les permitiera realmente iniciarse en el trabajo. Era las que hoy conocemos, como las competencias laborales específicas (I2, 235-240, 6).
I3	Porque la rama ahorita se está escogiendo en noveno, pero la intensidad horaria, no es suficiente, si se debió mantener (la estructura original), no una sola hora, la intensidad horaria no la partieron mucho y al disminuirla, se disminuye la posibilidad para impartir el conocimiento, se daba dibujo técnico, eso se perdió totalmente (I3, 100-103,3).
I4	En el siglo XXI, cuando el conocimiento en cada una de las áreas vocacionales del INEM, ha avanzado tanto, por más que se escoja rama desde octavo, es muy difícil darles el conocimiento para que se desempeñen laboralmente en esa área, se necesita que sigan estudiando, por lo que es escoger la rama desde octavo no es una solución (I4,194-197,7).
I5	Porque sabían sabiendo algo, porque la profundidad que se daba, era muy grande, en sexto grado habló sobre una base de 35 horas semanales de clase, en sexto y séptimo grado, se les daba 5 horas semanales de clase (I5, 104-405,3). (...) le dije mire Raniel, por favor no engañe a la ciudadanía, no engañe al pueblo diciéndole que está sacando bachilleres en Industrial, en Comercio, en Agropecuaria, Música, en lo que sea, no los engañen (I5, 259-262, 7).
	En el caso de agropecuaria nos cambiaron, nos dijeron que eran las mismas 16 horas, pero que le metiera una clase nueva, es del sistema, pero que era relativamente nueva, que metiera maquinarias agrícolas, tenía que repartir ahora las 16 en explotación agrícola, explotación pecuaria, maquinaria agrícola, también que metiera Desarrollo Rural (I5, 206-210, 6)
	Le dieron más importancia a los idiomas y la música, ahí se equivocó el colegio, los que manejaban el colegio en esa época. se equivocaron en su interpretación y no le dieron una igualdad al sistema, sino que lo fraccionaron, quitándole una cosa y otra, ahí fue donde se perdió parte de la filosofía INEM, ahí fue donde a fraccionar y tener que dividir, es lo que yo llamo un engaño social (I5, 324-328, 8-9)
I6	no sé por qué, pero realmente era académica (Promoción Social), ahí tenían todas las asignaturas, como en todas las ramas, tenían menos horas de algunas materias, para poder incluir las materias de la rama
I8	En los INEM, donde hubo demandas de estudiantes, se mantuvo, pero donde no hubo demanda, desaparecieron, porque los

	rectores no se veían en la necesidad de abrir un curso, por ejemplo, de Humanidades, cuando no había sino siete estudiantes, entonces orientaban a los estudiantes para que escogieran otra área o modalidad (I8, 83.87,3).
19	Así se fue perdiendo, con respecto a las modalidades, lo fue tomando el SENA y desde ahí perdió la esencia, porque no es lo mismo que un profesor que realmente este vinculado con la institución y tenga esa responsabilidad, no de un ente externo, como el SENA, que no debe entregar resultados. No hay sentido de pertenencia y pues cuando no hay sentido de pertenencia, las cosas no funcionan, entonces esta articulación no funcionaba, también depende de muchos factores como los presupuestos y los colegios no están dotados de buenos presupuestos (I9, 88-95, 3).
	Así el muchacho, que inicie su exploración con un ámbito de muchas cosas llegó a sexto … y ya en octavo sabrían la vocación y en décimo escogen la rama, pero todo sería más práctico, si se les da todo desde transición y la modalidad podría comenzar desde octavo (I9, 108-111, 3).
I11	(División técnico- académico) Era la división que imponía el Ministerio (I11, 46, 2).
I13	Bueno, creo que esa pregunta no la había considerado sinceramente, pero pienso en este que eso nació a raíz de lo que le comentó de las mismas necesidades, que tenía la población, los mismos gustos, las mismas preferencias, en otras palabras cómo tratar de tocar en la persona su humanidad y como tratar de facilitarles, de acuerdo a sus condiciones físicas e intelectuales, exactamente aquellas posibilidades para su mejor desarrollo, yo supongo que fue una buena evolución dentro de la pedagogía (I13, 53-59, 2).
	Esa no es solamente en el INEM de Kennedy (la estructura), era una filosofía Inemita, eso era un mandato, era una orden para los 19 INEM de Colombia (I13, 119-120, 4).

Anexo 36. Aportes del discurso Inemita oral a las características curriculares de los INEM.

Informante	Contenido textual
I1	Yo creo que, a nivel nacional, nosotros fuimos promotores de la enseñanza a través de guías didácticas. Nosotros éramos los pioneros aquí en Bucaramanga, todo el mundo tenía que ver con las planeaciones del INEM (I1, 117-120,4).
	Entonces nosotros teníamos la posibilidad reunirnos, por ejemplo, el departamento de matemáticas y hacíamos las planeaciones, porque se podía perfectamente hacer eso, había como más entrega, por lo tanto, podríamos con mayor autoridad decir vamos a enfocarnos en esto (I1,110-116,3-4).
I2	Que eran las guías del trabajo. Yo no sé si tú alcanzaste a mirar eso. Cuando en los colegios, nosotros los docentes elaborábamos las guías de contenido, era como un resumen del tema estábamos tratando, por decir algo, en mi caso, decíamos nosotros los números naturales, yo hacía un resumen de todo eso, esa era la guía de contenido. La guía de trabajo eran aplicaciones prácticas de esta guía, de esos contenidos que se desarrollaba, se le entregaba al estudiante, era una guía de trabajo y una guía de contenido (I2, 89-94, 3).
	¿Porque considera negativo la programación? porque te encasillaba, era una vaina muy cuadriculada, y esa era una de las peleas que decía la gente, que no había como esa libertad de cátedra, claro está, que eso era como todo y los planeamientos que uno hacia le decían a uno el mentiroso, porque hacía una cosa allí para presentarlo, pero en la práctica se hacia otra(...). ¿Los planes no se seguían tal cual como venía? No, pero si en su gran mayoría, la estructura se conservaba (I2, 106-111, 3)
	Inicialmente, cuando estuvo con la división era un poco más conductista, mucho más cerrado, pero cuando pasamos al MEN, perdimos unas cosas, pero ganamos otras. Perdimos el presupuesto, y los INEM ya no contaban con esa parte. Ganamos en autonomía, las mismas modalidades se cambiaron, se alinearon con las regionales, con el avance tecnológico, el avance empresarial y eso fue una gana, gana. **Pero ya propio de la región?**, sí de la región, porque antes eran unas mismas ramas para todos, después ya se fueron haciendo con la parte regional, con base en la empresa privada, nosotros comenzamos a decir, bueno, ustedes que necesitan y nosotros damos la formación laboral y damos la formación humanística, qué era lo que más insistíamos en el INEM en ese tiempo, y así fue que progresamos realmente, hasta que llegamos al 94, que te decía, nos dieron luz verde, para hacer lo que quisiéramos del INEM en Popayán. (…) Por resolución del Ministerio, hagan lo que quieran, lo único que tienen que tener presente es la Ley General de Educación, tener en cuenta la Constitución y tener en cuenta los objetivos generales de la educación diversificada, de resto hagan lo que quieran. Y nosotros fuimos al INEM, hicimos una cantidad de cosas extraordinarias, una cantidad de proyectos e innovaciones (I2, 206-221, 5-6)
	Cuando tú dices voy a enseñar, es porque tú te crees el depositario de la verdad, quién vas a enseñar a otros pobres ignorantes, que no saben nada Es cuando dice, ya la palabra eso te pone una barrera, entre tú y los otros, porque yo estoy como en un pedestal, yo voy a enseñar. Pero cuando tú hablas de que vamos a aprender, porque yo puedo aprender también

	del alumno, efectivamente esa interacción se tiene que dar ese conocimiento mutuo. Entonces, yo me convierto en un guía, en un orientador, que es diferente a un enseñador, porque el que va a enseñarte, repite como loro una cantidad de cosas, que ni entiende el profesor, ni él mismo lo entiende. Sí, pero cuando vas a orientar y a ser un guía, te llega un momento en que dicen por aquí no es y el pelado dice profe, porque no hacemos esto. Es decir, se da un dialogo e interacción, allí ya no hay solamente un emisor y un receptor, si no sé qué se concluyen, es una comunicación de doble vía, que yo estoy recibiendo, que le estoy aportando, también estoy construyendo y estoy también definiendo (I2, 330-341, 8).
	Otra cosa buena del sistema, es que el alumno sigue siendo el centro del sistema (I2, 347-348, 9).
	Del INEM conservamos esa parte, esa columna que es la diversificación. Conservamos la otra que es la autonomía. Sí, porque el INEM era autónomo en su comienzo, como le decía, teníamos presupuesto propio, todavía, entonces conservamos esos dos pilares (I2, 354-357. 9).
I3	El estudiante era el centro de la educación, en eso se basaba la filosofía, por él se hacia todos los cambios, por él se hacía toda la parte de la planeación (I3, 21-23, 1).
	El estudiante siempre debe ser el centro la educación, yo pienso que todo debe girar alrededor del estudiante, porque esa es nuestra materia prima, entonces uno debe hacer actividades por el estudiante, planeamiento para el estudiante, para que todo funcione (I3, 29-32, 1-2).
	Porque uno anteriormente era muy exigente comparado con lo de ahorita. Pero uno exigía y el estudiante daba, le encantaba que uno le exigiera (I3
	Uno como preparaba su clase, montaba con anterioridad la práctica, sabía que problemas iba a tener y de una vez le hacia los cambios, arreglaba la guía. Uno no improvisaba las clases, los talleres, uno ya sabía que fallas iban a ver, que problemas se le iban a presentar, entonces uno ya sabía cómo reaccionar, cuando a el estudiante se le presentaban las fallas (I3, 49-53, 2).
	tiene que llegar a desmenuzar, a planear más a conciencia, para que los estudiantes sacaran provecho de toda esa enseñanza (i3, 185, 5).
I5	Eran las bases primarias del suelo, la naturaleza, las formas de explotación de la agricultura, el tipo de agricultura y cosas así, las bases primarias como hacer siembras, inclusive ahí dentro del colegio habían unas zonas donde se sembraban hortalizas, lo hacían los muchachos, hacían las eras y en el caso particular, yo rompí esa costumbre, es que no era sólo aquí, por dentro del colegio, sino cuando eso no existía el barrio del Rocío, no existía nada, era un lote, entonces hice, cogí los estudiantes y me fui ahí para el barrio del Rocío y de ahí para abajo, sembré de todo, rábano, frijoles, porque cada chino tenía un lote grandísimo, para hacer y los chinos, eran felices, porque era una actividad práctica, real, que ellos cogían la pica el azadón, la semilla, la sembraban, estaban pendiente de echarle el agua y vivían pendientes de la situación, si era algo de aprender haciendo. (I5,107-117, 3-4).
	¿Qué le daba el aprender haciendo? Pues el arte, daba la confianza en el desarrollo de que yo sé un arte, un carpintero cómo se hace, haciendo. ¿Cómo se hace un mecánico?, destape el carro mijo, quítele el carburador, ponga las piezas ahí,

	vuelva y ármelo, a la tercera vez ya no necesita que el profesor esté ahí, él va y lo hace solo, eso es un arte y eso le da para vivir, si no puede seguir estudiando (I5, 118-123,4).
	En el año 76 ,cuando yo llegué todo era normal, todo el mundo estaba feliz y enseñaba, daba y había un presupuesto para desarrollar las cosas ¡había un presupuesto¡ (I5, 153-155, 4).(…) El Ministro de Educación, Carlos lleras Restrepo hicieron una proyección y dejaron de una vez los presupuestos organizados, de tal manera que los profesores en esa época, presentaban un proyecto y desde que cumpliera con unas cosas, con los objetivos, el beneficio, todas las osas de un proyecto, tenga su materiales y hágalo enséñele al chino (I5, 156-160, 5).
	La gracia de enseñar es coger un animal feo y poderlo entregar bonito, eso es enseñar, porque yo para qué quiero un animal bonito y tenerlo ahí, que he enseñado ahí, nada; en cambio yo cojo un animal flaco feo, empiezo, bueno para esto hay que purgarlo, hay que hacer baños y empecé a hacer preparaciones de comida, al final de esos terneros flacos, salen unos terneros gordos bien fornidos, con una presencia (I5, 219-224, 6).
	En el caso mío, en realidad muy personalizado, sin salirme mucho, pero yo me salía (…) inclusive uno de mis compañeros, siempre me crítico, que no debía hacer eso, que eso era lo que se veía en el país. que esto era lo que se estaba haciendo en el país (I5,339-342, 9).
I6	Además, muchos de estos estudiantes, las enfermeras los llevaban a hacer prácticas al hospital, durante mucho tiempo logramos eso. (...) Salíamos al trabajo con la comunidad, mucho tiempo se salió al trabajo con la comunidad, que uno mira ahoritica y yo digo, en este momento cómo sería bonita promoción social, porque hay mucho emprendimiento, en este momento impulsan a la gente a hacer cosas (I6, 116-120, 3) (...)Después, se hizo coordinación con la curia y nos mandaban a los barrios. En los barrios, los alumnos desarrollaban proyectos, hacían exposiciones de todas las cosas y la gente aprendía, ¿con que fin se les enseñaba eso a la gente?, para que pudiera incrementar sus ingresos, que pudiera de pronto asumir una empresita pequeña, una empresa familiar (I6, 125-128, 3).
	Bueno yo me acuerdo que en Promoción Social, hacíamos unas guías, las estructurábamos de tal forma, que el alumno no tenía que dar la definición, de qué es una comunidad o cuáles son los elementos de una comunidad. Se le daba una situación y él decía, yo primero que tengo que hacer es esto, ir a la comunidad, hablar con fulano, buscar a zutano, que me ubique, que me diga donde queda, que condiciones tiene la comunidad y todo eso. Muchas veces los estudiantes le decían a uno, profesora así no, eso es muy difícil, aunque la gente le gustaba todo molidito, que uno le dijera, dígame las cinco características de una comunidad, uno les decía yo ya se las di, ahora búsquelas usted, porque si usted está en esta situación ¿qué va a hacer, ¿qué haría? (I6, 133-141).
I7	Si usted perdía el primer semestre, no podía empezar el segundo, tenía que esperar hasta el otro año para reiniciar (I7,102-104, 3).
	Se exigía mucho y después se fue soltando (I7, 108-109,3).
I8	En la en las Ciencias Sociales, era lo más difícil, porque siempre enseñar Ciencias Sociales ha sido muy complejo, porque la única manera de llevar las Ciencias Sociales en la práctica, que los estudiantes adopten una posición, que los estudiantes

	tengan que ir directamente a la sociedad a estudiar los fenómenos sociales, de estudiar los hechos sociales, que es el objeto central de las Ciencias Sociales y acá, lo único que hacíamos era una formación teórica, pero la vinculación de los estudiantes con la sociedad, para mí eso no se daba, únicamente se daba la formación a nivel teórico (I8, 88- 94,3).
	Te voy a comentar algo interesante, que tenían los INEM, en materia de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, nosotros lo INEM utilizamos el sistema de guía, que no lo utilizaban en ninguna institución educativa y que esas guías, se convirtieron en ejes de aprendizaje, no solamente en el INEM, sino en muchas instituciones educativas (I8, 146-150, 4).
I10	De todas maneras, la memoria es funcional, pero hay que hacer, esa es la tarea de ellos y la tarea de nosotros es diseñar eso que deben hacer, para desarrollar habilidades (I10, 62-64, 2) (...)eso se hacía en el tablero paso a paso con la orientación necesaria, pero con las decisiones de ellos. Eso no es fácil de hacerlo, unos lo llevaban paso a paso, eso hay que hacerlo en el tablero, no es solo decirle la teoría y haga, sino llevarlos paso a paso (I10, 78, 3).
	Respecto a la asignatura, la primera condición era que el trabajo fuera practico, además de teórico, pues sin la teoría no se puede trabajar, pero esa teoría hay que volverla práctica. Eso precisamente el valor de los INEM, que no se vuelva un trabajo totalmente teórico, sino que aprenda a hacer con lo que aprende, con lo que se le enseña, por eso es que los muchachos salen tan hábiles (I10, 92-96, 3).
	En conjunto, cada equipo sabía que debía llevar la guía de trabajo, tenía que tener una estructura de trabajo, un encabezado que tenía la guía, (…) en la guía se escribía todo lo que tenía que ver con el trabajo que uno estaba haciendo, eso muy organizado, porque claro, era para estudiantes y tenía que ser organizados, se dejaban los espacios para que los muchachos respondan (I10, 85-88).
	Todos los viernes nos reuníamos en equipos de trabajo, para hacer las guías de trabajo, para mirar que parte de la teoría usaríamos, entonces en esas reuniones yo enriquecía el trabajo y así trabajábamos en el INEM (I10, 139-141, 4).
	Uno llega como un licenciado y cuando se trabaja con la filosofía INEM, lo primero que se aprende, que siempre se debe trabajar en equipo, siempre, uno no debe trabajar aislado, suelto, solo, porque el equipo va definiendo cosas y lo va corrigiendo a uno, (…) en el INEM había mucho dialogo con respecto a eso, Incluso, si uno no entendía un tema el compañero le explicaba, porque la filosofía INEM aplica eso, que todos aprendemos distinto, todos nos podemos ayudar, eso es lo importante (I10, 157-163, 4).
I11	Mucho, porque aprenden más y se emocionan cuando hacen las cosas, yo pienso que la teoría es necesaria, pero debe llevarse a la práctica, para ellos es mejor, porque sacan cosas y ven las realidades de las cosas que hacen, por ejemplo, ellos aprenden a manejar el entorno, ellos aprenden a manejar todo lo de electricidad, ahora en este momento ellos trabajan todos los programas (I11, 55-60, 2).
I12	A ver, nosotros dentro del departamento, teníamos una oportunidad de hacer, era importante tener iniciativas particulares o de grupo, dentro de los departamentos se hacían nuestros propios contenidos de acuerdo a las situaciones que nosotros estábamos viviendo, a pesar que existían unas líneas generales, eso a nosotros nos permitía prácticamente realizar textos o modificarlos, eso dependiendo de la capacidad del maestro, de la necesidad de meterse dentro de lo que era el estudio de

	las Ciencias (I12, 39-44, 2).
	Esa autonomía que se tenía, era la autonomía de los INEM, era muy positiva, me imagino que en todos los lados en todo el país. Cuando se acaba esa autonomía, obviamente lo que sucede, ser reducen los presupuestos para los INEM, creo yo, porque eso sí lo desconozco. Pero el presupuesto cambió (I12, 75-79, 3).
	Sobre todo, a programar, yo creo que con todo ese tiempo que uno estuvo allá logramos hacer una buena capacitación, logramos desarrollar una buena capacidad para hacer programaciones en mi área. Antes, uno normalmente escogía un texto y los desarrollaba, pero en el INEM se hacían sus propios textos, buscar objetivos, buscaban los lineamientos (I12, 92-96, 3).
I13	Algunos, no les gustaba la practica conductista, pero tocaba, porque esa era la filosofía Inemita, con la que iba a enseñar el estímulo respuesta, que a la hora de la verdad es una parte o debe ser una parte, de la teoría de la estrategia metodológica. Todas esas grandes diferencias existían entre la gente, eso era una pelea, unos debates muy berracos que se daban en las reuniones y en las asambleas, unas críticas contra la misma filosofía que se hacían en el Ministerio de Educación (I13, 108-113,3).
	Si, eran difíciles, pero si se podía hacer innovaciones, pero generalmente esas temáticas estaban establecidas en un alto porcentaje (I13, 115-116, 3).
	(El aprender haciendo) yo creo que es una herramienta que facilita el aprendizaje, la posibilidad de que no sea como antes, que todo se aprendía en el tablero, yo soy agrónomo y sembramos papá, yuca, arroz en el tablero; entonces, el aprender haciendo era no hacerlo allí, sino directamente en el campo, entonces en el campo se relacionaba todos los factores, por ejemplo, el clima, el suelo, los actores, con la cuestión de la teoría (I13, 74-79, 2-3).

Anexo 37.Aportes del discurso Inemita oral a las condiciones para la enseñanza en los INEM

Informante	Contenido textual
I2	Tanto en las ramas académicas como técnicas, se tenían los mejores laboratorios, última tecnología de la época y eran muy buenos, de tecnología alemana. Permitía tener las prácticas, eran extraordinarias, tuvimos inclusive cosas, por ejemplo, un Rayo láser que ni la Universidad lo tenía (I2, 294-297, 7).
I3	Sabíamos que teníamos gente de muy bajos recursos, el colegio nos daba todo, nos daban los materiales necesarios. Uno pasaba las necesidades al final de año, de acuerdo a lo planeado y le llegaban completos, todo me lo entregaban **¿Que facilitaba eso?** Muchísimo, porque el estudiante ya no iba a tener la limitación para montar los circuitos, de construir y comprobar las cosas, porque ahí estaban los materiales (i3, 37-41, 2).
I5	(…) Alfredo le interesaba mantener las 5 horas seguidas, para poder meter a un estudiante al taller, a agropecuaria le interesaba tener las 5 horas seguidas, para poder entrar a hacer las eras y las cosas (I5, 195-197, 5).
I8	Porque las infraestructuras de las instituciones educativas (diferentes al INEM), no permitían realizar la diversificación, como la había concebido la División Nacional de Educación Media (I8, 40-42, 2).
	se perfeccionaban, con la infraestructura misma que ofrecían los INEM, por ejemplo el INEM tenía unos laboratorios de inglés, talleres que no tenía ninguna institución educativa (…)teníamos 2 talleres de metalmecánica, unos talleres de madera impresionantes (I8, 60-63, 2)(...) hoy usted ve en los colegios tradicionales, que tienen diversificación pero no tienen la infraestructura, todo se hace a nivel teórico, en cambio los estudiantes del INEM iban a los talleres y ese ese conjunto de teoría académica, que recibían, la hacían práctica en los talleres (I8, 65-68, 2).
	El problema es el presupuesto, el mantenimiento de la planta física del INEM es costosa y el Gobierno no invierte en esos costos, que genera mantener la planta física y la planta profesoral (I8, 110-112, 3).
I9	Porque que hace uno con un laboratorio inmenso, lleno de aparatos, pero no tiene elementos con que trabajar, que hace usted con 5 canchas de baloncesto, de futbol, un coliseo y un gimnasio, pero los únicos materiales que tiene son los que dieron hace 50 años y los recursos, no permiten reponer, entonces primero las instituciones deberían tener un presupuesto suficiente, para poder reponer los implementos e ir cambiando todo (i9, 113-117).
I10	Si, se tenía una biblioteca grande, que nos facilitaba para leer textos que nosotros proponíamos, los jóvenes podían pedir libros y además consultar enciclopedias, diccionarios y otras cosas. También había un departamento, donde le imprimían a uno las guías, se llamaba ayudas educativas. A mí me parece, que para hacer un colegio estaba muy bien dotados (I10, 107-112, 3).

Anexo 38. Aportes del discurso Inemita oral a la diferenciación de la población por clase social en los INEM

Informante	Contenido textual
I1	Entonces los estudiantes se venían para el INEM, con la esperanza de que, al terminar bachillerato, podrían conseguir un empleo, en sus respectivas ramas y así fue (I1,96-99, p3).
I2	Para los estratos 0, 1 y 2, esa era la población. En algunas partes, como te digo, yo no diría seleccionaron, sino tal vez escogieron, pues hay estudiantes de estrato 4 y 5, no muchos, pero si se fueron ganando un espacio allí y conozco algunos INEM, por ejemplo, el de Tunja, que dijeron, no hermano, el INEM tiene que ser el mejor en las pruebas de estado y hacer exámenes de selección, me contaba el rector que hubo una mortalidad impresionante, hicieron una selección bárbara y salieron un poco de profesores. (...) Los INEM fueron creados para la gente popular (I2, 412-424, 10).
	Era gente que no tenía ni para el bus, esas necesidades, era por lo menos tener en que ocuparse, el bachillerato clásico no los preparaba para eso, en cambio acá se les preparaba para el mundo laboral, entonces mucha gente vio la posibilidad de emplearse. Los académicos eran para la universidad, rara vez un estudiante se metía académico para conseguir un trabajo. Los académicos no tenían mayor posibilidad económica, sino mayores ambiciones (I2, 419-424, 10)
I3	Cada vez, somos más pobres, tiene que ser el estudiante más recursivo y buscar cómo ganarse la vida, ahí, lo que yo les digo a mis estudiantes, o les decía, ustedes tienen la oportunidad de salir con el título de bachiller Industrial, que, con eso, si salen de instalaciones eléctricas, uno les ayuda para que saquen la tarjeta profesional de instalaciones eléctricas, en la electrificadora (I3, 119-124, 5).
I5	Le enseñan un arte, le enseñan el desarrollo de algo que pueda hacer él, para vivir (I5, 85-86,3).
	Porque el nivel de pobreza de la clase que nosotros atendíamos, la gente de estratos 0-1-2-3 y uno que otro del estrato cuatro y por ahí de vez en cuando, del 5 o 6; entonces, nosotros atendíamos un nivel de población, que necesitaba, que aprendieran algo para vivir (I5, 148-152, 4).
	(..)le decíamos, usted hace su trabajo y tiene tiempo para estudiar de noche, o cuadra su trabajo y puede estudiar de día. Los motivamos, a que en el futuro podría tener una forma de vida, que tuviera garantías y el estudiante escogía (I5, 270-277, 7).
I6	se pensó que fuera para personas de clase media y baja, qué son las que tenían más dificultades para estudiar (I6, 60-61, 2).
I7	Yo recuerdo que se hacía un examen para recibir chicos de sexto grado, se recibían 600 chicos en promedio, se presentaban dos millones y pico de estudiantes (I7, 104-106, 3).
	En el INEM, buscaban los papas nuevas oportunidades para la vida (I7,176, 5).
I8	De todos los estratos sociales, conseguir un cupo del INEM, en la época en que yo trabajé hasta la década 90, eso era difícil me imagino que sucedía lo mismo en Bucaramanga y los padres de familia tenían que madrugar, 4 o 5 am para poder conseguir un cupo en el INEM (I8,119-122, 4).
I10	En general, unos muy humildes, de los estratos más pobres, les tocaba muy duro y algunos les ayudaban, esos pobres

	muchachos, que venían de los barrios, que cuando la época de Pablo Escobar les tocó muy duro, muy humildes y pobres, la verdad no sabía cómo llegaban al INEM, pobrecitos muchos iban sin comer (I10, 98-102, 3).
I13	Bueno, para satisfacer la mano de obra, es decir para el pueblo popular, una educación bastante popular. Pues, las mismas que han existido siempre (necesidades formativas), el deseo de la gente de superarse en su vida, su condición económica, social, estructural y son las que ha encontrado el ser humano (I13, 60-64, 2).

Anexo 39. Aportes del discurso Inemita oral a la diferenciación de la población por capacidades y cualidades en los INEM

Informante	¿a quienes enseñar?
I3	Yo venía desde la educación superior, que es totalmente diferente la metodología a la parte del bachillerato, hay que bajarse un poquito, esa parte donde uno llega a llenar tablero y hablar bla bla bla bla, el que entendió y chao, eso es en la parte de la Universidad; en cambio en el colegio no, uno tiene que llegar a desmenuzar a planear más a conciencia, para que los estudiante saquen el provecho a toda esa enseñanza, entonces es bajarse de un nivel superior de enseñanza a un nivel medio, para adecuarse al conocimiento y al pensamiento del joven (I3, 181-187, 5).
I4	La diversificación responde a las diferencias individuales, para poder entender que cada estudiante aprende diferente, se comporta diferente y le gustan cosas diferentes (I4, 190-193, 7).
I5	Entonces se miraba bien, el estudiante que escogía el área agropecuaria, se le miraba que tuviera posibilidades, la gente recurre a la mentira y traen al tío, y dicen mire yo tengo esta finca, y si el chino estudia acá yo le facilito las tierras (I5, 90-92, 3).
	Las rotaciones parten de la base, de que cada individuo es diferente y que cada individuo tiene aspiraciones y cualidades diferentes, cada uno tiene sus cualidades, habilidades y aspiraciones, entonces lo que nosotros hacíamos era motivar aspiraciones y cualidades, ¿Que era esa motivación?, decirles, el que le guste la agropecuaria, la agropecuaria es interesante por esto, esto y esto, ustedes, el día de mañana cuando crezcan, pueden vivir bien con la agricultura y todavía (I5, 270-277, 7).
	Yo acostumbro mucho en mis escritos, a hablar de crea en usted mismo, valore sus cualidades, analícese a usted mismo, y a la vez les decía, y todavía repito mucho, que uno en la evolución del mundo social actual, debe tener cierta unas visiones. Primero, ¿qué es lo que más le gusta a mí? Segundo, ¿qué es lo que más se está desarrollando en el mundo actual alrededor de nosotros? y tercero, ¿qué capacidad tengo yo para meterme entre ese entre esos dos anteriores? y poder vivir bien. Eso era lo que nosotros le decíamos a los estudiantes (I5, 278-274, 7).
I7	son personas que vienen de hogares destruidos, no tuvieron amor, que no le dijeron que bien, ni un aplauso y es una forma de buscar ser feliz (I7, 156-158, 4).

Anexo 40. Aportes del discurso Inemita oral a la diferenciación por género en los INEM

Informante	Contenido textual
I6	La mayoría de las áreas tenían muy organizado su estructura y todo eso, porque estaban basados en un bachillerato más conocido y en cambio, el de Promoción Social era nuevo, prácticamente nosotros recibimos una información y nos dijeron, ustedes organicen (I6, 37-40, 1-2).
	Era muy difícil, porque la gente las áreas sociales como trabajo social y cosas así, eran más bien subvaloradas, entonces él (promoción social) tenía mucha relación con las Humanidades, con la parte académica, con la parte de Ciencias sociales (I6, 52-54, 2).

Anexo 41. Contenido textual de las fuentes escritas sobre actores que decidieron

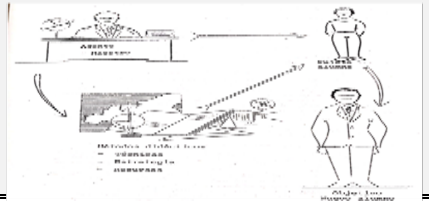
Informante	Autor(es)	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana Pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de: Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27	Al otorgar su ayuda el grupo del banco tienen en cuenta el fenómeno más notable ocurrido en el último cuarto de siglo en materia de Educación el enorme aumento de la matrícula (p.5).
		Colombia ha recibido dos préstamos para la educación ofrece un buen ejemplo de la forma en que el Banco Mundial puede prestar ayuda a un país miembro destinada a mejorar la calidad de su sistema educativo y estimular al cambio de actitud por parte del gobierno Y de los dirigentes políticos las autoridades docentes los padres y los propios alumnos (p.6).
		La ayuda prestada por el banco al sector de la educación en Colombia ha tenido por objeto mejorar la calidad del sistema de instituciones de enseñanza secundaria y al propio tiempo crear plazas que satisfagan el rápido crecimiento de la demanda en ese nivel la matrícula en las instituciones colombianas de enseñanza secundaria fue de 200000 alumnos en 1959 en 1965 (p.6).
		El gobierno ayudado por la misión preparo un programa importante de reforma de la enseñanza A fines de 1967 Colombia se dirigió al Banco Mundial en solicitud de ayuda financiera para realizar la primera fase de la Reforma del sistema de enseñanza secundaria (p.7).
		Han logrado mayor éxito entre los primeros que se establecieron gracias al proyecto que recibió ayuda del Banco Mundial (p.9).

Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año v. N.5. Inem-pasto. Agosto de 1986.	Libertad de enseñanza por: Armando Casabón Ordoñez e Ivania Souza de Cerón (docentes).	Tradicionalmente la política colombiana representada por los dos partidos: liberal y conservador, han defendido sus propios intereses económicos y políticos por encima de las necesidades del progreso social de la mayorías populares (pp. 44-45). Por otra parte no se puede negar que a este proceso también contribuye la existencia del concordato entre la iglesia y el estado vigente desde 1886 por este medio se confíen en amplios poderes constitucionales a la primera para que se imparte educación de acuerdo a los dictados de la moral católica la iglesia en Colombia tiene entonces una amplia injerencia en los asuntos educativos en sus manos se concentra fundamentalmente la educación de las élites que luego asumirán el poder para el mantenimiento del statu quo (p.45). Como consecuencia de lo anterior Es lógico que las decisiones sobre Qué clase de Educación debe tenerse a quién debe beneficiar esta educación Y qué valores normas y contenidos deben transmitirse por medio de ella son tomados para favorecer el mantenimiento de los privilegios de clase en perjuicio de las mayorías cuando no por el derecho que le confiere la Constitución sino por temor a la rebelión de las masas se acepta Extender la educación a estas, se toman todas las precauciones para que las los contenidos curriculares no contribuyan a despertar en los estudiantes la conciencia de su condición de explotados (p.45).
Inem Felipe Pérez de Pereira. 1972-marzo 20 1992. 20 años. Educando juventudes risaraldenses	INEM. Panorámica por: Licenciado Eduardo López Jaramillo. INEM 1972.	Perfeccionando el proyecto en el Ministerio de Educación con asesoría de especialistas internacionales (p.9).

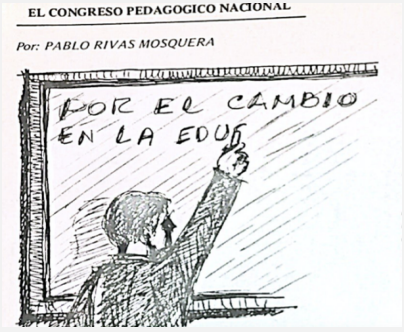
Anexo 42. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que planearon

Informante	Autor(es)	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Año 2 volumen 2. Numero 18 y 19. Noviembre y diciembre.	INEM Pasto	Nos visitan los programadores del ICCE, Carlos Gutiérrez y Humberto Sánchez, quienes explican la necesidad de actualización del registro individual, para determinar el estado académico que revelará tanto los elementos valiosos como las posibles deficiencias. Datos que se recogerán mediante una encuesta (p.41).
Presencia Inemita. Año VI. Número 12. septiembre de 1987.	Departamento de Artes en la Historia del INEM por: Berta Vásquez. Docentes INEM Villavicencio.	En el área de artes plásticas, el Ministerio de Educación, bajo la meritoria dirección de María Teresa Mantilla (programadora de artes del M.E.N), concibió, organizó y realizó el salón nacional de artes plásticas Inem e Ita (p.11).

Anexo 43. Contenido textual de las fuentes orales sobre actores que ejecutaron

Fuente	Autor (es)	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de la Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27	Un educador del Pakistán que visitaba dichas instituciones recientemente manifestó a sus colegas colombianos "ustedes lograrán el éxito. Cuentan con todos los elementos para ello: un cuerpo de profesores muy juvenil, entusiasta y abnegados; alumnos afanosos si bien dispuestos; padres comprensivos y llenos del espíritu de cooperación y el firme apoyo de la comunidad y del gobierno del país"
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 1. Diciembre, 1971. Vol.	José Artemio Mendoza C. Rector. INEM-Pasto.	(…) comprensión clara del ACTO DOCENTE, entendiéndose como tal, aquel en el cual son actores, el Maestro como agente y el alumno como sujeto, e intervienen los métodos didácticos, recursos, ayudas y estrategias como factores determinantes de dicho acto (p.5).
		Acto docente (p.7) 
		La responsabilidad en el sistema inem de la supervisión de la labor académica recae principalmente sobre los directores de departamento, así se previó al diseñar el sistema, pues se entendía que la supervisión debía efectuarse permanentemente y que los agentes de la misma deben estar en contacto estrecho con maestros y sobre todo conocer sus verdaderas necesidades. De allí que resulta importante para un director de departamento buscar y

		practicar sistemas que lo lleven a verificar dicho diagnóstico (p.6).
		La efectividad de una acción supervisora depende en gran parte de que estén claramente definidas las responsabilidades de la misma. En nuestros institutos la tarea de supervisión ha sido asignada a varios funcionarios y esto implica que en un futuro próximo hagamos más específica la delimitación de dichas responsabilidades así por ejemplo habrá determinar Cuál es la acción supervisora del vicerrector académico creemos que está debe estar dirigida principalmente hacia los directores de departamento entendemos dirigida hacia los profesores la de los directores de unidad docente (p.21)
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Año 3 volumen 2. Número 20. Enero-febrero de 1973	Mauricio Gilberto Ibarra. El rol del profesor de Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria Colombiana	El Ministerio Educación ha diseñado con sus técnicos los programas de estudio de cada una de las asignaturas. A dichos programas deben ceñirse el profesor para ser bien evaluado, tanto por sus supervisores como por sus directores inmediatos y tanto mejor si logra cubrir todos los contenidos previstos. Para los buenos profesores queda impedida toda posibilidad de aplicación de su iniciativa y creatividad, pero para los malos profesores, es su tabla de salvación pues de lo contrario no sabría qué hacer. Quizás lo único que puede hacer el profesor es elegir el texto guía y ello, si el ministerio o el colegio no han previsto ya, cuál deba ser(p.12).
		Un proceso como el analizado no requiere investigación por parte del profesor ya que todo se lo ordenarán o exigen los programas y se lo traen explicado los textos guía. Su único trabajo debe ser: leer el texto, aprender lo correspondiente a cada lección y exponerlo en clase. Como resultado y más tarde, toda su labor de enseñanza será una acción mecánica y de repetición. Si el profesor no sabe investigar, ni necesita hacerlo porque el sistema educativo vigente no le exige investigación sino la transmisión de conocimiento, no enseña a sus alumnos a investigar, sino que los acostumbra a aprender lo que el colegio le enseña y a ignorar lo que no se le alcanzó enseñar o no estaba previsto en los programas. Queda así muy limitada la posibilidad de mejoramiento y perfeccionamiento diario (…) por el hecho de tener experiencia tiene facilidades para continuar y aún progresar dentro del sistema educativo, quedando obligado únicamente a repetir lo hecho en el año anterior y, en el mejor de los casos, con menor dificultad dado que ya sabe lo que hay que hacer (p.15).

		(…) Pero dado que las funciones del profesor de sociales, en la práctica, se reduce a las enumeradas en el primer trabajo, justifico que otras personas las estén desempeñando, pues sería suficiente saber identificar los programas de una asignatura, poder para cerrarlos, aprenderse unos temas para recitarlos en clase, saber hacer lecciones, previas y exámenes y conocer las calificaciones para asignarles, etc. Y para hacer este papel creo que no se necesita perder cuatro años o más en la universidad con costos elevados para el Estado, los padres de familia y pérdida de tiempo para el estudiante que más pronto podría empezar a desarrollar este trabajo (p.16).
Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	Ricael Palacio Cuesta. Departamento de español J.B. La teoría de sistemas y la escuela.	Nuestra falta de participación activa para el venturoso destino de la Escuela ha agravado sus problemas. Esto lo estamos palpando en el modelo INEM, el cual se debaten una infortunada crisis ocasionada, precisamente por la desatención, el desinterés y la desidia de las altas esferas que administran la Educación colombiana y, porque no decirlo?, permitida por nosotros mismos, puesto que nada hemos, nada (hasta el momento) hacemos para participar decididamente en el salvamento de su totalidad concreta.(p,22). Nuestra flaqueza de espíritu nuestro débil coraje para presentar propuestas precisas y alcanzables dentro de las limitaciones de nuestra realidad social que vayan en provecho de los INEM, de su población estudiantil del contexto social que lo circunda y de la Educación en general, nos han colocado muy por debajo de lo que realmente queremos ser: Auténticos profesionales de la Educación y, convencido servidores de la comunidad. (pp.22- 23).
Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1987	El congreso pedagógico nacional. Pablo Rivas Mosquera	El sistema educativo requiere de una evaluación total y ésta debe ser rediseñada, con base en la recomendaciones, observaciones y estrategias dadas o formuladas por el magisterio colombiano (p.21).
		
	Acerca de las	Nuestra planeación no aprovecha la experiencia. Tenemos suficiente experiencia, pero no

	matemáticas. Ciro Garavito	creemos en ella y preferimos la experiencia de colegas extraños a nuestro grupo, da pesar que se muestre tan tradicionales y rutinarios como nosotros (y más) (p.22).
Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año v. N.5. Inem-pasto. Agosto de 1986.	Armando Casabón Ordoñez e Ivania Souza de Cerón. Libertad de enseñanza	Estamos convencidos que el verdadero fundamento de la libertad de enseñanza es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones hombres libres para pensar crear e inventar formalmente es que puedan elaborar respuestas que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece. La libertad y crítica no puede limitarse a las relaciones internas del grupo, sino que necesariamente se presentan en la toma de conciencia que esté realice de su situación social y orientar la educación hacia la toma de decisiones, de responsabilidades sociales y políticas (p.44). (…) En tales condiciones la única salida es ejercer la libertad de enseñanza como un derecho preocupándonos Por qué Nuestro objetivo como educadores se oriente a estructurar una persona que sea capaz de hacerle frente con éxito a los problemas cotidianos que permita un conocimiento de sí mismo y brinde la oportunidad de la realización de las potencialidades del educando. Debemos concebir la educación como un proceso de formación integral que prepara al hombre para la libertad teniendo en cuenta lo que él es y sus circunstancias la función educativa debe permitir al educando su libre participación en actividades grupales para encontrar su lugar dentro del grupo y extrapolando Sus experiencias encontrar su lugar en la comunidad todo esto se hace en el aula y bajo la dirección del docente nadie después de los maestros somos los llamados a ejercer esa educación(p.45).
Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año VII. N.7. Inem-pasto. Junio de 1989.	Ivania Souza de Cerón. Departamento de Promoción Social. Ciencia y Docencia: Un camino por recorrer en la educación	En síntesis, no basta que se reglamente el mejoramiento de la educación mediante un decreto, ni tampoco la lectura crítica y reflexiva sobre estos temas es suficiente; hace falta la aplicación en la escuela para que haga posible no una reforma, sino el cambio de la educación, donde el pedagogo según Acevedo no sea el “intermediario o distribuidor de la ideología sino funcionario del saber fundamentado en sus raíces epistemológicas” (1986). (pp.73-74).

Anexo 44. Discurso sobre la evaluación desde las fuentes escritas inemitas

Fuente	Autor(es)	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana Pasto-Nariño. Año 1. Diciembre, 1971. Vol. No	José Artemio Mendoza c. Rector. Inem-pasto.	Análisis de interacción: el análisis de interacción es una técnica que se presta perfectamente a la supervisión de hoy en día. Se utiliza para determinar si el maestro realmente imparte su clase como se lo propone. El análisis proporciona al profesor muchísima información sobre su propia enseñanza y lo hace en una forma positiva, el supervisor que usa esta técnica lo hace para proporcionar elementos de juicio para la autocrítica al profesor con respecto a su enseñanza y con el propósito de evaluarlo. Desde este punto de vista es una técnica por excelencia para mejorar la instrucción y determinar necesidades de supervisión. (p,11).
		La acción supervisora entendida como la ayuda qué ejerce quién la ejecuta para hacer que se cumpla mejor la función del maestro es entonces fundamental para el cabal cumplimiento del acto docente puesto que incide sobre el agente del mismo y sobre las otras variables que lo determinan como son los métodos las ayudas técnicas y estrategias de enseñanza la acción supervisora comprende por lo menos cuatro etapas importantes y fácilmente identificables primera diagnóstico de necesidades segundo plan de supervisión tercero ejecución del plan cuarto evaluación (pp. 5-6)-
		Ninguna acción supervisora adelantarse si no se han determinado claramente los objetivos de la misma. Del concepto de supervisión que hemos dado anteriormente se puede entender que dichos adjetivos siempre estarán relacionados con el mejoramiento del agente del acto docente el maestro para realizar su labor de enseñanza o cuando menos con el mejoramiento de los instrumentos métodos estrategias que dicho agente usa para el cumplimiento de su cometido. En tal virtud los objetivos de un plan de supervisión siempre tendrán que ver con la adquisición o perfeccionamiento de las habilidades del maestro para ejercer su profesión o con la adopción o mejoramiento de técnicas de enseñanza y nuevos métodos y estrategias de instrucción (p.20).

Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana Pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	Inem Pasto	Los procesos de evaluación son pasos esenciales para la orientación actual y futura. Pueden confirmar las estimaciones acerca de la eficacia la enseñanza impartida, e inducir a dudar del valor de nuestros métodos y materiales de instrucción al menos lo bastante como para decidir si debemos revisarlos o rechazarlos por ineficaces (p.11).

Anexo 45. Experiencias vividas dentro del sistema INEM

Fuente	Autor	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	INEM Pasto	La Sra. Beatriz de Checa, directora Encargada del Departamento de Comercio, viajó a la ciudad de Bogotá, para asistir a un seminario sobre educación comercial, dirigido por la Gregg de Colombia. Con el objeto de participar en un Seminario sobre Lingüística para profesores de inglés de los INEM, a desarrollarse en Bogotá, viajaron los licenciados Miguel Ángel Hormaza y Segundo Rosero Alomía. El Padre Roberto Mosquera, director del departamento de Religión y Culto, viajó a la ciudad de Bogotá en donde permaneció del 3 al 7 de julio en un curso de Actualización Teológica. Los profesores de Matemáticas, en la semana del 10 al 14 de julio, realizaron un curso de su especialidad con una intensidad de 20 horas, bajo la dirección de la Licenciada Leonor Castillo. El señor Alberto palacios, director del Departamento de Ayudas Educativas de nuestro instituto viajó a la ciudad de Popayán a la apertura del INEM, con el objeto de participar en una serie de conferencias que se dictaron para la promoción del nuevo establecimiento. Para la IV Convención Nacional de Futuros Agricultores de Colombia, viajaron a la ciudad de Buga(Valle), los alumnos integrantes de este Club, en el INEM de Pasto, lo mismo que el Lic. Carlos Cataño Llanos, como presidente de la comisión, el Sr. Arnoldo Peñafiel, como Consejero del grupo, y los señores: Lic., Carlos Martínez, profesora Olga Santacruz L. y el Sr. Alberto Palacios, como asesores. Con gran éxito celebró el INEM, la II Feria de la Ciencia, presentó trabajos de notorio valor científico, elaborados por los estudiantes del Instituto, de los cuales se premiaron lo más sobresalientes (p.32-33)
Dimensión educativa 2. Inem, francisco de paula Santander.	Aura Barreto Cely. Vicerrectora	Conformado por licenciados instructores idóneos en sus respectivas áreas Quiénes permanentemente buscan actualizarse para poder brindar a sus estudiantes los conocimientos más recientes (p.11).

Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	académica. En defensa del sistema INEM.	Es obvio que un sistema educativo de tal naturaleza sea susceptible de todo tipo de críticas esencialmente de personas que desconocen la filosofía INEM, o qué conociéndola no se han preocupado por profundizar su realidad quizá sea está la razón que ha inducido a muchos funcionarios del MEN de los últimos gobiernos A dedicar poca o ninguna atención al sistema lo cual ya en detrimento del mismo como puede constatarse en el caso crítico de las jefaturas de departamento. Sin embargo, el haber colaborado con el INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER por más de quince años, me faculta para opinar sobre las bondades comprobadas que ofrece el sistema; la experiencia que años tras año deja el diario quehacer con los educandos y el contacto permanente con los egresados, permite concluir que quienes pasan al campo ocupacional o se ubican en la universidad, en carreras afines a la modalidad que eligieron en el INEM, manifiestan un comportamiento definido y ágil y se desempeñan con desenvoltura, actitud que contrasta con las de los egresados del bachillerato clásico tradicional (p.11).
Dimensión educativa 2. Inem, francisco de paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	Efranio Plaza M. Gerente Cooperativa	Entidades que hace historia en el inem. La cooperativa de profesores y empleados del inem de Kennedy ((p.12).
Horizontes. Difusor cultural del inem de montería 1983	INEM Montería	La Universidad de Córdoba condecora En lo que corresponde al Instituto Inem de Montería, destaca la condecoración de uno de sus profesores: Guillermo Valencia Salgado y se complace en señalarlo como ejemplo para sus alumnos. Fervientemente la familia lo felicita por su obra literaria y hace suya esa distinción (p.6).
Presencia Inemita. Año vi. Número 12. septiembre de 1987.	Editorial,	Han sido múltiple la integración de nuestras actividades. Desde el principio los planeamientos curriculares, hasta la evaluación y desde las actividades recreativas y deportivas hasta la solidaridad para con los compañeros a través de los entes cooperativo y sindical; por ejemplo, al significado por sí mismo una realidad común en 15 años de historia (p.2).
Presencia Inemita. Año vi. Número 12. septiembre de 1987.	Lázaro Valencia Montoya. Rector. Nuestro quehacer educativo: INEM; Factor de	(...)en la actualidad son destacados profesionales o aquellos que por circunstancias especiales no han podido proseguir estudios superiores, pero se desempeñan con eficiencia en el campo ocupacional la obtención de galardones y participación decorosa en certámenes artísticos deportivos culturales y muchos otros de carácter local y nacional que con la realización de la escultura superación constituyen una muestra fehaciente de nuestra presencia en estos aspectos (p.3).

	desarrollo regional.	
Mundo Inemita. Inem Villavicencio 25 años 1992	Cesar Augusto Piñeros (Gerente). COODEINEM en el INEM	La Cooperativa Multiactivas de Empleados del INEM "Luis López de Mes " de Villavicencio, COODRINEM, ha recorrido 13 de 20 años de trayectoria institucional, enfocados y orientados con la filosofía Inemita, donde nació y se consolidó en sus primeros años, enmarcada en un trabajo solidario, de reunir ideas, pensamientos, opiniones y dineros, para conjugarlos y crear medios que solucionen algunas de las necesidades que se le presentan en su diario acontecer, a las personas que hacen parte de esta comunidad(p.30).
Escribir paginas para derrocar el silencio. Inem Villavicencio 25 años 1997	Cristina Castellano	Hay un lazo invisible entre lo que somos y entre lo que es nuestra institución, y es que, en nuestra permanencia, en el ejercicio diario de nuestro trabajo se ha de grado sutilmente, además de la formación profesional como maestro, rasgos de nuestra personalidad y de nuestra formación cultural. Lo afectivo, lo social y lo intelectual se cruzan en este ambiente cotidiano de pequeños intercambios entre compañeros, alumnos y padres, Donde hemos construido nuestro conocimiento, acumulado saberes, y, sobre todo, asimilado una cultura en Inemita. Por ello sentimos un amor entrañable al colegio, porque tiene algún nuestro, porque hace parte de nuestros afectos y preocupaciones y por qué está en la historia personal de cada uno de nosotros (presentación).

Anexo 46. Aporte de las fuentes escritas a los propósitos de cumplimiento a organismos internacionales de los INEM

Fuente	Autor o autores	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio , julio, agosto. Vol. II.	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de la Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27.	Como resultado del Rápido aumento de la demanda de ayuda por parte de los países miembros que se hallan en Vía de desarrollo las propias actividades del grupo del Banco Mundial en el campo de la educación están ampliándose rápidamente (P. 5).
		Al propio tiempo las normas y procedimientos del grupo del banco son objeto de revisión y adaptación constante para que puedan aplicarse a las nuevas tendencias (P. 5).
		Al otorgar su ayuda el grupo del banco tienen en cuenta el fenómeno más notable ocurrido en el último cuarto de siglo en materia de Educación el enorme aumento de la matrícula de alumnos en todos los niveles en un trabajo del banco relativo al sector de la educación publicado en 1971 se hace hincapié en la importancia de esta característica se indica que las presiones que cruza dicho aumento son Por una parte la demanda social y política además educación y por la otra el notable aumento de la población de edad escolar en una reciente estimación de las Naciones Unidas se afirma que en 1970 algo más del 40% de la población total de los países se desarrolla en desarrollo tenía menos de 15 años de edad en comparación con el 27% en los países desarrollados(pp.5-6)
Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	Julia Durán de Rubiano. Directora de unidad docente 2B. El INEM y la sociedad colombiana. Reseña histórica del INEM.	La idea de los institutos de educación media diversificada inem Surgió en la conferencia de ministros de educación celebrada en Lima en 1958 como una recomendación de la UNESCO para atender las necesidades socioeconómicas y culturales de los países en Vía de desarrollo El Ministerio de Educación Nacional de Colombia acogió de manera especial la recomendación anterior e inició los estudios necesarios para poner en práctica en el país el sistema de enseñanza media diversificada con la asesoría de la UNESCO y la AID bajo la dirección técnica del departamento de planeación de la presidencia de la república (p.3)

Anexo 47. Aporte de las fuentes escritas inemitas a los propósitos económicos de los INEM

Fuente	Autor o autores	Contenido Textual
Boletín de Divulgación Cultural. Publicación de la Vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto Nacional de Educación Media Diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana Pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, Julio, agosto. Vol. II.	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de la Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27	El Progreso económico y social de los países en desarrollo está estrechamente unido a su reacción ante la urgente necesidad de llevar adelante las reformas que hoy están planeando o iniciando muchos de esos países las nuevas tendencias en materia de enseñanza están siendo determinadas por las nuevas necesidades surgidas del proceso tecnológico que está obligando a los países a ampliar o reajustar sus sistemas docentes a un ritmo sin precedentes (p.5).
		En 1963 una misión mixta de la UNESCO y la agencia de desarrollo internacional estadounidense, determinó en colaboración con el gobierno colombiano la necesidad de modernizar la enseñanza secundaria transformándola en un sistema completo fue en ese nivel dónde se descubrieron las mayores lagunas e impedimentos que se oponían al desarrollo económico ulterior de la industria y la agricultura (p.7).
		Las autoridades están procurando convertir el sistema educativo de Colombia en parte inseparable de la totalidad del proceso de desarrollo nacional, estableciendo una estrecha coordinación con todos los demás sectores sociales y económicos (p.8).
		El propósito de los INEM es ofrecer un conjunto de opciones acordes con las necesidades de personal de las zonas en que están situados (p.9).
	S.A. La verdad y solo la verdad. Tomado de Revista "Presencia" 208.	Decirle la verdad al pueblo es manifestarle: • Que el desarrollo no puede ser a corto plazo • Que no puede con su estado actual de ignorancia participar eficientemente en la producción y en el consumo • Que el desarrollo con cualquier fórmula que se escoja requiere su participación activa y permanente • Que no puede seguir el camino desorbitado de la paternidad irresponsable • Que si no conoce y defiende los recursos naturales las nuevas generaciones no tendrán mayores posibilidades de supervivencia • Que la tierra es de toda la comunidad, y no de algunos pocos o muchos propietarios, ni tampoco de solo los que la trabajan. Lo que no puede dejar de buscar es que la tierra produzca el máximo de alimentos y bienes para todos.

		• Qué Colombia es actualmente pobre en recursos de producción. Por lo tanto, la fórmula no es repartir lo poco que hay, sino trabajar con eficiencia • Que no puede seguir confiando en esperanzas paternalista de milagro, golpes de suerte y azar ni entreguismo a caciques gamonales. • En síntesis que el desarrollo es consecuencia de un esfuerzo, de un sacrificio y de una técnica colectivos página (p.20-21).
		Y si se analiza el mismo fenómeno desde el otro punto de vista, acaso no es cierto como la firmaba Denison que "Hoy los factores más importantes de la expansión económica, los que van en cabeza de la lista de treinta y un factores de expansión señalados, son: la educación fundamental y las innovaciones tecnológicas" (p. 21).
Dimensión educativa 2. INEM, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.E.1986	Aura Barreto Cely. Vicerrectora académica. En defensa del sistema INEM.	Pero ante la realidad nacional que cada vez demanda más personal técnico capaz de laborar en el campo ocupacional el gobierno sintió la imperiosa necesidad de darle una nueva dimensión a la educación media con miras de preparar al individuo en las ramas tecnológicas en un tiempo prudencial sin desatender su cultura general a fin de facultar los simultáneamente tanto para el trabajo como para ingresar a la universidad o a las carreras intermedias si así lo desea cuando no para actuar en ambos Campos (p.11)
	Myriam Contreras de Latorre. Trabajadora social. Factores socioeconómicos que influyen en la elección vocacional.	En la práctica la distribución ocupacional de los trabajadores está en función de la oferta y la demanda de trabajo así las ocupaciones son más o menos productivas según la cantidad de trabajadores que logren atraer o rechazar. Una planeación adecuada del mercado de trabajo sería conveniente para conocer Cuáles son las ocupaciones que ese momento tienen más demanda en el proceso productivo y evitaría pérdidas por inversiones En capital de trabajo cuando se presenta el fenómeno conocido como desempleo (p. 14).
Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año VII. N.7. Inem-Pasto. Junio de 1989.	Diego Romero Chamorro. Jefe de unidad docente 3. Algunas reflexiones sobre educación y sociedad.	Conviene no olvidar los momentos actuales las relaciones de la educación con la economía de la estructura social, se comprende de suyo y en forma evidente que esa preocupación es por igual en todos los países, como es natural, con características muy peculiares y sus manifestaciones están de acuerdo con su desarrollo evolutivo; es así como en los pueblos más adelantados su capacidad productiva reside Precisamente en la preparación y cada vez mayor de sus ciudadanos, consideran la educación como inversión y aparecen todos los planes de desarrollo es imprescindible que esa planeación se introduzca en la

		organización interna del sistema educativo es decir en la educación misma existiendo una coherente articulación entre este sector y los sectores productivos político y gubernamental página 75 76.
INEM Felipe Pérez Pereira. 1972-marzo 20 1992. 20 años. Educando juventudes risaraldenses	Juan N. Yepes Hernández. El INEM y sus fundadores.	Ver nacer Una institución educativa con un panorama de Progreso y visión futurista aportando a la región con sus egresados fuerza laboral investigativa emprendedora y capaz de seguir luchando por un bienestar comunitario (p.12)
Presencia INEMITA. Año VI. Número 12. septiembre de 1987.	Magda Giovanna Lobo y Dila Angelica Isaza (estudiantes). Lo bueno: Lo malo y lo que no puede estar peor.	La educación hoy no solo en nuestro plantel sino en todo Colegio se está mecanizando lo que parece ser el factor encargado de acabar con iniciativa de alumno. La creatividad de la persona es coartada y se le enseña a reproducir El joven simplemente sale del bachillerato con la idea de un empleo; sus aspiraciones han sido relegadas porque no tuvo la oportunidad de descubrir cuáles eran verdaderamente sus actitudes y sus capacidades.
Escribir Inem Villavicencio 25 años 1992	Hernando Ayala (exalumno fundador) Vicente años forjando un capital humano	La tarea de instituciones como el INEM Luis López de Mesa es definitiva: Formar el FACTOR HUMANO (p.8).

Anexo 48. Aporte de las fuentes escritas inemitas a los propósitos educativos de los INEM

Fuente	Autor o autores	Categoría emergente 1: roles
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de la Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27	El Progreso económico y social de los países en desarrollo está estrechamente unido a su reacción ante la urgente necesidad de llevar adelante las reformas que hoy están planeando o iniciando muchos de esos países las nuevas tendencias en materia de enseñanza están siendo determinadas por las nuevas necesidades surgidas del proceso tecnológico que está obligando a los países a ampliar o reajustar sus sistemas docentes a un ritmo sin precedentes (p.5).
		El aumento de la matrícula ha dificultado la calidad y la eficacia de las escuelas aulas equipo y enseñanza. Los materiales no satisfacen las necesidades más apremiantes la formación y la experiencia de los maestros son escasas en calidad y magnitud y la organización planificación evaluación y supervisión son en general deficientes o en algunos casos faltan por completo (pp. 5-6).
		En 1963 66 una misión mixta de la UNESCO y la agencia de desarrollo internacional estadounidense, determinó en colaboración con el gobierno colombiano la necesidad de modernizar la enseñanza secundaria transformándola en un sistema completo fue en ese nivel dónde se descubrieron las mayores lagunas e impedimentos que se oponían al desarrollo económico ulterior de la industria y la agricultura.
		Los edificios de los INEM, macizos, extensos y funcionales, se han convertido en el centro de una revolución de la enseñanza que no sólo tiene por objeto modificar los métodos pedagógicos y el contenido de la educación (p.7).
		Debido a lo complejo de las circunstancias en que funcionan, siguen existiendo muchas características tradicionales. Y son muchas las resistencias aún por vencer; entre los dirigentes políticos y gubernamentales, entre los padres y entre los propios profesores (p.10).
Dimensión educativa 2. Inem, francisco de paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá.	Julia Durán de Rubiano. Directora de unidad docente 2B. El INEM y la sociedad colombiana. Reseña histórica	Finalmente es importante destacar que el inem Francisco de Paula Santander de Kennedy cumpliendo con el principal objetivo para el que fue creado como es el de mejorar la integración del hombre moderno mediante el equilibrio entre las humanidades y la técnica se enorgullece de preparar y entregar al país un número considerable de hombres pensantes e inteligentes que logran enaltecer Mediante los conocimientos en el instituto el nombre de Colombia (p.4).

D.e.1986	del INEM.	
Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	Pablo Rivas Mosquera. Departamento de Español. Leer y estudiar para qué	Estamos en la postrimería del siglo 20 y la sociedad en general está en proceso de cambio es la razón por la cual debemos convertirnos en educadores de hombres del Siglo XXI; para lograr esto deberíamos revisar y reestructurar el sistema de enseñanza, atendiendo a los intereses de la sociedad del mañana; ya que mientras la educación no sé Oriente de acuerdo con lo que piensa y siente El joven de hoy y los instrumentos de conocimiento no salgan de la propia realidad que lo rodea la educación no será una respuesta a las necesidades del hombre del mañana página 26
Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año VII. N.7. Inem-Pasto. Junio de 1989.	Ivania Souza de Cerón. Departamento de Promoción Social. Ciencia y Docencia: Un camino por recorrer en la educación	Para empezar, aclararemos que En la escuela no solo se transmiten conocimientos también se enseña a los alumnos a comportarse a tomar decisiones a valorar a querer a respetar y obedecer unas cosas y a rechazar otras (p.71).
Inem Felipe Pérez Pereira. 1972-marzo 20 1992. 20 años. Educando juventudes risaraldenses	Licenciado Eduardo López Jaramillo. INEM. Panorámica INEM 1972.	Los INEM fueron diseñados durante la administración del presidente lleras Restrepo quién se propuso afirmar nuestra clase media en los valores del mundo moderno y de la sociedad industria (p.9)
Presencia Inemita. Año vi. Número 12. septiembre de 1987.	Editorial	Aquí en la puerta del Llano y para toda la región, el INEM con una nueva forma de vida, modernización, progreso; y tres lustros después sigue ocupando ese nivel de privilegio por la especialidad, la categoría y la profesionalización educativa (p.2).

Escribir paginas para derrocar el silencio. Inem Villavicencio 25 años 1997.	INEM Villavicencio	p.

Anexo 49. Aporte de las fuentes escritas a los propósitos de las ramas en los INEM

Fuente	Autor o autores	Categoría emergente 1: roles
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de la Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27	En los INEM se preparan a los estudiantes para el desempeño de un empleo o para seguir estudios técnicos en los grados preuniversitarios y universitarios. Al propio tiempo, ofrecen la suficiente enseñanza de tipo clásico para que sus alumnos puedan ingresar en las instituciones post-secundarias o en las universidades (P, 8).
Horizontes. Difusor cultural del INEM de montería 1983	Miron	Tengo para así que el INEM no es un simple colegio, sino una universidad de enseñanza diversificada. De aquí que el bachiller agropecuario listo para empezar a trabajar; el bachiller comercial está en capacidad de organizar a nivel medio de la economía de su región; el de Promoción Social promueve la comunidad hacia el desarrollo, integra la clase marginada al torrente de la cultura y le da medios para solucionar sus problemas; el bachiller industrial sale con méritos suficientes para erigir un taller de mecánica y preparado para coadyuvar en el desarrollo técnico e industrial de su Departamento; el bachiller académico sale con bases requeridas para ingresar en la universidad y seguir una carrera liberal. En fin, un bachiller en Inemita debe ingresar en cualquier universidad porque posee un reservorio técnico, científico, académico y cultural (p.4).
Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año VII. N.7. Inem-Pasto. Junio de 1989.	Jaime Jurado Ordoñez. Dibujo Técnico. Departamento de industrial	En el campo puramente práctico de trabajo el verdadero cambio en la preparación de bachilleres industriales y técnicos no está solo en el manejo correcto de máquinas herramientas equipos e instrumentos en una lectura correcta de lenguaje gráfico para poder interpretar analizar y desarrollar un plano de taller Debemos entender que el hecho de tener habilidad en el manejo de máquinas equipos e instrumentos no es garantía suficiente para el buen desempeño en la industria

	(Dibujo)	este debe estar complementado con un estudio conciencia del dibujo técnico pues este nos va a decir que vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer. No se necesita ser un buen delineante para realizar un buen plano de taller a veces basta un croquis técnico (p.86).
Presencia Inemita. Año vi. Número 12. septiembre de 1987.	Florines Linares Rojas (trabajador social). El bachiller INEM frente a la empresa pública y privada	1. Área Comercial Es un área que capacita a los alumnos para desempeñarse eficientemente en el mercado ocupacional de actividades relacionadas con aspectos comerciales en general y los orienta para continuar estudios superiores. 2. Agropecuaria El área agropecuaria comprende los conocimientos y trabajos relacionados con el suelo laborable en su adecuación infertilidad todo lo relacionado con el cultivo de plantas útiles la cría y mejoramiento de animales para un mejor beneficio de acuerdo con las características propias de la región Trabajos que puede realizar el bachiller agropecuario El bachiller agropecuario está capacitado para efectuar trabajos de medición e interpretación de planos topográficos muestreos técnicos de suelo instalación de sistemas de riegos y ordenamientos a nivel de parcelas indica las principales deficiencias de los suelos que tiene incidencia en la nutrición vegetal efectúa labores de siembra cultivo y recolección selección conservación transporte y mercado dirige cultivos de forrajes para la alimentación de animales mediante la selección y adaptación de variedades dirige y efectúa procesamiento y conservación de productos de los ganados como leche queso mantequilla carne lanas pieles etcétera. 3. Industrial La educación Industrial como parte integral del proceso curricular constituye una de las áreas que contribuye al logro de los fines de educación media Por cuánto desarrolla la capacidad para apreciar la influencia que la industria ejerce en la actividad social y económica es un área que capacita a los alumnos Para desempeñarse eficientemente en el mundo laboral de actividades relacionadas con aspectos tales como electricidad y electrónica y además se orienta para continuar estudios superiores con carreras afines al área estudiada. 4. Área de promoción social El área de promoción social se propone formar un recurso humano capaz de promoverse estimular facilitar producir y Apoyar el proceso de desarrollo integral cultural educativo en salud recreación económico de la familia el grupo la comunidad y la sociedad en general. 5. Área académica El área académica Busca específicamente la preparación del estudiante para continuar estudios

		superiores o universitarios (p.11).

Anexo 50. Aporte de las fuentes escritas inemitas a los propósitos sociales de los INEM

Fuente	Autor(es)	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de la Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27	La demanda popular del incremento cada vez mayor de la enseñanza quizás sea tan intensa en los ricos países industrializados como en los países en desarrollo, pero para estos últimos el fomento de la educación es de suma importancia (p.5).
		Al otorgar su ayuda el grupo del banco tienen en cuenta el fenómeno más notable ocurrido en el último cuarto de siglo en materia de Educación el enorme aumento de la matrícula de alumnos en todos los niveles en un trabajo del banco relativo al sector de la educación publicado en 1971 se hace hincapié en la importancia de esta característica se indica que las presiones que cruza dicho aumento son Por una parte la demanda social y política además educación y por la otra el notable aumento de la población de edad escolar en una reciente estimación de las Naciones Unidas se afirma que en 1970 algo más del 40% de la población total de los países se en desarrollo tenía menos de 15 años de edad en comparación con el 27% en los países desarrollados (p.6).
		La matrícula de alumnos en las escuelas de Colombia es un reflejo del crecimiento demográfico la población se ha duplicado en menos de 30 años y al ritmo actual de crecimiento del 3,3 por ciento anual puede duplicarse de nuevo en menos de 20 años la población urbana de las ciudades de más de 20000 habitantes aumentado considerablemente se calcula que para 1980 la mitad de la población del país recibirá en dichas actividades (P,6).
		El costo de los 19 institutos Inclusive la edificación y el equipo para los mismos se ha calculado en una suma equivalente a 28 puntos $2000000 Mediante los préstamos del banco se financia la mitad de esta cantidad de inclusión de las necesidades de Divisas y algunos gastos en moneda nacional el gobierno aporta el resto Asimismo el gobierno paga los gastos corrientes es decir Los sueldos de los profesores mantenimiento etcétera con cargo al presupuesto de instrucción pública.
		Los niños de las escuelas primarias y sus padres oyen hablar de la existencia de los INEM. y padres e hijos admiran los grandes edificios considerándolos como el medio que disponen para lograr mejores cosas.
Presencia Inemita. Año vi. Número 12. septiembre de 1987.	Floripes Linares Rojas (trabajador social). El bachiller INEM frente a la empresa pública y	Teniendo en cuenta el factor económico muchos de nuestros bachilleres carecen de recursos para seguir estudios superiores Y ante esta situación su mayor interés es el de ubicarse en el campo laboral, pero para ello Es conveniente establecer una cobertura de servicios en coordinación con jefes de empresas Para que el bachiller se ubique de acuerdo con la naturaleza de área estudiada con la certeza de que el inem ofrece recurso humano bien capacitado (p.8).

	privada	

Anexo 51. Aporte de las fuentes escritas inemitas a los propósitos de ser centro pilotos

Fuente	Autor(es)	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de la Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27	Los INEM que ya funciona y los que se hallan en construcción se han convertido en el núcleo de la reforma para la que se solicitó la ayuda del Banco Mundial (p.8).
		Cómo uno de los medios de difundir la innovación, los INEM están procurando extender su efecto lo más rápidamente posible a la totalidad del sistema docente, y tratan de estimular la reforma de la instrucción primaria mejorando el nivel de la enseñanza mediante el uso de maestros más competentes y recabando la colaboración de padres y alumnos en la vida académica y administrativa de la propia institución (p.9).
		Pero las instituciones del INEM no bastan. Cuando se terminan los 19 INEM comprendidos en los dos proyectos en qué presta ayuda el Banco, ellos representarán solo el principio de una obra. La reforma a ser más profunda y los medios deben continuar en aumento (p.10).
Presencia Inemita. Año vi. Número 12. septiembre de 1987.	Editorial,	El INEM otorgó una auténtica identidad educativa a Villavicencio, sirvió de punto de partida a nuevos y diversos centros docentes que hoy por hoy se proyectan en la geografía regional, ya en el sector privado, ya en el sector oficial (p.2).

Anexo 52. Tensión entre los contenidos vocacionales y generales en el INEM desde el discurso Inemita escrito

Fuente	Autor	Contenido textual
Mundo Inemita. Inem Villavicencio 25 años 1992	INEM Villavicencio	
	Nelson Ricardo Bobadilla (exalumno). Hacia una nueva estructuración académica del área de modalidad agropecuaria	Que no se preste la confusión; El hecho de reducir la intensidad horaria de las asignaturas no va en detrimento de la misma. Por experiencia propia sé que en ella las verdaderas clases se ceñían a una hora, máximo dos: el resto del tiempo era dedicado a laborar en actividad nada relacionadas con el programa. De esta forma se estarían cubriendo todas las posibilidades, con un racional programa de prácticas. Además, con una adecuada educación académica se estarían formando semitécnicos como unos excelentes prospectos de profesionales (p.9).

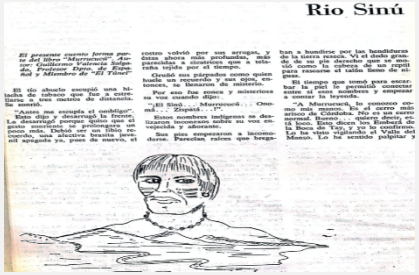
Anexo 53. Aporte de las fuentes escritas Inemitas a la categoría contenidos extraclase o diversificación extendida

Fuente	Autor(es)	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	INEM Pasto	Para la IV Convención Nacional de Futuros Agricultores de Colombia, viajaron a la ciudad de Buga (Valle), los alumnos integrantes de este Club, en el INEM de Pasto, lo mismo que el Lic. Carlos Cataño Llanos, como presidente de la comisión, el Sr. Arnoldo Peñafiel, como consejero del grupo, y los señores: Lic., Carlos Martínez, profesora Olga Santacruz L. y el Sr. Alberto Palacios, como asesores. Con gran éxito celebró el INEM, la II Feria de la Ciencia, presentó trabajos de notorio valor científico, elaborados por los estudiantes del Instituto, de los cuales se premiaron lo más sobresalientes (p.33)

Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Año 3 volumen 3. Número 21. Marzo-abril de 1973	INEM Pasto	Con el propósito de informar a nuestros lectores y dejar constancia de dos actividades extracurriculares destacadas, presentamos a continuación las programaciones sobre la semana cultural celebrada entre el 14 y el 18 de mayo como homenaje a la educador y la del seminario sobre periodismo efectuado en los días 24 25 y 26 del mismo mes (pp. 52-60) PROGRAMA GENERAL PARA LA CELEBRACIÓN DE LA TERCERA SEMANA CULTURAL EN HOMENAJE AL EDUCADOR COLOMBIANO MAYO 14 – 18 Mayo 13: vísperas 11 a.m. concierto ofrecido por la banda departamental en los patios del INEM en homenaje a las madres colombianas (…)Mayo 14 día de la patria 11 am: conferencia sobre la Quinua como alimento básico del pueblo colombiano. A cargo del doctor Braulio Montenegro, profesor de la Universidad de Nariño. 2:00 p.m. Presentación del programa alumnos finalistas de los concursos realizados por los departamentos de: Matemáticas: ”Biografías” Religión: “Los grandes desafíos de Latinoamérica a la juventud” Español: “Recital poético adelantado con los alumnos de escuelas Primarias” (…) Apertura de la exposición de Juguetería Responsable: Departamento de Promoción Social. 4:00 p.m. Proyección del documental sobre bombona, con asistencia de colegios privados. (…) Mayo 15: día del educador 9:00 a.m. Mesa redonda. Tema: problemática de la educación actual responsable: departamento de sociales. (…) Participantes: dos profesores de los colegios oficiales, dos profesores de colegios particulares, dos profesores del colegio INEM, dos profesores universitarios. (…) TARDE DEPORTIVA (…) Teatro y danzas folclóricas (…) Seminario sobre periodismo

Amalia peña v. De García. (2011). Florece el noli. La poesía como estrategia lúdica: recopilación de la poesía del inem lorenzo maría lleras. Colombia: graficas a&m.	Amalia Peña	La poesía Inemita es un derroche de creatividad, el estudiante expresa con libertad su sentir y escribe, poemas líricos, poesías cortas como el haikú, el limerick, el caligrama, dos en uno, acrósticos, pensamientos y canciones lo cual engrosa la primera parte de este poemario. Conforma la segunda parte, el anhelo de la comunidad que manifiesta a través de las diferentes formas lírica, odas, elegías, sonetos, redondillas entre otras para expresar amor, ternura, alegría, tristeza y dolor. La sutileza, el matiz del lenguaje figurado suscita el deleite del sonido en la palabra, muestra al estudiante las técnicas como el prodigio de una comunicación en valores, así mismo la inferencia para la comprensión lectora, porque la memoria comprensiva es base para otros aprendizajes. La diversidad temática en este poemario abonado con el rocío del sentimiento hecho palabras y plasmado como la razón didáctica y pedagógica de esta cosecha (producción textual) evidenciada en cada uno de sus poemas son estrategias lúdicas e interactivas que acercan la imagen poética de la mente de los jóvenes con una gestión de aula dinámica (p.7).
Inem. Primer salón nacional de artes plásticas inem e ita. Octubre 22 al 29 de abril de 1982. Galería de arte santa fe de Bogotá	INEM	Cualquiera que profesión sea la profesión que su hijo elija Siempre necesitará de la actitud creadora que habrá desarrollado mediante sus actividades artísticas cualquier trabajador ya use su mente sus habilidades manuales cuando no ambas estará perdidos y depende exclusivamente de la ciega obediencia en la imitación de las normas establecidas no se olvide jamás que buena parte de nuestra felicidad depende de nuestra capacidad de sacar ventajas de las muchas oportunidades que la vida nos ofrece (p.8).
		Más por sobre todo al tiempo que crea de confrontar a constantemente con sus propias experiencias Aliviándose de ese modo de suspensiones y fatiga emocional hecho tan importante para su bienestar futuro pero el arte no sirve únicamente como válvula de escape emocional sino también como fuente permanente de satisfacción para el niño al permitirle organizar sus pensamientos y sentimientos usando los materiales de creación está capacidad de organización es la que convierte el caos en orden y da sentido pleno a lo que carecería de él (p. 8).
Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	Julia Durán de Rubiano. Directora de unidad docente 2B. El INEM y la sociedad	El Instituto Además de la formación académica y vocacional ofrece a sus estudiantes una diversidad de actividades que les brindan la oportunidad de desarrollar sus aptitudes artísticas y deportivas además de fomentar su creatividad entre Estas actividades están: grupo de teatro, banda experimental, Grupo de danzas Grupo de bastoneras grupo de gimnasia grupo radial grupo Scout grupo de primeros auxilios y agrupaciones deportivas como Ping Pong, Tae Kwondo, Fútbol baloncesto pesas club

	colombiana. Reseña histórica del INEM.	de fotografía (p.4).
Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	Matilde Cárdenas de Cascante. Influencia del área y modalidad vocacional en la determinación de intereses. Trabajo presentado al seminario taller nacional sobre orientación escolar y profesional ACDEOC-UNESCO. Bogotá, octubre de 1985.	Así entendida la diversificación no es solo el ofrecimiento de varios tipos de bachillerato para que el alumno escoja el que consideres huyó sino la formación de toma de decisiones que implica la participación de la totalidad de los agentes educativos y de la misma organización curricular propiciando situaciones en las que el alumno asuma decisiones rutinarias y de significativa trascendencia dentro de un proceso reflexivo y personal algunas de las actuaciones institucionales reforzadoras de la formación en toma de decisiones que se dieron entre los años 1970 a 1973 en los inem fueron: -Ofrecimiento al alumno de actividades estudiantiles extra clase de libre escogencia ocupaban sitio de importancia en el horario de clase del Estudiante y que lidera así organizadas por los mismos alumnos contaban con el respaldo y asesoría de un docente interesado en el tema o aspecto a profundizar o en el objetivo por lograr a través de ellas (...). Después de relegar las anteriores prácticas sin que mediara una seria Evaluación sobre su efectividad (pp,5-6).
Dimensión educativa 2. Inem, francisco de paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1987	Dora de González. Las Danzas en el INEM de Kennedy	Las danzas como expresión artística, son la identidad cultural de un pueblo y un establecimiento educativo como el nuestro, no podría faltar un grupo que interpretar el folclor nacional e internacional (p.14).

	Laura Victoria Gonzales Depto. Español	 Rio Sinú  V. RINCON POETICO Por Laura Victoria Gonzáles Depto. de Español CUANDO TENGAS TU HIJO, AMIGA MIA A Gladys p.30
Horizontes. Difusor cultural del inem de montería 1982	INEM Montería	p.13  FOLCLOR CORDOBES

Horizontes. Difusor cultural del inem de montería 1983	Mirón	Además, el INEM introduce al joven en el campo de las artes, de la danza y de la músic que pueda captar la belleza, para que dilucide su emoción estética (p.4) 
Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año v. N.5. Inem-pasto. Agosto de 1986.	Alfredo Paz Meneses (Rector). Las actividades extracurriculares	Conjuntamente con la instrucción y la educación en la escuela formal, aparecen una serie de alternativas posibilidades o medios adicionales que la escuela pone a disposición de sus alumnos, para dinamizar las diferencias individuales, proyectar las actitudes, mejorar las posibilidades, sensoriar las destrezas, cristalizar las ambiciones, servir de medio de plataforma de lanzamiento ya como representante genuino de la comunidad escolar o como miembro destacado, hasta descollar como líder denominándose "actividades complementarias o extracurriculares" (p. 38). Sin detenernos en el campo semántico, esta actividades son tan importantes que la acciones regulares o sistemáticas que desarrolla la Entidad Escolar, porque se convierten en una oportunidad extraordinaria para interiorizar y expresar una serie de intereses, inclinaciones y muestras de afecto por aquello que se identifica con la personalidad y proyección de cada quien sirven para reorientar la personalidad, para "APRENDER HACIENDO", para respetar a los demás, para juzgar equilibradamente las faenas y tareas de todos los miembros de la Escuela y lo más importante porque hacen de la Escuela la Entidad Dinámica y participativa como ente social de cambio (pp. 39-39) Las actividades extracurriculares deben de estar permanentemente ligadas a la acción diaria de la Escuela, la concepción de considerar al alumno como CENTRO EJE Y FUNDAMENTO DE LA EDUCACION, para ponerle su servicio todo lo conveniente y necesario para lograr una plena realización(p.39).
	Miguel Ángel Almeida Delgado.	Por tanto, las actividades científicas y tecnológicas juveniles se apoyan en principios tales como la libertad de participación respeto a la voluntad de incorporación de niños

	Actividades científicas extraescolares: concurso científico y tecnológico juvenil.	y jóvenes a estos quehaceres, así como también la consideración de sus intereses e inquietudes y aspiraciones (p.47).
Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año vii. N.7. Inem-pasto. Junio de 1989.	Ruth Estela Muñoz Avilés. Departamento de español. Importancia de la literatura en la educación del niño	La literatura y en general los libros, constituyen una experiencia muy interesante para el niño, porque frente a un libro el pequeño se siente animada pensar, a hacer cosas de manera creativa, se anima hablar, hace preguntas, contestó interrogantes, hace comentarios. Frente a un libro, aún el niño tímido, nervioso, inseguro, con problemas de aprendizaje, tiene oportunidad para la concentración, comprensión, actividad, imitación, libertad y distracción. Lo fundamental por lo tanto es, seleccionar los libros los contenidos literarios con criterio de calidad, lo más indicado es un aquellos que estén de acuerdo, no con los gustos del adulto, sino con los intereses y necesidades familiares (p.68)
Presencia inemita. Año vi. Número 12. Septiembre de 1987.	Héctor Julio Ávila Rodríguez. ¿Escribir para qué? Presencia Inemita seis años de lucha	El compromiso de la comunicación nos corresponde a todos e implica por lo mismo en continuo trasegar en donde las ideas y los hechos sean transmitidos en forma cada vez más dinámica ver hace efectiva la audición y la lectura de los medios regionales y nacionales ayudan a forjar la identidad de nuestra patria el sistema educativo como parte vital del estado es el más llamado a propender por esta comunicación por los derechos a la información y la libertad de expresión por ello durante 6 años con presencia Inemita hemos propiciado estos objetivos y la posibilidad de que los jóvenes tengan cada vez más acceso a la información y por consiguiente un mejor despertar cultural e ideológico (p.12).
Presencia inemita. Año vi. Número 12. Septiembre de 1987.	Clotario Hernández (docente) Deporte y reconocimientos	no podemos afirmar que hemos promocionado los mejores deportistas del país pues nuestra función no es esa es formar y capacitar al alumno para que se informa y conozca y aprenda los deportes básicos gimnasia, atletismo baloncesto softbol voleibol de esta manera el alumno puede practicar cualquier deporte con los entrenadores de Coldeportes o con los profesores que entrenan algunos Equipos del colegio (p.15).

<table>
<tr><td rowspan="2">Escribir paginas para derrocar el silencio. Inem villavicencio 25 años 1997</td><td rowspan="2">INEM Villavicencio</td><td>Portada

</td></tr>
<tr><td>p.18

</td></tr>
<tr><td>Mundo inemita. Inem villavicencio 25 años 1992</td><td>Jorge Ignacio Duran (Docente INEM). Nuestra vivencia musical.</td><td>Al conmemorarse los 20 años de fundación de nuestro INEM, haciendo música de dive los alumnos mediante la interpretación vocal e instrumental cómo la flauta, la guitarra, Y en grupos especiales como la banda, hemos impulsado una actividad que si llegue a f redundará en beneficio de la cultura de Villavicencio(p.20).</td></tr>
</table>

Presencia inemita. Año 10. Número 19. Inem luis lópez mesa. Villavicencio 1997.	Camilo Andrés Álvarez Blanco(estudiante), La hora de la escritura	p.8 
El humanista. Año xvi, no 27. Medellín, octubre de 1995	INEM Medellín	

Anexo 54. Aporte de las fuentes escritas Inemitas a los criterios para seleccionar y estructurar los contenidos en los INEM

Fuente	Autor	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. Ii.	¿Qué es educar? Hermana Fanny Sarasty Ramírez. Departamento de Religión	La contribución del Departamento de Religión dentro del sistema INEM, teniendo presente los fines de la Educación Media Colombiana y dado el momento histórico en que nos toca vivir es la siguiente: 1. Presentar a Cristo como el Hombre-Dios que personaliza unifica y libera 2. Realizamos esta actividad mediante una catequesis Antropológica, Cristológica y vivencial 3. Estructura de la catequesis (p,22). A. Situaciones Partimos del análisis de los hechos concretos de la vida del hombre. B. Aspiraciones Le ayudamos al joven descubrir sus propios anhelos C. Iluminación Lo guiamos para que interpreten los acontecimientos a la luz de Cristo, muerto y resucitado por medio de los signos de los tiempos, la historia el magisterio de la Iglesia su propia conciencia etcétera D. Respuesta y compromiso Al llegar a esta época el joven libremente acepta a Cristo en su vida, no solamente con un "sí" intelectual a un conjunto de verdades "Sino que se integra al proceso salvífico de participación histórica qué elimina toda dicotomía entre experiencia del mundo y experiencia del Dios vivo" (VII semana internacional de Catequesis) (Pp, 20-21).
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Año 3 volumen 2. Número 20. Enero-febrero de 1973	Mauricio Gilberto Ibarra. El rol del profesor de Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria Colombiana	El profesor debe predeterminar: qué va a enseñar en cada hora de clase; cómo lo ha de hacer y qué materiales debe utilizar. Esto está bien para un corto plazo, pero nunca se justifica cuando dicha parcelación se prevé para seis o más meses o para todo un año. No se conoce el ritmo de progreso de los alumnos ni su capacidad de trabajo, por tanto, la parcelación, de antemano se convierte en una camisa de fuerza a la que hay que acomodarse sin mirar a quien se perjudica, ni en qué medidas se lo perjudica (p.13).

Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1987	Acerca de las matemáticas. Ciro Garavito	Nuestra planeación es precaria. Nos acostumbramos a planear contenidos (organizar los temas en lecciones) pero no planeamos suficientemente sobre actividades de aprendizaje. Tampoco planeamos la secuencia de condiciones de aprendizaje, por qué no estudiamos criterios que nos permitan determinarlas (p.22). Nuestra planeación no aprovecha la experiencia. Tenemos suficiente experiencia, pero no creemos en ella y preferimos la experiencia de colegas extraños a nuestro grupo, da pesar que se muestre tan tradicionales y rutinarios como nosotros (y más) (p.22).
Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año vii. N.7. Inem-pasto. Junio de 1989.	Alfredo Paz Meneses. Rector Inem. Ser educador.	El programa académico en si no Toca para nada las ilusiones del joven sus problemas domésticos y la realidad de su tiempo (p.90).

Anexo 55. Aporte de las fuentes escritas inemitas a la estructura de organización de los INEM

Fuente	Autor o autores	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol**. II.**	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de la Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27	Conocidos popularmente por las siglas de su título oficial inem institutos nacionales de educación media las nuevas instituciones se han convertido en la fuerza que está imponiendo la reforma tanto en sentido ascendente en las universidades como descendente en las escuelas primarias los educadores colombianos se refieren cada vez al sistema inem como el resplandor que se apareció al final de un largo túnel (P, 7).
		En resumen, los INEM son centros que ofrecen una enseñanza secundaria de 6 años, con un plan de estudios diversificado y que funcionan con arreglos a un nuevo concepto educativo (p.8).
		En cada INEM, los dos primeros cursos del plan de 6 años se dedican a estudios preparatorios generales de materias profesionales, al término del período, los estudiantes, con ayuda de consejeros de orientación, eligen cursos más especializados a los que han de dedicar los próximos años. En los dos últimos las opciones son definitivas. El estudiante de nuevo con ayuda de los consejeros de orientación, selecciona las materias que han de determinar sus actividades futuras, como Ciencias, Mecánica, Electricidad, Química Industrial agricultura y zootecnia, Secretaría, Contabilidad, Asistencia Social, Desarrollo de la Comunidad o Economía Doméstica (pp. 8-9).

Anexo 56. Aporte de las fuentes escritas inemitas a las características curriculares de los INEM

Fuente	Autor(es)	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-nariño. Año 1. Diciembre, 1971. Vol. No	José Artemio Mendoza C. Rector. INEM-Pasto.	Los procesos más importantes en la escuela son los relacionados con el acto docente o sea los que se refieren a la enseñanza y el aprendizaje. La meta de este acto es el alumno, que se convierte en el centro, en lo más importante de la comunidad escolar. La formación del estudiante es responsabilidad del maestro el profesor necesita ayuda requiere apoyo y esto se lo debe y esto se lo da una supervisión bien dirigida que respalde y estimule al maestro para que enseñe mejor. (p,1)
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. Ii.	Departamento de Ayudas Educativas	Si lo oigo lo olvido, si lo veo lo recuerdo, si lo hago lo aprendo. Proverbio chino (p.26).
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-nariño. Año 1. Diciembre, 1971. Vol. No	José Artemio Mendoza C. Rector. INEM-Pasto.	La información sobre las necesidades de supervisión suele obtenerse más fácilmente las reuniones de profesores dada la tendencia a intervenir más activamente por parte de estos. Hace más fácil la identificación de problemas comunes y aporta iniciativas sobre las tareas de supervisión más aconsejables. Es está una información de primera mano, que Sin embargo habrá de evaluarse en su adecuada magnitud y de verificarse mediante otros sistemas de información (p.6)
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Año 2	INEM Pasto	Escudo (…) esta figura estilizada representa al alumno como centro del sistema (p.4) Bandera

volumen 2. Numero 18y19. Noviembre y diciembre.		Sobre un fondo blanco que significa integridad, se destaca un círculo verde, que representa al alumno INEM, centro del sistema y esperanza de la Patria (p.5).
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Año 3 volumen 2. Número 20. Enero-febrero de 1973	INEM Pasto	El día de campo se cumplió conforme se había planeado. Los grupos se dispersaron por toda la geografía de Nariño. Así el nivel uno sección dos, bajo la dirección del profesor armando Casabon, salió hacia la granja experimental de Obonuco para observar las experiencias que se hacen en cuanto a cultivos de trigo, cebada, linaza y hortalizas. Departieron en fútbol, fotografías y chistes. La asistencia de los alumnos de esa sección fue total. El nivel 1 sesión 4 dirigido por el profesor José María de la Parra ortega, escogió Chachagui quien observó entre sus alumnos gran alegría de disfrutar las maravillas de la naturaleza y no podría ser menos cuando los acompañaba el pintor Luis Bastidas Benavides, quien para evitar el peligro a los bañistas les prometió un pozo especial. Pozo oposito que solamente después de recorrer penosamente a pie 15 km apareció para ser contemplado con admiración por el renombrado pintor, mientras a su alrededor se sentaron todos a engullir morcillas, carantantas, more y zungos (…) (p.42)
Primer encuentro de grandes maestros, bogotá, febrero de 2006.	Laura María Pineda H. Gran maestra 1999. INEM. José Félix de Restrepo. Medellín, Antioquia	**Comprensión lectora** Tipos de textos: Coloquiales; Religiosos; Poéticos; Políticos; Técnicos; Epistolares; Publicitarios; Informativos; Niveles; Modos de lectura Niveles: Intratextual; Intertextual; Extratextual Modos de lectura: Literal; Inferencial; Crítica; Crítica intertextual (p,9) **Proceso de escritura** Preescritura (Plan previo); Escritura (Borrador); Reescritura (p,10) **Estrategia metodológica** El maestro como mediador en los procesos de asimilación y acomodación. El trabajo por equipos con la ayuda de los más expertos. (Zona de

		desarrollo próximo). La guía de trabajo como recurso. La pregunta estratégica según niveles de complejidad. (p,12). **Estrategias para la comprensión lectora** Inferencia del sentido de expresiones, frases, enunciados y segmentos en contexto. Reconocimiento de elementos de remisión en los textos (cohesión) y explicación de la función que cumplen. Identificación del tema local, parcial y global. Inferencia de la idea global e ideas de apoyo, idea(s) de cierre. **Reconocimiento de la estructura organizadora.** (superestructura y macroestructura) Análisis de la situación de comunicación. Relaciones entre textos. (p,13). **Estrategia de producción textual** Planeación previa -Creación de la situación comunicativa. -Generación de ideas (Fuentes de información). - Proceso de organización de ideas – mapa. Producción del discurso (borrador) -Construcción de discurso a partir del tipo de texto previsto. -Revisión e identificación de problemas. -Programación y ejecución de talleres para la solución de problemas. Reescritura y edición del texto (p, 14).
Dimensión educativa 2. Inem, francisco de paula santander. Ciudad kennedy. Bogotá. D.e.1986**.**	Matilde Cárdenas de Cascante. Influencia del área y modalidad vocacional en la determinación de	Sí echamos un vistazo a las últimas sistematización que en materia educativa se han dado en el país tenemos que reconocer que a su base hay toda una vuelta hacia la "Pedagogía de los intereses": INEM, CASD, CEMDIZON, ESCUELA NUEVA y fundamentalmente la RENOVACIÓN CURRICULAR, son la clara evidencia de que al

	intereses. Trabajo presentado al seminario taller nacional sobre orientación escolar y profesional ACDEOC-UNESCO. Bogotá, octubre de 1985	sujeto de la educación con sus características necesidades y capacidad para tomar decisiones se le ha querido colocar un sitio prioritario dentro del manejo educativo del sector oficial(p.5).
Dimensión educativa 2. Inem, francisco de paula santander. Ciudad kennedy. Bogotá. D.e.1986	Matilde Cárdenas de Cascante. Influencia del área y modalidad vocacional en la determinación de intereses. Trabajo presentado al seminario taller nacional sobre orientación escolar y profesional ACDEOC-UNESCO. Bogotá, octubre de 1985.	La diversificación debe entenderse como el ofrecer al alumno la posibilidad de escoger una alternativa entre varias en cuanto a planes y programas de estudio y la forma de trabajo escolar lo cual implica la identificación y estimulación de intereses necesarios para que quién elige aprenda a tomar decisiones y logré la madurez suficiente para asumirlas en forma responsable y Autónoma. Así entendida la diversificación no es solo el ofrecimiento de varios tipos de bachillerato para que el alumno escoja el que consideres huyó sino la formación de toma de decisiones que implica la participación de la totalidad de los agentes educativos y de la misma organización curricular propiciando situaciones en las que el alumno asuma decisiones rutinarias y de significativa trascendencia dentro de un proceso reflexivo y personal (p.5).
Criterios. Órgano de divulgación cultural. Año v. N.5. Inem-pasto. Agosto de 1986.	Armando Casabón Ordoñez e Ivania Souza de Cerón. Libertad de enseñanza	Las instituciones educativas y específicamente Los profesionales de la educación para ejercer la libertad de enseñanza contemplada en la Constitución nacional debemos: Crear las condiciones reales que permitan el mejoramiento del nivel de vida del estudiante y prepararle para el desempeño de una función social productiva. Esto conlleva a referir la actividad pedagógica al contexto real de los estudiantes, encuadrando los programas en una perspectiva que abarca el desarrollo individual y el social. Lo anterior implica considerar tanto los aspectos económicos que condicionan al sujeto en su tarea y acción, los aspectos políticos que lo llevan a decidir sobre su quehacer y elección social, como los aspectos sociales y culturales que contribuyen a la inserción crítica y creativa

		de la comunidad. Promover la capacidad de pensamiento libre autónomo y crítico esto implica que la apropiación de conocimientos debe hacerse de una manera analítica y enfatizan el carácter histórico y temporal. Desarrollar en los estudiantes y educadores la capacidad de participación consciente y responsable en la transformación de la naturaleza y de la sociedad(p.46).
Mundo inemita. Inem villavicencio 25 años 1992	Alba Lucia Londoño (jefe de departamento de Promoción a la comunidad). La formación del promotor de comunidad	p.28 

Anexo 56. Aporte de las fuentes escritas inemitas a las condiciones para la enseñanza en los INEM

Fuentes		Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-Nariño. Año 1. Diciembre, 1971. Vol. No	José Artemio Mendoza C. Rector. INEM-Pasto.	(…) comprensión clara del ACTO DOCENTE, entendiéndose como tal, aquel en el cual son actores, el Maestro como agente y el alumno como sujeto, e intervienen los métodos didácticos, recursos, ayudas y estrategias como factores determinantes de dicho acto (p.5).
Dimensión educativa 2. Inem, francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	Aura Barreto Cely. Vicerrectora académica. En defensa del sistema INEM.	(…) además poseen la dotación mínima requerida para lograr el desarrollo de las habilidades y destrezas de los alumnos (p.11).
Presencia Inemita. Año vi. Número 12. septiembre de 1987.	Lázaro Valencia Montoya. Rector. Nuestro quehacer educativo: INEM; Factor de desarrollo regional.	Para nadie es un secreto que la educación colombiana presenta en muchos casos un panorama desolador reflejado en la eficiencia protuberante en cuanto a instalaciones de los establecimientos educativos en sus servicios zonas de recreación material didáctico etcétera afortunadamente Villavicencio y el departamento del meta cuentan con un instituto que posee una plena planta física que responde las especificaciones técnico pedagógicas y garantiza un ambiente físico propicio para el desarrollo de una educación integral De otra parte se cuenta con los recursos humanos y didáctico para acometer con eficiencia al proceso educativo desde luego somos conscientes que muchos de nuestros equipos deben ser renovados de acuerdo con El Avance tecnológico y la reposición de otros que debido a su uso se han deteriorado (p.3).
Mundo inemita. Inem Villavicencio 25 años 1992	Jorge Ignacio Duran (Docente INEM). Nuestra vivencia musical.	Cuando se fundó INEM le dieron una notación musical que parte no sea utilizado. 20 años después vamos a empezar a usarla: 16 violines, 2 viola, 2 violonchelos y 1 con trabajo: instrumentos de cuerda frotada suficientes para formar una orquesta de cámara. Quizás la causa para no haberse empleado este

		material es porque no ha habido un profesor especializado en los instrumentos de arco. Ahora contamos con la colaboración de una profesora que estudió estos instrumentos (p.20).

Anexo 58. Aportes del discurso Inemita escrito a la diferenciación de la población por clase social en los INEM

Fuente	Autor o autores	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana Pasto-Nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. II.	La experimentación y el desarrollo en la educación. Por: Jorge Bravo. Tomado de la Revista Finanzas y Desarrollo.Vol.9-2. P, 22-27	Un chofer de taxi de una ciudad de la costa colombiana del Atlántico dijo a un visitante: "Mi hija de 11 años está en cuarto año (escuela primaria) desde que inauguraron los INEM, estudia más que nunca. Ella quiere seguir estudiando en el INEM, en lugar de ponerse a trabajar después de terminar la enseñanza primaria, como había planeado. El INEM ha hecho cambiar su actitud, ahora desea prepararse mejor, ganar más dinero y ayudar a su madre y a mí. Creo que los tienen son muy buenos para nosotros los pobres" (p.9).
		Muchos de los alumnos eran los más pobres de la ciudad y entre los mejores estudiantes de la escuela figuraban niños de familias muy necesitada (p.10).

Anexo 57. Aportes del discurso Inemita escrito a la diferenciación por capacidades, intereses y actitudes en los INEM

Fuente	Autor o autores	Contenido textual
Boletín de divulgación cultural. Publicación de la vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto nacional de educación media diversificada. Mijitayo. Av. Panamericana pasto-nariño. Año 2. Diciembre, 1972. Número 13-14-15. Junio, julio, agosto. Vol. Ii.	Visión de la enseñanza de la ciencia en la formación del estudiante de Mercedes Diaz Figueroa del departamento de ciencias	LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS TIENE EN CUENTA ENTRE OTROS ASPECTOS LO SIGUIENTE: 1. Diferencias individuales: Los individuos que integran una clase tienen distintos antecedentes educacionales y experiencia, esto unido a las diferencias genéticas, hace que no todos aprendan de la misma manera. La velocidad con que aprenden los conceptos varía con cada personalidad, algunos, por ejemplo, necesitan familiarizarse mucho con los conceptos antes de captarlos (p.17). (…) Qué maravilloso debe ser para un alumno avanzar en el estudio según sus propias capacidades, sin ser menospreciado cuando se trata de un alumno lento sino por el contrario, estimulado por esforzarse en la búsqueda de su propia superación (p.18).
	INEM Pasto	Para obtener el derecho a ingresar al establecimiento, los aspirantes deben someterse a un examen de admisión, que se realizó en el día y la hora indicada a cada estudiante y de acuerdo a las disposiciones prescritas, para luego seleccionar se de acuerdo al puntaje obtenido (p.32).

Anexo 58. Aportes del discurso Inemita escrita a la diferenciación por género en los INEM

Fuente	Autor (es)	Contenido textual
Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	Matilde Cárdenas de Cascante. Influencia del área y modalidad vocacional en la determinación de intereses. Trabajo presentado al seminario taller nacional sobre orientación escolar y profesional ACDEOC-UNESCO. Bogotá, octubre de 1985.	Los estudiantes expresan en función de lo que desean ser en el futuro una amplia gama de quehaceres profesionales entre los cuales se destacan para el grupo de mujeres el secretariado y para el de hombres la mecánica automotriz para ver luego destacarse en el caso de las niñas la medicina y el desempeño como azafata y en el de los niños ingeniero y electricista.
Dimensión educativa 2. Inem, Francisco de Paula Santander. Ciudad Kennedy. Bogotá. D.e.1986	Myriam Contreras de Latorre. Trabajadora social. Factores socioeconómicos que influyen en la elección vocacional.	En cuánto la lección del área existe también una discriminación por razón de sexo Pues está aún vigente la idea que hay ocupaciones propias para hombres y otras para mujeres así las mujeres prefieren dedicarse al área comercial o de promoción social mientras que los varones se ubican en el área industrial (p.15).

Anexo 59. Cartel conmemorativo de la navidad de la familia INEM

Boletín de Divulgación Cultural. Publicación de la Vicerrectoría de servicios especiales. Sección ayudas educativas. Instituto Nacional de Educación Media Diversificada. Año 2 Volumen 2. Numero 18 y19. Noviembre y diciembre. P, 2.



Anexo 60. Collage realizado por estudiante del INEM José Celestino Mutis, Armenia, 1982

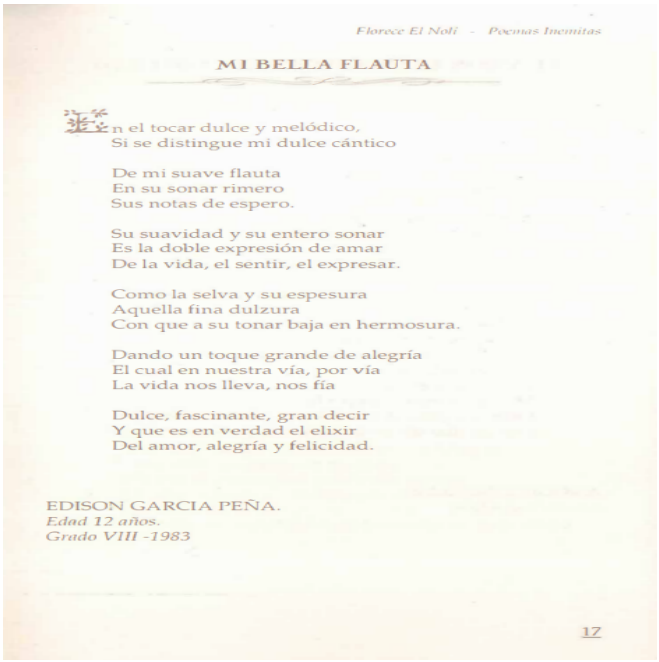
INEM. Primer salón nacional de artes plásticas INEM e ITA. Octubre 22 al 29 de 1982. Galería de arte santa Fe de Bogotá, p, 10.



INEM "JOSE CELESTINO MUTIS"
Armenia
Ruffely Pérez Henao
13 años
Grado 6o.
"Pueblo"
Collage.

Anexo 61. La poesia como estrategia ludica: Poemas Inemitas, Edison García Peña, 1983

Amelia Peña V. de García. (2011). Florece el Noli. La poesia como estrategia ludica: Recopilación de la poesia del INEM Lorenzo María Lleras. Colombia: Graficas A&M.



Florece El Noli - Poemas Inemitas

MI BELLA FLAUTA

En el tocar dulce y melódico,
Si se distingue mi dulce cántico

De mi suave flauta
En su sonar rimero
Sus notas de espero.

Su suavidad y su entero sonar
Es la doble expresión de amar
De la vida, el sentir, el expresar.

Como la selva y su espesura
Aquella fina dulzura
Con que a su tonar baja en hermosura.

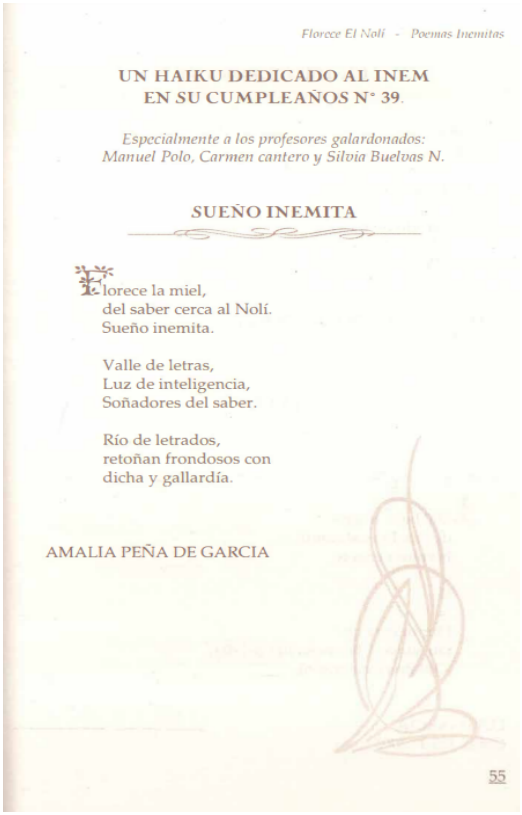
Dando un toque grande de alegría
El cual en nuestra vía, por vía
La vida nos lleva, nos fía

Dulce, fascinante, gran decir
Y que es en verdad el elixir
Del amor, alegría y felicidad.

EDISON GARCIA PEÑA.
Edad 12 años.
Grado VIII -1983

17

Anexo 62. La poesía como estrategia lúdica: Poemas Inemitas, Amalia Peña de García, 1983



Florece El Nolí - Poemas Inemitas

UN HAIKU DEDICADO AL INEM EN SU CUMPLEAÑOS N° 39.

Especialmente a los profesores galardonados: Manuel Polo, Carmen cantero y Silvia Buelvas N.

SUEÑO INEMITA

Florece la miel,
del saber cerca al Nolí.
Sueño inemita.

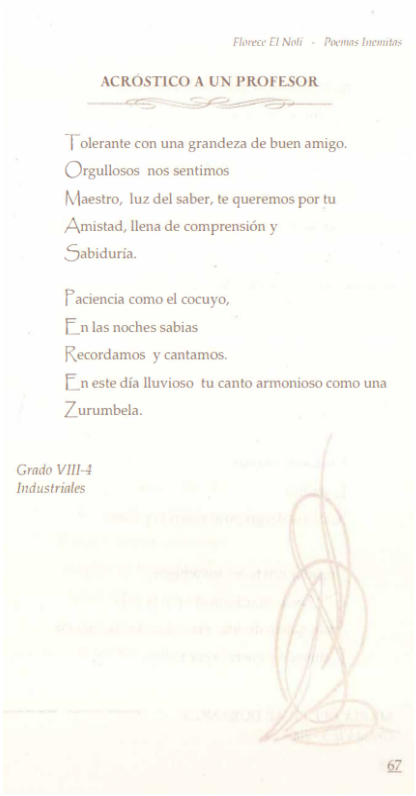
Valle de letras,
Luz de inteligencia,
Soñadores del saber.

Río de letrados,
retoñan frondosos con
dicha y gallardía.

AMALIA PEÑA DE GARCIA

55

Anexo 63. La poesía como estrategia lúdica: Poemas Inemitas, grado VIII-4 Industriales,



Florece El Noli · Poemas Inemitas

ACRÓSTICO A UN PROFESOR

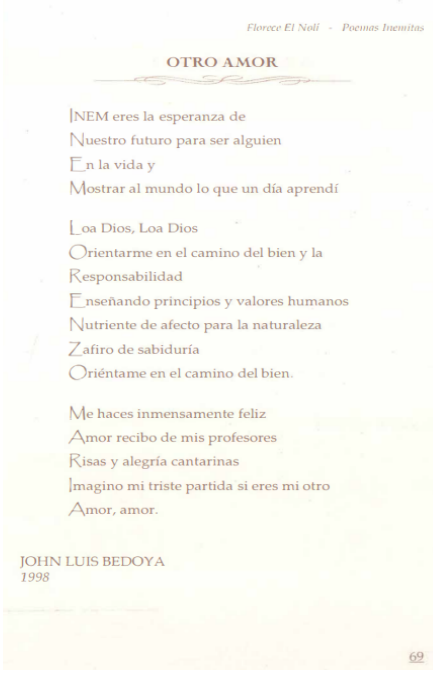
Tolerante con una grandeza de buen amigo.
Orgullosos nos sentimos
Maestro, luz del saber, te queremos por tu
Amistad, llena de comprensión y
Sabiduría.

Paciencia como el cocuyo,
En las noches sabias
Recordamos y cantamos.
En este día lluvioso tu canto armonioso como una
Zurumbela.

Grado VIII-4
Industriales

67

Anexo 64. La poesía como estrategia lúdica: Poemas Inemitas, Jhon Luis Bedoya, 1998.



Florece El Nolí - Poemas Inemitas

OTRO AMOR

INEM eres la esperanza de
Nuestro futuro para ser alguien
En la vida y
Mostrar al mundo lo que un día aprendí

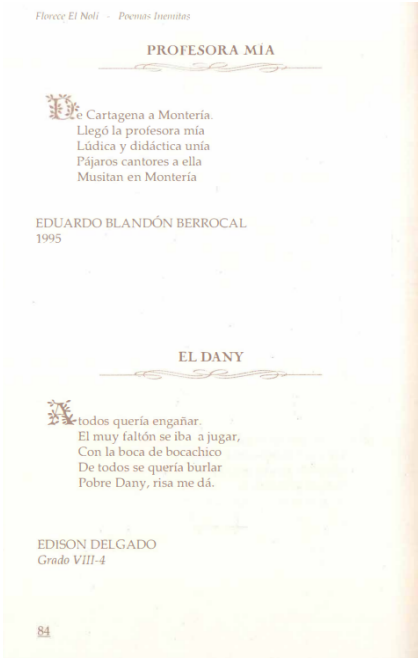
Loa Dios, Loa Dios
Orientarme en el camino del bien y la
Responsabilidad
Enseñando principios y valores humanos
Nutriente de afecto para la naturaleza
Zafiro de sabiduría
Oriéntame en el camino del bien.

Me haces inmensamente feliz
Amor recibo de mis profesores
Risas y alegría cantarinas
Imagino mi triste partida si eres mi otro
Amor, amor.

JOHN LUIS BEDOYA
1998

69

Anexo 65. La poesía como estrategia lúdica: Poemas Inemitas, Eduardo Blandón Berrocal, 1995 y Edinson Delgado, Grado VIII-4



Florece El Noli - Poemas Inemitas

PROFESORA MÍA

De Cartagena a Montería.
Llegó la profesora mía
Lúdica y didáctica unía
Pájaros cantores a ella
Musitan en Montería

EDUARDO BLANDÓN BERROCAL
1995

EL DANY

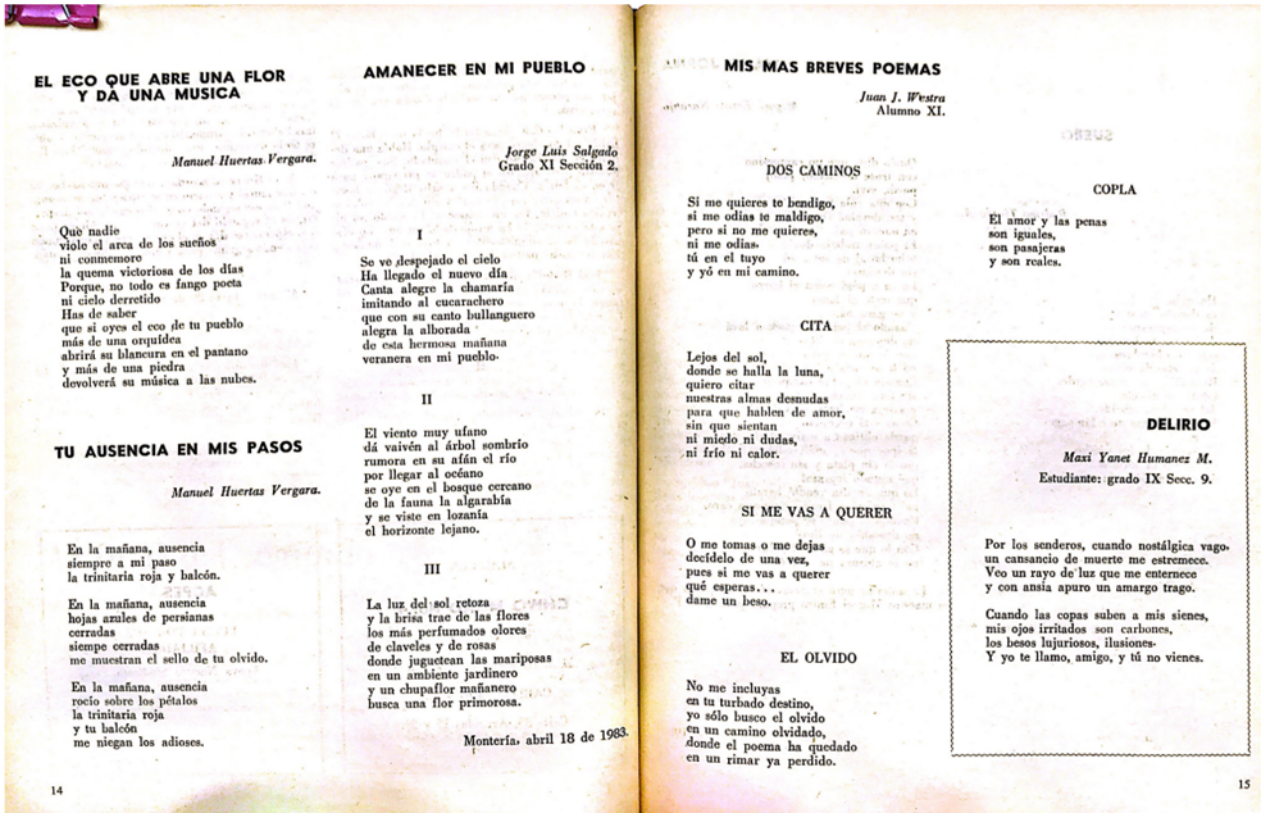
Todos quería engañar.
El muy faltón se iba a jugar,
Con la boca de bocachico
De todos se quería burlar
Pobre Dany, risa me dá.

EDISON DELGADO
Grado VIII-4

84

Anexo 66. Difusor cultural del Inem de Montería: poesía de estudiantes de grado XI, Montería, 1983

Horizontes. Difusor cultural del Inem de Montería



EL ECO QUE ABRE UNA FLOR Y DA UNA MUSICA

Manuel Huertas Vergara.

Que nadie
viole el arca de los sueños
ni conmemore
la quema victoriosa de los días
Porque, no todo es fango poeta
ni cielo derretido
Has de saber
que si oyes el eco de tu pueblo
más de una orquídea
abrirá su blancura en el pantano
y más de una piedra
devolverá su música a las nubes.

TU AUSENCIA EN MIS PASOS

Manuel Huertas Vergara.

En la mañana, ausencia
siempre a mi paso
la trinitaria roja y balcón.

En la mañana, ausencia
hojas azules de persianas
cerradas
siempre cerradas
me muestran el sello de tu olvido.

En la mañana, ausencia
rocío sobre los pétalos
la trinitaria roja
y tu balcón
me niegan los adioses.

AMANECER EN MI PUEBLO

Jorge Luis Salgado
Grado XI Sección 2.

I

Se ve despejado el cielo
Ha llegado el nuevo día
Canta alegre la chamaría
imitando al cucarachero
que con su canto bullanguero
alegra la alborada
de esta hermosa mañana
veranera en mi pueblo.

II

El viento muy ufano
dá vaivén al árbol sombrío
rumora en su afán el río
por llegar al océano
se oye en el bosque cercano
de la fauna la algarabía
y se viste en lozanía
el horizonte lejano.

III

La luz del sol retoza
y la brisa trae de las flores
los más perfumados olores
de claveles y de rosas
donde juguetean las mariposas
en un ambiente jardinero
y un chupaflor mañanero
busca una flor primorosa.

Montería, abril 18 de 1983.

14

MIS MAS BREVES POEMAS

Juan J. Westra
Alumno XI.

DOS CAMINOS

Si me quieres te bendigo,
si me odias te maldigo,
pero si no me quieres,
ni me odias.
tú en el tuyo
y yó en mi camino.

CITA

Lejos del sol,
donde se halla la luna,
quiero citar
nuestras almas desnudas
para que hablen de amor,
sin que sientan
ni miedo ni dudas,
ni frío ni calor.

SI ME VAS A QUERER

O me tomas o me dejas
decídelo de una vez,
pues si me vas a querer
qué esperas...
dame un beso.

EL OLVIDO

No me incluyas
en tu turbado destino,
yo sólo busco el olvido
en un camino olvidado,
donde el poema ha quedado
en un rimar ya perdido.

COPLA

El amor y las penas
son iguales,
son pasajeras
y son reales.

DELIRIO

Maxi Yanet Humanez M.
Estudiante: grado IX Secc. 9.

Por los senderos, cuando nostálgica vago.
un cansancio de muerte me estremece.
Veo un rayo de luz que me enternece
y con ansia apuro un amargo trago.

Cuando las copas suben a mis sienes,
mis ojos irritados son carbones,
los besos lujuriosos, ilusiones.
Y yo te llamo, amigo, y tú no vienes.

15

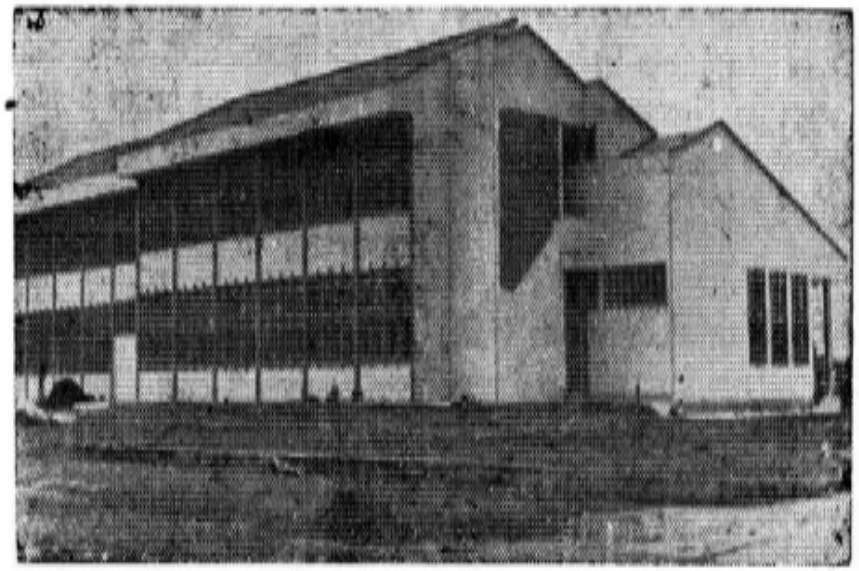
Anexo 67. Felicitaciones a Familia Inemita por cumplir su misión, 1972

INEM Felipe Pérez "Pereira. 1972-marzo 20 1992. 20 años. Educando juventudes risaraldenses. P,13.



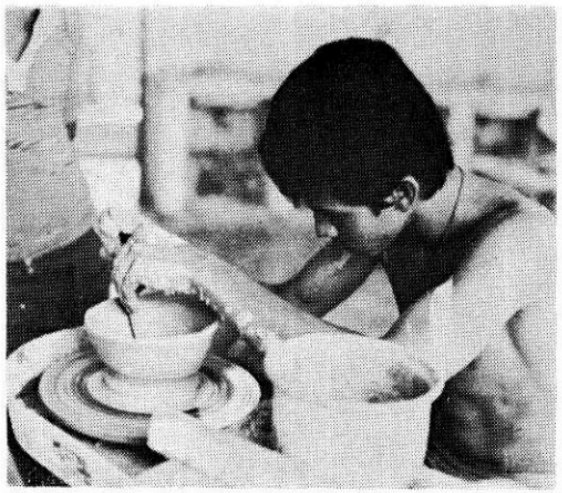
Anexo 68. Instalaciones del Inem de Villavicencio, 1987

Presencia INEMITA. Año VI. Número 12. septiembre de 1987. P,1 y 4.



Vista parcial de las instalaciones del INEM de Villavicencio, el cenro educativo más importante del Llano. Por aquí transitan diariamente más de tres mil perso nas en aras del humanismo, la ciencia y la tecnología. (Foto Diario del Meta).

Anexo 69. Estudiante Inemita amasando barro



Amasar el barro, no es sólo privilegio de Ráquira, también en nuestro Instituto se moldean hermosas figuritas que representan el sentir y la creatividad de los educandos. (Foto Néstor Canchón).

Héctor Julio Ávila Rodríguez. ¿Escribir para qué? Presencia Inemita seis años de lucha. P,12 y p, 15.

Anexo 70. Diferentes portadas del periódico Presencia Inemita



Estas páginas de PRESENCIA INEMITA dan fe de seis años de didáctica y trabajo periodístico. El respeto por las ideas, la libertad y el afecto a la lectura son parte de los planes propuestos. (Foto Jaime Moyano).

Anexo 71. Equipo de futbol conformado por estudiantes inemitas



El espíritu deportivo se conjuga con la enseñanza. El fútbol es una de las modalidades en las cuales el INEM ha cosechado grandes triunfos (Foto Jaime Moyano).

Anexo 72. Mundo Inemita, 1992

Mundo Inemita. Inem “Luis López Mesa”. Número 1. Septiembre, Villavicencio.1992. p, 1



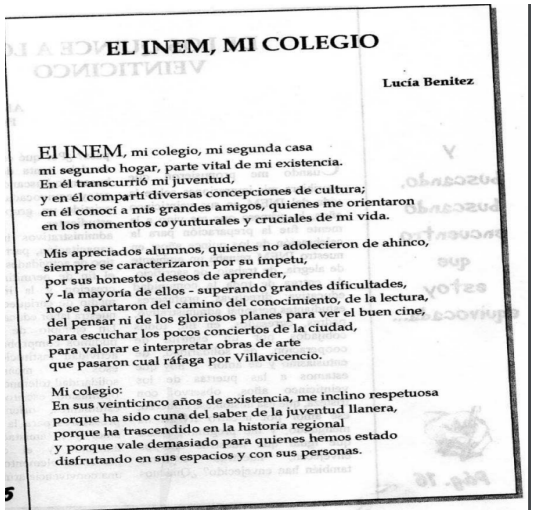
Anexo 73. La educación musical y su importancia en la “formación integral

Jorge Ortiz. Departamento de Artes. La educación musical y su importancia en la “formación integral”. P,21.



Anexo 74. Identidad cultural INEM, estudiantes

Ulises mesa Quintero. Una identidad cultural. P,14 y 22



EL INEM, MI COLEGIO

Lucía Benitez

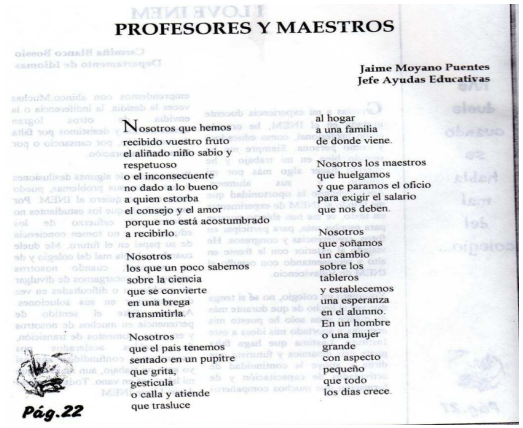
El INEM, mi colegio, mi segunda casa
mi segundo hogar, parte vital de mi existencia.
En él transcurrió mi juventud,
y en él compartí diversas concepciones de cultura;
en él conocí a mis grandes amigos, quienes me orientaron
en los momentos coyunturales y cruciales de mi vida.

Mis apreciados alumnos, quienes no adolecieron de ahínco,
siempre se caracterizaron por su ímpetu,
por sus honestos deseos de aprender,
y -la mayoría de ellos - superando grandes dificultades,
no se apartaron del camino del conocimiento, de la lectura,
del pensar ni de los gloriosos planes para ver el buen cine,
para escuchar los pocos conciertos de la ciudad,
para valorar e interpretar obras de arte
que pasaron cual ráfaga por Villavicencio.

Mi colegio:
En sus veinticinco años de existencia, me inclino respetuosa
porque ha sido cuna del saber de la juventud llanera,
porque ha trascendido en la historia regional
y porque vale demasiado para quienes hemos estado
disfrutando en sus espacios y con sus personas.

5

Anexo 75. identidad cultural, Jaime Moyano fuentes, jefe de ayudas educativas



PROFESORES Y MAESTROS

Jaime Moyano Puentes
Jefe Ayudas Educativas

Nosotros que hemos
recibido vuestro fruto
el aliñado niño sabio y
respetuoso
o el inconsecuente
no dado a lo bueno
a quien estorba
el consejo y el amor
porque no está acostumbrado
a recibirlo.

Nosotros
los que un poco sabemos
sobre la ciencia
que se convierte
en una brega
transmitirla.

Nosotros
que el país tenemos
sentado en un pupitre
que grita,
gesticula
o calla y atiende
que traslúce
al hogar
a una familia
de donde viene.

Nosotros los maestros
que huelgamos
y que paramos el oficio
para exigir el salario
que nos deben.

Nosotros
que soñamos
un cambio
sobre los
tableros
y establecemos
una esperanza
en el alumno.
En un hombre
o una mujer
grande
con aspecto
pequeño
que todo
los días crece.

Pág.22

Anexo 76. La escritura como proceso en el aula, 1997

Presencia Inemita. Año 10. Número 19. Inem Luis López Mesa. Villavicencio 1997. P,4 y p, 9.



La escritura como proceso en el aula

A continuación una muestra de escritura como proceso partiendo de actividades en el aula

COPLAS

Yo tengo una cometa
que tiene muchos colores
cuando la elevo por
los aires veo sus resplandores

El día de las cometas
lo espero con anhelo
para elevar mi cometa
y verla por el cielo.

Cometa linda
cometa hermosa
eres tan linda
como una rosa.

El mes de las cometas
me fascinaciones
Regalos, diversiones
diversión a montones

Me gusta que llegue agosto
con sus vientos y fulgores
para elevar las cometas
de diferentes colores

Con mis amigos me voy
a elevar lindas cometas
a pasar un rato alegre
y a pensar en nuestras metas

Allá arriba en aquel alto
hay una hermosa cometa
cada vez que sube y baja
parece una mariposa.

Me gustan las cosas lindas
y disfrutar de diversiones
como ver las cometas
a eso es que he venido.

Esto dijo el amarillo
antes de irse a volar
arreglando su capuz Rey
que hoy una cometa.

Autores:
Didier Rey Gómez
Milton Escalante Borrero

La cometa fantástica

Había una vez una niña llamada Lorena cual quería comprar una cometa.

Compró los materiales suficientes y se puso en el plan de realizarla. Elaboró una cometa en forma de estrella, sus colores relucientes. Los demás niños quedaron encantados con la cometa.

Un día la cometa llegó tan alto, tan alto que se encontró con una nube entonces se pusieron a charlar.

"¿cómo te llamas?"-le preguntó la nube a la cometa;

"me llamo fantástica"-contestó la cometa...

"¿quién te está elevando?", "una niña que se llama Lorena y buena que me cuida y me trata bien es tan buena conmigo, yo la quiero mucho"-dijo la cometa.

"No tengo quien me quiera, mis hermanas están molestas conmigo,-contestó la nube y la única amiga que tengo es la capa de ozono pero la están maltratando cuando usan aerosoles y cuando botan basuras, ella se está acabando y se despidió de su amiga con la esperanza de poderla ayudar.

Cuando ya era de noche la cometa le dijo a su amiga Lorena en un sueño que le dijera a todos sus amigos que no usaran aerosoles ni botaran basuras ya que por esta razón la capa de ozono se está acabando poco a poco...

Lorena transmitió su sueño a todos y dijo que había que ayudar a la capa de ozono.

Todos hicieron campañas para recolectar las basuras y cuando no volvieron a utilizar aerosoles.

La nube y la capa de ozono le dieron las gracias a la cometa.

Lorena y los demás niños quedaron satisfechos por el gran trabajo que hicieron.

Solanyer Vega y Gina Pava 6-9

La creación de las cometas

Estabamos ansiosos en nuestros puestos esperando el momento de empezar creaciones, las tijeras se movían, el papel seda volaba y nuestros corazones latían cada vez más rápido.

Después de unos segundos llegó el momento esperado, sonó la campana y nuestro sueño empezó a realizarse todos nos dedicamos a crear una cometa. Pusimos aportando nuestras ideas, saltábamos, corríamos, cortábamos, pegábamos, pintábamos, todo era alegría.

Después de un rato, emocionados y muy satisfechos mostrábamos unos a otros lo que íbamos creando. Todos salimos del colegio con los corazones llenos de orgullo, como unos artistas que se disponen a descansar luego de terminar sus ideas.

Linda Pierina Rodríguez M.
María del Pilar Rodríguez C. 6-9

¿Qué es peor?

Mi perrito Tony se fracturó cuando un carro lo atropelló, dejándolo incapacitado por varios días, los cuales fueron una eternidad para toda mi familia. Por fin se recuperó de su fractura y está feliz con nosotros y nosotros con él.

De acuerdo con lo dicho en el párrafo anterior, le preguntaría al lector: ¿sentiría usted lo mismo por su mascota real? pero hoy en día, cuando se ponen de moda las mascotas virtuales, habría entonces que preguntarse: ¿sufriremos cuando estas dejen de existir?

La mascota real, expresa sentimientos y diversas emociones, que a la vez despiertan en nosotros reacciones similares. Pero el tamagotshi o mascota virtual, es un circuito electrónico que tiene seis botones y una pantalla de cristal, la cual no despierta ningún sentimiento.

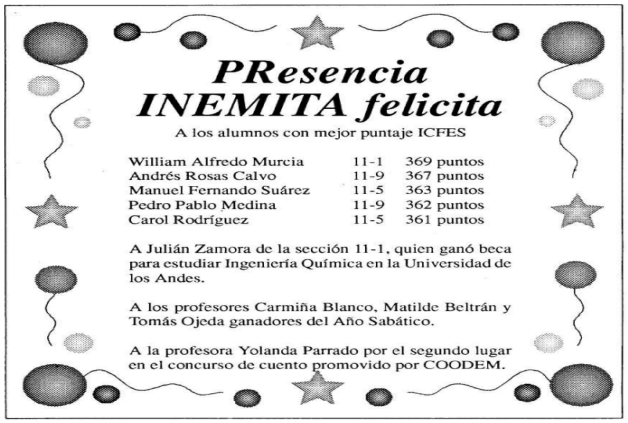
Yo creo que todos los niños del mundo aceptamos a la mascota virtual como un avance de finales del siglo XX, pero todos preferimos a las mascotas reales.

Eduard Lorenzo López.
Sección 7-5 J.A.

Nuestro compromiso es con el magisterio, con la educación pública, con la paz, la vida y la comunidad

MIGUEL ANGEL GALVIS
Diputado

Anexo 77. Felicitaciones a estudiantes y profesores



PResencia INEMITA felicita

A los alumnos con mejor puntaje ICFES

William Alfredo Murcia	11-1	369 puntos
Andrés Rosas Calvo	11-9	367 puntos
Manuel Fernando Suárez	11-5	363 puntos
Pedro Pablo Medina	11-9	362 puntos
Carol Rodríguez	11-5	361 puntos

A Julián Zamora de la sección 11-1, quien ganó beca para estudiar Ingeniería Química en la Universidad de los Andes.

A los profesores Carmiña Blanco, Matilde Beltrán y Tomás Ojeda ganadores del Año Sabático.

A la profesora Yolanda Parrado por el segundo lugar en el concurso de cuento promovido por COODEM.

Anexo 78. Colegio Inem, Bucaramanga entrada principal



Anexo 79. Estudiantes inemitas, Bucaramanga

