



110

**REPRESENTACIONES SOBRE LA CALIDAD, LA EVALUACIÓN Y LA GESTIÓN DE
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN BOGOTÁ**

80/10/03

592.000

**APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE
LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO.**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

**PRESENTADO AL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO IDEP**

**LUIS ENRIQUE OROZCO SILVA
ANGÉLICA RODRÍGUEZ MOLANO
JUAN CARLOS ALONSO GONZÁLEZ
NADIA LÓPEZ TÉLLEZ
OSWALDO HEREDIA CRUZ**



Bogotá, Junio de 2000

Inv. IDEP
7

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| AGRADECIMIENTOS | 7 |
| 1. CONSIDERACIONES DE CONTEXTO | 10 |
| 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 18 |
| 3. ¿POR QUÉ LA HERMENÉUTICA? | 21 |
| 4. EN BÚSQUEDA DE NUEVOS CONCEPTOS | 28 |
| 4.1. CALIDAD, EVALUACIÓN Y GESTIÓN | 28 |
| 4.1.1. <i>Aproximación al concepto de calidad de la educación</i> | 28 |
| 4.1.2. <i>Evaluación de la calidad</i> | 34 |
| 4.1.3. <i>Evaluación y Gestión</i> | 36 |
| 4.2. LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS FORMACIONES SOCIALES Y LA EDUCACIÓN | 40 |
| 4.2.1. <i>Algunas precisiones conceptuales</i> | 40 |
| 4.2.2. <i>El agente en la práctica social</i> | 42 |
| 4.2.3. <i>Relación entre obrar y poder</i> | 46 |
| 4.2.4. <i>Estructura y estructuración</i> | 47 |
| 4.2.5. <i>La reproducción sistémica</i> | 49 |
| 4.2.6. <i>Las prácticas institucionales</i> | 50 |
| 4.2.7. <i>De las instituciones</i> | 51 |
| 4.3. REPRESENTACIONES, TEORÍAS POPULARES Y CULTURA | 52 |
| 4.3.1. <i>La perspectiva culturalista en educación</i> | 52 |
| 4.3.2. <i>Cultura, Psicología popular y significados en la educación</i> | 55 |
| 4.3.3. <i>El enfoque interpretativo en la Obra de J. Bruner</i> | 60 |
| 5. ORGANIZACIÓN Y ELEMENTOS METODOLÓGICOS DEL TRABAJO | 64 |
| 5.1. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADAS | 64 |
| 5.1.1. <i>La Entrevista como Técnica</i> | 64 |
| 5.1.2. <i>Revisión Documental</i> | 65 |
| 5.1.3. <i>Talleres</i> | 65 |
| 5.1.4. <i>La Triangulación</i> | 66 |
| 5.2. DESARROLLO DEL TRABAJO | 67 |
| 5.2.1. <i>Revisión Bibliográfica</i> | 67 |
| 5.2.2. <i>Desarrollo Teórico y Metodológico</i> | 68 |
| 5.2.3. <i>Contactos Institucionales</i> | 72 |
| 5.2.4. <i>Desarrollo Metodológico</i> | 74 |
| 5.2.5. <i>Descripción del Trabajo de Campo</i> | 79 |
| 6. HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS AGENTES SOBRE CALIDAD, EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS | 88 |
| 6.1. EL PASADO INDIVIDUAL: LAS PRÁCTICAS REFERIDAS AL YO | 89 |
| 6.1.1. <i>Autoimagen del Docente, la vocación como sentido</i> | 93 |
| 6.1.2. <i>Identidad del Docente como Agente</i> | 95 |
| 6.1.3. <i>Identidad del Docente y Experiencia Estudiantil</i> | 97 |
| 6.2. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS POTENCIALES DE CALIDAD | 100 |
| 6.3. REPRESENTACIONES SOBRE PRÁCTICAS SEDIMENTADAS DE CALIDAD | 134 |
| 6.4. <i>Representaciones sobre prácticas de Gestión</i> | 154 |
| 6.5. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN | 173 |
| 7. ELEMENTOS PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y DE LA GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS | 183 |
| 7.1. CONSIDERACIÓN PREVIA | 183 |
| 7.2. LISTADO DE VARIABLES, SEGÚN FACTORES | 185 |
| 7.2.1. <i>El proyecto educativo institucional</i> | 185 |
| 7.2.2. <i>Estudiantes</i> | 187 |
| 7.2.3. <i>Docentes</i> | 188 |
| 7.2.4. <i>Procesos pedagógicos</i> | 189 |

| | |
|--|-----|
| <i>7.2.5. Proyección de la institución hacia la comunidad</i> | 190 |
| <i>7.2.6. Gestión</i> | 191 |
| <i>7.2.7. Recursos físicos y financieros</i> | 192 |
| <i>7.2.8. La evaluación institucional</i> | 193 |
| 8. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES | 195 |
| 8.1. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS REFERIDAS AL YO | 195 |
| 8.2. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS POTENCIALES | 196 |
| 8.3. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS SEDIMENTADAS | 200 |
| 8.4. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN | 204 |
| 8.5. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN | 204 |
| 8.6. HACIA UNA COMPRESIÓN DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS | 205 |
| REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA | 210 |
| ANEXOS | 216 |

INTRODUCCIÓN

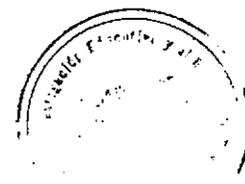
El análisis de las representaciones de los agentes educativos en torno a la calidad, la evaluación y la gestión de las instituciones educativas, hecho desde la perspectiva de la hermenéutica, reviste un doble interés. De una parte, trascender los límites de posiciones analíticas para acercarse a estos temas; y de otra, enriquecer la teorización sobre los mismos.

La trascendencia de los límites de la racionalidad analítica es posible en virtud de que se parte de presupuestos teórico-metodológicos diferentes, a saber: No existe el monismo metodológico en las ciencias; la cientificidad de las Ciencias Humanas y Sociales se define desde ellas mismas y no desde el paradigma de las Ciencias de la Naturaleza; no se tiene particular interés en una epistemología sin sujeto cognoscente, tal y como lo formula K. Popper; no se postula en el punto de partida, la neutralidad del científico como un atributo del rigor metodológico, ni se desconocen las ataduras sociales del investigador.

A su vez, se tiene la pretensión de contribuir a la teorización sobre los temas de la calidad, de la evaluación y de la gestión desde la perspectiva hermenéutica, aportando elementos para un modelo de evaluación institucional. En tal sentido el trabajo de investigación marca una diferencia respecto del estructural funcionalismo, del interaccionismo sociológico y de la tesis de la reproducción.

Como estrategia de exposición es necesario explicitar los registros en los cuales se mueve la reflexión del grupo. Registros que han contribuido a darle al trabajo coherencia, unidad y sentido, y sobre todo, que hace posible articular adecuadamente la dimensión teórica del proyecto con los instrumentos analíticos y el resultado de su aplicación.

El primer registro ubica el trabajo en el campo de la hermenéutica, entendiéndola no como un "método" en el sentido que a esta expresión le da la ciencia empírico-analítica. La hermenéutica permite fundamentar la perspectiva de análisis y mostrar la especificidad del



trabajo. Por ejemplo: se trata de un trabajo articulado sobre la “comprensión de las representaciones”. El primer término de esta expresión nos permite pensar en el sentido, los símbolos, el contexto, el lenguaje y las prácticas discursivas de la experiencia de los agentes educativos; en este ámbito se moviliza la apreciación del investigador; a su vez, las representaciones no conducen a un análisis de las mismas en términos cognitivos, lo que supondría la existencia de un sujeto y de un objeto, independientes entre sí. No, el referente primero es la experiencia humana, la “experiencia originaria del hombre en el mundo”; experiencia hecha “conciencia práctica”, conciencia mediada por la historia (contexto) y el lenguaje. Por ello, tampoco se apunta a una descripción sin más de la intimidad del hecho social o cultural, a partir del obrar o de la acción intencional.

El segundo registro permite al equipo de investigación apoyarse en conceptos de las disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas, particularmente a partir de autores tales como Giddens y Bruner que si bien no se apelan a sí mismos “hermenéuticos” abordan los fenómenos de lo social, de la cultura y de la educación con una coherencia manifiesta con las exigencias de la perspectiva hermenéutica. De estos autores, conceptos tales como “prácticas sedimentadas”, “prácticas potenciales”, “prácticas discursivas”, “prácticas referidas al Yo” y “psicología popular”, entre otras, cobraron particular importancia hasta convertirse en hilo articulador del análisis de las representaciones de los agentes educativos.

El tercer registro, tiene que ver con el apoyo técnico de instrumentos que, usados en el contexto de los registros anteriormente mencionados, proporcionaron al trabajo una aproximación orgánica al objeto de estudio. A su vez, sirvieron como mediación para incorporar al proceso de investigación a los propios agentes y apreciar en la fuente la representación que se hacen de la calidad, de la evaluación y de la gestión de las instituciones educativas y para generar a partir de allí un listado de factores, variables e indicadores para la evaluación institucional, a partir de las representaciones de los agentes educativos.

La estructura del informe se basa en estos tres registros. Así, la primera parte se dedica, después del planteamiento del problema y de unas consideraciones generales de contexto, a explicitar las razones por las cuales se eligió el enfoque hermenéutico. La segunda parte desarrolla los conceptos que desde la teoría de Anthony Giddens y Jerome S. Bruner fueron pertinentes como fundamento para el logro de los objetivos del estudio. El último registro comprende una parte sustancial del texto, y comprende: una descripción sobre la manera como se organizó el trabajo, tanto la recolección de información como el análisis; y una exposición de los principales hallazgos fruto del encuentro con los agentes de las instituciones educativas que participaron en el estudio. En ésta última parte, se trató de dar comienzo a un proceso de comprensión de las *representaciones* que los agentes tienen sobre diferentes tipos de prácticas educativas: a) las prácticas referidas al yo de los agentes, b) las prácticas sedimentadas y las prácticas potenciales de calidad, que reflejan respectivamente la dimensión institucional y la dimensión deontológica (deber ser) de las representaciones, y c) las prácticas tanto sedimentadas como potenciales de gestión y de evaluación.

La realización de una investigación con la naturaleza y características de esta, exige mucho en términos de tiempo, esfuerzo, y motivación. Agradecemos el apoyo de todos aquellos quienes hicieron posible su realización y finalización: el Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, especialmente a la interventora Ruth Amanda Cortés; Marina Camargo, lectora del proyecto; y las ocho instituciones que participaron en el estudio, junto con los supervisores de la Secretaría de Educación cuyos nombres y cargos aparecen reseñados a continuación.

AGRADECIMIENTOS

El equipo de investigación del Centro de Investigaciones en Educación- MDU, de la Universidad de los Andes quiere agradecer la colaboración de los planteles públicos y privados que abrieron sus puertas y suministraron la información lo que permitió que esta investigación se hiciera posible. Queremos reconocer especialmente el aporte de los docentes, rectores y supervisores que estuvieron dispuestos a hablar de sus vidas y sus experiencias con sinceridad y claridad y que además participaron en los talleres, con interés, buen ánimo y cordialidad, para ellos nuestros más sinceros agradecimientos.

SUPERVISORES SECRETARIA DISTRITAL DE EDUCACION

Amanda Gutiérrez
Luis E. Maldonado

Nancy González

Nancy Martínez

COLEGIO SAN MATEO APOSTOL 11 Suba

DIRECTORA: Dora de Garavito

RECTOR: Omár Cáceres

COORDINADOR GENERAL: Mónica de Burgón

COORDINADORA COLEGIO: María Cristina de Olave

COORDINADORA PRIMARIA: Adriana Ortiz

DOCENTES: Julián Bustos

Luz Marina Gutiérrez

Marta Garay

COLEGIO NICOLAS ESGUERRA 8 Kennedy

RECTOR: Carlos Vargas

COORDINADOR ACADÉMICO: Gustavo Calvo

DOCENTES: Amparo Osorio

María Elena Amado

Irne Acosta

Jairo Salcedo

COLEGIO MAYOR DE SAN BARTOLOME 17 Candelaria

RECTOR: Hector Hernán Restrepo, S. J.

COORDINADOR ACADÉMICO: Edgar Ramirez

DOCENTES: Alvaro Vitola

Dolly Camacho
Hugo Montagut
Carlos Molina
Pilar Barbosa

INSTITUTO PEDAGOGICO NACIONAL

1 Usaquén

RECTORA: Inés Elvira Montañó
COORDINADOR ACADÉMICO: Gloria Jimenez
DOCENTES: Claire Arias
Herminda Pongutá
Fabiola Rodríguez
Hila de Riva

COLEGIO DISTRITAL LA MERCED

16 Puente Aranda

RECTORA: Rosa María Bautista
COORDINADOR ACADÉMICO: Jenny Manzano
DOCENTES: Silvia Bulla
Ernesto Estupiñán
Enith Dávila
Margarita Otálora

COLEGIO EXTERNADO NACIONAL DE COLOMBIA

3 Santa Te

RECTOR: Ricardo Almanza
COORDINADOR ACADÉMICO: Jairo Lara
DOCENTES: Gladys Maclean
Martha Elena Torres
Lucía Encizo
Blanca de Arco

INSTITUTO COLSUBSIDIO DE EDUCACIÓN FEMENINA

2 Chapinero

DIRECTORA: Ketty de Hernández
RECTORA: Pabla Ardila
COORDINADOR ACADÉMICO: Apolinar Mendoza
COORDINADOR DE ESTUDIANTES: Evelyn Carrioni
DOCENTES: José Rodríguez
Carlos Londoño
Martha Londoño

COLEGIO ABRAHAM LINCOLN

14 Suba

RECTOR: Jaime Bohorquez

COORDINADOR ACADÉMICO: Jaime Durán

COORDINADOR DE CONVIVENCIA SECUNDARIA: Germán Gallo

COORDINADORA DE CONVIVENCIA PRIMARIA: Clemencia Angel

COORDINADORA PRIMARIA: Elsa Fajardo

DOCENTES: Arturo Gaitán
Silvia Acevedo
Adolfo Beltrán
Janeth Cuspoca
Lilia González
Rosalía Chocontá
Nubia Ladino
Maria Eugenia Gaitán

1. CONSIDERACIONES DE CONTEXTO.

Existe en América Latina un consenso respecto al lugar que ocupa el conocimiento en los modelos económicos y sociales emergentes. De igual manera, los gobiernos reconocen el papel de la educación en el logro de mayores niveles de competencia para el crecimiento económico. La internacionalización, la globalización y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología hicieron que los países desarrollados tomaran conciencia sobre la necesidad de contar con sistemas educativos de calidad, constituyéndose en uno de los principales retos de supervivencia y de desarrollo de cada nación frente a un mundo cada vez más exigente y competitivo. Por esto, en la década de los ochenta los organismos internacionales como la UNESCO, el PREDE de la OEA, entre otros, dan prioridad a estudios y acciones en este sentido, incrementándose el número de acciones, de investigadores y de publicaciones especializadas sobre el tema de la calidad. Igualmente es notorio el esfuerzo de los gobiernos y las Organizaciones no gubernamentales por enfrentar el tema de la calidad de la educación. (Angel, F.,1990).

La preocupación por el tema de la calidad de la educación está presente no sólo en los discursos de los expertos sino en una amplia capa de la población y en los usuarios del servicio educativo. La revisión de la literatura nos permite inferir que esta preocupación se inició a partir de tres situaciones bien diferenciadas.

En primer ^{lugar} se encuentra toda la producción, desde el ámbito académico, de conocimientos y teorizaciones en torno a las causas o factores que producen la calidad. Es el caso, en Colombia, del movimiento pedagógico conformado por maestros que se propusieron asimilar fuentes heterogéneas para reformular el papel del maestro y de la educación (Medina,1996). No pocos estudios e investigaciones apelaron, en la década de los ochenta a teorías y a métodos marxistas, estructuralistas, psicoanalíticos, etnográficos, hermenéuticos, entre otros (Díaz, 1993). En segundo lugar, el surgimiento de experiencias de evaluación del rendimiento académico se implicaron necesariamente una concepción

específica de la noción de calidad. Y en tercer lugar, la preocupación de los gobiernos en razón de que un mayor gasto en educación si bien expandía coberturas, la repitencia y la deserción anulaban los logros. Para remediarlo, los gobiernos emplearon distintas estrategias; algunas, a través de formas de control racional impuestas por capas modernizadoras con gran autoridad técnica pero con poco poder político; a través del diseño de un mapa educativo conformado por distritos y núcleos para favorecer la supervisión; mediante medidas tales como la renovación curricular; la introducción de centros experimentales pilotos, la expedición del estatuto docente; la flexibilización curricular y la promoción automática, las reformas del Ministerio de Educación Nacional y la estrategia de “Escuela Nueva” para la educación primaria rural.

En todas estas acciones hubo un propósito básico: el mejoramiento de la calidad de la educación da la posibilidad al conjunto de los individuos que componen la sociedad, de que se apropien de los conocimientos indispensables para el desarrollo de sus capacidades, desplegando en el tiempo sus posibilidades de aprendizaje. Esto, con el fin de alcanzar mayores niveles de participación política, social y económica. Así quedó plasmado en la ley 115 de 1994 (Ley General de educación) inspirada en los cambios que sucedieron a la promulgación de la Constitución en 1991. La ley descentró las responsabilidades curriculares para otorgar autonomía a directivos docentes, maestros, alumnos y padres de familia en la elaboración de proyectos educativos institucionales. Con la intención de mantener parámetros nacionales, la ley se propuso fortalecer al Ministerio de Educación Nacional, el cual, en adelante, debería fijar un plan decenal concertado, instaurar el sistema nacional de información, señalar áreas mínimas e indicadores de logro y organizar el sistema de evaluación. Se pensó que éste último debería conciliar la autoevaluación y la evaluación externa, integrando en ella la evaluación de maestros, de pedagogías, de proyectos educativos institucionales y de textos y materiales.

Ahora bien, los estudios señalan que el logro de la calidad de la educación supone centrar el esfuerzo en tres grandes ejes que han incidido fuertemente en su disminución: el desajuste¹⁾ entre los requerimientos del aparato productivo y la formación en el sistema escolar,²⁾ la

inequidad en la presentación de los servicios educativos y ² la baja eficiencia de la gestión institucional. A continuación se sintetizan estos tres elementos.

- a) *La poca significación para el mercado laboral de los conocimientos que entrega el sistema educativo.* Esto se percibe en el desajuste entre los requerimientos del aparato productivo y la formación de los egresados. Formación que muestra la deficiencia de los mismos para la continuación de estudios en el nivel superior o para insertarse en el mercado laboral o en general para el logro de mayores niveles de participación política, social y económica. A la deficiencia en la calidad de los conocimientos se agregan las dificultades internas que implica la complejidad de las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) *La inequidad de la cobertura, en la presentación de los servicios educativos, no es total aún.* En el país, la esperanza de educación se mantuvo sin crecimiento alguno en 1.4 años por persona desde comienzos del siglo hasta los años cincuenta (DNP,1991:88). Hasta entonces, "Colombia era el país que registraba el mayor atraso relativo en educación en América Latina" (DNP,1991)

Sin embargo, a partir de 1950 y hasta 1988, "Colombia tuvo un crecimiento de su cobertura mayor que cualquier país latinoamericano, y tan sólo fue superada a nivel mundial por el Congo, Nepal y Togo" (DNP, 1991, 89-90).

Entre 1950 y 1990 la cobertura de primaria pasó de 45% a más del 90%; la de secundaria, de 5% a 48%; resultado del aumento considerable del gasto público y privado en educación, que creció de 1% en 1950 a 3.5% en 1984 (Duarte, 1997:1). Pero, desde 1976 la expansión se detuvo. "Desde mediados de los setenta el ritmo de crecimiento de la educación se ha reducido de una manera notable. En primaria, las tasas de crecimiento anuales de la matrícula han sido inferiores al 1%. En secundaria, en donde existen las mayores carencias, fue apenas del 5% entre 1975 y 1984, y del 2% entre 1985 y 1990... la esperanza de educación dejó prácticamente de crecer en los

últimos 15 años, hasta el punto de haber alcanzado en la década de los ochenta una inequidad educativa mayor que en todos los países del mundo, con excepción de la India" (DNP,1991:93).

El aumento en la participación de la educación en el producto interno bruto descendió desde 1984 y sólo una década más tarde ha recuperado la tendencia al alza. Como resultado, las coberturas de la educación son aún muy precarias: "20 de cada 100 niños entre 6 y 11 años están por fuera de la escuela y la mitad de los niños y jóvenes entre 12 y 17 años no asisten a la secundaria. De quienes ingresan, muchos tienen poca probabilidad de mantenerse, debido a la ineficiencia de las instituciones educativas. Las diferencias son más agudas cuando se toman en cuenta las oportunidades individuales, menores para regiones y estratos pobres, y las ventajas institucionales, menores para el campo, ciudades pequeñas, establecimientos nocturnos, mayores por lo general para los colegios privados o para los colegios públicos en ciudades grandes" (Duarte, J., 1997:2.)

La expansión del sistema educativo en nuestro país se ha realizado sin que se den los respectivos ajustes en los planes y programas de estudio, en la formación y capacitación de los profesores, en la dotación pedagógica de los planteles, en la revisión de los textos de estudio e incluso en el mejoramiento de las plantas físicas. Con criterios de eficiencia económica de corto plazo se impusieron dobles y triples jornadas en un mismo plantel, los grupos numerosos, los profesores "baratos", y finalmente la promoción automática. Como consecuencia se redujo no sólo el tiempo de estudio, las oportunidades de interrelación pedagógica fuera del aula y las exigencias académicas, sino en general la calidad de la formación. Es decir, la expansión tuvo un efecto perverso sobre la calidad de la educación.

- c) *La baja racionalidad y eficiencia en la gestión institucional*, se caracteriza principalmente por: la duplicación de acciones e inversiones; los costos administrativos elevados; los sistemas burocratizados; la baja efectividad del gasto; la baja calificación

de los recursos humanos en los diferentes niveles de gestión; la ausencia de sistemas de información, evaluación y seguimiento modernos y confiables para mejorar la eficacia y la eficiencia.

En Colombia, el descenso del crecimiento de la educación observado desde 1976 se ha debido a imperfecciones del sistema educativo que reflejan debilidades en los mecanismos propios de la democracia. La expansión no obedeció a un control racional, ya que, pese a que el gobierno central asumió la mayor parte de los costos de la educación, no creó instrumentos efectivos de control. Poderes locales manejan la educación con criterios clientelistas y con frecuentes prácticas corruptas (Gómez y Losada, 1984). La inestabilidad de los ministros de educación no ha favorecido el control racional: el promedio de duración de los ministros de educación ha sido de un año, a diferencia de dos y medio de los de Hacienda. La inestabilidad es aún mayor en los funcionarios departamentales y municipales, que rotan en función de intereses políticos locales o regionales (Hansson , 1996)

De los aspectos analizados se infiere que la calidad de la educación ha adquirido en los últimos años unas particulares dimensiones y significados que deben tenerse en cuenta para su logro. Puede decirse que ha excedido la clásica denominación que hace referencia casi con exclusividad a los niveles de logro en la adquisición de conocimientos en los alumnos, para expandir su referencia a aspectos como: las características institucionales que hacen posible el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivas, la distribución equitativa de saberes significativos, la formación y capacitación de los docentes y la incorporación de material didáctico y bibliográfico que optimice el trabajo en las aulas para los sectores con riesgo de fracaso o exclusión.

La reflexión y el análisis en torno a estos temas ha pasado de ser una temática poco atendida a concentrar un alto grado de interés general. En Colombia, uno de los factores que más ha incidido en los últimos quince años en despertar la preocupación por la calidad de la educación y en estimular un sistema para evaluarla, ha sido el programa de escuela

nueva. Esta ha sido una innovación colombiana de alcance internacional, pues es un modelo que soluciona con gran imaginación problemas de cantidad, calidad y eficiencia. Constituye, tal vez la mejor alternativa dentro de la educación formal para ofrecer una educación primaria completa de calidad a los sectores más pobres y dispersos del campo y aún de la ciudad (Torres,1996)

Pero, además de preocupar a los expertos en educación, como lo dijimos más arriba, los resultados escolares son una preocupación permanente de quienes tienen la responsabilidad de conducir el sistema educativo, de quienes trabajan en él y de quienes tienen a sus hijos en las instituciones educativas. Esta situación es consecuencia de fuertes consensos sociales en torno al valor que posee el conocimiento en el mundo actual, y ha sido mostrada por parte de quienes les compete en el esfuerzo que se ha hecho en Colombia por construir un “sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación”. Este esfuerzo comenzó en 1968 con la creación del “sistema nacional de la selección” para el ingreso a la educación superior y a partir de él se inició en 1990 el “sistema de evaluación nacional de la calidad de la educación”. Se pasó de un sistema o modelo de selección a uno de evaluación, modelos complementarios y no antagónicos, como muchos afirman.

Las políticas desarrolladas también han hecho su contribución y, en su marco, se ha acrecentado el debate en relación con el concepto de "calidad de la educación", sobre el cual existen numerosos estudios.

Desde el marco legal, la expedición de la ley General de Educación (ley 115) y sus normas reglamentarias (Decreto 1860 de 1994 y Resolución 2343 de 1996) dieron piso al marco educativo que ha venido jalonando el cambio. Este marco se constituye en contexto para la evaluación de la calidad de la educación.

Otro elemento del marco legal que guía el cambio es la autonomía escolar, expresada no sólo en la posibilidad de que las instituciones educativas tomen sus propias decisiones en cuanto a currículos, sino también en lo que se ha denominado el gobierno escolar, estrategia

ideada para impulsar la participación, la democracia y la convivencia al interior de la institución escolar.

Las metas del sistema educativo se encuentran claramente establecidas en la Ley General con los fines y objetivos de la educación Colombiana. Se proponen como fines de la educación, la formación de un perfil de ciudadano colombiano, en donde se destacan principios y valores como la justicia y equidad, solidaridad, convivencia y otros (artículo 5). Los objetivos se formulan por niveles educativos y se constituyen en referencia del currículo común, punto donde deberán converger los currículos de cada institución educativa.

El Ministerio de Educación Nacional para responder a las exigencias de la ley 115 de 1994, debió adecuar su estructura orgánica. Y es así como se reestructuró creando entre sus dependencias la Dirección de Organización Escolar. Su función principal es poner en marcha el contenido del artículo 80 de la Ley General de Educación, que ordena la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la educación, constituyéndose en base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio educativo.

Conforme dice el mencionado artículo 80, 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 directivos, de los logros de los estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas, la eficiencia de la prestación del servicio.

Para atender las anteriores responsabilidades, funcionan cinco grupos que conforman la Dirección de Organización Escolar, donde se adelantan proyectos relacionados con la evaluación de docentes, logro académico y factores asociados, textos y materiales, la gestión y la planta física. La Dirección General de Organización Escolar, por intermedio del grupo de Estándares y Evaluación de Logro Académico y Factores asociados, coordina

acciones tendientes a aumentar la retención escolar y disminuir la deserción con miras al mejoramiento de la calidad educativa, a través de algunos proyectos nacionales e internacionales que se adelantan con apoyo de otras instituciones.

A través de la Secretaría de Educación, la Alcaldía de Bogotá, diseña y coordina las políticas educativas; Académica, Administrativa, y de Planeación y Finanzas. La primera de ellas se compone de dos direcciones, una de apoyo a las instituciones y la otra de fomento a la calidad de la educación, esta, a su vez, se divide en la Oficina de Evaluación y Seguimiento, Mejoramiento Educativo y Formación de Educadores.

Siguiendo las directrices del Plan de desarrollo económico y social "Por la Bogotá que queremos", la Secretaría de Educación elaboró el plan sectorial donde estableció como objetivos: ampliar la oferta, elevar la calidad y modernizar la administración de la educación. Para el desarrollo de tales objetivos, se formularon unos proyectos para cuatro años, enmarcados dentro de las estrategias de equidad, calidad y eficiencia. Se han diseñado 17 proyectos básicos, nueve corresponden a la estrategia de calidad, incluidos el 7075 (Evaluación de competencias básicas y desarrollo de valores) y los proyectos de mejoramiento escolar y formación del recurso humano, dirigidos al mejoramiento de los resultados de la acción educativa, a través de intervenciones directas sobre los factores influyentes en la calidad de la Educación. (Cárdenas, 1999)

Este proyecto se circunscribe en el ámbito de la preocupación social y política acerca de la calidad; más específicamente se encuentra dentro del movimiento latinoamericano y nacional sobre la calidad y la evaluación de la misma, no sólo desde el macrosistema, sino desde lo micro: la escuela, el aula, el proceso, la percepción de los agentes, la construcción social de los conceptos de calidad, evaluación y gestión .

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La calidad de la educación entendida como el ajuste a un prototipo o ideal explícito o implícito del proceso educativo y sus logros, debe ser entendida a través de su especificidad histórico-social¹ y sin olvido de su lingüística. En la construcción de las prácticas históricamente situadas de los diversos actores que agencian los procesos educativos median nociones y significados, en diversos grados de reflexividad y explicitación, acerca de la calidad, la evaluación y la gestión de las instituciones educativas². En dicho sentido, podría considerarse que en la medida en que todo actor guía y evalúa su propia acción y la de los otros, construye un marco de referencia para la calidad, la evaluación y la gestión, lo cual se traduce en el uso de significados eventualmente compartidos.

La evaluación de la educación básica y media necesita de la creación de un modelo acorde con las condiciones culturales particulares de las diferentes instituciones educativas, modelo que se alimente tanto de la investigación nacional e internacional como de las representaciones que se construyen en los escenarios del sistema educativo. Una explicitación de estas representaciones, especialmente las que sobre la calidad, la evaluación y la gestión tienen los mismos agentes del sistema educativo, se hace necesaria en el momento de realizar un enriquecimiento teórico sobre la evaluación de la calidad.

Por otro lado, esta construcción debería tener como objetivo principal la búsqueda de ampliación del horizonte de autocomprensión de la acción de los actores del sistema y el proceso educativo (investigadores, profesores, directivos de planteles, funcionarios del sector público). En tal sentido el comprender las representaciones de los agentes educativos es una manera de comprenderse mejor.

¹ La inspiración primera para el entendimiento de la práctica escolar como práctica originaria de sentido e inscrita dentro de una formación social se encuentra en la racionalidad crítica (Karl Marx, *Ideología Alemana*, cap. 2, 1845; Karl Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Cap. 1 y 2. Ed. Grijalbo, México, 1989; Jürgen Habermas, *Conocimiento interés*, p.210, en *Ciencia y técnica como ideología*. Grijalbo, 1997

² Acerca de los significados que los diferentes actores sociales atribuyen a sus acciones y las de los demás, ver de Paul Ricœur, *Tiempo y narración*, Primera parte (3), Segunda parte (1). De igual manera, véase: G. Gádamer. *Verdad y Método*, Primera parte. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1988. W. Dilthey. *Teoría de las concepciones del mundo*. Vol. 8. FCE. México, 1978. M. Heidegger. *Ser y Tiempo*. FCE. México, ed. 1997.

Ahora bien, el acercamiento a lo que podría denominarse, según la expresión de Bruner³, una “teoría popular” acerca de la calidad de educación⁴ implica también un acercamiento – desde las representaciones de los agentes del sistema educativo- a la gestión de las instituciones educativas, entendida ésta como una noción operativa amplia, centrada en procesos, criterios de gestión y valores para determinar términos de evaluación. Nos situamos de esta manera en el espacio propio de la conciencia práctica de los agentes y en los discursos sobre éstas, generados por los mismos agentes. En lo que dicen de sí mismos y de su quehacer singular.

Procuramos evitar, de esta manera, adolecer de una característica bastante común en los modelos utilizados en la evaluación de instituciones y de programas académicos, los cuales con frecuencia se construyen desde fuera de la institución escolar y no comprometen a los agentes educativos. Esta situación limita el potencial de tales modelos como instrumento para el autoestudio y para generar innovaciones y cambios sustantivos en las instituciones, en los programas y principalmente en los agentes de la educación, además de aumentar la brecha, persistente en nuestra sociedad, entre teoría y práctica.

Las representaciones pertinentes a la indagación serán las relacionadas con tres conceptos que según la perspectiva asumida en este estudio son inherentes a una aproximación a la evaluación del sistema educativo: el concepto mismo de evaluación, el de gestión y el de calidad.

Dentro del marco de ideas planteado, esta investigación se preguntaría principalmente por las representaciones que tienen diferentes actores del sistema educativo en Bogotá acerca

³ Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.

⁴ Bruner desarrolla sobre todo la noción de “Pedagogía popular”, o de “Psicología Popular”. Estas últimas implican ideas y creencias sobre cómo funciona la mente de los estudiantes, cómo aprenden y cómo es la mejor manera de enseñar. El concepto de pedagogía popular puede extenderse las cuestiones relacionadas con el funcionamiento del sistema educativo, y la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Puede hablarse pues, de una teoría sobre el buen funcionamiento de las instituciones educativas en la cual los agentes educativos tejen diversos significados que implican sus prácticas cotidianas.

de la calidad, la evaluación y la gestión de las instituciones educativas.

La perspectiva hermenéutica, en tanto que fundamentación del análisis, se ajusta a, a la vez que fija, las condiciones de delimitación del problema a investigar. anteriormente expuestas. En la siguiente parte se expondrán las razones por las cuales se eligió abordar el problema desde la hermenéutica.

3. ¿POR QUÉ LA HERMENÉUTICA?

Al acercarnos al mundo de las representaciones de los agentes educativos desde la perspectiva de la Hermenéutica, somos conscientes de la necesidad de explicitar los presupuestos y rasgos fundamentales que asume la investigación. No basta con señalar que se trata de una “investigación cualitativa”, puesto que son múltiples los caracteres específicos que dentro de esta gran categoría tiene la investigación realizada. Más allá de la discusión sobre las preferencias de los investigadores en el terreno de lo “cualitativo”, es necesario identificar lo que significa una aproximación hermenéutica. Inclusive, esta manera de abordar el problema ilumina, en el nivel de los fundamentos, toda investigación cualitativa en las Ciencias Sociales y Humanas y arroja luz sobre aspectos metodológicos relacionados con la utilización de recursos analíticos en la investigación cualitativa.

Comenzaremos con algunas consideraciones generales que hagan ver con claridad el origen y sentido de una aproximación hermenéutica en las Ciencias Sociales y Humanas.

En efecto, la Hermenéutica, entendida como el arte de la interpretación, tiene su más remoto origen en la Patrística y con esta significación se conserva hasta finales del S. XIX. Se trataba de un arte técnico “ars interpretandi” de carácter normativo, equivalente a un conjunto de reglas o instrucciones metodológicas que pudiera prevenir cualquier arbitrariedad en el campo exgético. Se habló así de una hermenéutica en los campos de la Teología y del Derecho.

En una visión muy general, podríamos decir que la hermenéutica ha tenido diferentes momentos de constitución; momentos que si bien se suceden en el tiempo, no deben entenderse como una secuencia o como animados de una teleología en sus formas históricas. Así, podemos hablar de un primer momento denominado “Hermenéutica fragmentaria” asociado a la Patrística; “Hermenéutica sistemática”, asociada a Lutero; “Hermenéutica universal”, referida a Schleiermacher; “Hermenéutica, como metodología de las ciencias del espíritu” asociada a la obra de Dilthey y finalmente, “Hermenéutica,

como análisis de la condición histórica y lingüística omnipresente en la experiencia humana”, referida a la obra de G. Gádamer. Al especificar estos grandes momentos de constitución de la hermenéutica no dejamos de lado la obra de Meier y J. M. Chadenius, quienes elaboraron una hermenéutica entendida como el arte general de la interpretación; conocida como “Hermenéutica universal”. Para el presente, con el término se hace referencia a los enfoques propuestos por Lutero, Schleiermacher; Dilthey o, más cercanos a nosotros, G. Gádamer y Paul Ricoeur; estos últimos inspirados en la obra temprana de Martín Heidegger y sin que sus posiciones sean entre sí reductibles.

Desde una perspectiva histórica y sistemática es claro que colocarse en la perspectiva de una aproximación hermenéutica es ya tomar partido por un tipo de racionalidad para abordar los problemas de la investigación en abierta oposición a una concepción de la misma como procedimiento reglado desde la racionalidad analítica, cualquiera sea su versión (desde el empirismo clásico al racionalismo crítico).

En el medio latinoamericano esta discusión entre hermenéutica y positivismo se remonta, en sus fuentes, a la posición de Dilthey frente a A. Comte o E. Durkheim, en materia de lógica de la ciencia social, o de manera más matizada a Droysen y M. Weber. Más aún, hasta se circunscribe, en muchos casos, a problemas de “método” olvidando que la obra de Dilthey: *Introducción a las Ciencias del Espíritu* (1883) entiende la hermenéutica como “conjunto de reglas generales de interpretación, que podrían estar en la base de las ciencias del espíritu, ya que todas ellas se apoyan en un conocimiento interpretativo” y que, por lo tanto, no se trata sólo de “reglas”, sino de una función fundante, de una metodología en el sentido más fundamental del término, cuyas características más relevantes advierten que la perspectiva hermenéutica apunta a la facticidad, a una analítica de la finitud, a una ontología del ser-ahí (Da sein), a un abordaje radical de la temporalidad, a un pensamiento de la finitud, fundamentalmente crítico. Discurso crítico sin metafísica subyacente. Aspectos todos estos que la distancian del “método científico”.

Estas características señaladas, indican ya el interés que tiene esta forma de aproximación

en la investigación sobre fenómenos asociados a la práctica de la educación en las instituciones y su potencial para hacer del trabajo de investigación un medio para agudizar la conciencia crítica en los agentes educativos.

Por lo tanto, esta elección nos aproxima, quizá, a enfoques etnográficos y en general, con aproximaciones cualitativas; sin embargo, como se advertirá más adelante, ni la identificación es total ni la separación absoluta.

Para que este punto de vista de la hermenéutica sea perceptible debemos desarrollarlo con cierta agudeza y precisión. A modo de tesis señalemos, en primer lugar, las características más generales:

- a) La hermenéutica, como la entendemos en esta investigación, no significa una *interpretación* de la experiencia, que sirva como base para una descripción, sin más. El saber que esta ofrece, no es un reflejo de las cosas tal y como se nos ofrecen independientemente de nosotros; en todo acto de conocimiento nos encontramos con una “esquemmatización” y elaboración *motivada* de los fenómenos que estudiamos.
- b) Ahora bien, si todos los hombres tuviéramos las mismas categorías del entendimiento, la hermenéutica podría tener una cierta pretensión de universalidad. Pero podría suceder, como lo pensaba Nietzsche, que tales categorías estuvieran sometidas a un perspectivismo histórico y cultural; por la misma razón, toda perspectiva sería sospechosa, en la medida en que oculte o pueda ocultar una “voluntad de poder”. ¿Cómo salir de tal situación?
- c) La teoría crítica puede ofrecer un apoyo para ello. En efecto, Habermas señala que una característica de nuestro tiempo es la *reflexividad*, o sea la capacidad humana de llegar a *ser reflexivamente consciente*. Entendiendo nuestro mundo como un mundo mediado por la *interpretación*. Es una posibilidad que nos permite trascender una comprensión mítica del mundo. Y para evitarlo tal interpretación y toda interpretación se somete a la

discusión y a la crítica, en búsqueda de un consenso, anticipación contrafáctica de un “consenso ideal”. Lo contrario sería la sospecha universal, o la reducción de todo discurso a ideología, en el sentido que da a este término Paul Ricoeur, o sea de “falsa conciencia”

- d) La hermenéutica como arte de interpretar se ubica en el horizonte de nuestra experiencia originaria del mundo. Es algo anterior al comportamiento metodológico de carácter instrumental propio de las Ciencias de la Naturaleza. Es, desde este horizonte, desde donde pretendemos captar las representaciones del agente educativo. Para decirlo en lenguaje ordinario: nos ubicamos en el momento *pre-teórico* de elaboraciones conceptuales sobre calidad, evaluación y gestión de las instituciones educativas.
- e) Al hablar de un momento pre-teórico, nos encontramos inmersos en la discusión acerca de los métodos de las Ciencias sociales y humanas. En este caso debemos hacer mención a tres elementos básicos: el concepto de experiencia, el objeto de las Ciencias Humanas y Sociales y el carácter específico del método de estas mismas ciencias.

- *El concepto de experiencia*

Comenzaremos señalando que la ciencia es un lenguaje (conceptual); lenguaje que es producto de una transformación de otro lenguaje (sentido común), mediante el cual abordamos el mundo de la experiencia inmediata. Tal lenguaje posee un carácter dinámico e histórico. Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, podemos indicar que su lenguaje se nos hace inteligible a partir de cuatro categorías básicas: experiencia, comprensión, lingüística e historicidad.

La experiencia no es solamente “experiencia del mundo externo”; contacto con el mundo. La experiencia puede también emerger desde dentro. Podemos hablar de una experiencia del pasado acumulada en el lenguaje. En tal caso, el objeto de la experiencia se inserta en el movimiento histórico; su objeto no puede ser estudiado aislándolo de su contexto, de su

historia. Ahora bien, el objeto de las ciencias humanas y sociales son “acontecimientos” que se muestran a través de “formas de experiencia” y su verdad no es el producto de un proceso de contrastación al estilo de la experimentación, en la que todas, o casi todas, sus variables se encuentran bajo control.

Por el contrario, en las Ciencias Humanas y Sociales, todo conocimiento se adquiere por experiencia y, por lo mismo, se encuentra ligado a la “conciencia práctica” de quien actúa de modo intencional (Giddens). Esta “acción” en cuanto tal expresa el ser del hombre y significa siempre una elección y decisión entre otras posibilidades. Es saber hacer algo y hacerlo. No se trata de una conciencia técnica (téchne) ni epistémica (de conocimiento científico). Apunta, más bien, a una experiencia del mundo, a un encontrarse en una situación que engendra un saber práctico. Es a este nivel que pretende ubicarse esta investigación, para trabajar las representaciones del agente educativo.

- *El objeto de la Ciencias Sociales y Humanas*

El objeto de las Ciencias Sociales no es el “hombre”, como “objeto”, sino el saber que éste tiene de sí mismo y que obtiene a través del proceso histórico y lingüístico en el que produce y reproduce su existencia (prácticas sedimentadas o no). En este sentido debemos señalar que la objetividad de lo humano se alcanza a través de tres mediaciones: las expresiones culturales, el carácter histórico de éstas y su pertenencia a una tradición a la que no renuncia; todo lo cual se expresa en y por el lenguaje. “El lenguaje es el guardián de la tradición” (Gadamer). Todo conocimiento del hombre lo afecta como “ser en el mundo”. Como puede apreciarse, se trata de una forma de conocimiento irreductible al de las ciencias de la naturaleza; tiene que ver con la experiencia originaria del mundo. No podemos decir que usamos “el método hermenéutico” para entender la práctica, como si hubiese un Sujeto y un Objeto, cualquiera que ella sea, educativa o no. Decimos, más bien: en la experiencia humana, toda práctica humana es hermenéutica, guarda una referencia a la cultura, al contexto y al lenguaje en que se expresa-, de aquí el valor de la teoría de la reestructuración formulada por Giddens, en la medida en que posibilita trascender este

dualismo y entender la identidad del “yo” desde el horizonte de la práctica; mejor aún, desde la conciencia práctica de los agentes educativos.

Por todo esto, en la investigación se privilegia como eje fundamental del trabajo la referencia al contexto de la práctica del agente educativo, a su cultura y al lenguaje en que se expresa. Lenguaje que tiene que no necesariamente tiene que ver con teorías científicas sobre calidad, gestión y evaluación, sino más bien con teorías populares sobre las mismas. Por ello también, la importancia que revisten los trabajos de J. Bruner, en la medida en que permiten comprender las mediaciones entre cultura y discurso.

- *El método de las Ciencias Humanas y Sociales*

Desde la perspectiva de la hermenéutica, podemos entender mejor la especificidad de las Ciencias Sociales y Humanas, asumiendo la historicidad, y la lingüisticidad como las coordenadas más apropiadas para acceder a la comprensión. En esta última, la comprensión (Verstehen) no se rehuye el momento histórico toda vez que se considera al hombre como ser histórico, como praxis. Para el logro de la comprensión no se procede en búsqueda de relaciones causales. Tampoco se procede según reglas tácticas fijadas con anterioridad; es, más bien, un desplazarse en una situación para “asirla desde dentro” en su especificidad. A su vez, es más que una descripción (en esto guarda una cierta diferencia con aproximaciones de naturaleza etnográfica). Pero tal trabajo no implica que no puedan usarse en él instrumentos analíticos; sólo que estos se usan en un contexto de “comprensión”; en un contexto, cuya significación los trasciende. Su empleo tiene un carácter secundario.

La lingüisticidad, por su parte, guarda particular importancia para entender lo específico de las Ciencias Humanas y Sociales. La comprensión se encuadra siempre en un marco lingüístico y tiene lugar dentro del lenguaje. En este se expresan las motivaciones, las racionalizaciones y los registros de las prácticas humanas (Giddens). El lenguaje es el centro de la hermenéutica. En el lenguaje se construyen las Ciencias Sociales y Humanas.

En el lenguaje comprendemos la experiencia del mundo.

A modo de conclusión, recojamos en las siguientes referencias, las tesis más características de la opción por la hermenéutica en materia de investigación: la hermenéutica más que un método es una perspectiva de aproximación al fenómeno humano; no es una instancia científica (en el sentido positivista) para las Ciencias Sociales y Humanas; la raíz primera de la hermenéutica es el “mundo de la vida” (Lebenswelt). En ella el sujeto no desaparece; la subjetividad no excluye márgenes de objetividad, “toda comprensión es un comprenderse” y, como tal, requiere un momento de objetivación. En la hermenéutica, pueden utilizarse, sin absolutizarse, instrumentos analíticos, pero por su naturaleza es irreductible a un “método científico”. “La comprensión de la experiencia histórica está muy lejos de emplear el método característico de las Ciencias de la Naturaleza y de tomar el fenómeno individual como caso de una regla general; no cabe, pues, que a partir de él pueda establecerse una generalización que sirva en la práctica para realizar predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno en su concreción histórica”. (Gádamer. G. Verdad y Método. Vol. I, pp.32-33).

4. EN BÚSQUEDA DE NUEVOS CONCEPTOS

La presente investigación se mueve en un triple registro: de una parte el de la hermenéutica que acabamos de explicitar; el de una conceptualización de lo social y lo cultural, apoyados en Anthony Giddens y Jerome Bruner (ver bibliografía) en lo relacionado con la manera de entender la dinámica social y la acción de la cultura sobre los procesos educativos (factores determinantes tanto en la calidad de las instituciones como en las representaciones que de ella se generan). En este horizonte puede entenderse la acción de los agentes educativos y la configuración de sus representaciones y finalmente, en el registro técnico de los datos, apreciados desde los registros anteriores. En lo que sigue haremos referencia por lo tanto al segundo registro, con el fin aproximarnos al objeto de estudio, facilitándonos la comprensión de las representaciones de los agentes educativos en torno a los conceptos antes mencionados.

Estos enfoques teóricos cobran sentido para la investigación en tanto se refieren a su objeto y en cuanto permiten recuperar desde una perspectiva crítica las principales categorías de estudio, el concepto de calidad, evaluación y gestión, temas que se desarrollarán en la primera parte de este marco de referencia.

A continuación se expondrán los aportes de la teoría de la estructuración y de la psicología cultural a la presente investigación, comenzando por realizar algunas precisiones conceptuales necesarias para entender el desarrollo de la reflexión.

4.1. CALIDAD, EVALUACIÓN Y GESTIÓN

4.1.1. Aproximación al concepto de calidad de la educación

Para precisar el concepto de calidad vamos a distinguir tres aproximaciones diferentes pero complementarias. Desde el punto de vista lógico, la calidad alude al conjunto de propiedades de algo que permite distinguirlo de otro de su misma especie. En tal sentido equivale a la “qualitas” de algo, a aquello por lo cual es lo que es; expresa su identidad. Las

propiedades, sin embargo, pueden predicarse de diferente manera. En el caso de la cualidad, las propiedades se predicán de manera análoga, es decir, en parte idéntica y en parte diferente. De igual manera tales propiedades se generan; es decir, implican un proceso de constitución de las mismas y una cierta gradualidad.

De lo dicho podemos tomar dos puntos centrales: de una parte, al hablar de calidad, nos estamos refiriendo a ciertas propiedades que se manifiestan y que permiten fundar una distinción entre cosas; y de otra, tales propiedades son análogas y se generan en procesos históricos determinables.

Ayudados de esta aproximación podemos pensar, en segundo lugar, en la calidad como atributo de un sistema educativo en general, o de una institución en particular. En conformidad con lo anterior, podría decirse que un sistema educativo posee calidad cuando de él se pueden predicar ciertas propiedades (características), que permiten apreciarlo mejor o peor que otro de su misma especie. De igual manera, al hablar de una institución. En este último caso, la calidad se expresa en la excelencia, consistente en la capacidad real de una institución para cumplir con sus funciones propias, en relación con la misión que ella se ha dado a sí misma. En el caso colombiano actual, estos objetivos encuentran expresión en los proyectos educativos institucionales, dentro del marco de la constitución de 1991 y en la ley 115. Cabe anotar que la forma como las instituciones educativas generan su misión y sus objetivos no es indiferente por un lado, a factores culturales, económicos y políticos, es decir a las dinámicas de la sociedad en general, y por otro a las contingencias debidas al mismo azar. Las características de las que hemos hablado se hacen visibles en factores que como un todo configuran la práctica educativa.

Sin embargo, esta posición no es comúnmente compartida en la literatura sobre el tema. Se le suele criticar su carácter ahistórico; por lo tanto, al recuperarla, como lo haremos más adelante, desde la perspectiva hermenéutica, buscaremos trascender esta limitación.

En la literatura sobre la calidad podemos encontrar posiciones diferentes de los autores en

correspondencia con el énfasis que hacen en una u otra dimensión de la misma. Antes de precisar la acepción que recibe este concepto en la investigación, presentaremos un mapa de las concepciones más corrientes, cuidando de remitir al lector a los textos correspondientes que han servido como base para la identificación de las diferentes maneras de comprender el alcance y límites del término.

Apoyándonos en la taxonomía de Harvey y Green (1993) y en Kent y De Vries (1997) podemos referenciar la clasificación siguiente:

- a) La calidad como *excepción*. Significaría, como su nombre lo indica, que acceder a la calidad es algo excepcional. En este contexto podrían darse tres variantes: en la primera, la calidad tendría una connotación “elitista”; por ello mismo, significaría algo de carácter “exclusivo”. En la segunda, el término sería sinónimo de excelencia e implicaría el haber alcanzado un estándar o nivel de logro esperado. En algún sentido esa acepción coincide con la anterior. Astin (1990) señala, en tal sentido, que la excelencia suele juzgarse por el prestigio alcanzado por la institución o por el monto de los recursos aplicados. La tercera acepción, por el contrario, considera que se tiene calidad cuando se han alcanzado los estándares mínimos. Conviene señalar, no obstante, que con frecuencia se estima que los estándares son objetivos y estáticos; con lo cual se deja de lado la dimensión política que su construcción requiere dentro de un contexto de autoevaluación institucional.

- b) Otra manera de aproximarse al concepto de calidad conlleva el entenderla como “*perfección*” o consistencia entre lo que la institución dice que es y lo que es efectivamente. Este enfoque tiene un doble supuesto, a saber: en primer lugar, que es posible hablar de “cero defectos” y/o que es viable “hacer las cosas bien”. Se trata de una aproximación cuyo valor radica en que coloca en todos la responsabilidad de tener “cero defectos” en el logro de la misión, propósitos y objetivos. Como puede percibirse, se trata de una noción cercana a “cultura de calidad” (Peters y Waterman. 1982), en la cual todos dentro de la institución son responsables del producto final. A su vez, la idea

de hacer las cosas bien se acerca a la noción de “calidad total” de procesos y productos, e implica la existencia de una “cultura de calidad total”.

- c) Existen otras aproximaciones relevantes al tema de calidad. Así por ejemplo: ésta es entendida como *aptitud para el logro de un propósito*; como *valor agregado*; o como *transformación*. En cada caso, como lo señalamos más arriba el énfasis que se ponga será diferente. En efecto, en la calidad como aptitud para el logro de un propósito, la mirada se pone en la relación existente entre el producto y su coherencia con el propósito deseado. Por ejemplo, en el caso del servicio educativo que ofrece una institución habría que apreciar si su producto está en relación y en qué grado con los objetivos básicos institucionales. Se puede ser eficiente haciendo lo que no corresponde.
- d) La calidad como *valor agregado* fija la atención en la efectividad del servicio educativo (Cave, Kogan, Smith. 1990). Es un enfoque que tiene una importancia relevante en las políticas educativas de los gobiernos. En este caso, se asocia la exigencia de la efectividad con el “rendimiento de cuentas”; se espera que la institución con calidad pueda mostrar sus condiciones internas de operación y explicitar así ante el Estado y la sociedad civil lo que hace y cómo lo hace.
- e) Finalmente, la calidad puede ser entendida como *transformación*, pensada esta última desde la dinámica de un cambio cualitativo. Su énfasis se pone en los procesos de transformación que pueda generar la institución en el docente, en el estudiante y en los directivos. El potencial de cambio, hecho efectivo, es el mejor indicador de calidad (Astin 1990), como lo es, igualmente la entrega de poder al estudiante para influir en su propia transformación (calidad transformativa). En esta perspectiva es relevante el pensamiento de Harvey al respecto (Harvey 1992). Esta manera de entender el concepto de calidad tiene dos aspectos que quizá pasan por alto las otras aproximaciones: la exigencia de participación del estudiante en el proceso de toma de decisiones, como un factor de la formación y a la vez, la externalidad positiva que tiene un proceso de

decisiones alimentado de una inteligente y responsable participación de los estamentos de la institución.

Podemos cerrar esta mención de las acepciones del término "calidad" más usuales mencionando que en muchas ocasiones ésta es definida en la práctica por la mayor o menor satisfacción por parte de una institución de estándares fijados por expertos externos a la institución o más fríamente por el mayor o menor grado (idealmente mensurable) en que una institución satisface la demanda manifiesta de su entorno.

Desde la perspectiva de esta investigación, es importante subrayar que cualquier acepción que se tenga de la calidad no es pertinente como referente primero del trabajo si no llena los requerimientos siguientes, los cuales, como puede observarse, son inteligibles por sí mismos:

- Tener en cuenta la dimensión cualitativa del proceso educativo ✓
- Involucrar en su concepto no sólo los insumos sino el producto y sobre todo los procesos
- Posibilitar su valor explicativo con referencia a prácticas sedimentadas o no, existentes en la institución.
- Hacer posible el pensamiento de la heterogeneidad existente entre el conglomerado de las instituciones. ✓
- No excluir en su acepción primera, o en sus presupuestos, la dimensión ético-política que su interpretación requiere. ✓

Volvamos ahora sobre nuestra primera acepción por ser esta la que asumimos en esta investigación. Cuando se considera la calidad como una magnitud integral de algo, resultado de una serie de componentes y procesos que la producen y la distinguen de otras de su género, se está haciendo alusión de una parte, a la magnitud en cuestión; y de otra, a los procesos que la generan. Procesos que nos revierten sobre la dimensión social y cultural y sobre el lenguaje como medio en que se expresa y sobre la materialidad de los procesos



que la producen. En el caso de la educación, este triple aspecto parece fundamental por cuanto significa que tal magnitud es un resultante cuya apreciación requiere la mirada crítica sobre los procesos que la posibilitan; en tal sentido, parecería que el énfasis puesto sobre la evaluación del producto no excusa de observar atentamente los procesos e insumos correspondientes. Y no es arbitraria la preocupación no sólo por los resultados sino por los procesos en la medida en que al tratar de juzgar la calidad de algo, se está poniendo la mirada en la naturaleza del objeto en cuestión para apreciar el grado en que aquella se logra realizar. A su vez desde esta perspectiva, los procesos remiten a las condiciones materiales de éstos y a la dimensión política y ética de los mismos. Aspecto este último que permite no perder de vista la dimensión social implicada en la construcción social de dicho concepto, el papel que tiene el agente educativo en su elaboración, los condicionamientos culturales de su elaboración, vigencia y aplicación y el lenguaje en que se expresa (el discurso).

Man Por otro lado, la calidad es igualmente un concepto político, pues se asocia con la actividad del Estado, y con el interés social de los usuarios. La presencia de una diversidad de intereses en la educación hace que existan diferentes perspectivas acerca de lo que es la calidad. La calidad es una construcción social, nunca carece de valor, siempre se asocia con lo que es bueno y valioso (Brook, 1996). Calidad es un concepto que se construye socialmente y que emerge a partir de alguien que tiene algún tipo de poder para crear respuestas. Esto supone concertación y determinación de criterios comunes que permitan en cada contexto definir calidad (Casassus, 1995).

De aquí la importancia de recuperar la dimensión de la práctica a la hora de construir modelos para la evaluación de la calidad. De aquí también el interés de reconstruir las representaciones que los agentes educativos tienen de ella, más allá de las teorías de calidad. Quizá sea una manera de llegar a construir indicadores de calidad, que consulten mejor la realidad de los sistemas educativos y por lo tanto posibiliten que su evaluación sea un factor para incrementarla en las instituciones. Así pues, a partir de lo dicho, es fácil reconocer por qué se privilegia esta concepción de la calidad en el proyecto.

4.1.2. Evaluación de la calidad

La recurrencia al tema de la evaluación tiene ya un cierto recorrido que data desde el Siglo XIX y en cuya configuración los logros en el terreno de la Psicometría contribuyó a consolidar. De modo paulatino al desarrollo de la pedagogía fue surgiendo la posibilidad de adelantar exámenes concebidos, administrados y sancionados por instancias diferentes al docente o por especialistas en el campo de la medición.

El surgimiento de indicadores, en tanto referentes empíricos, es producto del Siglo pasado sobre todo desde la mitad de éste. Para entonces, se sintió la necesidad de evaluar costos escolares, adelantar análisis de tasas de deserción o de promoción, entre otros aspectos. Surgen, a su vez, los tests estandarizados de concepción psicométrica y en el marco de la teoría del Capital Humano que sirvió de paradigma para el análisis de la educación en todos sus niveles, surgieron líneas paralelas de investigación en materia de evaluación de resultados: análisis de la demanda de mano de obra, de las tasas de rendimiento social y la demanda social, "En el tiempo se produce una coincidencia entre estas líneas y los movimientos de reforma educativa que insisten en dotarse de mecanismos de evaluación que prueben su bondad respecto a los métodos tradicionales". Quizá toda esta primera fase de la introducción y consolidación de la evaluación en educación se caracterizó por el énfasis en los procedimientos cuantitativos; énfasis derivado quizá de la inspiración teórica de tales trabajos, el denominado "estudios científicos de la educación", al socaire de la teoría del Capital Humano. En la década de 1970-80 se reacciona a estos enfoques en pro de la evaluación cualitativa. "Los ochenta verán, pues, florecer un gran número de aproximaciones contrapuestas algunas y complementarias otras, a la evaluación de la educación" (OEI, 1996, p. 216).

El impulso de renovación de la concepción y prestación del servicio educativo conducirá en los noventa a un renacer de los métodos cuantitativos de la educación en sintonía con nuevas fórmulas de gestión y evaluación de las políticas educativas. Sin embargo, debemos

precisar que estamos lejos de un predominio hegemónico de los métodos cuantitativos; lo que se ha generalizado, quizá, es la preocupación por la evaluación en razón de la deficiencia de calidad del servicio; de las políticas de los gobiernos respecto al financiamiento y en virtud del nuevo protagonismo de la educación en una sociedad del conocimiento movilizadora por el desarrollo técnico.

El escenario actual conlleva como un componente central el “rendimiento de cuentas” en razón de cuatro factores concomitantes: a) la crisis económica generalizada, b) el surgimiento de nuevas demandas a las instituciones de educación, c) la emergencia de nuevos campos del conocimiento, d) la urgencia de pertinencia y equidad de los sistemas educativos y finalmente, e) la vigencia de una cultura del rendimiento de cuentas en todas las organizaciones, especialmente en aquellas que se ocupan de servicios que tienen que ver con el ejercicio de los derechos fundamentales. La educación es un bien público y el acceso a ella una cuestión de dignidad.

Si entendemos por evaluación un juicio de valor hecho sobre un dato o conjunto de datos en relación con determinados valores de referencia, podemos entender que para realizarlo encontramos en la literatura diferentes tipos de modelos; entre ellos (OEI, 1996):

- a) Modelo descriptivo. Pretende informar, generar datos y exponerlos sin entrar en análisis.
- b) Modelo analítico. No sólo registra los resultados, sino que explica por qué un objetivo o meta dados no se ha alcanzado.
- c) Modelo normativo. En él se sustituyen los valores de referencia de quienes diseñaron la política educativa, para examinar sus efectos, con base en otros distintos. El resultado será la propuesta de una política educativa diferente.
- d) Modelo experimental. Busca descubrir si existen relaciones estables de causalidad. Se postula o rechaza la existencia de correlaciones explicables entre causas, o variables independientes y consecuencias, o variables dependientes.

Sin embargo, ninguno de estos modelos, destaca la idea que está en la base de la presente investigación, según la cual la concepción de la evaluación de la calidad debe provenir en alguno de sus momentos de los mismos actores que desempeñan las diferentes labores en el sistema educativo, toda vez que son éstos quienes, en circunstancias específicas, pueden decidir los factores a evaluar, en concordancia con la definición de calidad planteada (definición que como dijimos anteriormente es contingente debido a factores históricos, culturales y sociales).

Por ello resulta de sumo interés el planteamiento de Magendzo por cuanto vincula la calidad, y por ende, su medición a la cultura de la población, sujeto de educación. “Existe una relación directa entre calidad y cultura, es decir que la educación incrementa su calidad en la medida en que es capaz de valorizar y hacer suyos las formas de pensar, sentir y actuar que una comunidad tiene para enfrentar y darle significado a su cotidianidad.” (Magendzo, 1984).

Son las propias instituciones y quienes en ellas se desempeñan, los responsables de generar, a partir de su propia experiencia y prácticas cotidianas, los proyectos de cambio y mejoramiento de la calidad de la educación. Tal es el Interés de esta investigación. Se parte del supuesto de que esta última no es un problema de carácter únicamente técnico sino que requiere, como condición, de un conjunto de consensos mínimos entre los actores involucrados en la tarea educativa. Es un asunto político que pone en juego intereses, concepciones, filosofías frecuentemente divergentes (Van der Donckt p, 1995), todo lo cual hace relevante, para su comprensión de una aproximación hermenéutica.

4.1.3. Evaluación y Gestión

El análisis de la relación entre calidad y gestión se da cuando se cuestionan los estudios realizados entre los años cincuenta – ochenta, relativos al peso “determinista” de las condiciones socioeconómicas y culturales externas sobre las posibilidades de logro académico de los alumnos. El cuestionamiento también se debe al cambio en los enfoques

de investigación educativa, diversificación de metodologías, estudios sobre escuela efectiva y enseñanza efectiva que permitieron encontrar correlaciones entre el ámbito de la toma de decisiones y la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Entendemos por Gestión aquella acción de carácter creativo, que supone intencionalidad y direccionalidad (es decir, orientación al logro de ciertos propósitos). Tiene que ver con el arte de conducir una institución o una organización. La forma como se toman decisiones no es fruto del azar, sino de la intencionalidad colectiva combinada con las tradiciones históricas y culturales. La gestión escolar tiene que ver con la generación de una identidad de la institución así como con la de quienes la conforman.

El concepto de Gestión escolar implica la interacción entre tres aspectos diferentes pero complementarios: el “logos”, (para qué y cómo); el “ethos” (cultura de la colectividad, sus interrelaciones, la forma de tomar decisiones) y el “pathos” (la identidad institucional, la identificación con la institución y con las personas que la integran).

La gestión escolar involucra el grado en que los coordinadores de la acción institucional logran crear los consensos básicos orientados a generar una definición colectiva y dinámica de formas de lograr adecuadamente el objetivo central. Estas formas se relacionan con la manera como se toman las decisiones, con el tipo de interrelaciones que se promueven, se favorecen, se aceptan, se toleran, o sancionan.

Schmelkes (1996) encuentra un grupo de variables que si bien se asocian de manera sistemática con la calidad se encuentran relacionadas de algún modo con la gestión: liderazgo profesional; visión y metas compartidas por toda la comunidad educativa; ambiente de aprendizaje ordenado y agradable; el centro de la actividad escolar esta centrado en los procesos de enseñanza – aprendizaje; el logro académico moviliza las actividades de maestros , alumnos y administrativos, el mejoramiento se convierte en meta de todos; enseñanza con propósitos claros; altas expectativas; el rector cree en su personal, los maestros creen en sus alumnos y hay frecuente retroalimentación al respecto; monitoreo

de los avances de los alumnos, de los maestros, y de la escuela como un todo; además, los resultados del monitoreo se incorporan a los procesos de toma de decisiones; participación de los alumnos, creando oportunidades de participación en posiciones y actividades que suponen responsabilidad; relación con las familias; organización de aprendizaje, todos siguen aprendiendo mediante un proceso de superación continuo e incremental.

Encontramos pues, dos tipos de variables: a) las directamente relacionadas con la gestión: Liderazgo profesional y organizaciones que aprenden, donde las decisiones y las acciones son promovidas y estimuladas por el rector-lider y b) las relacionadas con las variables educativas, ejecutadas por personal docente pero que existen por la adecuada "gestión escolar".

Entonces, la gestión escolar está directamente relacionada o vinculada con la calidad de la educación, pero esto no significa que exista una relación causa-efecto. Son sólo indicadores de un logos, un éthos y un pathos que se van construyendo en interrelación con su comunidad y que van estableciendo las condiciones para el logro de resultados de calidad.

La consideración de la calidad y su evaluación como una acción política tiene significado por su estrecha vinculación con el objetivo de mejorar la gestión. El esfuerzo y la inversión en acciones que posibiliten implementar sistemas de evaluación de la calidad de la educación son importantes si les permiten a los propios agentes determinar: a) cuáles son los conocimientos significativos a desarrollar; b) identificar lo que se enseña y con qué profundidad; c) vincular las características de las instituciones a los resultados que en ellas se logran; y d) formular políticas e implementar acciones de mejoramiento educativo.

En este sentido, el proceso de evaluación tendrá impacto sobre el diseño de políticas confiables de mejoramiento a partir de una base de información que dé cuenta de las carencias y debilidades en las diferentes instancias del proceso educativo.

El papel de la retroalimentación de la evaluación de la calidad y de la gestión se logra a

través de la construcción, dinámica y circulación de representaciones sobre la calidad de la institución y la mejor manera de lograrla. Esta retroalimentación permite fortalecer la responsabilidad institucional sobre los resultados de la gestión, favorecer nuevas estrategias didácticas y metodológicas entre los profesores, y en general propiciar acciones fundadas en la búsqueda de soluciones a los problemas de la institución.

Sin embargo, es importante no perder de vista que la calidad es un fenómeno complejo y multideterminado, y que cualquier esfuerzo por afectar una de sus causas será, por lo mismo necesariamente parcial. Este es un llamado de atención para no caer en la concepción simplista según la cual la aplicación de medidas de "buena" gestión resolverán el problema de la calidad. Para que una buena gestión pueda realmente traducirse en calidad, requiere el involucramiento y compromiso de los agentes- individual y colectivamente- sobre el cambio y mejoramiento.

Es importante recordar que el desarrollo de investigaciones sobre calidad y evaluación aún es muy precario. En general se basan en estudios de correlación, con bases teóricas sumamente endebles. Es necesaria la construcción de marcos explicativos de comprensión e interpretación que permitan que los procedimientos de evaluación sean acordes con las condiciones sociales, culturales y cognitivas de las instituciones educativas y sus actores. De ahí que los procedimientos evaluativos deberán estar continuamente al tanto de los resultados de la investigación, y sobre todo de la investigación de carácter interpretativo, que permite ir construyendo fundamentos sólidos respecto al concepto de calidad y sus relaciones con la gestión escolar.

Por todo lo dicho anteriormente, es bueno reiterar que esta investigación pretende hacer aportes al respecto. Pero para poder realizar tal tarea, es necesario tener como espacio primero las representaciones de las teorías populares de los agentes educativos, apreciados desde una perspectiva hermenéutica.

El estudio de las acciones y representaciones asociadas con la calidad de la educación

dentro del sistema educativo requiere un horizonte de comprensión que permita ubicar las prácticas educativas dentro de la categoría más amplia de prácticas sociales, con el fin de destacar su especificidad histórico cultural y desentrañar, desde una teoría social, el funcionamiento y generación de dichas prácticas y representaciones. Para ello, se han trabajado algunos conceptos provenientes de la teoría de la estructuración y de la psicología cultural, que se exponen en el siguiente apartado.

4.2. LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS FORMACIONES SOCIALES Y LA EDUCACIÓN

4.2.1. *Algunas precisiones conceptuales*

- El sistema educativo forma parte del sistema social

El sistema educativo forma parte de un conjunto mayor denominado el sistema social. Entre los dos podemos encontrar relaciones que impiden pensar el primero de ellos como algo independiente. De aquí la importancia de tomar como un eje de referencia la idea central de que el sistema de la educación forma parte del sistema social. En efecto, todo sistema educativo puede ser considerado como una totalidad dinámica; lo que significa que las relaciones entre sus partes están en continuo intercambio entre sí y con su entorno y además, que sus propiedades cambian con el tiempo. A su vez, en tanto que sistema el conglomerado de instituciones que lo forman pueden apreciarse como un sistema en el que su evolución y transformación son irreversibles a lo largo del tiempo; es decir, que no se detiene sino con su desaparición. Finalmente, se trata de un sistema que no es lineal, que posee una gran capacidad de autoorganización y no puede predecirse su comportamiento futuro.

Ahora bien, a nivel macro, el sistema educativo forma parte del sistema social y está integrado por subtotalidades; éstas últimas, en el lenguaje común, suelen denominarse niveles del sistema: educación básica, educación superior. En la presente investigación nos ocuparemos del nivel de la básica y media.

- Entre positivismo y hermenéutica

La teoría de la estructuración constituye un enfoque de pensamiento útil para el análisis de representaciones que se forman los agentes sociales, desde una perspectiva hermenéutica. En efecto, esta teoría parte de un deslinde preciso entre funcionalismo y estructuralismo por una parte, y de hermenéutica y sociología de la comprensión de otra. Funcionalismo y estructuralismo, a pesar de todos los matices que puedan tener según el autor de que se trate, poseen rasgos comunes consistentes en asumir una posición naturalista y objetivista en la lógica de la ciencia social (Orozco, 1993). Uno y otro se inspiran en la biología para conceptualizar la estructura y funcionamiento de la sociedad y para analizar procesos de evolución que responden a mecanismos de adaptación. Uno y otro dan preeminencia al “todo” sobre sus partes integrantes; tienen por lo tanto una posición holística en el momento del análisis.

Con base en lo dicho anteriormente sobre la hermenéutica, es necesario ubicar adecuadamente la relación entre la obra de Giddens y el uso de la perspectiva de la hermenéutica que hacemos en esta investigación, que a pesar de las diferencias existentes entre los cultores de la hermenéutica, hay un rasgo común que los caracteriza y que consiste en marcar una línea divisoria entre las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales. División que conlleva el mantener un hiato entre naturaleza y cultura y por lo tanto a mantener una distinción neta entre unas y otras disciplinas. De igual manera, es común entre los distintos autores sostener una marcada oposición a toda tendencia estructuralista en las ciencias sociales. Pero las posiciones no son homogéneas. Esto explica que en autores como Dilthey se postule un vacío entre sujeto y objeto y se privilegie la subjetividad como fundamento de las ciencias sociales. Pues bien, en estos aspectos se da una coincidencia entre la Obra de Giddens y el enfoque hermenéutico.

En la hermenéutica, por su parte, acción y sentido reciben un tratamiento privilegiado para explicar la conducta humana en contra de las predilecciones estructuralistas. La acción

humana se encuentra por encima de la estructura (funcionalismo y estructuralismo).

Conviene precisar, sin embargo, que las diferencias no son sólo de orden epistemológico sino que poseen una relevancia ontológica. En efecto, lo que está en juego es la naturaleza y alcance de categorías básicas tales como: acción, sentido, subjetividad y sus relaciones con la estructura y el constreñimiento.

Finalmente, en la hermenéutica en la perspectiva de Gádamer, la oposición no es tan radical que no pueda pensarse que también las ciencias de la naturaleza se construyen sobre el suelo original de nuestra experiencia del mundo, razón por la cual en el nivel primero, pre-científico, también estas ciencias tienen que habérselas con las exigencias de la comprensión primera de la experiencia humana sobre la cual se constituye el “objeto de conocimiento”. Este tópico no parece ser una preocupación central en la Obra de Giddens. Pero quizá donde la perspectiva de este Autor guarda mayor coherencia con una aproximación hermenéutica es en su teoría de la reestructuración; aún más, parece exigirse la comprensión como estrategia de conocimiento pertinente. De igual manera acontece con la comprensión de la subjetividad y del mundo de las representaciones.

Dicho de otra manera, debido a la importancia que en la presente investigación se le da a la subjetividad en el sentido anteriormente descrito, cobra pertinencia un enfoque sobre lo social inspirado en la teoría de la estructuración, toda vez que su punto de partida se encuentra en un tipo de práctica social que se articula dentro del todo de las formaciones sociales, para identificar en ellas las representaciones que se hacen los agentes educativos en su práctica acerca de la calidad y la evaluación de la gestión de las instituciones educativas.

4.2.2. El agente en la práctica social

Siguiendo a Giddens (1984), puede afirmarse que la actividad humana es social, y es a través de la acción y por ella como los individuos producen y reproducen las condiciones

que hacen posible la vigencia de sus propias prácticas. En un escenario como el escolar esto es doblemente cierto, debido al papel esencial de la escuela en la socialización y formación de los individuos. Como hemos visto en la exposición anterior, la calidad es una magnitud que emerge de ciertos procesos que se dan al interior de las instituciones educativas, procesos que conceptualizamos en esta investigación como acciones de los diferentes actores en juego, en ciertos campos determinantes para la calidad. Estas acciones pueden ser vistas, desde la perspectiva de Giddens, como prácticas sociales.

El entendimiento humano, en su dimensión reflexiva, hace un ordenamiento recursivo de estas prácticas sociales. O dicho de otra manera, “una continuidad de prácticas supone reflexividad. Pero reflexividad no es de por sí autoconciencia, sin más”. Reflexividad, como lo expresa el Autor, se refiere más al *carácter registrado* del fluir corriente de la vida social. En este sentido, práctica social y reflexividad son inherentes, motivo por el cual adquiere relevancia indagar las representaciones de los agentes educativos, especialmente aquellas que le dan algún sentido a su práctica.

Emerge aquí el problema de la intencionalidad: “un ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones (lo que incluye poder mentir sobre ellas)” (Giddens, 1984). Esta noción de intencionalidad no implica asumir un cierto voluntarismo; por el contrario, se quiere señalar la importancia del contexto de la acción. La acción humana puede entenderse *como duración, como fluir continuo* de conducta. Lo mismo sucede con el conocimiento de ésta. La acción intencional no es un agregado de intenciones, de razones o motivos. El registro, del que se habla más arriba, en tanto reflexivo supone una *racionalización*, entendida como un proceso; como parte intrínseca de la competencia de uno o de unos agentes.

Es importante señalar que frente a la posición de la filosofía analítica, la acción tampoco debe pensarse como una continuación de actos; tampoco se puede prescindir en ella del cuerpo, de sus mediaciones en el contexto y de la coherencia de un propio ser actuante. Por

estas razones lo que Giddens denomina Modelo de estructuración del propio ser actuante conlleva tres dimensiones: *el registro reflexivo, la racionalización y la motivación*. El primero apunta al Registro continuo de las actividades y de los aspectos sociales y físicos de los contextos por parte del sujeto, proceso que espera que los otros lo hagan. El segundo al hecho de que el actor, por rutina, tiene una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad, la capacidad de explicarse sobre casi todo de lo que hace. Y finalmente la motivación que hace referencia a los deseos que mueven al actor cuando obra aunque no siempre haya motivos para la acción; siempre se dispone de una *conciencia práctica*.

La conciencia práctica apunta a lo que normalmente se denomina obrar y concierne a sucesos de los que el actor es el autor. Se diferencia de actuar. La primera tiene que ver con el obrar el cual indica "proceso continuo, fluir en el que el registro reflexivo que el individuo mantiene es fundamental para el control del cuerpo que los actores mantienen de ordinario, de cabo a cabo en su vida cotidiana" (Giddens 1984). El actuar por su parte, tiene que ver con la intención. "Lo propio de un acto del que su autor sabe, o cree, que tendrá una particular cualidad y resultado, y en el que ese saber es utilizado por el autor del acto para alcanzar esa cualidad o resultado" (Giddens 1984). Obrar no es hacer. El hacer implica intencionalidad.

Volviendo sobre el terreno de la investigación, es importante señalar la importancia que tiene mirar la dinámica del obrar en el caso de aquellas acciones orientadas a generar calidad en la vida diaria de una institución. Es igualmente importante poder apreciar el conflicto entre lo intencional y lo no pensado al juzgar el grado de conciencia que el actor educativo tiene sobre la calidad o sobre el valor de la evaluación. Finalmente, hay que llamar la atención sobre posibles incoherencias entre acciones o políticas intencionalmente formuladas y las prácticas diarias, hijas del obrar, en cada institución o actor singular.

Por otro lado, las categorías de racionalización y registro reflexivo, análogas en un sentido amplio, al concepto de *representación*, nos permite comprender el sentido en el cual es

obra
act

posible abordar desde las representaciones, las acciones que intencionalmente o no, se asocian con resultados evaluables en términos de calidad.

Pero volvamos ahora sobre el concepto central de esta investigación, a saber: la representación de los agentes educativos. El estudio de la representación constituye una constante en el terreno de la filosofía desde los clásicos hasta nuestros días. En efecto, en la lógica clásica el término apela a la noción de “idea” o clara representación de un objeto en el entendimiento. Lo que significa que la representación conlleva la existencia de un sujeto y de un objeto. En tal caso, nos estamos refiriendo a una labor del entendimiento; a la facultad de formarnos imágenes o representaciones de las cosas.

Pero la “razón humana”, que no el entendimiento, puede volver sobre el universo de las representaciones ya no en cuanto éstas son representaciones de “algo” sino en cuanto tales representaciones; y en tal actividad, la razón satisface su más íntima necesidad: volver sobre sí, sobre el representar sin más, y su producto es el “pensamiento”. No es lo mismo, por lo tanto, representarnos algo y pensar algo. Pensar algo es volver atrás (reflexionar) sobre el representar. Por ello, el pensar trasciende la sensibilidad para moverse en la fría razón. Negativamente hablando, la representación no es pensamiento. Pero tampoco nos brinda un saber de lo que es y no puede ser de otra manera (saber epistémico) saber propio de la ciencia empírica, el cual expresamos en juicios apodícticos generados merced a la labor del entendimiento. El mundo de las representaciones apela, en nuestro caso, a la experiencia humana, hecha discurso en la práctica y a través del lenguaje.

Es por ello que el aporte de J. Bruner es muy pertinente. En él las representaciones no se conciben desde el punto de vista de si coincide con una supuesta “realidad”, (no es una aproximación ni desde la lógica clásica, ni desde una perspectiva científica), sino desde un punto de vista, si se quiere, pre-científico: ¿qué supondría creer, representarse tal o cual cosa? Tiene sentido, en este contexto, preguntarse por la acción, pero sobre todo, como se verá en el siguiente apartado, *lo que se dice de la propia acción, y lo que se dice acerca de lo que deberían ser las acciones*, ya que en estos aspectos están involucrados los

significados y representaciones que condicionan las prácticas y la adquisición de conocimientos.

4.2.3. *Relación entre obrar y poder*

A la manera de Giddens, podemos comenzar con una pregunta: ¿Qué índole tiene este nexo lógico entre obrar y poder? Obsérvese que la expresión: ser capaz de obrar de otra manera es ser capaz de desplegar (en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. “Una acción nace de la posibilidad de un individuo para producir una diferencia en un estado de cosas o curso de sucesos pre- existentes” (Giddens 1984).

La categoría de *constreñimiento* nos ayuda a entender la carencia de opción. A su vez, el término de acción nos lleva a pensar su dinamismo: acción es poder, es aptitud transformadora.

Pero volvamos la mirada sobre el poder. Este es una propiedad de los sistemas sociales; se inscribe, por lo tanto, en la dialéctica del control social e implica relaciones regularizadas de autonomía y dependencia. No es solamente, como lo asumen diversos autores, la capacidad de hacer que otro haga algo, o la capacidad de producir un efecto dado. Como puede apreciarse el énfasis está puesto en los dos aspectos. Capacidad de y componente estructural.

Esta dimensión de la teoría de la estructuración ayuda a comprender la dinámica del poder entretejida en la dinámica de las relaciones existentes dentro la institución educativa, así como aquellos de las organizaciones de control de las mismas. Podemos hablar, al decir de Foucault, de una microfísica del poder que opera desde la estructura orgánica de las instituciones y que se expresa en sus prácticas discursivas. De aquí la importancia de estar atento al analizar las representaciones de los agentes educativos a: ¿Quién habla? ¿Desde dónde habla? ¿Cuáles conceptos emplea? ¿Qué forma asume el discurso? y ¿Quién es el

depositario de la verdad en el obrar, ¿Qué tanto el poder constriñe al actor y cómo altera esta situación la voluntad de verdad? En una palabra ¿Cómo se manifiesta la dinámica del poder en el discurso sobre la calidad y la evaluación? (Michel Foucault. 1974)

Por otro lado, las categorías de acción y de constreñimiento nos permiten también entender las limitaciones y posibilidades que tienen los mismos actores educativos en cuanto al logro de los objetivos en términos de calidad: con la acción, existe la posibilidad de transformación, concepto inherente al de calidad. Sin embargo, dichas acciones se enmarcan dentro de unos límites, las propiedades estructurales, entre las cuales se encuentra también el poder. En este sentido, podríamos preguntarnos: ¿qué factores de poder (en tanto componente estructural) condicionan las acciones y representaciones asociadas con la calidad?

4.2.4. Estructura y estructuración

En este punto radica el mayor aporte de la teoría de la estructuración al trabajo del equipo. Se trata de explicitar cómo el actor social reproduce, a través de la acción, la formación social en que se inscribe su actuar. Desde esta perspectiva, sería imaginable pensar las condiciones de posibilidad del cambio en la sociedad, en sus diferentes subsistemas. De manera más específica: ¿cómo afecta el contexto al actor? y ¿cómo el actor modula el contexto? ¿Cómo mirar desde este horizonte, el discurso, las narraciones, las prácticas, intencionales o no, sobre la generación de calidad o sobre la manera de apreciar el valor de la evaluación? La conciencia que el investigador tenga de la dinámica de estructuración del sistema social y en él del subsistema de la educación, ayudará a educar su mirada para el análisis del material producido por el acercamiento empírico al problema. En ello radicaría también la posibilidad de ir más allá de una causalidad mecánica entre dinámica social y prácticas educativas (reproducción).

Nos vamos a acercar al problema a través de tres categorías: estructura, sistema y dualidad de estructura.

En relación con el término *estructura* conviene tener en cuenta, en primer lugar, que con frecuencia, éste se usa para designar la morfología de un organismo, o el armazón de un edificio. En este sentido se habla de la estructura de la acción humana o estructura de una formación social. Como puede apreciarse, es una manera objetivante de entender tal expresión.

Ahora bien, en la teoría de la estructuración habría que distinguir y llegar hasta admitir en el análisis de las relaciones sociales, dos dimensiones diferentes, de modo tal que se pueda ir más allá de una posición objetivante en su comprensión. En efecto, una cosa es la dimensión sintagmática, referida al diseño de relaciones sociales en un espacio tiempo que incluye la reproducción de las prácticas situadas y otra, la dimensión paradigmática, que incluye un “orden virtual de modos de articulación implicados de manera recursiva en aquella reproducción” (Giddens, 1984)

Si se tienen en cuenta estas dos dimensiones, el concepto de estructura significa: “ las propiedades articuladoras que consienten la ligazón de un espacio- tiempo en sistemas sociales: las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales, discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio y que presten a éstas una forma sistemática.”(Giddens. 1984)

La estructura es, entonces un orden virtual de relaciones transformativas. Esto significa, como lo señala el Autor, que “los sistemas sociales, en tanto prácticas sociales no tienen estructura sino que representan propiedades estructurales y que una estructura existe una copresencia espacio – temporal sólo en sus actualizaciones en esas prácticas y como huellas némicas que orientan la conducta de agentes humanos entendidos”. Luego, no hay, continúa Giddens, una organización jerárquica de prácticas. Las propiedades más profundas, envueltas en la reproducción de totalidades sociales se les denominarían: principios estructurales. A su vez, las prácticas que reciben una mayor extensión espacio-temporal en el interior de esas mismas totalidades se denominarían instituciones. Estas

posiciones marcan una diferencia neta frente a todo determinismo en la comprensión de las formaciones sociales.

La idea de que no existen estructuras objetivas en la realidad social tiene consecuencias importantes para la presente investigación: no es posible hablar de “representaciones compartidas sobre la calidad”, como una entidad objetiva que se pretende llevar a la luz. No importan tanto las ideas generalizadas, como las prácticas y la conciencia discursiva de éstas por parte de los agentes, la manera como se gestan, se forman, se transforman y cómo generan un orden virtual que es posible aprehender en cada institución⁵ y expresar lingüísticamente.

Una consecuencia de los planteamientos de Giddens sobre la estructura, es la imposibilidad de hablar de reglas, de no ser que éstas sean entendidas como procedimientos de acción, o como aspectos de una praxis. En el fondo la idea de *sistema* y de *estructuración* buscan reemplazar el uso tradicional del término estructura.

4.2.5. *La reproducción sistémica.*

Es necesario señalar, finalmente, cómo las reglas y recursos que se aplican a la producción y reproducción de una acción social son, al mismo tiempo, los medios para su reproducción sistémica. Dicho en otras palabras, en el acto en que el actor se dedica a sus quehaceres diarios, dichas actividades consustancian y reproducen las instituciones globales de la totalidad social. En la vida cotidiana obramos con base en fórmulas, o esquemas básicos. Es preciso, nos señala Giddens, “plantearse la pregunta acerca de cómo se relacionan tales fórmulas o esquemas con las prácticas en que los agentes se encuentran comprometidos.

⁵ En este sentido, la connotación que se le da en la investigación al concepto de representación se aleja de la que le atribuye la psicología social al término de *representación social*. Por ésta última entienden los psicólogos sociales un esquema cognitivo - afectivo compartido por un grupo determinado. Sobrepasa los alcances de este trabajo ahondar en las diferencias fundamentales existentes entre los conceptos de la psicología social y las teorías de Giddens y Bruner. El interés se encuentra fundamentalmente en comprender las representaciones sobre las prácticas sedimentadas y potenciales, la manera como se gestan en medio de las vivencia institucional y personal de los agentes, y no en una descripción de ideas generalizadas y compartidas por un grupo social.

Podemos postular que hay un saber práctico de fórmulas o esquemas que producimos esquemas generalizadores en las actividades diarias con las cuales logramos resolver, según rutinas, las situaciones de la vida. Tal entendimiento de rutinas proporciona una aptitud generalizada para responder a un espectro indeterminado de circunstancias sociales y para influir sobre él. En tal caso podemos hablar de reglas sociales o sea de “técnicas o procedimientos generalizables que se aplican a la escenificación y reproducción de prácticas sociales (Giddens, 1984). Se trata de “conceptos programa” con los cuales constituimos bloques de experiencia individual o colectiva (Orozco, 1989)

4.2.6. Las prácticas institucionales

Las prácticas institucionales sedimentadas configuran el universo de las institucionales sociales. Analizar la estructuración de sistemas sociales significa estudiar los modos en que esos sistemas, fundados en las actividades inteligentes de actores situados que aplican reglas y recursos en la diversidad de contextos de acción, son producidos y reproducidos en una interacción.

A su vez, el entendimiento del actor se funda en una conciencia práctica como lo señala Giddens: El hecho de que los seres humanos teoricen sobre su acción significa que, así como la teoría social no fue un invento de teóricos sociales profesionales, así las ideas producidas por esas teorías inevitablemente hacen realimentación sobre la vida social misma. Este planteamiento coincide con el de J. Bruner, como podrá observarse más adelante.

Lo anterior nos introduce al tema de la reproducción de los sistemas sociales, entendida como esa dinámica a través de la cual mediante procesos de auto-regulación reflexiva los sujetos no sólo obran sino que crean las condiciones para que el sistema se reproduzca. Pero a esta distinción entre procesos de reproducción debe agregarse el denominado de “integración” que supone reciprocidad de prácticas (de autonomía y dependencia) entre actores y colectividades. Reciprocidad que puede darse cara a cara, en cuyo caso podemos

hablar de integración social; o entre actores y colectividades por un tiempo-espacio prolongados.

4.2.7. De las instituciones

Un aspecto central de la teoría de la estructuración tiene que ver con la manera de enfocar las instituciones dentro de una formación social. Este aspecto tiene una significación especial para el proyecto de investigación en curso, puesto que se trata de analizar las representaciones que el actor educativo posee acerca de la calidad y evaluación de las instituciones educativas.

Ya habíamos hablado de las instituciones y habían sido consideradas como los “rasgos más duraderos de un sistema social”. Es necesario completar esta primera aproximación con una precisión respecto de las formas o modalidades de las mismas.

Las sociedades son sistema de interacción. Lo que denominamos “modalidades de estructuración” corresponde a aptitudes del entendimiento de los agentes. Estos últimos utilizan tales modalidades en la reproducción de los sistemas de interacción y en el mismo acto reconstituyen las propiedades estructurales de estos (dualidad de la estructura). De una manera, quizá lacónica, podríamos decir que la realidad humana es productora de la acción y de la representación. Es decir, el mundo humano es, siguiendo fielmente al autor: un mundo poiético y, a la vez, noético. El ser humano constituye su mundo con base en la acción y las representaciones que tenemos del mismo. No debe olvidarse que la acción del hombre sobre el mundo si bien se da en contextos determinados también conlleva un potencial de intervención. No somos presos de la necesidad, ni del azar, en forma absoluta. Por el contrario, el hombre se define por la posibilidad de trascender el determinismo de la naturaleza e introducir una nueva causalidad en libertad. Este es, de modo preciso, lo específico humano. Al proceder de tal manera el ser humano, su acción posee un potencial de transformación de su propio mundo. Este es, justamente, el sentido de hablar de prácticas potenciales; es decir, de prácticas que encierran un potencial de cambio; prácticas

que avizoran un horizonte de posibles, expresable muchas veces como “deber ser”.

Hasta aquí hemos presentado algunos de los elementos pertinentes de la teoría de la estructuración útiles para abordar el horizonte de sentido desde donde los agentes educativos se representan la calidad, la evaluación y la gestión de las instituciones educativas. De igual manera, hemos presentado los conceptos más básicos de la teoría de reestructuración de Giddens. Sin embargo, debemos recordar que la cultura juega un papel preponderante que define el medio en el que obran los agentes. Por ello, acudimos a la obra de J. Bruner para explicitar esta dinámica en juego en las representaciones culturales.

4.3. REPRESENTACIONES, TEORÍAS POPULARES Y CULTURA

4.3.1. La perspectiva culturalista en educación

Una perspectiva culturalista en educación tiene la virtud de ayudarnos a enfrentar los múltiples dilemas que, por su naturaleza misma, contienen los procesos educativos. Bruner (1997) presenta estos dilemas como “antinomias”, ejes de tensión básicos que deben examinarse al plantearse el problema de la finalidad de la educación⁶ y que apuntan, entre otras, a las preguntas siguientes: ¿debe la educación reproducir la cultura, darle prioridad a la cultura global y educar por igual a todos, o más bien potenciar el desarrollo individual, desarrollar identidades locales y dar un trato diferencial a los mejor dotados? La respuesta a estos dilemas no puede resultar únicamente de reflexiones filosóficas desprovistas de un análisis sobre las prácticas culturales concretas, los aspectos políticos implícitos en cualquier teoría y práctica educativas y por lo tanto, la cuestión de la necesaria relación entre las instituciones educativas y la sociedad.

Bruner, aunque trasciende el campo disciplinar de la psicología, asume dentro de su esquema de análisis, conceptos propios de ésta, dándoles, sin embargo, un matiz

⁶ Como se verá más adelante, la pregunta por los fines es inherente al concepto de calidad de la educación.

interdisciplinar. Así, establece una relación entre los fenómenos mentales y los culturales; como una forma particular de aproximación a la naturaleza de la mente, el culturalismo sostiene que la mente no podría haberse desarrollado si no fuera por la cultura. Si se aplica esta idea al campo de la educación, los principales aspectos que contemplaría una perspectiva culturalista serían, entre otros, los dos siguientes:

- La forma en que la organización de la educación en una sociedad pone a disposición los recursos necesarios para que los individuos se adapten a los imperativos éticos predominantes.
- La manera como los seres humanos construyen significados que les adaptan al sistema social.

Estos dos aspectos guardan una estrecha relación con uno de los postulados del culturalismo, el del instrumentalismo. Según éste, la educación aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar con las que posteriormente se pueden comprar “distinciones” (término acuñado por Pierre Bourdieu) en los mercados institucionalizados de la sociedad. La educación no es pues nunca neutral, sino que conlleva consecuencias sociales y económicas determinadas. En cada sociedad se cultivan habilidades de manera diferente según el género, la raza, la etnia, la clase social. Esta idea hace que necesariamente volquemos la mirada hacia el currículum, ya que en él se reflejan los problemas relacionados con las relaciones de poder en las instituciones educativas⁷. Si consideramos que uno de los principales campos de acción en los cuales se desenvuelven los fenómenos asociados con la calidad de las instituciones educativas es el del currículum, la mirada culturalista permite vislumbrar, en el análisis de la calidad de la educación y su evaluación, el problema de las relaciones de poder, del mantenimiento de patrones culturales establecidos, de la perpetuación de relaciones y estructuras sociales desiguales. Con esta perspectiva, se descentraría una responsabilidad muchas veces asignada únicamente a los

⁷ “La materia temática suprema de la escuela considerada culturalmente, es la propia escuela”. Bruner, 1997). Para un análisis más amplio del tema de la relación de la educación con la política, ver Bruner, *Cultura*,

maestros, para dirigir la atención a los sistemas educativos (ver las precisiones conceptuales anteriormente expuestas al respecto del sistema educativo), en tanto están ampliamente institucionalizados y se caracterizan por valores que les son propios.

En este sentido puede decirse, retomando una idea que Bruner (1991) expone al respecto de una teoría pedagógica, una teoría sobre la calidad de la educación no podría ser puramente explicativa ni puramente normativa: es una teoría política, ya que se refiere a la distribución del poder en la sociedad: a quién se educará y para cumplir qué roles; cómo se educará, a cuántos y con qué limitaciones de recursos.

Pero ¿cómo se mantienen, crean y recrean los valores propios de la cultura en las instituciones que participan del sistema educativo? Bruner aporta una sugerente idea para responder a esta pregunta, relacionada con lo que él llama el postulado perspectivista; según éste, el significado o la interpretación que se le da a cualquier hecho depende de la perspectiva o marco de referencia desde el cual se construye. Así, el significado que las personas le dan a un fenómeno es producto, tanto de factores culturales como de los aportes de sus historias personales. A partir de su vida en las instituciones, la gente se forma versiones del mundo, versiones que deben sin embargo someterse a prueba frente a las versiones canónicas de la cultura en general, caracterizadas en nuestras sociedades contemporáneas occidentales por su multivocidad. Estas versiones, producto de la interacción entre la vida personal e institucional, son construidas a partir de la “caja de herramientas” que aporta la cultura, entre los significados personales y los propios de la cultura. La educación debe ayudar a los niños(as) a usar las herramientas de construcción de la realidad para adaptarse mejor al mundo en que se encuentran y construir de este modo su “*lebenswelt*”.

Esta investigación pretende acercarse a este tipo de versiones, específicamente las relacionadas con la calidad, la gestión y la evaluación de la educación; versiones que vehiculan significados, dan de alguna forma sentido a la experiencia de los actores

educativos, y que habremos de llamar representaciones culturales. En el siguiente apartado se desarrollará más esta idea, a partir del concepto de cultura, psicología y pedagogía populares.

4.3.2. Cultura, Psicología popular y significados en la educación

Como se ha visto, una noción central en el pensamiento de Bruner, de gran utilidad para comprender las representaciones asociadas con la calidad de la educación es la de cultura. El hombre es un animal cultural, de la misma manera que es un animal político o simbólico. En este sentido, el ser humano trasciende su ser natural y biológico. Aún su mente no existe sino por la cultura. Ahora bien, la cultura es el modo propio del ser del hombre; es la manera como éste constituye su mundo. Es la cultura la que hace posible el funcionamiento de la mente humana, de aquí que el aprendizaje esté siempre situado en un contexto cultural y dependa de la utilización de los instrumentos culturales. El hombre genera cultura a través de la acción y lo típico de esta última es el ser intencional y simbólica. Esta creación de símbolos conlleva una interpretación, encierra una cierta ambigüedad y al trazo ocasional; puede, inclusive, ocurrir después de los hechos. Esto hace que la hermenéutica, en cuanto interpretación de signos sea un componente central en el proceso de constitución de los símbolos.

El culturalismo como posición epistemológica, toma la cultura como sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades y poder; se interesa en cómo las demandas de un sistema cultural afectan a aquellos que deben operar dentro de él, cómo los seres humanos construyen realidades y significados que les adaptan al sistema y por los costes y resultados esperados. Se interesa también por el significado, por la intersubjetividad, por la construcción social de la realidad (Berger y Lukman), tiene en cuenta la emoción y los sentimientos en la vida de la mente.

Al interior de los diferentes contextos donde se desenvuelven las interacciones sociales, entre ellos los contextos escolares, ocurre el proceso de creación de representaciones, que

puede apreciarse como la expresión individual de la cultura. Esta es vista como una fuente de instrumentos necesarios para entender y ordenar los mundos individuales en formas comunicables; es decir, los fenómenos de enseñanza- aprendizaje y el desarrollo del pensamiento siempre están situados en un contexto cultural (Bruner, 1997). Así, el desarrollo mental depende en gran medida del dominio de técnicas que se encarnan en la cultura y que “nos son transferidas por sus agentes mediante el diálogo contingente” (Bruner, 1968, p. 28).

Esta última idea, que se refiere a la incidencia del diálogo en los procesos de creación y recreación de los significados o representaciones, le imprime un especial énfasis a la noción de negociación. De allí que pueda decirse que los significados no se encuentran de manera individual “en las mentes de las personas” (“los seres humanos no terminan en su propia piel”) sino en la interacción y negociación cotidianas, y en las narraciones que configuran, como veremos con mayor profundidad más adelante, los “mundos posibles” de la cultura:

«...Una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de especificaciones para la acción. La narración, el teatro, la ciencia, incluso la jurisprudencia, son todas técnicas para intensificar esta función: maneras de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata» (Bruner, 1994, p. 28).

De hecho, filogenéticamente hablando, la aparición de la cultura significó un gran impacto sobre el funcionamiento del ser humano; existen numerosos procesos mediante los cuales se construyen y utilizan significados que conectan al ser humano con su cultura, lo cual hace que los significados no tengan la característica de ser “privados”, sino “públicos”: “vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y narración”⁸ (Bruner, 1990, p. 29). La cultura, dice Bruner retomando a Geertz, es parte constitutiva de lo humano, sin ella no puede existir la “naturaleza humana”.

Ella impone a sus miembros modelos estructurados del mundo, para que los seres humanos puedan predecir, inferir y extrapolar, a partir de ellos, todo lo que conocen cotidianamente (Orozco, 1989)

Estos modelos son abarcados en el pensamiento de Bruner por el concepto de psicología popular. Nuestras interacciones con otras personas están profundamente afectadas por nuestras teorías sobre cómo funcionan otras mentes, por atribuciones sobre los estados mentales de otros. Estas teorías conforman la psicología popular. Sin embargo, Bruner dará un sentido más amplio a esta noción, conectándola con todas “las creencias e hipótesis de trabajo de la cultura acerca de qué es lo que hace posible y satisfactorio que la gente viva junta” (1990, p. 45) y con “el conjunto de descripciones ... sobre cómo funcionan los seres humanos ... qué formas de vida son posibles, y cómo se compromete uno a éstas últimas” (p. 49). Puede verse cómo, lejos de estar restringida a las ideas y creencias sobre otras mentes, la psicología popular contiene un fuerte componente ético, en la medida en que postula las condiciones mediante las cuales la gente se representa los valores y las normas que rigen y deben regir la vida de los seres humanos. Su importancia radica en que constituye un sistema mediante el cual la gente organiza su experiencia, conocimiento, y relaciones sociales.

La psicología popular contiene creencias, representaciones, y una particular noción de lo que es el yo agente, que proviene de la experiencia en un mundo de significados, imágenes y vínculos sociales. La psicología popular trata así de “agentes humanos que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos, que se esfuerzan por alcanzar sus metas...” (Bruner, 1990, p. 55)

Anterior al desarrollo de su teoría sobre la psicología popular, Bruner trabajó el concepto de representación, que aún no incluía la relación crucial con la cultura. Ya en Bruner (1969) encontramos la idea de que hay tres formas distintas de representación que el ser humano es capaz de dominar: a) La representación enactiva, ligada a la acción y la manipulación,

⁸ Más adelante se profundizará en el concepto de narración.

como por ejemplo las relacionadas con montar bicicleta, jugar tenis etc. b) La representación icónica, que implica un sistema dependiente de la organización visual, la percepción y la imaginación y c) La representación simbólica, que se relaciona con el lenguaje articulado. En el desarrollo cognitivo, según la teoría de Piaget, se pasa por estos tipos de representación, y “el lenguaje proporciona el medio de liberarse de las apariencias inmediatas como única base de juicio” (p.22). Pero los tres tipos de representación están de alguna manera presentes en nuestras formas de asociarnos con el mundo, son sistemas que funcionan paralelamente. Bruner abandonará la idea de una progresión genética por los tres tipos de representación.

La representación enactiva es fundamental para guiar la actividad, particularmente la actividad procedimental. Corresponde en la teoría de Giddens al registro reflexivo, y es fundamental en cuanto es la base para, por ejemplo, las actividades laborales. La representación de tipo simbólico en la teoría de Bruner puede compararse con la noción de racionalización en Giddens. Todas ellas, podría decirse, son en algún sentido, las piedras de las cuales están formadas las teorías populares. Esta investigación pretende dilucidar tanto las representaciones enactivas - el registro reflexivo- como las representaciones simbólicas -racionalización-, que tienen los agentes educativos con relación a las prácticas que producen calidad en las instituciones educativas.

Sin embargo, va más allá de las posibilidades de análisis la discriminación entre unas y otras, ya que en la experiencia, se encuentran mezcladas. No existe una representación enactiva pura, o una representación simbólica pura. De esta manera, nos referiremos en adelante de forma general a las *representaciones* sobre la calidad, la evaluación y la gestión, entendiendo que ellas contienen los registros reflexivos o representaciones enactivas y las racionalizaciones o representaciones simbólicas. En su conjunto, las representaciones conforman una teoría popular sobre la calidad, no una teoría en el sentido técnico, sino en el sentido de un saber pre-teórico, como se explicó en la parte dedicada a la hermenéutica.

La Escuela, debido a su carácter eminentemente cultural, es la institución que por excelencia se encarga de inculcar modelos de mundo que se manifiestan en representaciones. Pero es a la vez un campo de negociación entre significados y representaciones culturales divergentes. De allí que sea de vital importancia revisar no sólo los contenidos de las creencias populares que circulan en ellas, sino también las formas como se desarrollan; el estudio de estas instituciones nos puede decir mucho acerca de la sociedad misma.

Bruner (1997) desarrollará también el concepto de pedagogía popular que se acerca más específicamente al terreno de la labor educativa; se trata de una teoría ingenua sobre cómo aprenden y se desarrollan los estudiantes, a la cual subyace una serie de creencias y supuestos sobre los niños y los jóvenes⁹. Tanto el concepto de psicología popular, en su versión ampliada y restringida, como el de pedagogía popular, sugieren la existencia, en el campo de la educación, de “teorías ingenuas” sobre los procesos y fenómenos educativos en general, y particularmente los que se han relacionado con la noción de “calidad de la educación”.

Un acercamiento a estas “teorías” debe pasar, según la visión de Bruner, por el análisis del lenguaje, que es justamente el instrumento cultural con mayor capacidad para “traducir en clave la “realidad”, representar cuestiones remotas lo mismo que inmediatas y por hacer todo esto según reglas que nos permiten representar la “realidad” y transformarla” (Bruner, 1968, p. 34). Particularmente, y llevando al extremo la idea anterior, el lenguaje que se utiliza en educación no es neutral; al ser un traductor de experiencias, impone cierto punto de vista sobre el mundo y una postura especial sobre lo que se ve.

Además de darle importancia a la capacidad del lenguaje para representar las experiencias y circular los significados de las teorías populares, Bruner le concede un lugar importante al tema de la acción dentro de la psicología popular. La acción no podría entenderse sin

⁹ En una última obra suya publicada al español *La educación, puerta de la cultura* (1997). Bruner hace una exposición de las principales pedagogías populares, y explica la concepción de la infancia que subyace a cada

referencia a su contexto particular, e importa en tanto tiene un significado, aunque ese significado no siempre provenga del sujeto sino también de los otros (Bruner, 1984). Uno de los principales postulados de Bruner es que las verdaderas causas de la acción humana, a diferencia de algunas teorías que le conceden importancia a la biología, son la búsqueda de significado y la cultura. Los significados y representaciones culturales de la psicología popular son construidos a partir de la acción situada en un contexto.

Como puede observarse, en todos estos tópicos la concordancia con los trabajos de Giddens y los presupuestos de la hermenéutica son manifiestos.

4.3.3. El enfoque interpretativo en la Obra de J. Bruner

De la perspectiva culturalista de Bruner se deriva una postura interpretativa o “hermenéutica”. Como él mismo lo señala: “Una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan en ella” (1994, p. 128). Ello es así porque los significados son construidos en su discusión y negociación. No hay pues significados fijos y objetivos que procedan de las cosas o de las mentes, la interacción dentro de la cultura implica una tarea continua de interpretación, interpretación de los contenidos culturales pero también de las intenciones, creencias y deseos de los otros. De esto se desprende que la labor del científico y del investigador esta mediada inevitablemente por un proceso interpretativo.

La construcción cultural de los significados implica como ya se señaló, la elaboración de experiencias y actos moldeados por estados intencionales a través de una participación en los sistemas simbólicos de la cultura. Los individuos construyen a nivel personal marcos de elaboración de sus experiencias. La elaboración de marcos permite ordenar la experiencia, segmentar los acontecimientos que ocurren en él. La narración es un tipo de elaboración discursiva que permite mediar entre el mundo canónico de la cultura y el mundo individual de las creencias, los deseos y las expectativas. (Bruner, 1990)

una de ellas; no desarrollaremos estas ideas, ya que sobrepasan el objetivo del presente escrito.

Bruner concede un papel preponderante a la narración en el mantenimiento de la cohesión de una cultura. La narración es concebida como un instrumento de la mente al servicio de la creación de significados, y en este sentido es la forma mediante la cual se pueden construir fenómenos de identidad y encontrar un lugar en la cultura. (Bruner, 1997). Las narraciones son formas de organizar la experiencia entre otras formas discursivas, pero como señala Bruner (1990) son la manera típica de enmarcar la experiencia y los recuerdos sobre ella. Estas deben ser distinguidas de otras formas discursivas, teniendo como propiedad más importante, la secuencialidad: cada narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimiento en los que participan seres humanos como personajes. Dichas narraciones están profundamente influidas por circunstancias culturales e históricas, y un análisis hermenéutico buscaría una explicación convincente y no contradictoria de lo que significan los relatos.

Así, la interpretación de las narrativas es la búsqueda de la comprensión de las experiencias y de las acciones de los que construyen esas narrativas. Lo que se narra, entendido en el sentido de Bruner, no es una mera descripción de hechos o la versión más o menos real o ficticia de acontecimientos. En tanto es la estructuración de una experiencia a la que se le otorga un significado construido colectivamente en la negociación misma de esas narraciones, la narración es la matriz del sentido de las prácticas humanas. Es desde esta perspectiva que se hace abordable la experiencia de los actores educativos, y que sus formas de exposición, justificación y comprensión cobran sentido en tanto están estructuradas por la narración de una realidad que tiene su referente en una obra colectiva. La importancia de esta perspectiva y su valor para comprender las prácticas educativas se hace más clara si se tiene en cuenta uno de los postulados de la perspectiva psicocultural en educación, que Bruner (1997) denomina "principio de externalización": La principal función de toda actividad cultural es la de producir obras que tienen la función de externalizar el trabajo mental de los involucrados alcanzando existencia propia y procesos de identificación de quienes las crean. La narración permite configurar el sentido de tales externalizaciones.

La construcción del significado en todos los niveles de la actividad humana, tanto en el mundo científico como en la vida diaria, se hace desde una narración que siempre está situada en un contexto específico. En un sentido amplio, puede decirse que la “realidad” se construye narrativamente. Bruner ha prestado particular atención a las propiedades de las narraciones en la medida en que ello posibilita una mejor comprensión de la forma en como se manifiesta la psicología popular. Entre las diversas dimensiones de las narraciones Bruner (1990) destaca la idea que el sentido de lo normativo es posibilitado por la narración, al igual las concepciones que implican una ruptura o una excepcionalidad respecto a un patrón cultural dominante.

La realidad narrativa nos vincula a lo que se espera, lo que se legitima y lo que se acostumbra. Como se señaló al comienzo de este apartado, la cultura se define como un marco interpretativo para sus participantes, pero no un marco fijo y canónico sin más, sino que es construido en la negociación de los significados. La narración se inscribe dentro de esta necesidad interpretativa negociada en la medida en que por su naturaleza misma, ninguna narración posee una interpretación única¹⁰, no existe ningún procedimiento racional para establecer una interpretación más correcta que otra, por lo que aquello de lo que trata una narración esta abierto a cuestionamiento, aunque los hechos a los que se pretende referir sean ciertos. La narración crea así su propia referencia a partir de la cual se construyen colectivamente realidades narrativas en un proceso de negociación: Los relatos son continuamente reelaborados y actualizados en la interacción de los individuos (Bruner, 1997).

Es necesario, para terminar, volver al principio. Hemos mostrado cómo esta investigación se moviliza en sus fundamentos por las exigencias de una hermenéutica crítica, media su comprensión de las prácticas educativas con conceptos extraídos de una comprensión de lo social y de la cultura coherentes con el planteamiento inicial y se prolonga en lo que sigue

¹⁰ Desde esta perspectiva, las interpretaciones que se dan en esta investigación a las narraciones de los agentes educativos plasmadas en las entrevistas, no son interpretaciones últimas ni definitivas.



5. ORGANIZACIÓN Y ELEMENTOS METODOLÓGICOS DEL TRABAJO

El objeto que pretende abordar esta investigación, la naturaleza misma de la perspectiva asumida y su fundamentación implicaron la elección de técnicas e instrumentos de investigación que posibilitaran el trabajo de manera fiel a lo pretendido. Esta parte se dedica a exponer el proceso mediante el cual se desarrolló la investigación, precisando los contenidos de los instrumentos y las razones por las cuales se eligieron, el camino seguido en el trabajo de campo y la forma como se construyó el análisis.

5.1. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADAS

5.1.1. La Entrevista como Técnica

La entrevista en profundidad es una técnica ampliamente utilizada en los trabajos cualitativos como una forma de aproximarse a las fuentes como sujetos. El enfoque parte del reconocimiento de la complejidad humana de los informantes y como tal busca entender no sólo el conocimiento que el agente tenga de una realidad que se intenta comprender, sino cómo este agente experimenta esta realidad, cuál ha sido su vivencia de ella.

Desde la etapa de proyección, la investigación eligió esta técnica como la más aventajada frente a otras técnicas de investigación social, pues si bien técnicas como la encuesta permiten extensión en número de informantes, la entrevista da la posibilidad comprensión de los relatos de un menor número de actores pero con una captación más directa de la vivencia. Esta investigación está centrada en el lenguaje como expresión de la “forma de ver el mundo”, no específicamente en los comportamientos como tal, para lo que se suele utilizar la observación etnográfica.

A su vez, pretende entender el contexto en el que se desenvuelve el actor, desde dónde

habla y con base en qué experiencia construye su versión de la realidad. Busca captar sentimientos, sensaciones, aproximarse al universo simbólico en el que el entrevistado construye los significados y observar cuáles son los ejes de argumentación que a través del lenguaje, dan cuenta de los procesos mediante los cuales el entrevistado define y defiende sus puntos de vista.

En la búsqueda de una interpretación de las vivencias del entrevistado, la entrevista reconoce la especificidad de la historia personal y en este sentido permite la interacción con el investigador que guía la entrevista de manera flexible, con ejes temáticos que orientan pero que no restringen, de modo que el investigador se convierte en parte activa, se involucra y puede intervenir en la orientación del relato.

5.1.2. Revisión Documental

La revisión documental es una técnica utilizada especialmente en las investigaciones de tipo histórico para explorar los registros escritos, memorias que existen sobre un hecho o comportamiento social que se quiere conocer, las transformaciones a través del tiempo o las posiciones asumidas de acuerdo a un contexto. En ocasiones la revisión documental contribuye a corroborar o entender el origen de las versiones que tienen los informantes de un acontecimiento o fenómeno que interesa al investigador.

En este estudio, se le utiliza como medio de aproximación a los discursos institucionales presentes en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los diferentes planteles, con el fin de comprender las orientaciones y lineamientos presentes en estos documentos que guían u orientan la práctica hacia determinada concepción de la calidad, la evaluación y la gestión educativa.

5.1.3. Talleres

Los talleres pueden suscitar controversia en cuanto a su categoría de técnica de investigación, para lo cual podemos sugerirlos más que como técnica, como una estrategia

de recolección de la información. Los talleres pensados y planeados dentro del enfoque cualitativo tienen como fin involucrar a los sujetos de investigación dentro del proceso de construcción del conocimiento y convenir de este modo la mejor forma de interpretar los resultados obtenidos.

Los talleres tuvieron una doble función en esta investigación. Por un lado, sirvieron como forma de socialización de los resultados parciales de la investigación y para recibir la retroalimentación pertinente. Y por otro, para involucrar a los entrevistados dentro del proceso de interpretación de sus propios relatos y construcción de variables e indicadores de calidad educativa y para la evaluación de la misma.

5.1.4. La Triangulación

Este procedimiento, muy en boga en la actualidad, consiste en utilizar diferentes fuentes o diferentes técnicas para comprender un problema de investigación. Se considera como una herramienta para contrastar testimonios entre los informantes o dar fe de la fiabilidad de un dato. En éste estudio, la triangulación fue entendida en términos de la complementariedad de las técnicas utilizadas, pues cada técnica permite acercarse a uno de los ángulos que componen el universo de significado que reflejan las representaciones. Así, las entrevistas muestran las perspectivas o marcos de referencia individuales de los agentes; el análisis documental, un complemento de lo relacionado con la institución; y los talleres, la interacción entre los diferentes agentes educativos, la forma de resolver los debates en colectivo, y la posibilidad de un encuentro espacio-temporal de perspectivas que con la realización de entrevistas individuales habría sido imposible. Cabe insistir en que este trabajo no pretende evaluar la calidad de los docentes ni las instituciones, se trata más bien de comprender los referentes mentales que guían su praxis. Por lo tanto no se comparan los testimonios.

5.2. DESARROLLO DEL TRABAJO

El trabajo fue realizado por un grupo interdisciplinar de cinco profesionales, psicólogos, filósofo, sociólogos, que componen el equipo de investigación del Centro de Investigaciones en Educación de la Universidad de los Andes. Este estudio denominado “Representaciones de los actores educativos sobre la calidad, la Evaluación y la gestión”, se realizó durante nueve meses en los que se cumplieron seis etapas: la revisión bibliográfica, el desarrollo teórico y metodológico, el adelanto de contactos institucionales, el trabajo de campo, la sistematización y el análisis de la información. Cabe mencionar que estas etapas no corresponden a un orden cronológico, sino que se hace una división lógica para facilitar su exposición.

5.2.1. *Revisión Bibliográfica*

Esta etapa consistió en la búsqueda y lectura de diferentes textos relacionados con la temática no sólo como la actividad tradicional de dar cuenta del estado del arte, sino con el fin específico de orientar la mirada de los investigadores hacia los horizontes cualitativos de la calidad educativa, muy poco comunes en la literatura sobre el tema. Cabe destacar que no fue fácil encontrar textos con un manejo similar al de este estudio, lo que constituyó un reto intelectual para los autores, pues significó intentar crear un puente de trabajo entre los estudios interpretativos, los estudios sobre el discurso y el lenguaje, los enfoques sobre educación y los trabajos más empíricos sobre evaluación y gestión.

La revisión generó una serie de discusiones en el equipo de trabajo que produjeron una ampliación de la visión disciplinar de cada uno y fundamentalmente la convergencia en una línea de comprensión de la representación como una realidad compleja que aparece en los discursos de los actores educativos, como resultado de sus prácticas y de su contexto histórico y político, esta convergencia fue muy útil en la etapa posterior de interpretación de los resultados.

Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre se llevó a cabo la recolección bibliográfica teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Marco para entender las representaciones desde una perspectiva cultural
- Enfoques teóricos pertinentes para comprender los procesos sociales y dentro de ellos los educativos.
- Literatura atinente a los conceptos de calidad, evaluación y gestión.

5.2.2. Desarrollo Teórico y Metodológico

- En el camino de los instrumentos teóricos

La revisión de diferentes textos fue acercando al equipo hacia dos teorías que enmarcaban acertadamente el estudio sobre las representaciones. Inicialmente al ver la educación como un subsistema social, fue necesario entender el papel del individuo en la reproducción de la sociedad y de este modo el papel del docente, directivo o decisor en la reproducción del sistema educativo. La Teoría de la Acción de Anthony Giddens se hizo útil en este sentido, al determinar que existen a la vez fuerzas de reproducción y potenciales de cambio, lo que él denomina estructuración, que permiten entender las representaciones como producto de una experiencia acumulada pero a la vez como expresiones de un acción futura. La teoría de Giddens contribuyó además, a ampliar el concepto de Agente Educativo como un ser determinado por su condición pero a la vez con autoconciencia y capacidad de incidir en su entorno social a través de su acción.

No obstante, la Teoría de la Estructuración no llenaba un vacío de explicación en cuanto al papel de la cultura en la conformación de las representaciones, entonces se acogió la teoría de Psicología Cultural de Jerome Bruner, que daba elementos para entender las representaciones como expresiones de las “teorías populares” de los agentes. Así la educación no se mostraba como neutral sino como el resultado de interacciones y negociaciones entre las concepciones, valores y posiciones políticas insertas en la cultura

que influyen las representaciones.

Este enfoque dual dio claridad en la parte de las representaciones pero era necesario incluir los conceptos de calidad, evaluación y gestión, abordados tradicionalmente con enfoques empiristas y modelos muy prácticos, la mayoría de ellos diseñados como manuales operativos. Los enunciados más afines se encontraron como planteamientos abstractos sobre las necesidades políticas de la calidad y la evaluación. Esas carencias obligaron al equipo a realizar ejercicios de empalme entre las teorías y los conceptos del estudio. Un primer ensayo consistió en elaborar propuestas sobre mapas conceptuales con aquellos factores considerados relevantes en la calidad y dentro de ella la evaluación y la gestión. Las propuestas fueron discutidas por el grupo hasta llegar a converger en un esquema que veía la calidad como un sistema en el que existían unos insumos, un proceso, unos resultados y un impacto.

OK 1
A medida que se fueron desarrollando las entrevistas, las discusiones se enriquecieron con testimonios y ejemplos, progresivamente el esquema conceptual se fue transformando y haciendo cada vez más minucioso, se convirtió en un instrumento utilizado de manera provisional para categorizar las entrevistas (anexo 7). El esquema se fue refinando de modo que finalmente quedaron comprendidos en él los aspectos centrales de la teoría de Giddens, en cuanto a las diferentes prácticas reproductoras o transformadoras de los agentes, y la de Bruner respecto a las concepciones culturales y herencias de la experiencia acumulada sobre la calidad. El esquema de análisis final que se expondrá más adelante es el resultado de la interacción entre la teoría, los ensayos de categorización y las pruebas y reformulaciones de los instrumentos.

La actividad de discusión sirvió para dar claridad al equipo sobre la articulación de las teorías y los conceptos, pero sobre todo para perder el miedo y retroalimentarse continuamente, especialmente en el momento de realizar el puente entre la teoría de Giddens y los datos de los actores entrevistados, pues como lo anota Martin Cole:

"Hay que subrayar aquí que el intento de relacionar la teoría de Giddens con los datos empíricos entraña muchos problemas. La misma sutileza de su análisis desafía la fácil operativización para fines empíricos (...) los problemas que se plantean al investigador están claros y casi siempre son suficientes para hacerle volver precipitadamente a las cómodas categorías concretas del positivismo de mediados de siglo y a las pulcras metodologías (del tipo de poner una señal en la casilla) que alentó"¹¹.

La elección de estas perspectivas teóricas fue también expresión de la especificidad del aporte de cada integrante del equipo. La captación de la utilidad y valor heurístico de cada una de ellas, así como la concordancia entre las dos y su ajuste a la perspectiva hermenéutica no es un proceso fácil de describir. En él mediaron la intuición, comprobación de la intuición con base en las lecturas, y la elaboración conceptual.

El puente entre los conceptos de la Teoría de la Estructuración y los relatos de los entrevistados se estableció con base en la categorización progresiva y pensando en los testimonios como evidencias de una práctica social y de un potencial de transformación, como procesos complejos, con funcionalidad múltiple. De este modo se intentaron soslayar los "impulsos cuantitvitas" que ocasionalmente aparecen en el análisis y en caso de surgir deben reconocerse y utilizarse con la mayor conveniencia, por ejemplo para iluminar o dar luces sobre las grandes tendencias.

- En el camino de los instrumentos metodológicos

El trabajo cualitativo con enfoque hermenéutico supone una elaboración singular que no está muy presente en los trabajos de tipo positivista, se trata del reconocimiento de la subjetividad de los investigadores como un factor interviniente tanto en la definición conceptual como en la categorización y el análisis de la información. Al escoger las teorías de Giddens y Bruner para delimitar el estudio, de algún modo se estaba optando por un

¹¹ Cole 1987 (pag 175)

camino y dejando de lado otros rumbos posibles, lo que significó debatir, defender puntos de vista y sacrificar algunos de los intereses de los miembros del equipo. La opción por un análisis interpretativo del lenguaje, pues los datos que son esencialmente relatos pertenecientes a los pensamientos y sentimientos de seres humanos, crea una inquietud especial entre los investigadores que a su vez son humanos, tienen también un discurso sobre la calidad, una forma particular de expresarse, de explicar el mundo y además tienen sus propios prejuicios sobre los sujetos investigados, lo que podrían denominarse *representaciones sobre las representaciones*.

El positivismo asume que es posible aislar los objetos de investigación de los investigadores y que pueden éstos mantenerse objetivos y sin contaminación. En este estudio se parte de reconocer el carácter reflexivo de la investigación social, o sea, aceptar que hacemos parte del mundo que estudiamos (Hammersley, 1994). Esto es una cuestión existencial y no hay manera de separarnos del mundo social para después estudiarlo, ni de evitar (ni es deseable) que intervenga la visión de los investigadores, con sus subjetividades, experiencias, conocimientos, prejuicios y sentimientos. Esto se manifiesta en la narración de un sueño que tuvo uno de los investigadores en el momento de comenzar el análisis de la información:

“Soñé que veía a (una de las investigadoras) que hablaba con un hombre a quien le contaba que nos habían aprobado un proyecto de investigación. Yo me interesaba porque no sabía que ya hubiera resultado. Ella lo describe. Consiste en evaluar una serie de edificios de una comunidad. En ese momento, los veo en una maqueta sobre el escritorio. Son una serie de edificios con ladrillos huecos, como de tierra caliente, que permiten observar lo que ocurre en su interior. Yo me intereso por lo que pasa en uno de los pisos y me agacho para dirigir la mirada de mi ojo al interior de ese apartamento. Y veo que allí dentro estamos nosotros mismos. Yo me estoy mirando a mí mismo y a mis compañeros”

En esta narración se observa de manera simbólica la lógica circular de un estudio de este tipo, el investigador hace parte de su proyecto de investigación y lo hace a través de una

representación del objeto investigado. Esta representación lo contiene a él como investigador pero a la vez tiene una lógica interior que se explica a sí misma.

5.2.3. Contactos Institucionales

La etapa de búsqueda y acercamiento con las fuentes es un trabajo tradicionalmente desestimado en las investigaciones, pues se cree que se trata simplemente de una petición. En la práctica, este proceso puede tomar mucho más tiempo del esperado, como es el caso de este proyecto, pues se trata una serie de acercamientos, llamadas, reuniones con los conductos regulares, concertaciones con los consejos académicos, hasta obtener un sí de parte de los planteles. En la investigación, la etapa comprendió dos meses de trabajo, en los que el proyecto debió ser expuesto en repetidas ocasiones, y fue necesario aclarar que no se trataba de una evaluación de la calidad de la institución, además debió garantizarse un retroalimentación posterior, para que los planteles accedieran a participar. También se tuvo que contar con aspectos imponderables como el final del periodo académico en diciembre de 1999 y con las etapas de planeación de las instituciones, que se extienden hacia finales de febrero en la mayoría de los colegios (de calendario A), razón por la cual algunos accedieron a participar sólo a partir de marzo.

En los meses de noviembre de 1999 a febrero de 2000 se realizaron los contactos institucionales con los directivos de los planteles seleccionados y reuniones con los consejos académicos para exponer el trabajo. Algunos colegios tomaron tiempo en decidir ya que la investigación requería la participación de seis personas, disponibilidad de tiempo y voluntad para la realización de las entrevistas, interés de asistir en los talleres y libertad para acceder a documentos como el PEI. Dos de los colegios que inicialmente se tenían planeados debieron cambiarse por la imposibilidad de acceder a ellos.

Los siguientes criterios que guiaron la selección de los planteles que participaron en la investigación son los siguientes:

- Diversidad de las instituciones educativas en cuanto a su naturaleza oficial o privada.

- Variedad en cuanto al tipo de plantel según género: masculino, femenino y mixto.
- Accesibilidad e interés del plantel de participar en la investigación.

Por otro lado, se escogieron los establecimientos que cumplieran con, al menos, una de las siguientes características:

- Haber participado en el Galardón de Bogotá a la Gestión Escolar.
- Tener un galardón nacional o internacional, referente a la calidad y/o la gestión.
- Tener puntajes obtenidos en las pruebas del ICFES en las categorías “Medio” “Alto”, “Superior” o “Muy superior”. No se escogieron planteles clasificados en categorías inferiores a las anteriores ya que puede suponerse que existe una mayor probabilidad en ellos de encontrar factores e indicadores asociados a la calidad. Esto no desconoce la necesidad de indagar acerca de las percepciones de actores de planteles con un menor nivel de logro académico, lo cual podría ser objeto de una posterior investigación.

La siguiente es una lista de los establecimientos que participaron en la investigación, con las características relevantes para cada uno:

| Institución | Tipo | Tipo según sexo | Galardón o reconocimiento internacional | ICFES |
|--|-------------|------------------------|--|--------------|
| 1. Colegio Abraham Lincoln | Privado | Mixto | X | Muy superior |
| 2. Colegio San Mateo Apóstol | Privado | Mixto | | Muy superior |
| 3. Colegio Mayor de San Bartolomé | Privado | Masculino | X | Muy superior |
| 4. Instituto Colsubsidio de Educación Femenina | Privado | Femenino | X | Superior |
| 5. Instituto Pedagógico Nacional | Oficial | Mixto | | Superior |
| 6. Colegio Camilo Torres | Oficial | Mixto | | Alta |
| 7. Colegio Nicolás Esguerra | Oficial | Masculino | | Alta |
| 8. Colegio Distrital La Merced | Oficial | Femenino | | Media |

Como estaba planeado, se realizaron entrevistas a agentes educativos con diferentes cargos en los planteles distribuidos así:

- Un (1) rector o rectora del plantel (1).
- Un (1) Coordinador académico o su equivalente.
- Cuatro (4) Docentes.

Los contactos con los Supervisores de la Secretaría de Educación se realizaron a través de la Universidad de los Andes, que en ese momento desarrollaba una capacitación para un grupo de nuevos Supervisores, con lo que se logró contactar a cinco supervisores del distrito, dos de ellos con antigua experiencia en este cargo. Las entrevistas realizadas con estos funcionarios fueron las más extensas pues en ellas se abordó tanto su experiencia como docentes y directivas de planteles oficiales, como el cargo y funciones como supervisores.

Los funcionarios de la Secretaría no pudieron ser contactados para las entrevistas, pues las fechas de las reuniones fueron postergadas en repetidas ocasiones por argumentos de ocupación y trabajo.

5.2.4. Desarrollo Metodológico

- Elaboración de instrumentos

La revisión bibliográfica y el trabajo de discusión semanal del equipo de investigación generaron la definición de unas categorías consideradas como los ejes centrales de interés del estudio y de las cuales se originó el instrumento.

La construcción de las categorías se hizo con base en la definición de los aspectos que se consideraran relevantes para la comprensión de los temas que guían el estudio: calidad, evaluación y gestión, y teniendo en cuenta las diferentes fuentes de información, indagar

sobre posibles aspectos de la problemática, con temas convergentes y otros divergentes según el informante. Cabe resaltar que con los instrumentos se pretendió tener una guía, lo menos directiva posible, con preguntas amplias que fomentaran la espontaneidad, construidas con frases sencillas que hicieran pensar al entrevistado en su vida y su quehacer, sus opiniones y sus creencias.

La recolección en el primer colegio se hizo con un instrumento construido con base en un primer esquema de categorías que partían de una aproximación teórica inicial y de la experiencia previa de los investigadores, estas fueron revaluadas posteriormente y complementadas con las categorías emergentes de la experiencia en esta primera institución.

PRIMER ESQUEMA DE CATEGORÍAS

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | AGENTE |
|--|--|--|
| Relaciones Secretaría de Educación – Establecimientos educativos | Secretaría <ul style="list-style-type: none"> • Acciones (proyectos) secretaría en evaluación de la calidad y mejoramiento de la misma • Políticas de mejoramiento y evaluación de la calidad • Estrategias de relación con establecimientos Colegios <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo y guía de la secretaría • Supervisión y seguimiento • Percepción de la acción de la Secretaría | Rectores Supervisores Decisores Coordinadores |
| Impacto social de la educación | <ul style="list-style-type: none"> • Papel de la escuela en la sociedad • Implicaciones educación en la vida futura de los estudiantes • Implicaciones de su acción para el país | Rectores Supervisores Decisores Coordinadores Profesores |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Procesos institucionales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apropriación y Valoración de los Principios orientadores de la institución • Significado para la práctica cotidiana de estos principios • Organización de las Estrategias de acción (quiénes participan, cómo se comunican, cómo organizan el tiempo, cómo es el seguimiento, cómo se sienten realizando las actividades) • Ritos institucionales relacionados con la calidad | <p>Rectores Profesores Coordinadores</p> |
| <p>Procesos curriculares y pedagógicos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Significado del enfoque pedagógico y consideración de su papel en la institución • Currículum: planificación, concepción y valoración de metas curriculares • Las condiciones de los alumnos que influyen en la calidad • Representaciones de las prácticas pedagógicas • Formas de evaluar el aprendizaje de alumnos • Los factores de calidad observados en el ejercicio docente. | <p>Rectores Profesores Coordinadores</p> |
| <p>Concepciones generales sobre calidad y evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Definición de calidad • Metas personales de calidad: ¿construcción personal de un proyecto de calidad? • Motivación hacia la calidad • Factores que inciden en la calidad. • Finalidad de la educación (Calidad para qué) (Evaluación para qué) • Formas o estrategias para alcanzar la calidad • Agentes responsables de la calidad y la evaluación. • Actividades que se realizan en función de la calidad • Relación entre calidad y evaluación. • Conocimiento de mecanismos de evaluación y posición ante ellos. | <p>Decisores Supervisores Rectores Profesores Coordinadores</p> |

- Prueba Piloto

El trabajo en la primera institución sirvió como una etapa de prueba y de revisión profunda de los instrumentos, que cambiaron y se redefinieron de acuerdo a los resultados de las primeras once entrevistas.

Los relatos de esta etapa fueron descritos para el primer informe de investigación y mostraron algunos vacíos en la formulación de las preguntas que no permitían claridad sobre los resultados o que dejaban de lado aspectos importantes de las representaciones. Del análisis surgieron además categorías emergentes, con una presencia tan reiterada y resaltada como para ser incluidas en la guía semiestructurada. Las deficiencias en el primer diseño sugirieron cambios en los siguientes aspectos:

- Las categorías deberían ser más amplias para observar una aparición más espontánea del tema de la calidad durante el relato, de una manera menos inductiva.
- Sería necesario incluir categorías más relacionadas con las vivencias y experiencias de la historia personal del actor, de la experiencia acumulada.
- Para acercarse a las representaciones debían buscarse preguntas que suscitaran un contacto respetuoso con lo emocional.
- Existía una diferencia entre lo que se realizaba como práctica institucional en la actualidad y lo que se entendía como lo deseable, esos aspectos deberían poderse diferenciar en el momento del análisis.
- Surgían categorías emergentes como la historia docente: ingreso al área de la educación y la participación de los alumnos en la calidad de la educación y la visión proyectada de la calidad.

Buscando resolver estas inquietudes se produjo un segundo esquema de categorías del cuál surgió la guía que finalmente se utilizó para las etapas posteriores:

SEGUNDO ESQUEMA DE CATEGORÍAS

| Ejes Temáticos | Categorías | Agente |
|-------------------------------------|---|------------|
| Historia de vida | Ingreso al área de la educación. | Docente |
| | Experiencias significativas de la formación personal. | Directivo |
| | Intereses personales frente a la calidad. | Supervisor |
| La práctica laboral | Prácticas institucionales relacionadas con calidad, evaluación y gestión. | Docente |
| | Participación de los alumnos en la calidad | Supervisor |
| La evaluación y la Gestión | Aspectos evaluables para garantizar calidad educativa. | Docente |
| | Aspectos administrativos necesarios. | Supervisor |
| Las relaciones interinstitucionales | Acciones del Estado para la calidad | Directivo |
| Lo ideal | | Supervisor |
| | Acciones proyectadas para la calidad | Docente |
| | Finalidad de la calidad | Directivo |
| | La escuela ideal | Supervisor |

Como resultado del debate, la prueba piloto y la lectura, la guía de entrevista terminó refiriéndose a tres momentos de los aspectos que los agentes encuentran como intervinientes en la calidad, la evaluación y la gestión: en primer lugar lo concerniente al relato de la historia personal, un segundo momento lo relacionado con la vida y la práctica en la institución en la que se labora actualmente y por último las proyecciones, las visiones ideales.

Finalmente se obtuvieron tres guías de entrevistas: para docentes (anexo 1), para directivos (anexo 2) y para funcionarios de la secretaría (anexo 3), que contenían las preguntas escritas literalmente para ser formuladas a los informantes. Estas guías estaban acompañadas de unos instructivos que mostraban las categorías que se querían explorar con

cada pregunta y se sugerían alternativas de formulación, de este modo el entrevistador podía revisar si a través de la charla había abordado todos los temas o si debía ampliar alguna respuesta para abarcar lo requerido por el estudio (anexos 4, 5 y 6).

5.2.5. Descripción del Trabajo de Campo

- *Recolección*

Las entrevistas fueron realizadas por todos los miembros del equipo debidamente entrenados, teniendo en cuenta los requerimientos de la técnica de entrevista: buscando generar empatía, un clima comunicativo agradable, sin cuestionar opiniones, ni objetando puntos de vista de los informantes y aclarando la importancia de la participación del docente, directivo o supervisor en el proceso. Durante las entrevistas se realizaba una pequeña exposición del proyecto para aclarar las dudas de los informantes, especialmente referidas al componente de evaluación de la investigación, las preguntas se planteaban a manera de temas generales y se conducía al entrevistado por su historia vital haciéndolo pensar en sus experiencias en la educación y la relación de estas con la calidad. Posteriormente se hacía una referencia directa a la institución en la que los docentes hablaban sobre las prácticas positivas del colegio donde laboran y destacaban aspectos importantes de su trabajo. Finalmente se les daba un espacio para soñar y proyectar sus ideales respecto a la calidad de la educación. Este manejo contribuyó a crear una cálida relación de comunicación con la mayoría de los entrevistados quienes se mostraron cómodos hablando con tranquilidad y franqueza.

La recolección se realizó desde diciembre de 1999 hasta abril de 2000.

| Plantel | Fecha de Recolección | Número de entrevistas |
|---|----------------------|-----------------------|
| Colegio Abraham Lincoln | Diciembre 1999 | 11 |
| Colegio San Mateo Apostol | Febrero 2000 | 8 |
| Supervisores de la Secretaría de Educación | Febrero – Marzo 2000 | 5 |
| Instituto Pedagógico Nacional | Febrero 2000 | 6 |
| Colegio Nicolás Esguerra | Marzo 2000 | 6 |
| Colegio Mayor de San Bartolomé | Marzo 2000 | 6 |
| Externado Camilo Torres | Marzo 2000 | 6 |
| Colegio Distrital La Merced | Marzo 2000 | 6 |
| Instituto Colsubsidio de Educación Femenina | Marzo-Abril 2000 | 6 |

- Transcripción y Sistematización

El material cualitativo exige gran cantidad de trabajo, pues no se trata simplemente de obtener las respuestas a las preguntas y organizarlas. Una vez realizada, cada entrevista registrada en audio debió ser transcrita para contar con un material en el que además de la transcripción literal del escrito, se incluyeran la actitud, expresiones emotivas, “risas nerviosas” y temores de los entrevistados frente a alguna de las preguntas, esto comprendió aproximadamente un mes y medio de trabajo del equipo de investigación.

- Organización y categorización de la información

Una vez transcritas las entrevistas el trabajo continuó con la lectura exhaustiva del conjunto de material recolectado, cada miembro del equipo leyó todas las entrevistas¹² y se realizaron las reuniones de discusión para concertar los ejes de análisis. En estas reuniones se decidió trabajar un primer esquema que consistía en elaborar un mapa conceptual de cada entrevista registrando en un diagrama los aspectos mencionados por el entrevistado y

¹² La lectura exhaustiva del material, la búsqueda de temas emergentes, el desarrollo de categorías son unas de

la relación que se establecía entre ellos, adicionalmente se diligenciaba el esquema conceptual (anexo 7) construido con base en las teorías, para comprobar o rechazar la presencia de factores estimados como probables en la etapa de construcción teórica. Las entrevistas individuales mostraron un eje articulador del discurso casi como un tema central resaltado por cada agente, de acuerdo con el cual recibieron un título.

En el primer intento se analizaron cinco entrevistas, análisis que mostró grandes diferencias los esquemas conceptuales entre sí, lo cual complicó de este modo identificar las categorías. No obstante, esta etapa permitió vislumbrar nuevos caminos para la concreción de las categorías pues mostró cómo existían niveles comunes en los discursos que si bien eran diferentes en contenidos, mostraban unos ejes sobre los cuales se narraba, estos ejes se relacionaban con la temporalidad del discurso: pasado, presente y futuro; con la coincidencia del discurso: realidad, opinión o proyección ideal y con la apropiación del discurso: individual, institucional, social.

Al leer los testimonios se mostraba que estos podían ubicarse en alguna de las opciones mencionadas para cada eje, así una respuesta de un entrevistado podía relacionarse por ejemplo con su vida presente, una situación real en la institución en la que labora, o bien, con una opinión sobre como debería ser el futuro de la educación. En este estadio se decidió elaborar unas matrices de análisis que dieran cuenta de las posibles combinaciones para los tres temas centrales de la investigación: calidad, evaluación y gestión. Las matrices fueron diseñadas en hojas electrónicas en las que se resumió el contenido de la entrevista mencionando las ideas centrales sobre cada tema. Así, las apreciaciones sobre calidad de la educación quedaron organizadas en un archivo dividido en cuatro hojas distintas, una referida a las prácticas sedimentadas: acciones institucionales para la calidad; la segunda resumía las prácticas potenciales: ideales y concepciones sobre la calidad; la tercera en la que se incluyeron las prácticas referidas al yo: historia docente y vida personal relacionada con la calidad. En la cuarta hoja se resumieron las apreciaciones sobre las razones de la calidad: calidad para qué?. Este mismo procedimiento se llevó a cabo para la evaluación y

las sugerencias de Bogdan y Taylor para el trabajo de los datos en análisis cualitativos.

la gestión de modo que en la práctica cada entrevista se organizaba en tres archivos, cada uno con cuatro hojas tituladas como se observa en la tabla:

| CALIDAD | EVALUACIÓN | GESTIÓN |
|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
| Calidad – prácticas sedimentadas | Evaluación – prácticas sedimentadas | Gestión – prácticas sedimentadas |
| Calidad – prácticas potenciales | Evaluación – prácticas potenciales | Gestión – prácticas potenciales |
| Calidad – prácticas referidas al yo: | Evaluación – prácticas referidas al yo: | Gestión – prácticas referidas al yo: |
| Calidad para qué | Evaluación para qué | Gestión para qué |

Con los resúmenes de las primeras entrevistas surgieron las subcategorías para evaluación y gestión relacionadas con las prácticas sedimentadas en la institución, de modo que al hablar de algún tipo de evaluación existente en la institución, como práctica sedimentada, el entrevistado podía mencionar una ubicación temporal, un método, una finalidad etc. Al hablar de las prácticas sedimentadas, el entrevistado podía hacer referencia directa a la parte de gestión de la institución en términos de los recursos, las relaciones interinstituciones y la organización del trabajo.

Subcategorías de evaluación y gestión

| Prácticas Sedimentadas De Evaluación | Prácticas Sedimentadas De Gestión |
|---|--|
| Origen | Fuente, uso y asignación de recursos. |
| Temporalidad | Relación con otras instituciones. |
| Metodología | Formas de organización del trabajo. |
| Agentes | |
| Contenidos | |
| Finalidad | |
| Seguimiento | |

Todo este ejercicio de categorización descrito constituye la fase analítica, necesaria para organizar una información bastante voluminosa en categorías emergentes significativas. Para la escritura del informe y el análisis de las categorías emergentes, era necesario volver de nuevo a los conceptos teóricos que, aunque guiaron el ejercicio mismo de categorización interactuando con las categorías directas de la experiencia de los agentes, tendían a perderse en el trabajo mismo de exposición discursiva y organizada de un gran volumen de información. Categorizar, desglosar, para de nuevo sintetizar y tratar de reconceptualizar, son momentos que siguen o superponen en el análisis de la información, y de alguna forma nunca terminan. Si bien fue posible recoger los elementos principales y más significativos de todo el análisis, las limitaciones de tiempo y de recursos no contribuyeron al logro completo que pudiera idealmente desearse para la interpretación de la información desde una perspectiva hermenéutica.

- **Análisis Documental**

Durante la planeación de esta investigación se concibió al Proyecto Educativo Institucional como una fuente relevante en la comprensión de las Representaciones de los agentes, por ese motivo se solicitaron los documentos correspondientes en cada institución. Esta fue una labor problemática pues en algunas instituciones no existían copias disponibles, o se estaba reformulando. En otras, podía existir alguna resistencia por temor a la evaluación. En general obtener los PEI exigió tiempo, llamadas y recurrentes visitas a los colegios.

El análisis de los PEI se centró más que en el contraste de sus contenidos con los discursos de los docentes, en la interpretación de éste como un documento que posee en sí mismo una representación de la calidad y que es resultado de la concepción de una comunidad académica que expresa en él una imagen de lo que debe ser, hacer y cómo debe manejarse la institución. Esto, porque el objetivo de contrastar el PEI con los discursos de los agentes no correspondía ni con la perspectiva hermenéutica, ni con las teorías de Giddens y Bruner: el énfasis se encontraba más en lo que los actores *dicen* (las prácticas discursivas) y el significado individual y colectivo que tiene para ellos, y no la supuesta correlación entre lo

que se dice y lo que se hace o la comparación de lo que se propone el PEI con lo que se hace en la institución (lo cual sería caer en la evaluación de las instituciones desde el punto de vista del PEI y no en la comprensión de las representaciones de los agentes).

- Talleres

Paralelo a la labor con las entrevistas, se realizaron tres talleres como estrategia de recolección de la información. El primero y el segundo se fusionaron y se llevaron a cabo el día 31 de marzo de 2000, el tercer taller tuvo lugar el 7 de junio de 2000, en la sede de la Universidad de los Andes. Todos los entrevistados recibieron invitaciones escritas para asistir a los talleres que duraron la jornada completa. La información proveniente de los talleres fue incluida a manera de recomendación para etapas posteriores o como insumos de representaciones que fueron analizados en conjunto con las entrevistas.

Los dos primeros talleres fueron concebidos con el fin de recibir los comentarios de los docentes sobre el trabajo de campo, (en ese momento se habían realizado el 70% de las entrevistas) y complementar temas que surgieron pero no se ampliaron durante las charlas con los docentes o que se consideraban por el grupo como aspectos importantes para un debate. Así el programa comprendió una primera parte de exposición del enfoque del proyecto con la retroalimentación pertinente y una segunda parte en la que los asistentes realizaron actividades, dinámicas para debatir el problema de la calidad.

Se realizaron las siguientes actividades:

- a) **Retroalimentación:** Durante la primera mitad de la mañana se expuso el enfoque y la justificación de la investigación, los asistentes tuvieron la oportunidad de cuestionar, apoyar o formular preguntas acerca de la orientación del estudio, sus fines y sus alcances. Adicionalmente los participantes diligenciaron un cuestionario en el que se les pidió de que manera anónima resolvieran tres preguntas: los planteamientos personales sobre el tema, sugerencias de aspectos para incluirse en el análisis y sugerencias para

las etapas subsiguientes del proceso (anexo 8)

- b) **Caso:** Para la segunda mitad de la mañana se construyó un dilema imaginario que manejaba una problemática real y cotidiana de las instituciones educativas. Se pretendió que los docentes lo trabajaran como un hecho que afecta diferentes aspectos de la calidad en una institución, con este problema se buscó generar actitudes y toma de posiciones entre los asistentes y observar su argumentación.

El caso, que se intituló “La copialina de Jazmín”, trató sobre una joven adolescente con problemas personales que protagoniza un episodio de copia en una institución tipo (anexo 9). El ejercicio consistió un trabajo en grupo de discusión sobre el problema de la joven y las posibles salidas necesarias para garantizar la calidad en el colegio: expulsarla o permitirle continuar. Este módulo del taller terminó con una plenaria en la que los relatores de los grupos expusieron las decisiones tomadas y las razones por las cuales cada grupo llegó a tomar alguna de las posturas.

- c) **Juego de Roles:** El tercer ejercicio del día consistió en un juego de roles protagonizado por algunos voluntarios del auditorio quienes dramatizaron una sesión del Consejo Académico recreando el mismo caso trabajado por la mañana, pero asumiendo roles previamente definidos por los investigadores (Anexo 10) en los que se insinuaban ciertas características. Los participantes se apropiaron de los roles y desarrollaron el caso en una sesión que fue registrada en video para posterior análisis del equipo.
- d) **Construcción de factores de calidad.** El día concluyó con la actividad de “construcción de factores de calidad”, que consistió en un trabajo de organización de las ideas de los asistentes con la metodología de Metaplan. Los participantes inicialmente escribieron sus ideas sobre la siguiente pregunta: “en una institución educativa qué cosas le indican a usted calidad?” a manera de palabras en un grupo de tarjetas, posteriormente un conjunto amplio de tarjetas fueron categorizadas por los miembros del equipo de investigación, agrupándolos como insumos, como proceso o como resultados. Una vez

categorizadas las tarjetas fueron repartidas a los grupos de 6 personas conformados por sorteo quienes las organizaron, explicaron y construyeron los esquemas o modelos de lo que serían las características de una institución educativa de calidad.

El tercer taller tenía como fin involucrar a los docentes en la construcción de uno de los productos finales de la investigación, “indicadores de calidad educativa”, para que el resultado fueran indicadores contruidos de manera participativa incluyendo las percepciones de los actores sujetos de la investigación.

Se realizaron las siguientes actividades:

- a) Respuestas a la retroalimentación: como sugerencia del taller anterior los participantes mencionaron la importancia de aclarar el enfoque teórico, la postura metodológica de los investigadores dentro de un proyecto de representaciones sobre calidad educativa. Así, la primera parte de este día se utilizó para exponer con mayor claridad lo referente a la orientación hermenéutica del trabajo y las posibilidades que esta brinda para el estudio, con el fin de que los asistentes tuvieran una idea más clara sobre el papel de sus relatos en la comprensión de la problemática de calidad a través de las representaciones que ellos tienen de la realidad de sus prácticas.
- b) La Historia de Luis: La segunda actividad de la mañana tenía un objetivo central: mostrar a los docentes el aspecto ideal de sus propias opiniones y generar discusión y debate sobre ellas. Teniendo como base las entrevistas, se hizo un listado de las respuestas a la pregunta sobre “la escuela ideal” o “la mejor escuela que se imagina”, estas respuestas se categorizaron y se agruparon. El ejercicio consistió en pedir a los asistentes que elaboraran un cuento, por parejas, en el que se describía la historia de un niño que regresaba al colegio después de vacaciones, el relato debía hacerse con base en el listado que se les daba (anexo 11), presentando una institución con todas las características positivas mencionadas por los docentes en sus entrevistas. Posteriormente los asistentes discutían en grupos sobre los sentimientos al escribir el

cuento y sobre la viabilidad de una institución con estas características. Las posiciones fueron expuestas por voceros de los grupos en una plenaria al final del ejercicio.

- c) **Construyendo variables:** La primera etapa para la construcción de indicadores es el establecimiento de variables para encontrar los ejes que se conciben como centrales para la calidad de la educación. Dando cuenta de este hecho y con fines metodológicos, se construyó un listado de las variables provenientes de las entrevistas (anexo12). El listado agrupaba las variables en siete grandes ejes temáticos denominados factores: *El Proyecto Educativo Institucional, Estudiantes y Profesores, Procesos Académicos, Impacto, Organización administración y gestión, Recursos financieros y La Evaluación Institucional*. Cada eje contenía entre siete y catorce variables y el ejercicio consistió en pedir a los asistentes realizar una jerarquización de las variables sugeridas, de acuerdo con criterios propios. El trabajo se realizó por grupos de cinco personas, cada grupo se encargó de trabajar un factor, depurando la lista de variables sugeridas, escogiendo las verdaderamente relevantes y dándoles un orden de importancia.
- d) **Construyendo indicadores.** El último ejercicio del taller se basó en la jerarquización realizada en el ejercicio anterior, cada grupo eligió las primeras variables de la lista de cada factor y desarrolló el trabajo de construcción de indicadores, pensando en hechos concretos y formas prácticas de observar cada variable en la realidad. El resultado de este procedimiento se incluyó dentro de los indicadores finales elaborados para todo el estudio.

A continuación se presenta la aproximación lograda a la comprensión de lo encontrado sobre las representaciones de los agentes sobre la calidad, la evaluación y la gestión de las instituciones educativas.

6. HACIA UNA COMPRESIÓN DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS AGENTES SOBRE CALIDAD, EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para iniciar este capítulo, es necesario recordar algunos elementos desarrollados en apartados anteriores del documento. Como se dijo anteriormente, la vida en las instituciones educativas implica un proceso de “creación de significados” por parte de los diferentes agentes, significados que son la “expresión individual de la cultura” (Bruner). Es inherente a la acción humana el que los agentes asignen significados a su quehacer, a las prácticas que desarrollan en interacción con los demás. Estos significados están asociados y contenidos en las representaciones de los agentes educativos. Una parte importante de estas representaciones, en tanto esquemas de pensamiento y visiones del mundo, corresponden a ideas sobre los procesos típicos de una escuela: los procesos de enseñanza aprendizaje, las relaciones recíprocas entre docentes, directivos, alumnos, la conducción y papel de la institución educativa en sus relaciones con la sociedad.

Pero tales representaciones no son jamás neutras, no corresponden con algo que pudiera considerarse como un “modelo” científico descriptivo de los procesos. Desde una perspectiva hermenéutica nos hallamos aquí frente a un saber pre-teórico. Este saber se encuentra impregnado de valores, y está por tanto cargado de apreciaciones sobre lo que está bien o mal, sobre lo que es deseable o no, sobre lo necesario o superfluo: de representaciones sobre lo que es una buena educación, sobre los procesos de enseñanza aprendizaje adecuados o las actitudes correctas de los implicados. En suma, engloba una concepción sobre la calidad de la educación, la cual contiene ideas sobre los atributos de los procesos educativos en términos de su valor positivo o su deseabilidad. La producción, reproducción y transformación de representaciones es, en la perspectiva de Bruner, producto tanto de factores culturales como de los aportes de las historias individuales de los agentes.

Las representaciones, con los significados que estos vehiculan, proceden de la interacción entre los agentes educativos y la estructura social, dentro de los contextos institucionales

particulares. Las representaciones en tanto negociación entre los agentes y la estructura social, es decir en tanto sedimentadores de prácticas sociales, están sometidas a un proceso de estructuración que las convierte en, por un lado, expresión de la estructura y los estreñimientos sociales, y, por otro, en un factor de apertura a nuevas posibilidades prácticas. De esta manera las representaciones pueden ser visualizadas en un doble aspecto. Aquellas relacionadas con la calidad de la educación, permiten a los actores hacer frente a las limitaciones sociales (que se presentan bajo la forma de, por ejemplo, las condiciones particulares del colegio y las características socioeconómicas de los estudiantes), pero también desarrollar o no su potencial de cambio.

Dentro de este marco de ideas, la información recolectada se organizó en tres categorías esenciales que, como se explicó, constituyen un primer nivel de aprehensión de las prácticas significativas para los agentes. Estas son: las prácticas referidas al yo, las prácticas potenciales y las prácticas sedimentadas. Cada una de estas prácticas tenía unas referencias particulares, que constituían los tres principales ejes originales del estudio, a saber: la calidad, la evaluación y la gestión. Debido a que el concepto de calidad incluye el de gestión y evaluación, y que se trata de aportar para la construcción de un modelo para la evaluación de la calidad, las representaciones sobre las prácticas de calidad (sedimentadas y potenciales) son las que aparecen con un mayor nivel de contenido. La indagación sobre las prácticas referidas al yo se enfocó desde el punto de vista de la calidad, es decir desde el punto de vista de las experiencias personales (en tanto que docentes y en tanto que estudiantes) que los agentes asociaban con calidad. Estos tres temas ocupan las tres primeras partes de este capítulo. La evaluación y la gestión constituyen las dos últimas partes, y en ellas se incluyen tanto las representaciones sobre las prácticas sedimentadas como las representaciones sobre las prácticas potenciales.

6.1. EL PASADO INDIVIDUAL: LAS PRÁCTICAS REFERIDAS AL YO

La manera en que los docentes se autodefinen y asumen una conciencia discursiva de sus prácticas es un componente fundamental en las representaciones de la calidad. Lo que

Giddens denomina la estratificación del ser actuante (el registro reflexivo, la racionalización y motivación), permite al agente social competente, en un contacto natural con los principios de su conducta (Giddens, 1988), contribuir a la producción y reproducción de las estructuras sociales. Como bien señala Giddens, en las condiciones de la modernidad, las formas de identidad del yo responden a un contexto social cambiante y abierto, en las que el yo debe estar reformulando continuamente sus relaciones con el mundo social. En este sentido las formas de cognoscibilidad y simbolismo del agente que se configuran en la conciencia práctica, además de ser cruciales para la reproducción del agente en tanto productor de sentido lo son también para la estabilidad de la personalidad (Giddens,1998).

Las exigencias de la sociedad hacia el docente han crecido y se han diversificado, muchas veces en sentidos contradictorios. Como fruto de las tendencias modernizadoras y la complejidad creciente de las sociedades, el sistema educativo ha visto que las exigencias y las condiciones sociales en que se desenvuelve empiezan a cambiar de maneras imprevisibles. La incertidumbre respecto a la dirección en que va la escuela y la sociedad, es una condición generalizada. En un sentido paralelo, la ausencia de un modelo o un paradigma único en relación a la pedagogía y en general a las formas y fines que deberían adoptar el quehacer docente y las instituciones educativas definen una exigencia adicional sobre los docentes: la reconstrucción permanente del sentido de las prácticas educativas.

Este estado de cosas ha llevado a algunos a definir la situación en términos de un “malestar docente” (Esteve, 1994). Sometido a la fragmentación y a la incertidumbre, el docente se ve frente a la disyuntiva de operar creativa y racionalmente o replegarse en el extrañamiento y la indiferencia frente a condiciones que parecen estar más allá del campo de sus capacidades. Así la identidad del yo es sometida a un proceso de (re)definición, que tiene que ser asumido, al que tiene que otorgársele un sentido y un significado. Antes de proseguir, es conveniente establecer de manera más precisa que se entiende aquí al hablar de *yo e identidad del yo*.

La identidad del yo no es un rasgo distintivo, ni siquiera una colección de rasgos que el individuo posee: «Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su autobiografía» (Giddens, 1988). En un sentido paralelo Bruner propone desde la psicología culturalista, centrarse en primer lugar sobre los significados en función de los cuales se define el yo tanto por el individuo como por la cultura de la que participa y, en segundo lugar, prestar atención a las prácticas en las que el significado del yo se alcanza (Bruner, 1991). Alejándose igualmente de una definición esencialista del yo, suscribe la idea de un «yo distribuido», de un yo que se configura a través de sus múltiples acciones y relaciones en la medida en que este se define a sí mismo en una perspectiva autobiográfica: «El yo no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica» (Polkinghorne, citado por Bruner, 1991), o en palabras de Perkins (citado también por Bruner): el yo es un «enjambre de participaciones». En este sentido el problema fundamental es entender la relación entre lo que Giddens denomina la dimensión paradigmática y la manera como los individuos dan sentido a su autobiografía en el contexto de su práctica docente.

Atendiendo particularmente a la idea de la importancia de esta experiencia individual de los agentes educativos en la conformación de significados, se indagó por la historia personal de los entrevistados, en tanto ésta pudo haber contribuido a proporcionar una idea de lo que es la calidad en la educación. De esta forma, se configuró a través de las entrevistas un campo de “reportes de experiencias” asociados con “el yo” de los entrevistados: sus historias individuales y experiencias significativas en su vida como estudiantes y como docentes. Aquí el “yo” se corresponde con una perspectiva hermenéutica tal como se explicó previamente. La subjetividad es aquí vista como un cruce de caminos. En el yo se unifican las experiencias, que en este caso no son más que las prácticas llevadas a cabo en distintos escenarios escolares, bajo la actuación en diferentes roles: las prácticas como miembros de una familia, como alumnos, como docentes o directivos.

En la investigación, estas experiencias tomaron la forma de narraciones. Éstas son construidas por el agente sobre el actuar, mientras la acción también es modificada por la

representación, sobre todo, por la reflexión sobre las prácticas y su sentido. Se observó que muchos de los agentes educativos tenían un nivel de reflexión sobre la responsabilidad social de los docentes y sobre las representaciones sociales del magisterio (presentes en los medios de comunicación y en las expectativas y acciones de los padres de familia). Como se dijo anteriormente, al aproximarse a la educación como una forma de acción comunicativa, mediada por símbolos, puede decirse que las narraciones de los agentes educativos sobre su vida contienen símbolos que llevan consigo y que han construido a través de su práctica. A su vez, estos símbolos, que toman la forma de representaciones valorativas, contribuyen a reconstruir la práctica cotidiana en la institución, proceso en doble vía que, retomando el vocabulario de Giddens, es una acción estructurante. Vislumbramos así, lo que podría llamarse el poder estructurante de la experiencia personal.

La utilización de las narraciones como instrumentos para acercarse a las representaciones es, de hecho, acorde con la perspectiva hermenéutica de la cual se nutre este estudio. La hermenéutica asume como principal proceso de conocimiento la *comprensión* del sentido de la experiencia, en este caso de los agentes educativos, particularmente a las experiencias asociadas a las representaciones sobre la calidad. La comprensión implica, según Bruner, el uso de la narración como una expresión de la polisemia de las representaciones asociadas a las teorías ingenuas. La narración es una forma de pensar que sirve para organizar la experiencia y el conocimiento propios. Tiene diversas características, entre las que se encuentran la presencia de una secuencia de acontecimientos y una valoración de los mismos.¹³ No es posible explicar los relatos, sino interpretarlos, es decir, darles un sentido. En el caso de esta investigación, los relatos, son verbalizaciones acerca de cómo llegaron los entrevistados a dedicarse a la educación, los aspectos que los marcaron en su vida de estudiantes y maestros y su trayectoria profesional. Por ejemplo, a la pregunta de: “¿cómo fue que llegó a dedicarse a eso de la educación?” (ver la guía de entrevista anexa), encontramos respuestas en las que se expone una secuencia de acontecimientos de la vida, por ejemplo, los estudios secundarios, universitarios, las experiencias laborales, cómo diversas experiencias sucesivas llevan a decisiones y rumbos diferentes.



Se intentó que se hicieran explícitas en las entrevistas las valoraciones sobre las experiencias narradas: cuáles han sido experiencias decisivas, cuál es el significado que los cambios y en algunos casos, cuando el desarrollo de la entrevista lo permitía, cuál es el hilo que une diferentes situaciones y vivencias. Tenemos pues fragmentos de relatos autobiográficos, narraciones de algunos momentos significativos de la vida de los agentes, a partir de las cuales comenzaremos un ejercicio de indagación e interpretación en la exposición que viene a continuación, en función de las representaciones sobre la calidad, que son en este caso *autoreferenciales*. Es decir, se relacionan con la autoestima, identidad docente e identidad institucional. Cabe anotar la variabilidad en la riqueza del contenido y la extensión de este aspecto autoreferencial en las entrevistas, determinada en gran parte por la empatía alcanzada, las perspectivas de cada entrevistador, y de la personalidad más o menos extrovertida de los entrevistados.

6.1.1. Autoimagen del Docente, la vocación como sentido.

Las construcciones narrativas de los entrevistados acerca de las circunstancias y motivos que llevaron a la docencia, presentan de forma recurrente la cuestión de la vocación. La tensión argumental del comienzo de la narración de la mayoría de los docentes alrededor de la forma en que se convirtieron en educadores gira alrededor de un descubrimiento o del hallazgo de una justificación del ser docente que se resume en la idea de *vocación*.

Los relatos de la forma como se han hecho docentes pueden señalar en algunos casos causalidades exteriores múltiples, a veces fortuitas, impuestas por las circunstancias, pero como un hecho decisivo en el reconocimiento de su autoidentidad como docentes ha estado el descubrimiento de su vocación o la identificación de un destino. “Vocación” es un término evidente en los relatos:

“La educación es mi vocación” (Rector Colegio público)

¹³ Para más detalles sobre las narraciones y sobre sus posibles usos didácticos, ver Bruner (1997).

me escogió a mí, viví en un medio rodeado de docentes". Como sigue señalando el testimonio, a pesar de que sus familiares le sugirieron que no fuera educador por lo "desagradado de la profesión", de la mala remuneración y del hecho de que no había pensado en principio ser docente, encontró lo que "era suyo" y se "enamora de esto".

La coordinadora académica de un colegio público relata en sentido similar:

"Quería ser médica pero ingresé a la pedagógica, de carambola y de chiripa, y por aquello de la herencia, me quedé y terminé allá, mis hermanos y otros parientes son docentes así como mi abuelo y mi padre tenían inclinaciones hacia la pedagogía".

En contrapunto, la recurrencia del tema de la vocación como dador de sentido a la identidad docente, el tema de la pérdida de vocación en los docentes actuales respecto a los de otras épocas es un tema que aparece esporádicamente: *hay poca vocación de los docentes en la actualidad, en mi época era diferente*" y a continuación añade para indicar lo evidente que es tener vocación: *"como que uno sabe bien que es"*.

6.1.2. Identidad del Docente como Agente

Los relatos acerca de experiencias decisivas en la trayectoria docente convergen en una continua referencia al papel transformador e innovador que puede -que debe- desempeñar el docente. El sentimiento de "agentidad" del que habla Bruner parece ser decisivo en la configuración de la autoimagen docente. Puede señalarse aquí, que las potencialidades transformadoras del agente (en los términos de Giddens) entran en la conformación de la identidad del docente a ser una parte constitutiva de su significado. La imagen del docente que "uno debe ser" implica en las representaciones ser un agente (trans)formador de individuos, de instituciones y prácticas, y en una última instancia de las condiciones sociales.

Un rector de colegio público dice recordar con mucho agrado una experiencia temprana

“Llegué a la educación por vocación, que tal vez se inició cuando estaba haciendo la alfabetización, entré a estudiar Ingeniería en la U.Nacional, pero no me encontré con la carrera y estudié paralelamente licenciatura en idiomas” (Coordinador Académico, colegio privado):

“Estudié en el Pedagógico y siempre tuve vocación hacia el magisterio desde pequeña. Estudiaba en la infancia jugando a ser docente.” (Rectora Colegio Privado).

Por otro lado, el tema del servicio como componente de la vocación aparece reiterativamente, como se observa en los siguientes testimonios de dos rectores y un docente:

“desde joven tuve una tendencia particular, y quise como servirle a la gente”

“siempre he tenido una visión social de la vida y ha querido ayudar a los demás”

“considero que siempre ha tenido vocación a lo social, he trabajado en acción católica dando capacitaciones”

Al respecto un coordinador de grado afirma:

“Los estudios en teología, que no concluí, me llevaron a ver en la educación una forma de compartir la vida con otras personas. La educación es mi vocación.” Un docente afirma:

“Siempre quise trabajar en algo de servicio a la gente y qué mejor servicio que este”

En ciertas ocasiones el tema de la vocación aparece ligado a algún sentido de destino impuesto internamente: *“tenía gusto por enseñar desde temprana edad, traté infructuosamente de dedicarme a otras ocupaciones, pero terminé orientándome por la docencia” (coordinadora colegio privado),* o señalado por su pertenencia familiar: *“creo que tengo algún gen de educadora porque tengo varios familiares dedicados a la educación”.* (supervisora); o como relata un docente: *“no elegí la docencia sino que esta*

dirigiendo una escuela en la que logró “transformar las relaciones tirantes y agresivas entre profesores y estudiantes”:

“logré que 32 cursos, que es bastante grande, formarlos sin hacer ni un solo grito ni petición agresiva...sino sólo con trabajo muy pedagógico”, y continua describiendo lo positivo de su carrera en términos de la búsqueda de innovaciones en el área de matemáticas.

Muchas de las experiencias que los agentes relatan como experiencias decisivas, asociadas con su sentimiento de agentidad, y con el aprendizaje de competencias docentes, aluden al trabajo en colegios con problemas de ausencia de recursos. Un docente relata:

“Trabajé en un programa de colegios cooperativos, donde aprendí la parte positiva de tener pocos recursos, los docentes hacían sus propios materiales y hacían de un lugar feo, uno agradable”.

Estas experiencias en medios deprivados generan una tensión entre la identificación con la imagen del docente como transformador y las situaciones constreñidoras. Un rector de un colegio privado relata como vivió sus primeros años como maestro en un escuela rural en Topaipí, y logró introducir reformas (era profesor único de 1o. a 5º): cambió la jornada y estableció promoción flexible para adaptarse más a la necesidad de los campesinos. A continuación añade *“me estrellé con la realidad de la pobreza que me agobiaba”*. Al sentir que en la escuela no tenía alternativas, decidió irse a estudiar a la Universidad. Finalmente concluye: *“Comparo con ironía que fui más trascendente allá (en el campo) que lo que he hecho después de 26 años.”*

La imagen del docente transformador se evidencia también en los esfuerzos por demarcar su práctica frente a viejas formas de entender la educación. El docente intenta perfilarse en su práctica como innovador. Anteponiendo una educación integrada frente a una fragmentada, un docente de sociales señala que en su práctica trata de transmitir una visión

integrada del conocimiento, *"el cerebro no es hecho de "cubitos"* Por ejemplo, en las clases de historia incorporaba literatura que tuviera que ver con el tema". Otro relata que *"en su práctica como docente trata de cambiar el mito de que las matemáticas son difíciles, tratando de hacer agradable el aprendizaje."* La práctica docente se concibe así como una demarcación frente a realidades tradicionales o negativas.

Se anotó más arriba la existencia de una serie de tensiones sobre la identidad. Aquí se esboza de manera nítida uno de esos dilemas: la tensión entre *apropiación e impotencia* (Giddens,1998), es decir en la capacidad y sentimiento de ser capaz de transformar en un sentido positivo de acuerdo a los propios sentidos de la acción deseable, o el sentimiento de ser sobrepasado por el peso de las circunstancias, la vía del extrañamiento.

6.1.3. Identidad del Docente y Experiencia Estudiantil

La identificación con un sentido positivo del quehacer docente en la identidad de los educadores se establece en los relatos por vía de identificación afirmativa o bien por vía de identificación negativa en sus experiencia estudiantiles. Identificación afirmativa en el sentido de que la experiencia en su etapa formativa como estudiantes ofreció modelos positivos de ser docente con los cuales identificarse y/o descubrir formas del quehacer pedagógico que serían base de su manera de entender posteriormente su labor docente. Con la noción de identificación negativa nos referimos al proceso por el que los docentes conformaron el perfil del docente deseable frente a modelos de docente tradicionales valorados como negativos o a experiencias traumáticas y negativas vividas estudiantes. En este segundo caso los relatos demarcan el quehacer actual del docente frente a una vieja forma de ser docente, de hacer pedagogía. Cada uno de los relatos de las experiencias marcadoras de su formación estudiantil tiende a una u otra vía, y en algunos casos se trenzan los motivos de ambas.

Lo que puede colegirse a partir de las vías de identificación con modelos de docente, un poco más allá de los mecanismos psicológicos de identificación y de otorgamiento de

sentido a la autobiografía, es una tensión aún no resuelta, que ya a comienzos de siglo se planteaba en la discusión pedagógica, entre *nueva escuela* y *vieja escuela*¹⁴. Los motivos de este antagonismo son diversos: entre autoritarismo y libertad de pensamiento o autonomía, entre maltrato y relaciones respetuosas, entre conformismo y creatividad, entre otros.

Oponiendo a la libertad el criterio obtuso de una educación autoritaria, una docente al hablar de las experiencias que la han marcado, señala como decisivo *“el criterio cerrado de la gente que ha sido mi maestro, o sea el criterio obtuso (...) yo siempre he querido plantear lo que uno piensa, (...) el criterio cerrado de las personas que dirigen algo, es decir me parece que un maestro crea que tiene tanto poder que castra -entre comillas- el pensamiento, el sentimiento y todo lo de las personas”*. En un sentido similar demarcando su quehacer docente frente a lo que percibía como una educación inhibidora de las potencialidades de los estudiantes, otra docente de un colegio público afirma: *“me marcó negativamente la educación que recibí en provincia pues no permitían que se desarrollaran las potencialidades de los estudiantes, fuera de dar conocimientos”* y poco después agrega que por ello en su experiencia docente ha tratado de rescatar eso con sus alumnos. *“Como no les veía proyección de ellos al bachillerato...pues les permitía desarrollarse en eso, y hacer de la escuela un sitio agradable, porque ellos sufrían mucho en sus casas....y uno llegar a ...atormentarlos con la matemática(...) por eso les enseñaba a jugar ajedrez, a boxear, bailar colorear, etc., para que no fuesen a tener la misma experiencia negativa mía”*.

Un rector de colegio privado recuerda su experiencia de la educación como algo muy arbitrario:

“Desde que tuve que enfrentarme en la relación de autoridad, me pareció casi todo muy arbitrario, muy arbitrario, muy incoherente: sentí que fui maltratado en la escuela (...) en general toda la educación la viví como algo absurdo, de verdad, (...) los momentos de alegría en la escuela los recuerdo por siempre y no olvido nunca ese profesor que me dio

¹⁴ Para una excelente discusión al respecto, ver Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1998)

la mano."

Posteriormente relata como el trato de un profesor de primaria en una situación especial, fue la imagen que le permitió concebir que los profesores podían responder a otros modos de ser y que *"sí me parecía que yo sí podría ser buen maestro. Yo en alguna forma sí podría cambiar eso"*.

La formación de una identidad del quehacer docente se vislumbra igualmente como una elaboración de experiencias y demarcación frente a lo indeseable. Un coordinador de un colegio privado relata:

"Mis docentes me marcaron una concepción de calidad fundada en ser estricto, la rigidez y la intolerancia, posteriormente pude revisar mi propia práctica rechazar lo negativo y asumir los aportes, los aspectos positivos como (...) el uso de la lectura y el fomento de la investigación."

La experiencia positiva como estudiante es en muchos casos, una fuente de identificación y se la señala como una fuente que alimentó la orientación hacia la docencia. Señala un coordinador de un colegio privado:

"En los maestros que tuve, me marcó el amor hacia la materia y la curiosidad que despertaban en los estudiantes por investigar."

Los modelos de identificación positiva esbozan rasgos que sobrepasan lo pedagógico y académico: un rector relata como influenciaron en él, el "carisma de entrega", la dedicación, lo "humanos", el gusto que transmitían por hacer las cosas bien, la forma de transmitir conocimiento y de relación con el estudiante. En un sentido similar, una coordinadora académica de un colegio público relata como en el colegio, ella era muy inquieta y lo que la marcó fue la profesora de sociales, porque al descubrir que ella leía otros textos mientras la docente explicaba en el tablero, esta supo entender y le permitió

preparar ella misma su trabajo, (hacer lo que quisiera durante la clase sin interrumpir), exigiéndole más que a las demás en las evaluaciones: utilizando diferentes textos para resolverlas e incluyendo en su desarrollo el punto de vista de ella como estudiante, "se puso a jugar conmigo".

Otro docente señala la mística por la educación y la preocupación por el bienestar del estudiante que sintió en su formación estudiantil; la autonomía e independencia hacia las que se orientaba la educación. La temática de una demarcación frente a la falta de libertad emerge de nuevo: *"pienso que teniendo una educación muy controlada no es un beneficio para el muchacho porque el muchacho sale acostumbrado a eso, que te controlan, que te guían, que no te permiten hacer"*;

La contrastación entre libertad y autonomía, entre pasividad y actividad creativa es un tema permanente de demarcación entre la propia práctica docente y las prácticas vividas indeseables. Un coordinador de colegio privado relata:

"Me marcó mucho como dos contrastes, lo estricto de una formación militar que en últimas fue lo que chocó contra lo que yo quería y la actitud del proyecto educativo de la escuela donde hice el onceavo grado con una propuesta muy amplia basada en la persona (...) y sobre todo un grupo de maestros que tuve, de física, de química, de esas materias que en otros ambientes son encasilladoras y cuadrículadas. [allí] eran como amplias, experimentales, me marcó cómo una conciencia de para qué."

6.2. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS POTENCIALES DE CALIDAD

Una de las características principales del proceso de construcción de las representaciones de las prácticas educativas y de su significado consiste en que en él, no sólo se involucra lo aparentemente dado por la experiencia, lo que se percibe que sucede o sucedió, sino lo posible, lo considerado deseable según patrones valorativos adquiridos a partir de la experiencia misma. Como se señaló anteriormente, la perspectiva de Giddens sobre la dinámica social es aplicable a la dinámica de las instituciones educativas: los procesos de

estructuración de las condiciones sociales (las condiciones de las instituciones educativas, en sus dimensiones culturales y materiales) provienen de la acción de dos elementos fundamentales: las limitaciones o constreñimientos y las posibilidades de cambio (ya que Giddens esboza una teoría de la acción). Las prácticas de los agentes educativos son así, posibilitadoras de cambios por medio del proceso de estructuración de las condiciones educativas.

En este proceso juegan un papel de vital importancia las representaciones que tienen los actores sobre el deber ser de la institución escolar, sobre sus objetivos y fines, las relaciones entre sus miembros, su efecto e interacción con el exterior. Estas representaciones constituyen una de las bases de su potencial de cambio (por eso hablamos aquí de representaciones sobre prácticas *potenciales*), sobre todo cuando se percibe que las condiciones y acciones actuales se alejan de esas condiciones ideales (sentido crítico), y los factores de constreñimiento no son tan determinantes como para imposibilitar una acción particular transformadora.

Sin embargo, cabe anotar que este proceso no es necesariamente intencional: la transformación de las estructuras sociales, que involucran en la escuela aspectos como la cultura institucional y los efectos sobre los estudiantes (en su posición socioeconómica, por ejemplo), se realiza en tanto que se producen las prácticas, no necesariamente como un resultado premeditado de ellas, aunque estén enmarcadas dentro de propósitos intencionales descritos por ejemplo en los proyectos educativos institucionales de los colegios y en las políticas estatales. Por otro lado, las representaciones sobre el deber ser o sobre lo ideal no son *per se* potenciadoras de cambio. Los constreñimientos estructurales operan muchas veces en un sentido en el que aún las mismas transformaciones y reformas concebidas a partir de ciertas prácticas posibles no significan sino un cambio superficial, y así, para el caso de las reformas educativas. “Los cambios implantados o exigidos no suponen el incremento de la calidad de las prácticas ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente una modificación superficial de formas, rutinas y lenguajes”(Perez, 1998, p. 143). Una cuestión a ser explorada podría ser el papel de las representaciones dentro de las

dinámicas de cambio escolar, y su capacidad de impacto dentro de las estrategias personales, colectivas e institucionales. Dado que ello sobrepasa los alcances de la presente investigación, queda como pregunta abierta para ser explorada en posteriores estudios. Entre tanto comencemos por delimitar los contenidos emergentes en las representaciones sobre las prácticas potenciales registrados en el material de nuestras entrevistas.

Las referencias sobre las prácticas potenciales plasmadas en la totalidad de las entrevistas, surgieron no exclusivamente de los momentos en que se preguntó por ellas explícitamente. En ocasiones se trató de inducir estas referencias a partir de preguntas amplias o generales, por ejemplo solicitando que describieran una escuela ideal. Ello demuestra la fuerza y potencial de estas representaciones, que involucran más directamente lo que hemos llamado una teoría popular sobre la calidad. Esta teoría incluye ideas y valoraciones sobre el deber ser de la educación y de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Las preguntas que se realizaban en las entrevistas no hacían referencia al papel de actores específicos o a la importancia de ciertos procesos concretos en la escuela, sino que se planteaban con un carácter abierto en interrogaciones tales como: si pudiera hacer su propia escuela cómo la haría, cuál es el mejor colegio que puede imaginarse, si fuera ministro de educación qué haría, qué condiciones escolares son las más apropiadas para sus hijos...

La presencia del maestro como figura clave en la calidad aparece preponderantemente en los testimonios de las personas entrevistadas, así como en las actividades desarrolladas en los talleres¹⁵. Otra serie sustancial de datos, se relaciona con los objetivos que debe tener la formación en los colegios, si se espera que ésta sea de calidad. Finalmente, las alusiones frente a lo deseable de las relaciones bidireccionales entre la institución educativa y elementos del contexto (las condiciones sociales y otras instituciones como la familia), una valoración sobre las políticas educativas en general y las reformas colombianas en particular constituyen otro cúmulo de información relevante para describir y analizar las representaciones sobre las prácticas potenciales.

6.2.1. Hacia la profesionalización del docente

Muchas de las representaciones encontradas guardan relación con las diferentes situaciones, condiciones, cualidades e interacciones que involucran la profesión docente. Estas representaciones hacen parte de lo que Pérez (1998) llama la cultura docente, que define como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas que condicionan las formas de pensar, sentir y actuar de los mismos docentes, así como sus consideraciones sobre lo que es importante y valioso. La cultura docente condiciona las prácticas institucionales (que hemos llamado sedimentadas) y la cultura institucional, pero es a su vez influida por las presiones, exigencias y expectativas de los otros actores de la comunidad académica: padres de familia, estudiantes (cuyas exigencias provenientes de sus procesos de socialización se hacen sentir) y directivos. El comportamiento del docente refleja pues esta complejidad, comportamiento que a su vez incide en las representaciones que tiene de sí mismo y de su labor. “El comportamiento del docente refleja un delicado y emergente compromiso entre sus valores, intereses e ideología y la presión de la estructura escolar” (p. 164).

A continuación se presenta una tabla que muestra un resumen de las características de los docentes que los agentes de cada plantel y los supervisores entrevistados consideran importantes, para después hacer un análisis de las categorías emergentes que constituyen unidas entre sí, un "tipo ideal" de docente, con las implicaciones y relaciones que tiene con los paradigmas existentes, tanto en la investigación educativa como en la formación de docentes.

¹⁵ Al respecto de lo desarrollado en los talleres, ver la parte dedicada a la descripción del trabajo de campo.

| | |
|---------------------------------------|--|
| PRIVADO FEMENINO | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene un adecuado “desarrollo humano” • Está comprometido socialmente • Conoce el concepto de calidad • Está comprometido con su labor, tiene vocación • Se involucra con sus estudiantes • Hace que las clases sean cálidas y agradables • Está bien remunerado • Tiene un reconocimiento social • Buena disposición e interacción con alumnos. • Capacidad de cambio <ul style="list-style-type: none"> • Creatividad, (que esté "inventándose la escuela", cuestionándose) |
| PRIVADO MASCULINO¹⁶ | <ul style="list-style-type: none"> • Posee “calidad humana”, capacidad de dar afecto, sensibilidad, unido a la posibilidad de exigencia académica. • Es acompañante de procesos, facilitador más que transmisor. • Posee una capacidad para transmitir el saber, no es suficiente tener el conocimiento sino saber compartirlo. • Tiene carisma, vocación. • Se actualiza permanentemente. |
| PRIVADO MIXTO | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una relación estrecha y afectiva con sus estudiantes, que procure clases placenteras, y resulte en una mayor motivación del estudiante. • Posee Sensibilidad social • Tiene Vocación • Se caracteriza por su sensatez, sabiduría, “magia” • Se orienta al conocimiento de sí mismo • Es capaz de adaptarse a los cambios • Esta actualizándose constantemente |
| PRIVADO MIXTO | <ul style="list-style-type: none"> • Genera una buena relación con sus alumnos, lo que coloca los fundamentos de los logros y el aprendizaje • Es consciente de la importancia de su labor, y la valora (lo cual se puede homologar con la vocación). |
| OFICIAL FEMENINO | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene un estatus de reconocimiento • Posee una actitud de cambio y mejoramiento continuo. • Posee capacidad de autocrítica. |
| OFICIAL MASCULINO | <ul style="list-style-type: none"> • Es un agente de cambio • Tiene sensibilidad social • Es frente a los estudiantes, un orientador • Aprende constantemente |
| OFICIAL MIXTO | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene vocación y compromiso con la propia labor: el docente debe involucrarse y estar siempre muy dispuesto, ser sensible a las necesidades y condiciones de los alumnos (relacionadas con las condiciones familiares). • Posee sensibilidad social, y una apertura a otras culturas • Es productivo intelectualmente. |

¹⁶ Existe una homogeneidad total en las opiniones al respecto, lo cual es probablemente signo de una fuerte identidad institucional.

| | |
|---------------|---|
| OFICIAL MIXTO | <ul style="list-style-type: none"> • Es estricto, cumplido, drástico ("como antes") • No es autoritario • Domina la materia • Preparado • Dispuesto a dar • Logra el éxito académico de sus alumnos • Tiene estatus social positivo y reconocido |
| SUPERVISORES | <ul style="list-style-type: none"> • Cumple un papel resocializador • Tiene la capacidad de defender y sustentar el propio esquema pedagógico • Actualizado • Posee la capacidad de adaptación al cambio • Influye en las familias • Tiene voluntad de servicio |

A partir de este resumen de características pueden ser delineados tres conjuntos de factores que permiten elaborar una aproximación a la representación del perfil del docente idealmente posible: las cualidades profesionales, las características de las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos, las cualidades personales y las condiciones del docente.

- Cualidades profesionales

Muchos autores han señalado (entre ellos Pérez, 1998; Esteve, 1994; Hargreaves, 1994) la difícil situación que enfrentan los docentes hoy en día, en la cual se impone la resolución de dos elementos contradictorios. Por un lado tenemos las exigencias del contexto de las sociedades actuales, que giran alrededor de la incertidumbre y el cambio (en parte debido a los avances tecnológicos y la pluralidad cultural) y que implican creatividad y espíritu crítico y cuestionador por parte del docente. Por otro lado, las costumbres y rutinas inamovibles del sistema escolar burocrático, y la exigencia de integrar a los alumnos al orden social establecido (función reproductora) reclaman tiempo y energías a la labor docente. Como se señaló en la parte dedicada a las prácticas referidas al yo, esta situación

contribuye al aumento de la tensión y perplejidad (extrañamiento) que experimentan los docentes, con consecuencias para su autoestima y sentimiento de seguridad profesional:

“En esta inevitable tensión, los docentes se encuentran cada día más inseguros e indefensos, se sienten amenazados por una evolución acelerada a la que no pueden o no saben responder (...). Por ello, con lamentable frecuencia, sus reacciones son ineficaces, se caracterizan por la pasividad, la inercia, o el regreso a comportamientos gregarios, conservadores y obsoletos que priman el aislamiento o el autoritarismo.” (Pérez, 1998, p. 163).

A esto se suma la exigencia de profesionalización que proviene de diversos ámbitos institucionales. Esta ha sido promovida por organismos internacionales y nacionales, y se encuentra reflejada en las recomendaciones del texto del PNUD *Educación, la agenda del siglo XXI* (Gómez, 1999). Si bien el término “profesionalización” no hace parte del vocabulario de la mayoría de los agentes que participaron en el estudio, muchas de las características que señalan como necesarias dentro del arsenal del docente se refieren indirectamente a la profesionalización: adecuada formación, actualización y producción de conocimiento; manejo de conocimientos sobre las áreas específicas y sobre didáctica, pedagogía y psicología; compromiso con su labor y con la sociedad; capacidad de exigir académicamente sin perder la sensibilidad frente a las necesidades y condiciones de los estudiantes.

Aparece aquí reforzada la idea de la *vocación* como algo absolutamente indispensable para la calidad profesional, asunto que ya se había hecho evidente al exponer las prácticas referidas al yo. Para que el maestro sea verdaderamente maestro, debe tener vocación, convirtiéndose ésta en un elemento esencial en la definición e identidad personal y profesional. Esto se ve reflejado en las siguientes palabras de una docente de inglés:

“Porque debe haber esa vocación de servicio, debe haber esa vocación de puedo ser más pero para ponerlo en función de algo, bueno eso es propio de nosotros los maestros, y yo no

creo que haya un maestro que no tenga vocación”

La *actualización*, aunada a la adecuada formación que debe recibir el docente¹⁷ es también considerada un requisito en la calidad del maestro, si se tienen en cuenta las exigencias, por un lado de una sociedad globalizada y por otro, de los alumnos mismos:

“Uno tiene que actualizarse, los mismos alumnos se lo exigen a uno, leer mucho”.
(Docente Colegio privado)

“Tenemos que estar actualizados, yo pienso que nosotros no podemos quedarnos con lo que nos enseñaron y aprendimos en la Universidad. Yo pienso que un factor que va a incidir bastante en la calidad de la educación es la actualización permanente dentro de las corrientes actuales de la globalización de la economía” (Supervisora Secretaría de Educación).

La creatividad y la adaptación a las situaciones particulares cambiantes son otros dos elementos que se asocian con la excelencia del maestro y, por ende con la calidad de la educación. Los siguientes testimonios apoyan y amplían esta idea:

“La calidad está muy relacionada con el compromiso que tenga el docente, porque yo puedo ser muy bueno, saber muchísimo pero si no me preocupo como voy a mostrar ese conocimiento, cuál es la pedagogía para ese curso, porque yo les digo aquí a los profesores, mire convézanse que ustedes tienen que tener tantos recursos porque ustedes entran a primero A y es distinto a primero B, entonces ustedes tienen que tener esa característica”. (Coordinadora de convivencia)

¹⁷ Es generalizada la opinión acerca del descenso en la calidad de la formación impartida en las facultades de educación. Se mencionan diversas debilidades: el tiempo de dedicación a las prácticas y a los postgrados es muy limitado; la formación en psicología y pedagogía es deficiente; el currículum es una colcha de retazos; se abandonaron métodos como la microenseñanza que, si bien correspondía a un enfoque conductista, contribuía al desarrollo de habilidades docentes necesarias al ejercicio de la profesión. Muchas de las acciones que creen deberían hacerse corresponden a la reforma y mayor control de las facultades de educación. Cabe anotar que en ningún momento el tema fue inducido.

“Combinar la cualificación con la práctica y que pueda cualificar su proceso de enseñanza aprendizaje, yo pienso que muchas veces es que el docente no lo sepa sino que se le ha olvidado, porque lo que no se retoma otra vez, reconceptualizar, experimentar, trabajar en equipo, experimentar nuevas metodologías” (Supervisora Secretaría de Educación)

La creatividad está, como se ve, directamente asociada con la capacidad pedagógica del maestro, con sus posibilidades de adaptarse a las condiciones cambiantes de los diferentes grupos de alumnos y de experimentar nuevas estrategias didácticas. Al referirse a la capacidad de invención constante del maestro, un docente de filosofía señala cómo son justamente esos procesos los que permiten (re)crear la institución misma, contrariamente a la idea de una estructura institucional fija y determinada, ajena a las prácticas cotidianas de los individuos (idea que se halla, de hecho, en sintonía con la noción de estructuración de Giddens):

“Yo creo que algo fundamental en este momento es que los maestros mantengan viva la capacidad de invención, que estén permanentemente inventándose la escuela. Creo que la academia, el aprendizaje, hay que seguir inventándolo día a día”.

Cabe señalar, sin embargo, que, como lo señala Pérez (1998), este proceso creativo señalado sólo es posible si se vence la tendencia al aislamiento de los docentes, fruto de una mala interpretación de la idea de autonomía: “El docente requiere soledad tanto como colaboración, reflexión individual tanto como comunicación y contraste, de modo que sus procesos de pensamiento y actuación puedan reflejar la autonomía intelectual de sus instituciones, análisis y propósitos, tanto como el acuerdo con sus compañeros para elaborar y desarrollar un proyecto común lo suficientemente flexible y convergente como para acoger la diversidad creativa y la búsqueda compartida” (p. 168).

A la luz de la teoría de Bruner, podría decirse que es justamente gracias a la colaboración, la puesta en común y negociación de nuestros propios significados (noción opuesta a la de

aislamiento docente), como puede construirse un sentimiento de agencia (necesario para el desarrollo de la creatividad). Bruner habla de una “mente agencial”, activa, lógicamente necesaria para el desarrollo de procesos creativos, que sólo es posible a través de la colaboración.¹⁸ Sin embargo, la necesidad de la colaboración no aparece como una categoría relevante en las representaciones de los agentes consultados¹⁹. La definición de las características profesionales importantes y deseables van más en dirección de las relaciones con los alumnos o las cualidades personales de los docentes que hacia la negociación y confrontación con los pares.

Si bien el ejercicio docente sigue considerándose como algo individual, aunque necesite de diversas cualidades como la creatividad y la adaptación al cambio, sí es visible en algunos casos la necesidad de trascender las rutinas diarias de la escuela: desarrollar el espíritu crítico, asombrarse y cuestionarse, experimentar otras culturas y otros sistemas educativos. Las siguientes apreciaciones ilustran bien esta idea y su relación con la calidad:

“ El hombre es un ser que vive asombrado por la cotidianidad. Nada de cuanto hace es algo repetitivo. Así se ponga los zapatos todos los días siempre es algo nuevo que le debe generar asombro. Si le genera asombro, le genera preguntas. Si le genera preguntas, le genera respuestas y a su vez genera nuevas preguntas. De esa manera hay un continuo proceso de aprendizaje ”

“[la calidad] es una acción fundamentalmente humana, de compromiso, de persona, de ser responsable, de entusiasmarse, de asombrarse con las cosas, de descubrir, de búsqueda de sentido, ese plantearse y replantearse el asunto ” (Rector Colegio privado)

“Ofrecerle al docente otras culturas. Es importante que salgan y miren otras experiencias

¹⁸ Dice Bruner (1997): “Estamos encontrando que una perspectiva agencial solitaria de la mente está salvajemente fuera de línea, probablemente sea una proyección de nuestra ideología individualista occidental (...). La agencia y la colaboración son como el ying y el yang.” (p. 111).

¹⁹ Sin embargo, algunos docentes (específicamente dos) mencionan el hecho de que han podido aprender mucho de sus compañeros, sobre todo cuando el ambiente del colegio lo permite. Esta idea no apareció como una práctica deseable o un “deber ser”, sino más bien como experiencia positiva de algunos.

educativas, como están haciendo con la guerrilla. Sacar a los maestros de ese provincialismo (...). Nos dedicamos a repetir, pero ¿qué proponemos qué iniciativa planteamos?" (Docente Colegio oficial)

A la luz de la teoría de Giddens, esta búsqueda del sentido de la propia labor, asociada con la capacidad de autocuestionamiento y, por tanto, de planteamiento de nuevas ideas y prácticas, es un tipo de consciencia crítica indispensable para la labor docente. Esta consciencia crítica es posibilitada por el registro reflexivo de la acción, las representaciones enactivas para Bruner. Pero las representaciones sobre el sentido de las prácticas y sobre las aptitudes y actitudes necesarias para un mejoramiento de la labor docente se encuentran fuertemente asociadas con el planteamiento de aspectos relacionales sobre los cuales se acentúa la consideración de la importancia de la relación docente - alumnos, idea que se desarrollará en el siguiente apartado.

- Relaciones pedagógicas

Los relatos de muchos de los participantes en el estudio se limitan a indicar lo indispensable que es, para la calidad, que la relación e interacciones del maestro con sus alumnos sea "buena", sin especificar en lo cual consiste esa "bondad". Sin embargo, puede observarse una tendencia a calificar estas relaciones desde el punto de vista afectivo: deben ser cálidas, estrechas, mostrar una buena disposición por parte del maestro, resultar en una mayor motivación y en mejores logros de los estudiantes. La necesidad del afecto, y sus consecuencias, pueden ser resumidas en el siguiente testimonio de una profesora de inglés.

"Yo tuve un maestro que es el doctor Ramón de Subiría, que él dice que en la educación si no hay afecto, no hay efecto, digamos que ese es mi eslogan"...

Esta visión, especialmente la que asocia los resultados y la motivación con los comportamientos del profesor en el aula, corresponde con la del paradigma del "proceso-producto", que constituye tanto un esquema de investigación educativa como de formación

de docentes²⁰.

Otro grupo de representaciones (aunque menos importante que el anterior) se asocia en mayor medida con el paradigma mediacional que da énfasis al pensamiento de los profesores, la toma de decisiones y la capacidad de procesar y comunicar la información. Es el caso de las referencias a la capacidad de transmitir el conocimiento, las habilidades de comunicación, la habilidad para tomar difíciles decisiones en las diversas situaciones día a día.

La tensión entre la exigencia y la permisividad, junto con la necesidad de tener una actitud democrática, es preocupación manifiesta entre los entrevistados. El docente debería poder llegar a tener un equilibrio entre la simpatía, la actitud democrática y el afecto por un lado, y por otro, la severidad y la exigencia.

“La magia de un buen profesor es ser severo y simpático”. (Rector colegio privado)

La exigencia académica no puede ir pues, en desmedro del respeto a la diferencia, en una actitud “correcta” frente a las relaciones de poder:

“Se necesita una visión más amplia para entender que no todo el mundo puede ser igual, (...). Me parece que un maestro crea que tiene tanto poder que tiene que “castrar” el pensamiento y el sentimiento de las personas, (...) en vez de enseñarlo a pensar distinto los quieres llevar por una línea” (Docente Colegio oficial)

Los dilemas y tensiones que se enfrentan diariamente en la docencia pueden ser resueltos, según un rector, por una cualidad muy simple, nacida del sentido común, la sensatez:

“Tratar de encontrar ese profesor con esa magia, esa sabiduría, con esa intuición, con esa actualización permanente pero siempre con una sensatez, con una manera de mirar su

²⁰ Ver Imbernón (1997) y Witrock (19).

cotidianidad, es bien complicado”.

Finalmente, existe otra serie de representaciones sobre la calidad de las relaciones pedagógicas en el aula, que están más acordes con el paradigma ecológico. Se trata de las que resaltan el papel del maestro como facilitador y orientador más que transmisor, normalizador o disciplinador.²¹

“Los maestros creen que deben enseñar pero no aprender y en este momento se habla es de orientar, crear ambientes para que la gente pueda “aprehender” hacerlo suyo, interiorizarlo. (Rector Colegio oficial)

“Ahí es donde está el papel del educador o del acompañante, me gusta más esa palabra, me identifico más con ellos como acompañante, como el maestro que llega al salón y los muchachos se contextualizan rápido, no porque le tengan temor, sino porque llega la persona que les acompaña. Ahí yo noto calidad” (Coordinador Colegio privado).

Estas prácticas pedagógicas, y las representaciones asociadas, responden probablemente a la peculiar situación actual de la institución escolar (mencionada por Pérez (1998)) que intenta ajustarse al carácter complejo de la sociedad contemporánea. La transmisión de conocimientos ya no puede ser el fin único ni esencial de la educación, por dos razones: primero, no responde a la flexibilidad, cambio y diversidad del escenario actual, y segundo, los contenidos se vuelven obsoletos demasiado rápido. Debe darse más bien la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión autónoma.

Es necesario señalar que, este punto del efecto de los enfoques y prácticas pedagógicas en la calidad de la educación no es indiferente a otros aspectos de la vida escolar como son el papel y estatus de las normas y valores en la institución, en una palabra, con el terreno de la

²¹ Al respecto, otra clasificación de las tradiciones en la visión de formación de docentes, expuesta en Davini (1997) habla de la tradición “normalizadora – disciplinadora, donde el buen maestro es visto como un difusor de la cultura (formas de comportamiento social y contenidos mínimos básicos supuestamente útiles para las mayorías). Se estimula en consecuencia, la función reproductora del docente, en detrimento de su función

ética. Esta idea se hizo evidente en el trabajo de uno de los talleres, donde se abordó a partir de un juego de roles basado en un dilema que involucraba una situación de copia (ver la parte dedicada a la organización del trabajo y el anexo 9). Allí, los docentes plantearon la ausencia de un seguimiento sistemático de la labor del docente por parte de las coordinaciones académicas y de área, de modo que un episodio en el que el “docente saca a la alumna del aula porque no puede manejar una situación de copia” muestra una problemática que no sólo es de la alumna. Se critica a partir de ello la labor que está llevando a cabo el docente y las demás entidades que deberían estar en capacidad de seguir los procesos al interior de la institución y los modelos pedagógicos utilizados. Se arguye que el comportamiento de copia puede estar ligado a la imposición de un aprendizaje de tipo memorístico, que impide el que la enseñanza tenga sentido moral para la alumna. El modelo pedagógico utilizado quizá no es el más adecuado porque no atiende a las necesidades y evoluciones particulares de cada estudiante, los métodos de evaluación pueden resultar represivos.

Este punto generó una abierta controversia en el debate durante el juego de roles, en el cual los docentes debían decidir en conjunto si se expulsaba o no a una estudiante que había copiado. Se evidenció la polaridad respecto a quién correspondía la responsabilidad de la copia: ¿a la adolescente, o a la institución que la formó desde que era pequeña? Al respecto, se mostraron las posiciones más emotivas. Si se tiene en cuenta que el auditorio estaba compuesto principalmente por docentes, este episodio evidencia de nuevo la disyuntiva de los maestros, relacionada con aspectos tales como su identidad, autoestima, y nivel de exigencia propia y del medio.

La relación entre la opción ética y la opción pedagógica ha sido señalada por diferentes autores²², y existen estudios particulares que muestran cómo la elección en la teoría o en la práctica de un enfoque pedagógico implica una elección entre alternativas morales: “La

transformadora.

²² Bruner (1987, 1997) aporta, de hecho, los elementos generales teóricos para la comprensión de las relaciones de la pedagogía con la ética y la política. Sin embargo, encontramos también toda la reflexión que, desde las llamadas pedagogías críticas, ha señalado la importancia de las relaciones de poder en las prácticas

acción ética es inevitable en la práctica educativa. A la postre, siempre nos encontramos con la necesidad de elegir entre opciones en un escenario moralmente complejo y cargado de dilemas y conflictos (...). Así pues, la calidad de la práctica educativa depende básicamente de la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en las aulas cuando toman decisiones, intervienen y evalúan” (Pérez, 1998).

- Docencia y virtud

Para los agentes educativos, no es suficiente el desarrollo y actuación de capacidades asociadas con competencias profesionales. Se señalan algunas características, sobre todo de tipo moral y psicológico, que serían determinantes por el hecho de que se transmiten constantemente valores en la institución. En palabras de una docente:

“La capacitación del docente en el campo de la vida [es importante], que el docente esté bien, que esté tranquilo, que sea una persona que pueda en determinado momento decidir, dar, una persona con valores, una persona íntegra, yo creo eso también influye en una calidad de la educación, porque tú eres un modelo, tu eres un modelo de todo: un modelo de vida, un modelo de persona, un modelo de comportamiento, de todas estas cosas”.

Se habla constantemente, en diferentes sentidos, de la “parte humana de la docencia”: los docentes deben tener “calidad humana”, la formación debe estar orientada al “desarrollo humano” etc., adjetivo que parece connotar todo lo que está más allá de las competencias de la profesión, y que constituye la integralidad de la persona del docente. En otras palabras, se apunta a una representación ideal del profesor como alguien que debe cumplir con las virtudes necesarias a la difícil tarea de “reproducir” la cultura, de transmitir los valores que la sociedad considera deseables y dignos de desarrollar. Se vislumbra pues, claramente la influencia dentro de las representaciones de los valores canónicos de la cultura.

Existe, sin embargo, la sensación de añoranza respecto al pasado. Los maestros ya no serían

escolares.

como antes; en algunos casos, se le atribuye la responsabilidad a las actuales facultades de educación, y en otros al efecto de la ley general de educación.

“De aquí del colegio donde estudié me marcaron muchísimo mis profesores, lo rígidos, lo estrictos, una disciplina bárbara (...). Pero ya los docentes no son lo mismo de antes [hace 30 años]. Yo siento que han perdido un poco de mística, de ética, de responsabilidad, aquella época en que eran verdaderamente docentes, docentes. Acá tú ves que el cumplimiento no es igual al de los maestros de aquella época. La rectitud en el sentido de que briego allá y me pongo con mis estudiantes, no, aquí lo manosean ahora mucho los estudiantes a raíz de esta nueva ley de educación, el profesor se está dejando manosear mucho por temor, por pereza.”

Como remedio a los peligros de actitudes y acciones autoritarias, que bien pueden estar a la base de esta “añoranza” de un pasado donde el docente aún podía cumplir su papel normalizador, una coordinadora de convivencia plantea que lo esencial, en los docentes, es su autoconocimiento:

“Lo primero que se tiene que trabajar es el maestro como persona, si uno como persona no se hace un análisis a sí mismo, de saber cuáles son los valores de verdad, los que practica y en los cuales cree, se está diciendo una mentira porque a la hora de la verdad uno pela el cobre como maestro, y los valores están implícitos en mis relaciones de comunicación.”

- Condiciones del docente

En correspondencia con todo lo anteriormente expuesto acerca del yo de los agentes, encontramos de nuevo, pero con respecto las prácticas potenciales, una poderosa presencia de la idea del estatus del maestro. Cabe señalar que muchas de las respuestas a la pregunta de “si fuese ministro(a) de educación, ¿qué haría?”, muchos señalaron además de la capacitación de los docentes, la necesidad de mejorar su estatus social. La sensación y el padecimiento del bajo estatus de la profesión se ve reflejada sobre todo en los docentes de

colegios oficiales, aunque existen algunas menciones en los colegios privados, pero con una mayor distancia frente al problema. Se evidencia aquí una clara relación con varios temas tratados anteriormente: el sentimiento de extrañamiento ya referido en el análisis de las prácticas del yo, la encrucijada del maestro con respecto al cambio constante del escenario actual, el dolor que representa en muchos aspectos, las características asociadas con la docencia.

Dos testimonios de docentes de colegios públicos son significativos al respecto:

“Y es que a [los muchachos] se les tiene que responder con creces independientemente de que estén bien o mal remunerados (...), sino que vea que la esencia es la formación de los estudiantes. Porque si seguimos en esa tónica, terminaremos dándole la razón a la crítica del padre García Herreros que responsabilizó bastante a los maestros de la problemática social. Yo creo que el maestro perdió su importancia, su trascendencia, su credibilidad, el respeto que tenía en las comunidades porque el mismo maestro dio pie para ello” (Docente Colegio oficial)

“Yo pienso que la educación pública ha entrado como en una especie de letargo, y tanto problema laboral y tantas cosas que frenan de múltiples maneras e impiden que haya calidad. (...) Cada vez se cierra más el círculo de la docencia, no sé si leíste un artículo de Santos, sobre que los maestros no son parias, ay, me dolió tanto el término”. (Docente Colegio Público).

Ambos testimonios coinciden en aceptar, no sin dolor, que los mismos maestros son responsables de esa mala imagen que transmiten los medios de comunicación, agenciada por figuras en su momento importantes en la constitución de representaciones morales en el país. Esto contrasta con una imagen idealizada del docente, que como expusimos anteriormente, contiene un despliegue de cualidades de tipo personal, profesional y relacional. Cómo resolver la contradicción, es una tarea con la cual se enfrentan día a día los maestros, aún cuando la disyuntiva no haya sido elaborada de manera colectiva.

Es indudable, sin embargo, la relación de este aspecto con la calidad educativa. En uno de los talleres, los docentes manifestaban que si el Estado no determina cuál debe ser el papel del docente y no fortalece los proyectos educativos a través de las instituciones formadoras, para que sean coherentes con un proyecto colectivo, no puede hablarse de calidad educativa. Un estatus social elevado sería la expresión de un país que valora el papel de la educación y que busca la calidad.

Todas las características mencionadas en este aparte dedicado a las representaciones sobre las prácticas potenciales que involucran la persona del docente y su labor, son coincidentes con las que los agentes entrevistados mencionan al interrogarles explícitamente por la imagen del colegio ideal. El mayor número de respuestas se decanta hacia la idea del compromiso con el trabajo, la vocación y el “carisma”, la adecuada remuneración y la alta capacitación. En menor medida se mencionaron aspectos tales como: compromiso con el país y la institución, responsabilidad social, creatividad, responsabilidad, afinidad con la propuesta pedagógica del colegio.

6.2.2. Objetivos de formación

Dentro del campo de lo posible, otras de las representaciones asociadas a la calidad de las instituciones es la relativa, ya no a características de maestros y enfoques pedagógicos, sino a las cualidades que deberían formarse en las instituciones escolares. Esta categoría es de gran importancia en la especificación de las representaciones de calidad ya que, como lo han mostrado trabajos anteriores sobre la calidad de la educación, “las definiciones de calidad se hallan crucialmente determinadas por los propósitos educacionales” (OCDE, 1991, p.176). Es de anotar que no existió tampoco una indagación directa por los objetivos educacionales deseables, sino que éstos se mencionaron en general cuando el discurso se refería a lo que era la calidad, o a lo que se consideraba mejoraría la educación en el país.

- La dicotomía entre la dimensión cognitiva y la valorativa-afectiva

Los agentes plantean lo deseable en materia de objetivos de formación en términos de una dicotomía: la escuela debe formar en lo académico y lo cognitivo, pero también (y es esta adición la que constituye la dicotomía) en todo lo “no académico” (que como se verá, constituye el campo de los valores, el arte, el deporte etc.). En general se plantea como finalidad de la enseñanza, el necesario equilibrio entre la formación de la dimensión cognitiva, lo que los agentes llaman “la parte académica”, la enseñanza y aprendizaje de contenidos y la dimensión valorativa, equilibrio que afectaría lo que denominan la “integralidad” del ser humano.

Algunos agentes plantean que, más que la transmisión de contenidos o desarrollo de habilidades cognitivas, es más importante la formación de sujetos morales comprometidos con la sociedad en la cual viven. Esta idea se refleja en el siguiente testimonio de una rectora de un colegio privado:

“si bien es cierto que [un colegio puede tener] calidad en la instrucción, [es importante que] sea un colegio que tenga calidad en la formación y el desarrollo de la persona como tal; mirando entonces qué criterio de orientación da, qué tipo de formación da, si hay una formación social, un sentido de sociedad, un sentido de patria, un compromiso con el país, un compromiso con el núcleo con el cual se tiene que desenvolver la persona, es decir yo no buscaría un colegio únicamente de calidad en la instrucción sino de calidad en la atención a la persona en todo su desarrollo”

En otros casos, se rescata sin embargo el “valor” del conocimiento:

“Si una institución reproduce valores importantes y fundamentales, dentro de esos valores importantes tiene que darse los de la relación con el conocimiento. Tiene que darse”.
(Rector colegio oficial)

Entre tanto, otros aluden a la importancia “para la vida” de la formación en valores:

"Una persona que tenga una buena formación en valores, le va a enseñar a ser responsable, a tener una ética determinada, a ser honesta, el hecho de ser responsable, la persona va a responder por las actividades, va a querer superarse cada día más". (Docente colegio oficial)

Una posición que va más allá de la mera adaptación a las situaciones cambiantes de la vida muestra, dentro de una orientación pedagógica crítica, la función social de las instituciones escolares. Estas tienen el papel de influir en las condiciones desiguales de la sociedad, de formar seres críticos y conocedores de la sociedad en la que viven. Dice un coordinador académico:

"Creo que lo que necesita el país es formar líderes con sentido social, personas que salgan para poder influir sobre otros, no a refundirse en la masa, sino a tener poder en el buen sentido de la palabra, pero poder con un sentido social, quiere decir con criterio decisivo, o sea con la opción por el más pobre, que se planteen antes de tomar una decisión, cómo la decisión que van a tomar afecta al último de la sociedad, al más débil, al más necesitado, cuando los colombianos seamos capaces de hacer esto, de dejar de ser indiferentes al dolor ajeno, de pensar en el bien común este país sin duda va ser mejor, mientras tanto serán remiendos, porque no aumenta la calidad humana de nuestra gente y se van a reproducir las estructuras sociales".

Y una docente de sociales:

"No se trata de formación de jóvenes contestatarios, sino es la formación del compromiso social, y es la lectura de la realidad, y es el ser conscientes de que cada uno de nosotros hace parte de un entorno social, y en ese entorno social, de alguna u otra manera tenemos que trascender"

Encontramos también algunas posiciones que pretenden ser más "integradoras" respecto a la

dicotomía que enfrenta a la dimensión cognitiva con la afectiva-valorativa :

"la calidad de la educación es aquella que no es tan supremamente rígida del conocimiento, si, sino que además del conocimiento pero relacionado con conocimiento, está el que se pueda aprender y enseñar qué hacer con ese conocimiento, cómo disfrutarlo, cómo aplicarlo, pero eso está todo dentro de la parte académica. Pero entonces además de la parte académica, como el hombre no es sólo cabeza, sino que es otras cosas más, entonces la calidad de la educación yo la relaciono también con ese aprender a disfrutar las cosas, y a tener una influencia benéfica sobre los demás, enseñarle a los demás a vivir también, que ese es el disfrute de las cosas..." (Coordinadora académica colegio oficial)

El siguiente testimonio es representativo en cuanto resume las opiniones preponderantes y relaciona esos objetivos de formación con la calidad de la educación:

"Yo pienso que calidad en la educación es como todo esto. Es por un lado tener unos logros que se ha propuesto el colegio tener, pero esos logros no son solamente académicos sino que son también el decir uno estoy formando unos jóvenes buenos ciudadanos, competentes, con los conocimientos básicos y de pronto más que básicos que requieren para un futuro que puede ser universitario o puede ser en otro tipo de actividad. Es como mirar esa formación desde los diferentes aspectos más allá de los académicos. Más allá que un buen Icfes, yo diría que un buen ciudadano o una buena ciudadana" (Rectora Colegio oficial)

A continuación se presenta un resumen de los objetivos de formación preponderantemente mencionados por los agentes educativos, agrupados en dos categorías. La primera, está claramente relacionada con la búsqueda del desarrollo cognitivo de los estudiantes y el cumplimiento de contenidos curriculares de tipo cognitivo. La segunda, más heterogénea, agrupa todo lo relacionado con el aprendizaje afectivo, social, ético y moral.

| Desarrollo cognitivo | Aprendizaje afectivo, social, ético y moral |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • La relación con el conocimiento, transmisión del conocimiento, desarrollo de un conocimiento propio, adquirir conocimientos básicos • Lo académico”, la parte académica, los logros académicos, los contenidos. • La Parte cognitiva • Las competencias básicas de lectura y escritura • La investigación y la capacidad argumentativa • Los procesos de abstracción | <ul style="list-style-type: none"> • Formación de Ciudadanos • Mantenimiento de la democracia • Formación de Individuos diversos • Formación de Personas críticas • Desarrollo de Solidaridad • Desarrollo de un Sentido social • Compromiso social, compromiso con el país • Automotivación • Autonomía • Creatividad • “Parte lúdica”, arte, deporte • Formación en Valores |

Otras categorías mencionadas en menor medida, fueron la formación de una sensibilidad frente a lo que se aprende, la capacidad de aprovechamiento de las potencialidades y el liderazgo, objetivos que apuntan a la capacidad general de enfrentarse al mundo, más que a la educación en habilidades específicas en los distintos campos de conocimiento. Estas nociones van en la misma dirección de otro grupo de representaciones que se inscriben decididamente en la idea de que es indispensable la formación de capacidades y competencias para enfrentar los problemas generales de la vida:

"Es que la educación no son solamente los contenidos, sino que es realmente, digamos aprender qué es en realidad lo que uno es capaz de hacer qué tan bien lo puede hacer, cómo influye eso en la vida personal de uno y cómo se puede reflejar en el medio" (Coordinadora Académica colegio oficial)

No se encontró, sin embargo, un alto nivel de homogeneidad con respecto a las representaciones sobre los objetivos formativos entre los mismos actores de una institución en correspondencia con objetivos claramente institucionales, ni diferencias fundamentales entre los diferentes planteles. El análisis, por lo tanto no fue hecho teniendo como criterio el plantel sino agregando las diferentes representaciones y agrupándolas en categorías emergentes. Sin embargo, es innegable que la elección de uno u otro objetivo educativo, si bien depende de criterios éticos personales y de las representaciones individuales sobre lo

deseable en materia de educación, incorpora también elementos de la institución donde laboran los agentes educativos. Estos elementos van desde la misión, visión y perfil, definidos en el Proyecto educativo institucional, pasando por los objetivos implícitos que se manejan en la vida diaria del colegio, hasta el clima institucional que permite y prohíbe cierto tipo de representaciones (cumpliendo así la institución su papel constreñidor). Un análisis de los condicionamientos institucionales en la formación de representaciones individuales sobrepasaba los objetivos de la presente investigación, pero puede ser un campo interesante de estudio para futuros estudios.

Por otro lado, cabe señalar que uno de los principales aspectos que aparecen deseables en las representaciones sobre las finalidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje se refieren al desarrollo de características necesarias a la convivencia democrática: la autonomía, las relaciones de convivencia, la solidaridad, el sentido social. Estas finalidades corresponden claramente con el proyecto moderno, y con el espíritu del Plan Decenal de Educación y de la Ley 115. Sin embargo, cabe también la pregunta por la forma como los agentes educativos se han apropiado de los mandatos de ley y los han incorporado auténticamente a su práctica. El logro efectivo de los objetivos formulados por cualquier institución depende, como lo anota Pérez (1998), del “convencimiento compartido” del significado de los mismos. Esto sólo puede lograrse, de acuerdo con la teoría de Bruner, por medio de la negociación, y el contraste con las “versiones canónicas de la cultura”. Debido a la multiplicidad de las versiones culturales, propias de las sociedades occidentales, la educación se convierte en una empresa peligrosa. Nos colocamos entonces frente a la situación descrita por un coordinador de convivencia:

"ya no estamos metiendo una cantidad de cosas, de parámetros de evaluación de calidad, pero el problema es que no sabemos hacia donde queremos ir."

- La felicidad es sueño

El cumplimiento de estos objetivos es asociado en muchas ocasiones con una finalidad

última del proceso educativo: la felicidad. En palabras de una docente de ciencias:

"La calidad de la educación es poder hacer a un joven feliz. Es feliz cuando participa en su entorno con dificultades y aciertos, pero crece en su entorno. La idea es que sean felices con lo que hacen. Eso se refleja en cómo maneja los problemas como persona, en el campo social, en el personal, en la sociedad en que está".

"para mí eso sería calidad: la felicidad"

En las respuestas a la pregunta por el colegio ideal, era habitual la mención a esta categoría. La mejor escuela, posible es así vista como un espacio donde los niños pueden ser felices, y donde todos se sienten a gusto (ver anexo 13, "El mejor colegio"). Esta idea fue retomada para el desarrollo de una actividad en el tercer taller, "La historia de Luis", donde se generó una discusión alrededor de la posibilidad de "producir" felicidad en todos a partir de las prácticas escolares.

La discusión giró en torno a la idea de que es imposible que todos los niños sean felices, aunque querer alcanzarla pueda ser un objetivo loable. Por otro lado, se generó una discusión sobre la dificultad para escribir la historia de un niño que asiste a un colegio de características completamente ideales (las mismas mencionadas por los actores en las entrevistas). Algunas personas consideraban el ejercicio muy difícil por lo alejado de las condiciones reales. Otros, por el contrario, veían que algunas de las características de hecho se daban en algunos de los colegios donde habían trabajado. Finalmente, otros resaltaron la satisfacción que producía el hecho de "soñar", plantearse "mundos posibles" tales como la escuela ideal, como un estímulo a su trabajo en las instituciones educativas. Cualquiera que sea la posición con la cual nos identifiquemos, la discusión refleja la disyuntiva que enfrenta cualquier persona que se dedique a la labor educativa: mientras esperamos de los procesos que se desarrollan al interior de los colegios, el logro de los objetivos éticamente más loables, nos enfrentamos, por un lado a la indefectibilidad y necesidad del conflicto, y por otro, a las difíciles condiciones que implica la docencia en una sociedad estructurada a partir

de las diferencias socioeconómicas y sus repercusiones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes²³.

El dilema planteado remite al tema de la relación entre las instituciones educativas y el contexto, y su efecto en la calidad de la educación.

6.2.3. Relaciones escuela – sociedad.

Las representaciones giraron en torno a tres aspectos: las relaciones que tiene la escuela con familia, el impacto de las condiciones socioeconómicas de la población sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje, las políticas educativas generadas por el Estado y la necesaria adaptación de los colegios a las condiciones del entorno.

- Relaciones escuela - familia

Las representaciones sobre las relaciones entre la escuela y la familia tuvieron diferentes matices. Las representaciones van desde la sensación de impacto de la institución sobre las familias (como se verá más adelante, algunos planteles desarrollan actividades de escuela de padres, y otros se pueden “dar el lujo” de seleccionar a sus estudiantes según las características de las familias de origen) pasando por la indignación frente a la delegación de funciones socializadoras por parte de los padres, hasta la impotencia frente al efecto negativo de las condiciones familiares en los procesos de enseñanza aprendizaje.

- Las políticas educativas

En cuanto a las políticas educativas, de la información recolectada en las entrevistas, y de la

²³ Diversas investigaciones (citadas por Pérez, 1998) han evidenciado que “las adquisiciones y desarrollos que provoca la escuela están profundamente relacionados con factores socioculturales que determinan la desigual distribución económica de la población, de tal manera que el factor que explica más claramente las diferencias en el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos y alumnas está configurado por las desigualdades socioculturales del contexto familiar” (p. 128).

retroalimentación que los participantes hicieron a la investigación en los talleres, hay una clara demostración de la simpatía por estudios y acciones en lo político que tengan en cuenta a los actores que viven a diario la realidad educativa. De hecho, es esta una de las sugerencias que respecto a las políticas educativas se consideran más relevantes: los gobernantes deberían “consultar a las bases”, “convocar a los agentes educativos”, “conocer de primera mano lo que es la educación”, “untarse de tiza”. Al respecto, veamos como ejemplo, las palabras de un rector:

“Muchos de nuestros legisladores, la mayoría quizás y de nuestros altos agentes administrativos, no conocen qué pasa en los colegios”

Por otro lado, se considera que las políticas en materia de educación deberían tener un fuerte componente en cuanto a la capacitación del magisterio y la elevación del estatus -tanto material como moral- del docente. Esto fue más claro para el caso de los agentes de colegios oficiales, que también tendían a hablar más acerca de las políticas, desde una perspectiva en general más crítica. Cabe anotar que en el primer taller, los docentes manifestaban la idea que si el Estado no determina cuál debe ser el papel del docente y no fortalece a través de las instituciones formadoras, los programas coherentes con un proyecto colectivo, no puede hablarse de calidad educativa. Un estatus social elevado sería la expresión de un país que valora el papel de la educación y que busca la calidad.

También se considera importante el mejoramiento del estatus de la educación misma, desde la perspectiva de las políticas generales de Estado: un mayor presupuesto destinado a la educación sería esencial, una relación más estrecha del Ministerio de Educación con los demás Ministerios, para

“hacer una política cruzada de desarrollo educativo que tuviera impacto; que fuera como un proyecto de nación.”(Rectora Colegio Oficial).

Algunos agentes mostraron una valoración positiva, otros negativa frente a las reformas

educativas de la década del 90, consagradas y condensadas en la ley 115. Si bien la mayoría de las críticas se refieren a la evaluación por logros (tema que trataremos en la parte dedicada a la evaluación), dos de los principales defectos percibidos son, por un lado la falta de aplicabilidad de las políticas en el contexto colombiano, y por otro la aplicación irreflexiva, forzada y repentina de reformas “copiadas de otros países”, que constituyen “ensayos que no sirven para nada”. Al respecto, dice el coordinador de un colegio oficial,

"El 1860 es lindísimo, la ley 115 es lo último, pero eso no se puede aplicar de un momento para otro"

Y la coordinadora de un colegio privado, al referirse a lo que ella haría para fomentar la calidad:

"No me copiaría de tantos modelos como hacen aquí, no haría tantos cambios, yo creo que aquí ni siquiera se alcanza a ver si la cosa es efectiva o si no es efectiva porque inmediatamente la están cambiando. Todo cambio genera crisis en la vida y genera como una etapa de adaptación y reajuste y aquí ni siquiera se acaba cuando ya esto no sirvió y vamos a cambiarlo"

Son más bien pocas las percepciones positivas sobre la gestión de los gobernantes en el sector educativo y sobre la influencia de las reformas (es el caso de algunos directivos de colegios privados y de los supervisores). Para otros, no existe referencia espontánea al asunto (recordemos que tampoco fue un tema inducido, únicamente de manera indirecta con la pregunta por las acciones que realizaría en pro de la calidad si fuera ministro/a). Curiosamente estas percepciones positivas revelan un mayor conocimiento de las acciones realizadas en materia de calidad (por ejemplo, las nuevas formas de capacitación la revisión del escalafón docente), o sobre las implicaciones de la idea de las competencias en las finalidades de la educación.

No extraña la presencia de una representación sobre las reformas educativas como una

imposición externa, repentina, que no contó con un periodo de preparación. Es claro que los organismos gubernamentales han tenido que hacer frente a los cambios mundiales a nivel político y económico y a la crisis con reformas educativas. Sin embargo, la reforma en la legislación no es de por sí condición ni seguro para el cambio en las instituciones educativas, en sentido de un mejoramiento de la calidad²⁴. Esto es porque ni los estudiantes ni los profesores se sienten comprometidos en tal cambio, ya que no es de carácter voluntario. “Puede afirmarse que los cambios y reformas externamente determinados no provocan reformas educativamente valiosas, sino, en el mejor de los casos cambios en las condiciones y procesos de socialización escolar” (Pérez, 1998, p. 143).

- La escuela, su adaptación a las condiciones del entorno.

Según los agentes consultados, para tener calidad la escuela debe responder a las necesidades del país actualmente, relacionadas con los problemas de violencia y la situación de crisis. Esta idea puede apreciarse en los testimonios de un rector y una maestra :

“La calidad, yo creo que hoy exige para nosotros un PEI como oferta donde la paz tiene que aparecer. Y si no es así, ese PEI estaría fuera de la realidad”

“Los colegios deben responder a lo que la sociedad les está exigiendo, nos está exigiendo que no solamente el conocimiento es un valor sino que hay otros valores, y que seguramente la crisis social debe tener una relación directa con los procesos educativos, seguramente, pero eso ya sería como poner el dedo en la herida, mirar, y hay mucha gente que ya lo dice con mucha franqueza.”

Más allá de una concepción meramente reactiva de la escuela aparece también la idea de la posibilidad que tiene para el revertimiento de situaciones de desigualdad estructural. Es el caso específico de las representaciones de los agentes de un colegio cuyo objetivo primordial es ofrecer una educación de calidad a las personas de bajos recursos:

²⁴ Para la noción de cambio educativo como mejoramiento, ver Tedesco (1995).

"Si sucedieran más experiencias como las de [este colegio], yo creo que este país sería distinto, mientras sigamos haciendo lo mismo, darle una educación de calidad a los ricos de este país, estructuralmente nada va a cambiar"

La educación, según otro agente del mismo plantel, debe estar relacionada con temas como los problemas económicos del país y el desarrollo sostenible. La idea aparece en alguna que otra persona, curiosamente, perteneciente también a colegios privados.

Entre tanto, los agentes de colegios oficiales se refieren al tema de forma completamente distinta. Los problemas de calidad que viven los planteles de carácter público estarían asociados, para algunos, con las pobres condiciones que viven los estudiantes, en un ambiente familiar deprivado, con la dificultad de tener que recorrer largas distancias para ir al colegio, con problemas nutricionales etc.

La relevancia de la exposición de estas representaciones es fundamental en cuanto consideramos la función de la educación en una sociedad con características tales como la nuestra. Si se reconoce la institución escolar como una institución social, cuyas funciones no son en nada indiferentes a la estructura del poder social y económico del contexto, una idea sugerente que surgió de las discusiones del equipo de investigación es la siguiente: uno de los principales parámetros de calidad consiste en que uno de los objetivos principales de las instituciones educativas es el de entregar un "valor agregado" a sus estudiantes. Esto no significa un efecto homogeneizante; se trata más bien de que cada institución, con la especificidad que le caracteriza (y una de estas especificidades, querámoslo o no, está actualmente condicionada por la existencia de un sistema público y uno privado), pueda ofrecerle a los educandos una formación que le permita trascender sus condiciones iniciales. Es el caso de la experiencia de "Head Start" en Estados Unidos²⁵, que trató de implementar un modelo pedagógico adecuado a los estudiantes que vivían en condiciones de deprivación

²⁵ Experiencia citada por Bruner (1997) para resolver las antinomias que enfrenta la educación, mencionadas anteriormente en este informe, en la parte dedicada a la psicología culturalista

material y cultural, y a pesar de que no logró cumplir a cabalidad los objetivos que se planteó inicialmente, contribuyó realmente a aumentar la calidad de vida de los estudiantes.

La influencia positiva de la escolarización en la vida de los estudiantes, con respecto a su situación familiar es, de hecho percibida por algunos docentes, que consideran la institución educativa ideal como un lugar privilegiado frente a las condiciones del hogar. Esta idea se refleja en uno de los relatos escritos por un par de docentes en uno de los talleres (ver en la organización del trabajo la descripción de la actividad sobre la escuela ideal). Luis, un chico de 14 años *“hace su entrada al colegio, le regala una mirada de alegría al espacio físico que de alguna manera extrañó en sus vacaciones, ya que su familia vive en un espacio reducido”*.

Muchos docentes (con algunas excepciones) reconocen tener a sus hijos en colegios privados, a pesar de que ellos pertenezcan al sector público, aceptando “la triste realidad” de las diferencias de calidad entre los dos sectores. Sin embargo, tanto docentes oficiales como privados resaltan la importancia de acabar con este tipo de inequidad en el país. Una supervisora hace un interesante análisis de la situación:

“Uno no puede pretender que como somos públicos y como es obligación del Estado, entonces yo me siento a esperar a que el Estado me responda, creo que esa es una mirada supremamente pobre y además es una mirada de lo que tenemos en nuestro país de resignación, no? (...) El problema de la educación es un problema de concepción del maestro, si el maestro se siente incapaz, limitado de hacer cosas, no pasa nada, pero cuando el maestro se arriesga...”

Las alusiones a la asociación de la calidad con la infraestructura física de los colegios son puntuales. Aparecen sólo en algunas ocasiones en las respuestas de ministro y en la mayoría de las de colegio ideal.

6.2.4. Calidad... ¿para qué?

El abordaje del tema de las representaciones sobre calidad educativa, sugiere un interrogante fundamental que se formulan ocasionalmente los investigadores, pero que rara vez se consulta con los informantes y es la pregunta sobre las razones de la calidad: ¿calidad para qué? Esta pregunta se formuló intencionalmente a los entrevistados con el fin de determinar si se le otorgaba relevancia a la problemática de la calidad educativa, qué finalidad podría tener para ellos la calidad y si existía como reflexión dentro de sus discursos.

Se obtuvieron respuestas enfocadas a diferentes ángulos y en diversos niveles de análisis. Para algunos se trata de un problema de desarrollo de las potenciales individuales mientras que para otros es una responsabilidad social, algunos piensan que es un resultado para la formación de determinados valores morales, otros le dan prioridad a los aspectos económicos. En general las respuestas evidenciaron el carácter polisémico de la calidad.

- Calidad para la vida

En la mayoría de los testimonios se encuentran afirmaciones amplias que no se concretan ni se explican, se formula la finalidad de la calidad en términos abstractos, con aspectos que hacen referencia a valores últimos: *“para ser mejores humanos”* *“para ser felices”* *“para vivir mejor”*, en la mayoría de los casos no se dan explicaciones sobre estos enunciados, como si estos fueran de conocimiento universal y por ende la calidad también tendría un significado autocontenido, como explicado por sí misma, por ejemplo *“calidad para ser mejores”* sin aclarar que se entiende por *“mejores”*. En suma la calidad es un concepto ideal tiene una finalidad positiva pero no definida, que el entrevistador debería entender.

- Calidad para el país

El contexto social en el que laboran los docentes, su realidad cotidiana, los acontecimientos del país, en general las condiciones en las que ocurre su práctica, son aspectos que influyen

directamente los conceptos que tienen de la finalidad de la calidad. El orden público y la pobreza aparecen como las preocupaciones más centrales que podrían resolverse con una educación de calidad,

“Calidad para una mejor sociedad, un país que pueda convivir, para lograr ciudadanos y padres de familia exitosos, para que se piense en el bien común sin descuidar la autonomía”
Rector

En algunos casos esta visión sea más explícita, mostrando que las posiciones de los educadores no son neutrales y que en cierta forma se puede interpretar una postura política relacionada con la finalidad de la educación: la calidad es fundamental en un proceso de formación de personas con determinadas características que atiendan el futuro del país, seres solidarios, con capacidad de convivencia, comprometidos “que le sirvan al país”. Testimonios de este estilo evidencian que los problemas sociales son una preocupación para los docentes.

“yo quiero un país en paz, donde se acabe la ignorancia, donde todos puedan ser felices, donde haya más equidad, más justicia, más igualdad.”. supervisora

En los deseos para el país también cobran importancia los problemas económicos, en los testimonios se encuentran alusiones propias de la economía como la competitividad y el desarrollo y enmarcan sus respuestas en las exigencias internacionales: la globalización, el modelo económico de mercado, así se encuentran menciones referentes a un discurso dominante en el que la calidad cumple un papel económico²⁶ como valor agregado de la educación, por encima de otros valores como el fortalecimiento de la cultura o el fortalecimiento personal.

“para mejorar las condiciones de vida de la población, para hacer productivo este país,

competitivo y llevarlo al plano internacional”

“para salir del subdesarrollo” “para producir más”, “para ser un país desarrollado”

El hecho de mencionar una doble función social a la calidad, por un lado un papel redistributivo y en el otro la educación para la producción y la competencia, muestra una contradicción presente en los discursos actuales sobre calidad educativa hermanos de conceptos como “la calidad total” que incorporan elementos como la eficacia y la productividad regidas por leyes del mercado²⁷ que no son muy acordes con los valores fundamentales de la educación para la convivencia, los valores democráticos, el respeto por el otro, la dignidad y la autonomía. En ese sentido, se puede hablar de una ambivalencia del rol que tendría la calidad especialmente para el país que los entrevistados desearían transformar.

- El espíritu de la Ley

Los conceptos económicos y políticos permean la cultura e intervienen en las representaciones de los docentes, y esa cultura se refleja en las legislaciones de las naciones, que en teoría deben reflejar el sentir de un pueblo y un proyecto colectivo. Los testimonios de los entrevistados muestran un conocimiento, o al menos una concordancia con la Ley General de Educación que define como finalidades de la educación en el país

«El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance económico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento de la calidad de vida de la población (...) en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.» (p.14).

Para los informantes de este estudio, la calidad de vida y el progreso del país son

²⁶ Rico y otros (1999)

²⁷ Pérez (1998)

prioritarios, el fortalecimiento de las capacidades individuales aparece en un mínimo de testimonios.

- Sobre la reflexión

La conciencia discursiva se distingue de la conciencia práctica en el grado de reflexión que existe sobre lo que se relata en el discurso²⁸. Al preguntar a los docentes sobre las razones de la calidad pareció evidenciarse un cuestionamiento de la conciencia práctica, para ellos la calidad hacía parte de lo rutinario del discurso contemporáneo sobre la educación, una palabra común, un tema cotidiano, una palabra ampliamente utilizada pero en el momento de preguntar calidad para qué?, los docentes dudan, deben reflexionar sobre lo que dicen y explicarlo, algunos lo hacen entrando al plano de la conciencia discursiva, otros buscan sus explicaciones en el discurso común, en los discursos legitimantes del plantel, en el lema institucional o en la legislación educativa. Otros se van por temas económicos.

La naturaleza del plantel también interviene en la reflexión que se hace, como prueba de la influencia de la práctica y la interacción con la realidad como legado de las visiones del mundo expresadas a través del lenguaje. En las instituciones públicas están más presentes las condiciones económicas en las respuestas, los agentes se refieren a aspectos como el “mejoramiento de la calidad de vida” y atributos relacionados con el mejoramiento de las condiciones sociales de los alumnos, mientras que en los planteles privados se refieren a aspectos que podrían considerarse más abstractos. Esta tendencia podría estar indicando una influencia de la práctica en el discurso, las condiciones económicas de los alumnos de los establecimientos oficiales son objetivamente más difíciles y los ideales de los docentes no son ajenos a este hecho.

La dualidad de la estructura, reproducción social o cambio, se hace evidente en los discursos de los profesores, especialmente en esta pregunta que es una de las categorías en las que los profesores podían sentir mayor libertad de respuesta, pues si la educación es el mecanismo

más directo para legitimar y reproducir el orden social existente, la educación de calidad sería la mejor herramienta para transformarlo. Los testimonios evidencian una inconformidad con la realidad social, porque, los agentes entrevistados mencionan de manera explícita que el objetivo la calidad de la educación conduciría a una transformación social, a ser mejores seres humanos, a conseguir la paz o a mejorar las condiciones de vida de la población.

6.3. REPRESENTACIONES SOBRE PRÁCTICAS SEDIMENTADAS DE CALIDAD

En la medida en que los actores educativos se dedican a sus quehaceres cotidianos, sus actividades están reproduciendo las instituciones²⁹. En ellas, la interacción de los actores va produciendo y reproduciendo prácticas institucionales que se sedimentan.

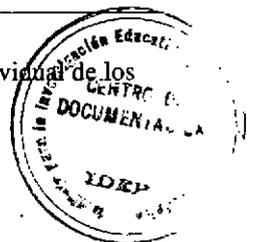
La calidad, la gestión y la evaluación emergen de los procesos relacionados con estas prácticas *sedimentadas*, que recogen las acciones particulares de los diferentes actores y que pueden concebirse como prácticas sociales. Es importante entonces, en el marco de esta investigación, profundizar en las reflexiones de directivos y docentes, acerca de la manera como surgen, se transforman y sedimentan tales prácticas. Subyace a este propósito la hipótesis de que en las prácticas que ellos han construido, median nociones y significados acerca de la calidad, con distintos grados de reflexividad y explicitación.

A través del análisis de las entrevistas es posible entonces explorar los marcos de significación que los actores educativos han construido y cuáles de ellos se han logrado erigir como significados compartidos por el colectivo institucional, cumpliendo a la vez con el objetivo de ampliar la autocomprensión de la acción institucional.

A continuación se mencionan algunas de las representaciones encontradas en las elaboraciones discursivas. La primera parte se centra en aquellas representaciones referidas

²⁸ Guiddens, citado por Cole (1987)

²⁹ Entendidas como prácticas de una mayor extensión espacio-temporal que la de la acción individual de los actores.



a prácticas de calidad según el tipo de colegios y según los agentes que las construyen; la segunda parte analiza las representaciones sobre prácticas de evaluación y la tercera, las correspondientes a prácticas de gestión.

De la información recogida, se encuentran algunos tipos de plantel que presentan especificidades en las representaciones que tienen los actores acerca de las acciones que conllevan calidad, las cuales logran trascender la diferencia público-privado. Por razones de confidencialidad de la información, hemos preferido mencionar la tipología sin especificar los colegios que hacen parte de ella. La clasificación no es de ninguna manera excluyente, ya que algunas instituciones pueden pertenecer a varios tipos a la vez. Se presenta a continuación la descripción de cada uno de los tipos encontrados y al final se presentan las categorías que reúnen a los colegios investigados.

La tipología propuesta a continuación se relaciona con las prácticas efectivas que describen los agentes en relación con tres dimensiones: la social, la cultural y la institucional. En cada dimensión se ubican los distintos tipos de planteles, los cuales se mueven en la tensionalidad entre prácticas de *constreñimiento*, entendidas como carencia de opción, dependencia y mecanismos de control y las de *autonomía*, asociadas con la libertad e independencia de acción. El ámbito institucional, comprende prácticas que se refieren a los mecanismos de “rendición de cuentas” ya sean construidos por la misma organización o que deban ser rendidas a otra entidad de la que dependan. Lo social, se refiere a aspectos de composición de clase que influyen en la opción que tienen los agentes institucionales para seleccionar los educadores y educandos, así como la opción que tienen las familias para escoger el colegio que desean. Lo cultural, aborda las prácticas de carácter histórico y su pertenencia a la tradición.

6.3.1. Prácticas sedimentadas en lo institucional

- Colegios adscritos

Este primer tipo de planteles son aquellos que hacen parte de una entidad mayor, una

organización empresarial, universitaria o religiosa; no se incluyen acá los colegios oficiales que dependen de la Secretaría de Educación. Aunque se mencionan consecuencias negativas de tal relación, los entrevistados resaltan las positivas. Se evidencia en estos planteles una gran claridad en los objetivos, los cuales generalmente se relacionan con la misión del ente mayor del cual hacen parte y a la cual, adicionalmente, deben algún tipo de rendición de cuentas. Hay, de otra parte, un gran sentido de pertenencia al colegio por parte de docentes y alumnos.

- Colegios con identidad institucional fuerte

Para los actores de este segundo grupo de colegios, una práctica de la cual emerge la calidad es el contar con un proyecto educativo claro, que sea conocido y compartido por toda la comunidad educativa. Dentro de este grupo hay algunos planteles cuya identidad institucional tiene un componente social, mientras que en otros, no aparece tan claro. Este proyecto o "filosofía" como la llaman algunos, contendría entre otros, una idea clara de lo que debe buscar la educación, de las características de los estudiantes que busca formar y de las estrategias para lograrlo. Dice el docente de un colegio privado:

" (El colegio) tiene muy claro qué es lo que se quiere para sus estudiantes y eso debe ser claro para los alumnos, para los padres, para los docentes..., que sean personas responsables, primordialmente educadas en valores, honestidad, rectitud... y todas las actividades son pensadas para alcanzar ese objetivo".

En ocasiones se trata de los ideales que una persona tiene y que puede plasmarlos, desarrollarlos y consolidarlos en la práctica, logrando el consenso colectivo acerca de los fines de la educación, así como sobre las estrategias para lograrlos, con el concurso de docentes y padres de familia. Es la experiencia de una directora que relata cómo el colegio que creó comenzó siendo un jardín infantil que creció con éxito hasta un momento en que los padres de familia plantearon la posibilidad de ampliarlo:

"...fueron los mismos papás los que propusieron la idea de dar continuidad... entonces se hizo una encuesta con los padres de familia y realmente los resultados que arrojó ... eran muy similares o iguales a las expectativas que nosotros teníamos para ofrecerles en la educación de sus hijos; entonces de ahí surgió la idea de que fuera un colegio donde la parte de formación en valores y la formación religiosa pues es fundamental, que tuviera un alto nivel académico,...., que fuera un colegio que a pesar de ser bilingüe fuera un colegio colombiano, que valorara las tradiciones colombianas..."

Se ve en este caso la manera como unas prácticas sociales producidas en la interacción de varios actores educativos son reflexionadas, explicitadas y reproducidas en un ámbito de mayor extensión. De otra parte, las metas iniciales se incorporan luego al Proyecto Educativo Institucional –PEI- del nuevo colegio, el cual estaría sirviendo en este caso como vehículo sedimentador de prácticas institucionales generadas durante la experiencia del jardín infantil.

Para lograr consolidar la misión en el colegio, se exige que todos sus agentes institucionales, docentes, alumnos y padres de familia, compartan sus principios. Y el mensaje es claro: o se comparten los principios del colegio o no pueden permanecer allí. Para garantizar el compromiso de los docentes, se llevan a cabo cursos de inducción en los que se busca que conozcan la filosofía del colegio y desarrollen una identidad institucional; también los estudiantes van teniendo un conocimiento claro de los objetivos institucionales, lo cual los hace entrar "en la dinámica de qué es lo que se quiere de ellos"; a los padres de familia se les advierte en el momento de la matrícula a lo que se están comprometiendo. En ocasiones, este compromiso puede constreñir la posterior libertad de los alumnos y alumnas:

"...desde el momento en que yo (como padre de familia) escojo este colegio que es claramente un colegio católico, pues es lo que quiero para mí, entonces ya no hay la libertad de que el niño no quiere ir a las actividades religiosas, porque eso fue lo que se escogió. Yo utilicé mi libertad y escogí esto" .

En contraste con estos colegios de metas claras, otras instituciones, generalmente oficiales con una tendencia a mencionar objetivos bastante amplias y generales, tales como "sacar estudiantes con calidad humana" o "desarrollo de las potencialidades de los estudiantes", pero sin precisar luego ninguna estrategia específica para lograrlos.

- Colegios con identidad institucional débil

Cuando no existe un "auto-constreñimiento" como el establecido por unos objetivos claramente definidos y procesos establecidos para que todos en la institución los compartan, el principal efecto que se aprecia en las narraciones de los agentes educativos es de desorientación, falta de sentido de pertenencia, desmotivación, cansancio, pesimismo y algo de derrota, diferentes a algunas de las manifestaciones entusiastas de docentes de colegios privados.

Esta dinámica no es creada por un solo factor, p.e. que se trate de un plantel de carácter oficial, sino que es una suma de factores, como la percepción de que no pueden elegir a la gente con la que trabajan, considerar que son colegios de tradición que por motivos circunstanciales están perdiendo su prestigio y sentir que el promedio de edad de los docentes es muy alto, haciendo que la brecha generacional con los estudiantes sea mayor.

De otra parte, las condiciones en las que se producen las prácticas sociales son fundamentales al momento de generarse las representaciones de calidad. Existe para algunos la representación de que los mismos docentes tienen un mejor desempeño en un colegio privado que en uno oficial, como si las exigencias del contexto en el que se desenvuelven, determinara sus estándares de calidad:

"...yo conozco muchos de los docentes, algunos son de acá y son buenos, y si son buenos en una institución pública, en la privada son excelentes, porque eso es algo que yo he comparado siempre, porque uno como docente en lo privado tiene que rendir o no tiene

contrato para el año entrante, en lo oficial nos creemos dueños del cargo...” .

6.3.2. Prácticas sedimentadas en lo social

- Colegios sin opción de seleccionar

Existen algunos colegios en los que se presentan dos tipos de constreñimiento: uno impuesto a las familias de los estudiantes y otro impuesto a los colegios. A pesar de que esta investigación estudia los factores de calidad institucionales, hacemos referencia al primero en razón a que son representaciones que tienen los agentes educativos acerca de lo que piensan los padres de familia. Este tipo de constreñimiento se refiere a que la libre opción que tiene un padre de familia para seleccionar un colegio que tenga valores compatibles con los suyos, está definida por el tipo de colegio y por las posibilidades económicas de las familias. Estas dos variables están directamente relacionadas, ya que en los establecimientos oficiales se concentra la mayor proporción de estudiantes con menores recursos económicos. Y los que narran estas prácticas son agentes educativos de instituciones oficiales.

Pero el segundo tipo de constreñimiento institucional es el que en esta investigación se desea resaltar. En estos colegios se menciona como elemento que influye en la calidad de la educación el hecho de que la gente con la que van a trabajar les sea impuesta por el Estado. El rector de un establecimiento oficial considera que son prácticas de mala calidad: uno, estar obligados a trabajar con maestros que son nombrados desde la Secretaría de Educación y que por tal motivo, raras veces comparten los objetivos y principios institucionales. Dos, la imposibilidad de seleccionar a los estudiantes. Tras esta consideración existe el convencimiento de que los estudiantes de bajos recursos no contribuyen a una buena calidad en la educación (como se verá en algunos testimonios a propósito de las prácticas potenciales), tanto por el deficiente capital cultural y nutricional con el que llegan, como por los conflictos éticos familiares que los afectan, como se ve en los testimonios del docente de uno de estos colegios:

“...qué hace una persona de diez y seis años, en donde...su papá, así no sea drogadicto, vende droga, que a él lo emplea a veces para vender droga; llega uno aquí diciéndole, eso es malo, las personas que lo hacen no son correctas...”

“...el muchacho con la venta de droga en el colegio y alrededores, parece que mantiene a la familia, al papá, la mamá, a todos; entonces viene el papá y defiende a su hijo a capa y espada, y él nos dice que la situación económica no le permite prohibirle a su hijo, porque va a poner a morir de hambre a todo el mundo en su familia, y que además él considera que su hijo no está obrando mal...”

- Colegios con opción de seleccionar

También la opción de selección la puede tener tanto un padre de familia como un colegio. Respecto al primer caso, el rector de un colegio privado opina que quienes pueden seleccionar un colegio son las clases más favorecidas y que generalmente lo hacen en colegios privados, que cuentan con recursos para ofrecer calidad, no así las familias de menores recursos que deben poner a sus hijos en colegios oficiales en donde no es fácil brindar calidad.

“...muchas veces toca donde me lo reciban, o sea rogar muchas veces que por favor mi hijo no se quede sin colegio porque pues eso sería fatal pero es muy difícil poder en el sector público escoger el colegio que a mi me parece que está funcionando adecuadamente, porque si no hay el cupo y la palanca pues es muy difícil”.

“...si nos vamos a la educación pública, el Estado tiene que garantizar una educación de calidad. Lo que pasa es que ofrezca o no ofrezca, no tiene recursos, no tiene recursos ni para pagarle a los maestros,... no hay recursos, no hay nivel de calidad en la educación del país... desafortunadamente no se puede hacer educación en un país cuando no hay recursos para la educación, cuando la educación depende del impuesto del aguardiente o

del cigarrillo”

En algunos colegios se presenta una especial combinación de prácticas: a la vez que presentan un gran constreñimiento orientado a que todos sus agentes compartan los objetivos y metas institucionales comunes, poseen y ejercen la autonomía para elegir a la propia gente con la que van a trabajar, tanto educadores como educandos.

En la medida en que la institución pueda escoger a los formadores y estudiantes podrá asegurar que los principios con los que trabaja serán compartidos, como opina el rector de un colegio privado y el coordinador académico de uno oficial:

“...es importante qué tipo de profesor vamos a escoger... sería imposible contar con la colaboración de personas que tengan una concepción completamente diferente porque tiene que haber una directriz y una organización donde todos estamos trabajando en equipo” .

“Mire, el sector privado tiene muchas facilidades porque el dinero manda aquí, eso sí no lo podemos negar... yo escojo a mi personal docente, y docente que no me sirva, sale; aquí no. El estatuto defiende a todo el mundo. Así haya hecho todas las porquerías que haya hecho, así sea un vago. Entonces, qué pasa: hay disciplina,... Y donde hay disciplina, hay estudio, hay investigación, y donde hay investigación hay gente que quiere salir adelante. Esa es la gran diferencia con los colegios privados. En un colegio privado tú mandas”

En relación con los estudiantes, se lleva a cabo un proceso de selección cuando ingresan pequeños y luego, se busca el compromiso de ellos, en primer lugar, dando a conocer a los padres los valores que rigen la institución para que ellos a la vez los transmitan a sus hijos, y de otra parte, tratando de garantizar una mínima movilidad en la población escolar. Este "encerramiento" permite dar continuidad educativa y facilita la preservación de los valores que el colegio está interesado en fomentar, que de otra manera sería muy difícil de mantener. Así, la mayoría de los estudiantes que se vinculan al jardín, terminan como

bachilleres y son pocos los estudiantes nuevos que se vinculan en el transcurso de la formación de cada promoción:

"Nuestra población tiende a ser terriblemente estable. Eso nos permite y es una ventaja, el hecho que el trabajo de formación se logra desde que están chiquiticos".

Detrás de todo lo anterior está la valoración, principalmente por parte de quienes agencian las instituciones privadas, de otro elemento ya mencionado, vinculado con la calidad en la educación, en las representaciones de los docentes y directivas. Este otro componente tiene un carácter relacional: es la coincidencia entre lo que buscan los padres de familia y lo que ofrece un colegio. Los entrevistados mencionan varios aspectos de correspondencia colegio-familia: a) sobre los principios morales y religiosos que debe tener un joven, b) lo que se espera de los hijos en el futuro, c) la disciplina con que deben formarse, d) los énfasis académicos que tiene la institución, e) la adecuada capacidad económica de la familia.

Algunos de los testimonios del director y el rector de un establecimiento privado, en relación con este tema son los siguientes:

"Pienso que todo papá debe mirar si lo que el colegio quiere es coherente con lo que él quiere para sus hijos; si por decir algo, mi familia es creyente y si a mi familia le parece importante la formación religiosa,... entonces buscar un colegio que me dé esa opción; si yo considero que cuando mi hijo esté grande tome la decisión por su cuenta, pues entonces pienso que debe buscar otro colegio que lo oriente a eso" .

"...yo creo que uno debe tratar de ubicarse donde de verdad estés de acuerdo con lo que pagas. Si tu eres una persona muy flexible, muy laxa en los límites que hay en tu casa, en la parte formativa, no es (este colegio) para ti, porque entrarías en choque y el que sufre las consecuencias de no ser compatible es el chico" .

"..recomendaría que vieras tus alcances económicos porque a mi me parece que el hijo de uno debe estar donde sea uno igual que cualquier otro que esté estudiando ahí...; segundo, que la parte disciplinaria si esté muy acorde con lo que tu de verdad piensas en casa y que te guste; y tercero que la parte académica, de verdad esté acorde a lo que tu quieres; hay gente que dice no me interesa el inglés porque el día de mañana lo aprende. El simple hecho de que sea un colegio bilingüe y que vaya a tener otro idioma, implica esfuerzo y sacrificio" .

La opción de seleccionar a sus propios estudiantes lleva a los planteles a tener la libertad para determinar la composición social de los muchachos y muchachas. Algunas instituciones buscan intencionalmente la heterogeneidad, otros, intencional o no, la homogeneidad. Los primeros aceptan el ingreso de jóvenes de todos los estratos sociales. De los segundos, está el caso de una institución que tiene como criterio de selección que los y las estudiantes sean de estratos 1 a 3, lo cual también homogeneiza la población estudiantil. El coordinador académico de este centro estudiantil manifiesta:

"A mí me parece este colegio supremamente revolucionario... porque invierte la escala de valores con la que usualmente se entiende la educación en el país. Tradicionalmente, la educación de calidad es para las clases pudientes y la educación pobre es para pobres; en el colegio, el beneficiario primario de nuestros servicios son niños y niñas de escasos recursos, de estratos 1 y 2 fundamentalmente. Ya los estratos 3 se cuestionan, los estratos 4,5 o 6 se rechazan de inmediato".

No obstante, surge el interrogante de si en el esfuerzo de llevar educación de calidad a poblaciones desfavorecidas, no se incurre en otra forma de discriminación, ésta positiva, similar a la de los colegios para "niños ricos". La no discriminación parecería estar principalmente en los colegios intencionalmente heterogéneos.

Otros planteles son homogéneos, no por manifiesta voluntad, sino por fuerza de los altos costos de matrícula, los que provocan que sólo tengan capacidad de pago muchachos de

familias de clases pudientes.

No obstante, la homogeneidad o la heterogeneidad social no son en sí mismos factores de calidad, pues existen colegios con población social homogénea que logran estándares de calidad. La heterogeneidad se constituye en una fortaleza cuando los actores educativos la perciben como una riqueza y una oportunidad de que los muchachos conozcan la diversidad:

“...hablando de calidad, ...toda esa heterogeneidad que hay acá. Es que aquí es en todo: heterogeneidad de formas de pensar, de clases sociales, de ...etnias incluso, es una heterogeneidad que es una riqueza”

En el caso contrario, se afecta la calidad cuando la heterogeneidad es percibida como amenaza y es vista en sí misma y *per se* como factor de mala calidad:

“...desafortunadamente, ahorita nos está llegando un personal más pobre. ¿Qué podemos hacer? Muchachos desnutridos, con problemas familiares, que a veces tienen que trabajar. Así es muy difícil mejorar esa calidad de la educación....”.

La consecuencia de este tipo de representaciones de los docentes que no creen en sus alumnos, puede llevar a que la profecía se autorrealice; es decir, que la educación de los niños de bajos recursos efectivamente termine siendo de mala calidad como resultado del obrar, de prácticas no intencionales que se basan en creencias como las ya manifestadas. Adicional a esto, está el hecho de que con frecuencia estas creencias no son casos aislados sino que corresponden a “creencias populares” que circulan dentro de una misma institución y entre instituciones. En efecto, otro docente da un testimonio similar al anterior:

“...nuestro personal sigue siendo cada vez más heterogéneo. En un tiempo teníamos un personal de cierto nivel académico, económico, social. Entonces venían los hijos de gente

culta... Sin embargo, ya no vienen los mismos de ayer..."

6.3.3. Prácticas sedimentadas en lo cultural

- “Colegios con tradición”

Son planteles cuyos directivos y docentes sienten que su institución cuenta con una gran tradición educativa, la cual puede ser un factor de constreñimiento que provoca calidad.

Sin embargo, dentro de estos colegios hay una primera distinción en el plano histórico: primero, están aquellos cuya tradición pesa actualmente y los mantiene orgullosos de ello; segundo, los que perciben que tal presión ha decaído paulatinamente aunque aún representa una fuerza viva; y tercero, los que sienten que los buenos tiempos han pasado y sólo queda el renombre del colegio como cosa del pasado.

Para los colegios del primer grupo, un aspecto de calidad mencionado es que el renombre que tienen las instituciones se convierte en un factor de presión y constreñimiento para comprometer a directivos, docentes y estudiantes en una respuesta de calidad a las expectativas sociales:

“Otra cosa de calidad es que (este colegio) ha tenido un nombre y sobre nosotros pesa esa tradición de ese nombre. No podemos acabar hoy con una historia, con un pasado...A donde vamos nos dicen que (este colegio) es una maravilla y nos sentimos obligados a estar ofreciendo educación de calidad”

Se genera además orgullo de la comunidad educativa de pertenecer a ese colegio de tradición; igualmente se crea un prestigio que hace que los docentes deseen ingresar a la institución. Otra fortaleza de estos colegios es que frecuentemente han sido centro de propuestas pedagógicas innovadoras que han desarrollado con éxito y que les ha permitido luego divulgarlas a otros centros educativos.

Otro aspecto de calidad lo constituye la adecuada adaptación de estos colegios a las exigencias de la sociedad. En uno de estos colegios se llevó a cabo la conversión de ser un colegio masculino a ser colegio mixto. Para preparar a toda la comunidad educativa ante el ingreso de las chicas, las directivas desarrollaron programas que amortiguaran el cambio y aun hoy, tres años después, aún se tienen proyectos de “coeducación” que complementan la adaptación de docentes, muchachos y muchachas a la nueva la nueva situación. El factor de calidad es el equilibrio entre tradición e innovación.

En el plantel del segundo grupo, aún la tradición actúa como acicate de calidad, aunque ya no como otros tiempos, debido a cambios en su razón social pues antes dependía directamente del Ministerio de Educación, lo que le traía grandes beneficios. Igualmente, todavía sigue siendo codiciado por los docentes, algunas veces utilizando presiones políticas, sociales y hasta económicas. La vinculación a este colegio abre a los maestros las puertas para vincularse también en cátedras universitarias, con el problema generado por las múltiples vinculaciones:

“...la mayoría de nosotros tiene esa doble vinculación, algunos la triple; aquí hay gente que trabaja mañana, tarde y noche, hay gente que trabaja aquí y en la universidad, hay gente que son docentes y son decanos de universidad...”

Las prácticas discursivas de los docentes del colegio que pertenece al tercer grupo reflejan la presión que provocó en el pasado la trayectoria del colegio en la buena calidad de la educación que se impartía, pero que ya no opera. En las narrativas de tres docentes de este colegio se añora el tiempo pasado:

“Pero ya los docentes no son lo mismo de antes, yo siento que han perdido un poco de mística, de ética, de responsabilidad, a aquella época que eran verdaderamente docentes”.

“ (El orgullo de este colegio) es su trayectoria, porque ha logrado a través del tiempo, no en los últimos años, lógicamente sino anteriormente, lograr que muchos de los egresados de aquí escalaran buenas posiciones a nivel nacional”.

“(La calidad académica)se tenía, porque se perdió.... pues era excelente académicamente... porque todo el mundo que se presentaba en la Nacional de (este colegio) pasaba seguro, derechito. Ahora son contadas las personas que pasan..”

Otra distinción que puede hacerse de los colegios de tradición es acerca de la naturaleza misma de esa tradición: los hay con cultura protagónica, investigativa, de calidad total, académica y de formación integral.

Los planteles con tradición en la cultura de protagonismo son todos oficiales y en las narraciones de los entrevistados, mencionan el prestigio del colegio por los personajes que de allí han egresado y que se han destacado de muchas maneras en el país, pero primordialmente en el plano político: presidentes, ministros, congresistas, etc.

El segundo grupo está compuesto por planteles, en donde la tradición está centrada en su cultura de investigación; en ellos se ha desarrollado y consolidado un ambiente de investigación en sus prácticas diarias, en las que se fomentan y refuerzan proyectos en los que participan docentes y estudiantes de distintas áreas y de distintos grados, en un trabajo mancomunado y con unos objetivos comunes; se oponen a aquellos algunos otros colegios que mencionan que tienen proyectos pero que existen de manera suelta y sin claros objetivos. Otra fortaleza que ven sus actores es que saben que tienen calidad en sus instituciones pero continúan desarrollando actividades para mantenerla y mejorarla. Estos planteles se oponen a otro tipo de colegio que está bastante definido por los principios y criterios organizacionales de la “cultura de calidad total” y del mejoramiento continuo, con los usuales énfasis en la planeación estratégica, las metas por objetivos, hacer las cosas bien y “cero defectos”, esto es, la cultura de investigación parece oponerse a la de calidad total. Hablamos de una cierta contraposición, en el sentido de que los colegios con cultura de

investigación estarían guiados más por un concepto de calidad entendida como *transformación* (trayendo acá la taxonomía de calidad presentada anteriormente) que pueda generarse en la comunidad educativa, a través de proyectos colectivos, mientras que el segundo tipo de planteles estarían más orientados por una concepción de calidad más entendida como la búsqueda de la *perfección*.

Como un ejemplo de estas prácticas, se menciona a continuación la referencia que hace una docente de un proyecto colectivo en el colegio en donde trabaja:

“En este momento en noveno está funcionando un proyecto que es ver integrado, parte de lo que es Colombia, pero tomando como eje central el río Magdalena. Entonces están trabajando los cuatro cursos novenos en forma simultánea,... Entonces,... el profesor de lenguas ve por ejemplo “El amor en los Tiempos del Cólera” para ver el bajo Magdalena,... Si están viendo la parte del Magdalena Medio, entonces “La Otra Raya del Tigre”; está un profesor de sociales y él ve la parte de historia y geografía que tiene que ver con Colombia y con el Río Magdalena. Está un profesor de artes, entonces ahí ven la parte de pintura de cerámica, digamos, y ven la orfebrería en Mompox y van a Tierradentro. Está un profesor de biología, entonces (ven) la educación ambiental, la contaminación del río,... Hay otra profesora de danzas, y entonces, cómo es que se baila allá en el Joselito Carnaval (ríe),... no es por bailarlas porque sí, sino qué significado a través de la historia de Colombia han tenido.... Y el profesor de teatro, entonces todo lo que son los mitos, las leyendas. El año pasado los alumnos hicieron una representación de todo esto, allá en el patio, delante de todo el alumnado...”

Se puede inferir que en eventos como éste, se crean las circunstancias para convertirlo en un ceremonial comunitario que genera sentido de pertenencia hacia la institución por parte de toda la comunidad educativa.

En un colegio oficial se encuentra una tradición de cultura académica, la cual es vista como un obstáculo a la calidad. Se considera que tal tradición es producto de épocas pasadas en

que se sobrevaloraba lo académico, y a pesar de que se está tratando de cambiar este estado de cosas, se enfrentan con muchas resistencias:

“Este colegio... es un colegio estrictamente académico, la exigencia es estrictamente académica.... Pienso que todo no es sólo academia... Por ejemplo, aquí se le trabaja muy poco a las artes, a lo estético, a la danza, al teatro.. A los que estudian tecnología los consideran los brutos del colegio; los que estudian humanidades, son como intermedios, y los inteligentes son los que estudian matemáticas....Yo creo que eso hay que cambiarlo, pero las personas que están ahí se resisten.... porque son los autores y los actores de ese proyecto que les dio grandes satisfacciones...”

Por el contrario, un factor de calidad mencionado y conseguido por los colegios de cultura de formación integral son prácticas pedagógicas sólidas que han logrado complementar el desarrollo académico con la formación de otro tipo de aspectos igualmente importantes: la formación artística, en valores, tecnológica, etc. Una institución ha desarrollado por muchos años una acción pedagógica:

“...nos tomamos supremamente en serio qué es eso de la formación integral... hasta donde sé somos el único colegio que ha determinado de acuerdo con nuestra propuesta educativa cuáles son las dimensiones que componen esa formación integral. Una de ellas es sólo lo académico, lo cognitivo, lo intelectual; o sea que vamos más allá de eso, hacia lo ético, por ejemplo, hacia lo espiritual, hacia lo afectivo, hacia lo corporal, lo comunicativo, lo estético, lo sociopolítico, e implementamos en el colegio programas de formación y proyectos pedagógicos que nos permiten formar esas otras dimensiones no solamente lo académico, que son igualmente importantes para nosotros”.

Es importante descubrir todas estas prácticas, tanto las que facilitan los procesos de calidad en las instituciones como aquellas que las dificultan, debido a que son desarrolladas por actores que obran pero también que construyen las condiciones para que se reproduzcan las prácticas existentes o se introduzcan modificaciones que reduzcan los obstáculos y

optimicen las potencialidades.

Son pocos los colegios que no aluden a la tradición en algunas de sus variantes. Sólo tres colegios privados lo hacen. El motivo parece relacionarse con aspectos diferentes a la antigüedad de las instituciones, ya que no todas son de fundación reciente. Parece incidir más un énfasis a que el prestigio se debe a la formación en valores por encima de los demás.

6.3.4. *Prácticas sedimentadas y Categorías de colegios*

Como se mencionó anteriormente, la tipología que acabamos de presentar no es excluyente y algunas instituciones pertenecen a varios tipos a la vez. A continuación se presentan las cuatro categorías que reúnen las características de los colegios del estudio, en sus diferentes dimensiones:

En la primera categoría, de *acción social*, se concentran tres colegios que tienen algunas características en común: en el ámbito institucional, están adscritos todos a otras entidades a las cuales deben responder de alguna manera pero a la vez se benefician de ellas, pertenencia que parece contribuir a generar una identidad institucional fuerte, percibida positivamente; poseen además, y quizás este es el sello más preponderante de esta categoría, unos objetivos institucionales que abogan por una acción social de la educación que imparte; esta acción social consiste en la posibilidad de brindar una educación de calidad a las clases menos favorecidas de la sociedad. En lo social, son planteles que tienen la opción de seleccionar a los educadores y educandos, ya sea por un criterio de extracción social o por una voluntad explícita de heterogeneidad social. Y en lo cultural, sus agentes sienten que hacen parte de un plantel de tradición de personales que han egresado de sus aulas, otro con una cultura investigativa y otro de formación integral.

En la segunda categoría de *tradición perdida*, se encuentran dos colegios que en lo institucional, no están adscritos a ninguna otra institución y por diferentes razones poseen

un sentido de pertenencia débil. En lo social, son planteles cuyos agentes sienten que se les impone la gente con quienes deben trabajar. En lo cultural, y es tal vez la característica distintiva de este grupo, hay una percepción bastante generalizada de una tradición que pesaba positivamente pero que se ha ido perdiendo poco a poco.

En la tercera categoría, de *autonomía institucional*, son dos colegios que en lo institucional, a pesar de no estar adscritos a ninguna otra entidad, han desarrollado una gran identidad organizacional y esto es lo que en mayor grado los caracteriza. En lo social, tienen la posibilidad de elegir a sus docentes y estudiantes. En lo cultural, no mencionan la tradición como elemento básico en la calidad.

Y la cuarta categoría, a la que pertenece sólo un colegio, la definimos como de *características mixtas*, ya que no posee propiedades especialmente sobresalientes en alguna de las dimensiones consideradas: en lo institucional, no es un plantel adscrito, tiene una identidad institucional media; en lo social, no puede seleccionar a sus docentes ni estudiantes; y en lo cultural, no posee una tradición claramente percibida.

| CATEGORÍA | DIMENSIÓN | TIPO | COLEGIOS |
|---------------|---------------|---|---|
| Acción social | Institucional | <ul style="list-style-type: none"> Adscritos (Rinden cuentas a otras instituciones y se benefician de ellas) Identidad Institucional fuerte, alrededor del servicio social prestado (preocupación de proporcionar una educación de calidad a estudiantes de pocos recursos) | Oficial mixto, Privado mixto, Privado masculino |
| | Social | Con opción de seleccionar (seleccionan por voluntad propia tanto a los estudiantes como al personal docente) | |
| | Cultural | Con tradición (ligado a una tradición de egresados importantes en la vida política del país, a una cultura investigativa, o de formación integral) | |

| | | | |
|---------------------------|---------------|---|-----------------------------------|
| Tradición perdida | Institucional | <ul style="list-style-type: none"> • No adscritos • Identidad Institucional débil | Oficial mixto y oficial masculino |
| | Social | Sin opción de seleccionar | |
| | Cultural | Con tradición perdida (tuvieron una época de gran reconocimiento social, que actualmente se está perdiendo; ligado a una tradición de egresados importantes en la vida política del país) | |
| Autonomía Institucional | Institucional | <ul style="list-style-type: none"> • No adscritos • Identidad Institucional fuerte | Dos privados mixtos |
| | Social | • Con opción de seleccionar | |
| | Cultural | • No han tenido tradición | |
| De características mixtas | Institucional | <ul style="list-style-type: none"> • No adscritos • Identidad institucional media | Oficial femenino |
| | Social | Sin opción de seleccionar | |
| | Cultural | Sin tradición claramente percibida | |

6.3.5. Prácticas sedimentadas y actores educativos

En cuanto a la preponderancia e influencia de los distintos agentes de la comunidad educativa en los procesos de calidad, hay una percepción generalizada de que quienes más influyen son en primer lugar los docentes, luego los directivos y los estudiantes, y finalmente los padres de familia, cuyo aporte, en concepto de los entrevistados, es casi inexistente.

En relación con los docentes, las representaciones pueden dividirse en unas que los toman como agentes activos en la construcción de la calidad y otras en que los maestros son efecto pasivo casi del obrar de otros. En esta parte se mencionan solamente los más destacados, pues son aspectos que se tratarán con más detalle en el capítulo de prácticas de evaluación. Como agentes activos en la calidad, se mencionan principalmente sus inquietudes por estar al día y la integración que pueden lograr entre ellos y los alumnos y alumnas. Como agentes pasivos, la evaluación de que es objeto su desempeño, las oportunidades que ofrece la institución para que ellos se actualicen permanentemente, la estabilidad laboral y su consecuente baja rotación. Sobre las directivas, la principal mención que se hace es el grado de compromiso con las prácticas de calidad.

Es de aclarar que la participación de los y las estudiantes en la calidad no fue un aspecto mencionado por los agentes educativos de manera espontánea, sino que fue una pregunta inducida en la guía de entrevista. Por igual razón, encontramos muchas más prácticas sedimentadas relacionadas con ellos que con los otros agentes. Sin embargo, es interesante analizar la forma en que los entrevistados ven la contribución de los alumnos. De igual manera que con los docentes, es posible considerar su contribución activa o pasiva. De manera activa, las principales representaciones se relacionan con los logros académicos de los estudiantes durante su estadía en el colegio y con los resultados en los exámenes del Estado. Una vez que los estudiantes se convierten en egresados, se valoran los logros en el acceso a las universidades y al sector productivo, así como los aportes que, con una mirada externa, pueden hacer al ajuste del *currículum*.

Las otras representaciones son acerca de los siguientes aspectos: 1) exponer sus gustos, intereses, inquietudes y sugerencias respecto a su formación, 2) su participación en el gobierno estudiantil, 3) sus contribuciones en los comités de área, 4) proponer cambios al manual de convivencia, 5) al evaluar a docentes y directivos, 6) su contribución en la definición de logros e indicadores académicos y 7) la iniciativa para preparar eventos.

Como agentes pasivos, resultado de los procesos de otros agentes educativos, se menciona como prácticas vinculadas a la calidad: 1) el fomento de una actitud crítica con los docentes, 2) crear ámbitos de libertad para que ellos expresen sus puntos de vista, 3) la exigencia académica, 4) crear los adecuados controles de asistencia, 5) ofrecer la orientación, comprensión y apoyo a las y los estudiantes, 6) hacer un seguimiento continuo de los muchachos, y 7) desarrollar en ellos capacidades básicas (de hablar en público, sociabilidad, afectividad, etc).

La presencia de los padres de familia en los proceso de calidad son, según las representaciones de los actores entrevistados, mucho más modesta de lo que cabría esperar. En el sentir de una coordinadora académica, estos últimos representan más un factor

obstaculizador de calidad, ya que ellos “*es mirando en qué nos equivocamos para venir a ver cómo hacen (para incomodarnos)*”, cuando no toman la institución como un fortín de poder y una fuente de malos manejos de dineros. Otra representación más que se tiene de la influencia de las familias en el proceso de calidad se da más en un contexto de insumo, a través del origen social, el grado de integración al interior del grupo familiar, el nivel de recursos económicos, etc.

Es de resaltar la única experiencia de trabajo directo con los padres, la cual se lleva en uno de los colegios, que consiste en adelantar “escuelas de padres”, en las que se intenta conscientizarles sobre los objetivos del colegio y del perfil que se busca lograr con los muchachos para conseguir el apoyo de estos en su esfuerzo.

6.4. Representaciones sobre prácticas de Gestión

La gestión, entendida de manera general como la conducción de los establecimientos educativos, es una de las categorías consideradas inicialmente por este estudio, debido a sus relaciones mutuas con los conceptos de calidad y de evaluación. La gestión aparece en las entrevistas bajo dos dimensiones: de una parte, aparece espontáneamente como un elemento significativo dentro de las prácticas que algunos agentes asocian con calidad; y de otra, en la medida en que el entrevistador inducía la reflexión sobre “los aspectos del campo administrativo” que debían evaluarse. Estas dos dimensiones cobijan elementos importantes para el análisis, ya que permiten la interpretación de qué tan crucial son los procesos de gestión dentro del horizonte de sentido de los agentes educativos, y cuál es su posición dentro de una teoría sobre la calidad educativa. En esta parte se desarrollan tanto las prácticas de gestión que se dan en las instituciones estudiadas (prácticas sedimentadas) como las prácticas que los agentes consideran deseables (prácticas potenciales).

6.4.1 El concepto de gestión

Las representaciones sobre la gestión varían bastante entre los diferentes agentes educativos. Para algunos, es una función no sólo propia de los directivos, sino como una

tarea cotidiana de todos los actores en un colegio y es un concepto a la vez amplio y concreto; de una parte, se concibe como los compromisos que todos en una institución deben cumplir, independiente de sus respectivos cargos; de otra, como "la implementación de la calidad".

Pero para la gran mayoría representa, explícita o implícitamente; una labor más propia de las directivas y concretamente del rector. También los rectores mismos sienten que es un resultado que se espera de ellos. Para la rectora de un colegio oficial, la gestión se asocia con los proyectos de desarrollo, los planes, las acciones, la evaluación y el control, que conducen a la calidad en los procesos administrativo y pedagógico. Para el rector de un plantel privado, se incluye también atender a las condiciones de bienestar de los docentes.

Parte importante de las representaciones se refieren a cuestiones pedagógicas, por lo cual incluimos la gestión pedagógica³⁰ dentro de la gestión general. Al respecto, se resalta en las entrevistas: la evaluación de todas las actividades pedagógicas desarrolladas dentro y fuera del aula; el seguimiento permanente que se hace de los muchachos y muchachas y que representa una acción preventiva para evitar que los problemas crezcan demasiado; las visitas que hacen los estudiantes a sitios deprimidos de la ciudad con el fin de ponerlos en contacto con la realidad social del país; la cautela con que se asumen las transformaciones generadas por las normas estatales (pues ven el riesgo de los cambios abruptos) y la formación integral que se imparte a los estudiantes en lo académico, lo moral y lo disciplinario.

Existen también representaciones sobre la vinculación de la calidad de la gestión y el tipo de plantel. El rector de un establecimiento privado considera que los colegios privados tienen más posibilidades que los oficiales de adoptar sus estilos propios de gestión derivados de la manera de pensar de los directivos y dueños. También el rector de una institución oficial comparte tal apreciación al mencionar que en este tipo de colegios hay

³⁰ Se entiende Gestión Pedagógica como "los procesos, las estructuras y las dinámicas y de funcionamiento escolar cuya intencionalidad se encuentra dirigida hacia el favorecimiento del ámbito pedagógico dentro de la

autonomía en la gestión, la cual no se tiene en el sector oficial. Añade como otros elementos asociados a la buena calidad del sector privado, la posibilidad de evaluar a los docentes y que los resultados de este proceso tengan consecuencias; y la existencia de espacios de reflexión pedagógica.

Para facilitar el análisis de las representaciones sobre la gestión, podemos subdividir la temática de la gestión en seis componentes que fueron los más mencionados: los relacionados con la creación de identidad institucional, las formas de organización del trabajo, la influencia del PEI en la calidad, las relaciones de los colegios con la Secretaría de Educación, los aspectos que tocan las fuentes, usos y asignación de los recursos, y el manejo del control y la autoridad dentro de las instituciones.

6.4.2 Representaciones sobre la identidad institucional

Parte esencial de una buena gestión, dentro de las representaciones de las agentes, consiste en generar sentido de identidad con el colegio. Esto es más notorio en aquellos casos en los que se logra hacer compartir una misión y unos objetivos en colegios no tradicionales, en cuyo caso se ve usualmente la acción de una persona con poder para contagiar sus ideas y congregar a todos los demás tras el logro de sus ideales. Estos colegios corresponden con los que se clasificaron anteriormente como colegios con *autonomía institucional*, en los que un director-líder del plantel, logra unir el *obrar* y el *actuar* con el *poder* para la generación de una identidad institucional que se constituye en referente de sentido de las prácticas pedagógicas, pero que guarda relación con la conformación de un estilo de gestión.

Efectivamente, se vislumbra en estos planteles la construcción de un “pathos institucional” que genera un sentido de pertenencia hacia el plantel, fortalecido en ocasiones por eventos culturales. Existe una ceremonia muy representativa de lo que estos eventos especiales, comentado por el docente de uno de los colegios privados estudiados:

institución” (López, citado por Miñana 1999:34).

“... aquí tenemos una tradición muy bonita, yo nunca la había visto en ninguna parte,... que es la imposición de la columna. Los alumnos en undécimo grado tienen una ceremonia especial antes de graduarse, hay una plaza aquí abajo y ahí están las columnas de todos los estudiantes que se han graduado hasta la fecha; han salido cinco promociones y ahora viene la sexta promoción y en esa columna que es una columna de concreto, los alumnos depositan al interior de la columna como unas cápsulas del tiempo, le ponen su proyecto de vida, sus aspiraciones, lo que ellos creen que van a hacer. Y la depositan ahí y esa columna queda como una marca indeleble de que por aquí pasamos y en esa placa donde están consignados los nombres, ahí está mi nombre como alumno.... y en esa columna están consignados mis sueños a partir de lo que yo pude haber hecho en (este colegio)”.

Esta práctica se convierte en un rito sedimentado con fuertes contenidos simbólicos, que representa tanto la despedida del colegio y de la vida adolescente, como la iniciación a la vida adulta. Además son acciones que, como se infiere de la anterior narración, generan sentido de pertenencia de los docentes hacia la institución, y en los estudiantes fomentan identidad con la institución y con todas las personas del colegio. Con prácticas como esta se logra un sistema de valores unitario que cohesiona la institución (Giddens, 1995). La participación en el ceremonial de las columnas refuerza ese sistema de valores porque convoca periódicamente a la comunidad en circunstancias que permiten manifestar públicamente la adhesión a los valores del grupo. Todas estas tradiciones histórico-culturales se suman a la claridad de metas para generar una mayor calidad en la gestión y conducción de una institución educativa.

El testimonio citado es además un ejemplo de la manera como se logran construir dinámicas de identidad mediante la organización de circunstancias históricas y culturales en el recuerdo personal de un agente educativo, y al que además se incorporan emociones y sentimientos.

6.4.3. Representaciones sobre las formas de organización

Los dos colegios con *autonomía institucional*, presentan una peculiaridad en las modalidades de administración. Se dispone de un rector cuya función es primordialmente académica y un gerente, que cumple básicamente las labores de tipo administrativo. En concepto de los actores de estos colegios, esta división de cargos facilita la gestión educativa. Se concibe lo administrativo como un apoyo de lo pedagógico. Sin embargo, esto exige una gran previsión de los docentes, quienes deben solicitar sus recursos con mucha antelación y orden, lo cual genera algunas reacciones de éstos, quienes consideran que en pedagogía existen muchos imponderables no sujetos a planeación estricta.

La ventaja de tal separación entre lo administrativo y lo pedagógico es, según la representación de algunos actores, que permite que el rector se centre más en lo netamente académico, al quedar librado del peso de lo administrativo (presupuestos, proveedores, cuentas por pagar, etc.), que se ha considerado como una carga que puede afectar negativamente la calidad del plantel (Miñana, 1999). Cuando las dos áreas toman rumbos demasiado independientes, existe en uno de los planteles una persona (la coordinadora general) que se encarga de crear el nexo nuevamente.

Otros agentes, que no cuentan con esta estructura en sus planteles, consideran que no se debe distraer lo pedagógico con las relaciones externas. Dice, específicamente un coordinador académico de un colegio oficial:

"Yo creo que debería haber un rector como plenipotenciario que hiciera los contactos por fuera y otro que sea el académico, que se dedique a eso únicamente".

En los primeros colegios se percibe un ambiente exigente para los docentes, en los que se trata de que cada uno haga las cosas bajo unos parámetros de organización, eficacia, planeación y control, para evitar medidas de supervisión. La planeación y la evaluación de la gestión son consideradas en sí mismas como procesos que contribuyen directamente en la calidad.

En un colegio de *acción social* con cultura de investigación y formación académica, el rector menciona otras áreas funcionales adicionales a la administrativa y académica: la financiera, la de bienestar, la de gestión humana y la pastoral. Existe además, en este plantel, un equipo de mejoramiento continuo que fomenta la constante planeación, los diagnósticos y las evaluaciones de lo realizado.

En un plantel con *tradición perdida* por el contrario, algunos agentes sienten que se falla mucho en la gestión diaria, ya que no se cumple con lo planeado, en razón principalmente a que "*hay gente que bombardea, que critica, que no hace*". De otra parte, se percibe que las decisiones organizativas se ven dificultadas por las ideologías políticas de las personas. Además una de las principales trabas a la labor del rector específicamente es que éste gasta la mayor parte de su tiempo atendiendo las 100 tutelas al año que ponen los estudiantes del plantel. La necesidad de cumplir con labores operativas, y la obligación de hacer frente a numerosos conflictos son otros aspectos que entorpecen el liderazgo de prácticas de planeación, seguimiento y evaluación de los planteles por parte de sus directivos. Un coordinador cuenta como ejemplo la anécdota de un señor que pidió sancionar a un profesor que estaba saliendo con su esposa. Por ejemplo, se ven también situaciones en las que, existiendo materiales en los laboratorios para los estudiantes, en ocasiones no se puede trabajar porque no hay quien abra el laboratorio, pues la persona encargada tiene demasiadas funciones.

Depender de una organización mayor presenta para los colegios tanto ventajas como desventajas. El docente de un colegio *adscrito* a una empresa, siente que los procesos administrativos no se articulan con los pedagógicos debido a la centralización de la organización de la que dependen. Por la misma razón, percibe como una debilidad que los flujos de comunicación no fluyen fácilmente, sino que a menudo se quedan en los mandos medios.

En un colegio con cultura de investigación, los proyectos interdisciplinarios facilitan los procesos organizativos a través de reuniones de nivel para trabajar y se nota que los

docentes aman lo que hacen y que los directivos están comprometidos con los proyectos.

Lo anterior, en cuanto a las prácticas sedimentadas en los colegios. Acerca de las prácticas potenciales de gestión, un aspecto básico que resaltan las personas es la necesidad de que existan en el plantel ciertas características generales, que hacen alusión a la idea de un apropiado "clima organizacional". Se mencionan elementos como: un ambiente cálido que motive a toda la comunidad educativa a participar en las decisiones colectivas; una actitud abierta de los directivos que permita la reflexión y la experimentación (el apoyo por parte de los directivos de las iniciativas innovadoras aisladas de los profesores); buenas relaciones entre directivos-docentes-estudiantes; una cultura del trabajo en equipo entre los docentes; sistemas de comunicación que fluyan con facilidad; espacios de aprendizaje para todos; compromiso de todos en el logro de las metas institucionales; espacios abiertos que permitan la libre opinión y el desarrollo del sentido de pertenencia. No obstante, en el logro de este clima adecuado, se dice que es indispensable la presencia de un director-líder.

Al indagar acerca de lo que consideraban era un colegio ideal, los actores piensan que la mejor escuela con la que sueñan sería aquella en donde la educación fuese gratuita y no constituyera prioritariamente un negocio³¹, que tuviese una muy buena organización y planeación, una administración eficiente de recursos y una misión y una visión claras compartidas por todos los agentes. En cuanto a los elementos que debería poseer un clima organizacional adecuado algunos actores destacan: un ambiente en donde los alumnos son el centro de las actividades, atendidos en cursos pequeños de unos 20 a 25 personas en una única jornada. La cultura del trabajo en equipo es otro aspecto a menudo nombrado, al igual que los espacios de reflexión y de capacitación continua, acompañados por una práctica permanente de evaluación dirigida a los maestros.

A diferencia de las anteriores, que fueron más bien alusiones puntuales por parte de algunos de los entrevistados de diferentes planteles, una de las categorías generalmente asociadas

³¹ Esta visión idealizada contrasta con la separación entre un sistema privado y uno público, con una visión muchas veces mercantilista del sistema privado y un imaginario que asocia el sistema privado con una mejor

con el colegio ideal corresponde a una representación de un *espacio de libertad* y libre elección, en cual los niños llegan por su propia iniciativa, motivación e interés y tienen la posibilidad de escoger lo que estudian según sus propias capacidades e intereses. Habría una responsabilidad y un compromiso tal de los estudiantes, que las notas y la disciplina sobrarían y por la misma razón los roles de los rectores y coordinadores variarían. Los horarios rígidos desaparecerían. Igualmente, las asignaturas no se dictarían mediante cátedras magistrales sino que primaría el aspecto relacional entre estudiantes y docentes entre sí. En otras palabras, habría una educación de libertad con procesos de autonomía (ver anexo No. 13, "El colegio ideal").

6.4.4. Representaciones sobre la influencia del PEI en la Calidad

El Proyecto Educativo Institucional, PEI, puede considerarse como el resultado de consensos³² sobre las teorías populares que tienen los agentes de cada institución sobre distintos aspectos de la calidad de la misma, incluyendo el de gestión, plasmados a través del discurso reflexivo institucional y que sirve para producir y reproducir prácticas sedimentadas. El término "Proyecto Educativo Institucional", con todas sus implicaciones, no fue una categoría recurrente en las entrevistas (tampoco constituyó objeto de indagación explícita por los investigadores, ya que se esperaba que se mencionaran espontáneamente los aspectos considerados relativos a la calidad). Para el logro de la calidad, es quizás mayor la importancia que se le da a: diferentes cualidades de los miembros de la comunidad educativa (especialmente los docentes), los procesos intra aula, las relaciones de la escuela con el contexto social y los productos de formación deseables en una institución educativa (ver la parte dedicada a prácticas potenciales) que a un factor llamado PEI³³. Sin

calidad de la educación.

³² El mandato de la ley 115 implicó que en muchos planteles se dieran procesos de participación de la comunidad educativa para la elaboración del PEI. Esto, como es sabido, no fue el caso de algunos planteles, por lo cual, el PEI no siempre refleja consensos, sino la perspectiva de algunos actores, los que elaboraron el PEI de la institución.

³³ Existen dos dimensiones a las cuales remiten los discursos corrientes acerca del PEI en las instituciones educativas, dimensiones que muchas veces son fuente de confusiones. Una de ellas tiene que ver con el PEI en tanto que objeto concreto, un documento escrito que debería contener, en principio y como pretende la ley, la carta de navegación de la institución. La segunda remite a los procesos, prácticas institucionales (sedimentadas) que de manera intencional realizan los agentes para el logro de objetivos educativos.

embargo, fueron evidentes diferentes matices y aproximaciones en los discursos de los agentes al Proyecto Educativo Institucional: en algunos planteles existe mucha claridad en cuanto a algunos elementos que aparecen allí como misión, aunque el hecho de que se encuentren reseñados en el documento no es lo primordial; en otros, es más clara la distancia entre las prácticas que aparecen en primer plano en el discurso, y lo que se describe en el proyecto educativo; finalmente, encontramos estados intermedios, que se harán más claros con lo que sigue.

Hay que añadir que el PEI, y los procesos institucionales involucrados están fuertemente influidos por las normas estatales, provenientes tanto de la Secretaría como del Ministerio de Educación. El PEI es concebido como

“Un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva; un proceso permanente de participación; la reorganización del quehacer educativo; es darle sentido al proceso educativo; es la carta de navegación de la institución; es el proceso de desarrollo humano e institucional; es una investigación continua; es formar comunidad educativa participativa; es posibilitar una educación de calidad”.

Para la rectora de un colegio privado, la importancia del PEI está directamente relacionada con el hecho de que responda a los ideales de los directores y padres de familia. Finca el éxito de las instituciones de calidad en una fórmula que contiene estos dos elementos, pues afirma que aún en colegios oficiales con pocos recursos, es posible sobresalir si hay: una gestión de dirección que consiga objetivos claros, un PEI coherente, liderazgo personal y compromiso de todos.

Obviamente estas dos dimensiones pueden ser distinguidas pero no separadas (es decir, que mantienen una muy estrecha relación), pero, con el excesivo énfasis que la acción del Estado le ha dado a la presencia de un documento escrito, el PEI-documento se ha convertido prácticamente en un fetiche, en detrimento de las prácticas que subyacen y resultan del mismo. Esta situación ha dado origen a las numerosas críticas, respecto a que el PEI se ha convertido en un elemento de "decorado" en los colegios, una serie de documentos que muchas veces ni se conoce ni se aplica. No puede desestimarse, sin embargo, que, ya sea como discurso escrito asimilado y aplicado -o no- por los agentes, el PEI se ha convertido en uno de los referentes principales al hablar de gestión en las instituciones educativas.

Para un colegio oficial, todo el PEI y cada una de sus partes tienen que ver con calidad, filosofía, procesos, principios, metas y objetivos; consideran igualmente que los mayores aportes los hacen la evaluación y el gobierno escolar. Es más clara la asociación de calidad con PEI en los colegios privados que en los oficiales, y sobre todo en los que tienen una fuerte identidad institucional.

¿Qué conceptos y representaciones de este aspecto subyacen a las narraciones y documentos del PEI de estos colegios investigados?

- Modelos de gestión

Acerca de las maneras de gestionar la calidad, los planteles mencionan seguir diferentes modelos de gestión: uno de ellos, de *acción social* con cultura investigativa, afirma que se guía por los principios de la democracia participativa; otro de la misma categoría, por el modelo de gestión de la calidad integral; y un tercero de esta categoría *adscrito* a una empresa menciona se orienta por la filosofía de mejoramiento continuo que imperante en la empresa de la cual hace parte.

- Manuales de Convivencia

Los Manuales de Convivencia pueden considerarse como manifestaciones de la gestión en una institución en forma de reglas que se construyen para reproducir intencionalmente esquemas generales de solución de problemas. En un plantel *de acción social* con estudiantes de heterogénea procedencia social y diversidad de docentes, debido según la rectora a diferentes actitudes ante el cambio y la modernización, se insiste en el Manual de Convivencia en los principios que deben regir las relaciones comunitarias:

"es el conjunto de pautas, normas y principios que rigen nuestra institución y que al ser respetadas por los diferentes miembros... nos permiten convivir en un ambiente de armonía y tolerancia - admitiendo, quizás, las diferentes visiones de los mismo y la necesidad de

regular las actuaciones, distintas al ver y vivir realidades distintas".

El énfasis que se hace en el respeto por el punto de vista del otro, se corresponde con las representaciones que tienen los agentes de esta institución sobre la manera como se manejan allí los conflictos y sobre los espacios de negociación creados tanto para docentes como para estudiantes.

Otra institución enfatiza más en las metas de integración de la colectividad al describir el manual como *"el acuerdo de todos los estamentos de la comunidad educativa para lograr el bienestar, el respeto e integración de toda la familia (de este colegio)..."*

En conjunto, del análisis de los testimonios y de la revisión documental de los PEI en los colegios investigados, se pueden inferir algunos aspectos: primero, que el PEI no es un elemento que se encuentre en primer plano, que incluso puede llegar a ser, como imposición externa de la norma sobre gestión, un freno a la autonomía y creatividad institucional; segundo, que el PEI presiona hacia una estructura formal de la manera como deben estar configuradas las instituciones educativas; tercero, el concepto de gestión emerge en la década de los ochenta en el mundo empresarial y penetra luego al ámbito educativo, en donde es extraño a la cultura institucional, por lo cual genera extrañeza; no es una noción de general apropiación por parte de los agentes educativos.

6.4.5. Representaciones sobre las relaciones con la Secretaría de Educación

Hay una percepción bastante generalizada de que las relaciones de los planteles con la Secretaría de Educación dejan mucho que desear. Sólo en uno de los colegios, la rectora ve "gran riqueza en tales relaciones", aunque aclara que el contacto ha sido liderado por el plantel. No obstante, admite que la Secretaría ha atendido los requerimientos que le han sido hechos; otro agente de la misma institución valora unos foros de discusión que la misma dependencia oficial, a través del respectivo Cadel, organizó y ha abierto las puertas para la participación en movimientos de personerías de estudiantes, de veedurías y de

derechos humanos. La rectora de otro colegio menciona como otros aportes la invitación a un congreso sobre competencias y educación media, así como las cartillas divulgativas también sobre competencias que la Secretaría ha hecho llegar a la institución. Aún así, los agentes que mejor hablan de este organismo oficial consideran que le "ha faltado fuerza" para conseguir congregar a los colegios y lograr una mayor participación de ellos así como mayor claridad en la interpretación y aplicación de la legislación educativa vigente. La rectora de un colegio *de características mixtas* menciona que es una dependencia demasiado ocupada por lo que el manejo de supervisión y apoyo es delegado a ellos como rectores.

Otros entrevistados parten de que las relaciones son buenas y responsabilizan a los medios de comunicación de haber causado el enfrentamiento de los padres de familia con los colegios, obligando a la Secretaría a apoyar los fallos de la Corte Constitucional; los colegios se han enfrentado así con la Secretaría.

Un hecho que mejora las relaciones entre la Secretaría y los colegios es la circunstancia de que las oficinas de este organismo estén ubicadas físicamente cerca del plantel o aun como sucede en uno de los casos, dentro de sus propias instalaciones. Esto facilita la comunicación y la empatía de sus funcionarios, con lo que se produce un mayor asesoramiento y un mayor colegage que hace que los problemas detectados se avisen e intervengan antes de que se agraven.

Para otras instituciones, las relaciones se mantienen "*a la vez cordiales y conflictivas*"; esto sucede particularmente por cuestiones de autonomía de los colegios, especialmente los privados, que han desarrollado sus propias estrategias para lograr la calidad y no ven con buenos ojos aceptar la injerencia de unas normas oficiales que entran sus procesos. En el acto de subvertir la mecánica del poder, afirman su autonomía de acción.

Pero quizás la queja más frecuente de los agentes educativos está dirigida a que no sienten que la Secretaría, Cadeles y supervisores sean unos facilitadores de los procesos de calidad

de la instituciones, sino que su representación es más de unos actores neutros, es decir que puede haber calidad en los colegios independientemente de la labor de la Secretaría, o, en la mayoría de los casos, obstaculizador de la calidad. *"se enfrascan en una papelería inútil y una tramitología que no tiene sentido, cuando deberían optimizar los procesos de calidad en la localidad. No, en eso se quedan muy cortos"*.

Además, las relaciones Secretaría-colegios se perciben de manera muy unilaterales y poco recíprocas, basadas en la exigencia más que en el apoyo y el soporte: su acción es cien por ciento represiva, exigente y normativa, con comunicados ordenando cosas, "pero nada de ayuda o de apoyo". Se menciona que a los supervisores sólo se les ve cuando se presentan problemas y nunca cuando se requiere conocer las necesidades educativas de un colegio o de una localidad. Concretamente, los contactos más frecuentes son motivadas por las quejas que los padres de familia instauran contra los colegios y llevan a visitas de la Secretaría a investigar. De hecho, los supervisores entrevistados también reconocen que la mayoría del tiempo de trabajo tienen que ocuparlo en quejas, y que la función de apoyo se ve limitada por falta de tiempo.

Esta labor fiscalizadora lleva a que algunos agentes vean una confrontación del Estado y de los colegios oficiales con las instituciones privadas. Es interesante analizar este tipo de versiones que tienen los actores en los colegios privados, pues permiten vislumbrar los significados implícitos:

"Yo creo que si toda esa energía que se pone en molestar a los colegios privados la usaran para subsanar sus propias necesidades en los colegios oficiales, creo que lograrían mejores cosas... Yo siento a veces al gobierno como enemigo de la educación privada. Impresionante, uno percibe eso. Casi prácticamente le dicen a los padres en el noticiero 'no pagues la pensión' ".

En esta dialéctica del control, tanto supervisores como supervisados tienen una teoría de la autoridad, pero sus respectivas visiones sobre la necesidad y sus objetivos formales son

profundamente opuestas. Siguiendo a Bruner, podemos prever la naturaleza de las interacciones que pueden presentarse entre sujetos que tengan este tipo de teorías sobre cómo funcionan las mentes de los supervisores:

“(Yo) votaría la mitad de la gente que no hace nada porque tanta burocracia me parece que afecta al país... Cuando yo tenía mi jardín sentía que el Ministerio me pedía tantos papeles, yo creo que sólo me pedían papeles que nadie leía, te lo aseguro que yo hubiera podido escribir en un papel que casi dopaba a los chicos y nadie leía eso, te lo puedo asegurar porque yo creo que eran papeles para tener a la gente ocupada archivando porque qué más hacían.... Las veces que han venido aquí los supervisores, uno encuentra de todo, sin embargo, nosotros tuvimos un caso que me desilusionó, a mi me parece que el supervisor debía ser autoridad pero entonces debía ser autoridad de una manera diferente; ...la supervisión puede tener cosas muy buenas, pero yo si también haría un cambio; tienen gente muy vieja, gente que yo creo que está como muy estancada y ni siquiera está actualizada...”

Además, los supervisores saben esto y los agentes de instituciones privadas saben que los supervisores saben.

Así la labor del supervisor no es vista como la de un defensor imparcial de los derechos de la colectividad, sino que sienten que ellos están siempre del lado de los alumnos y de los padres de familia. En opinión de uno de los actores, los supervisores deberían involucrarse más en las instituciones educativas para lograr un conocimiento profundo de ellas y poder luego hacer una evaluación justa y formular recomendaciones con verdadero conocimiento de causa.

Todo lo anterior hace pensar que la Secretaría de Educación, como actor de control, provisto de poder, no ha logrado generar un equilibrio en las dinámicas acción-constreñimiento y autonomía-dependencia, sino que su gestión es percibida como de sólo constreñimiento y dependencia. De allí las representaciones que tienen los agentes

educativos sobre este organismo oficial, como obstaculizador e inhibidor de transformaciones tendientes a la calidad en la educación. Se hace necesario construir procesos de integración con el desarrollo de prácticas más recíprocas.

Y es precisamente sobre este aspecto que los agentes mencionan al hablar de las prácticas potenciales: que lo deseable serían funciones más de soporte que de sanción:

"que logren canalizar esfuerzos de mejoramiento, personas que logren ver dónde hay experiencias exitosas, que propicien la socialización de esas experiencias...., que orienten en lugar de vigilarla y que tengan autoridad moral para hacerlo; eso es lo más difícil. ¿Qué quiero decir con eso? Yo sé que es muy duro, pero... quiero decir que esto que ellos mismos sean expresión de calidad, de claridad, de coherencia, para pretender exigirla a los colegios de su localidad".

En consecuencia, los agentes educativos piden que la relación de la Secretaría con los colegios sea para enriquecerlos, para capacitarlos, para orientarlos para proponerles nuevas formas de trabajo. Adicional a lo anterior, se piensa que esta dependencia oficial debería dar una mayor autonomía a los colegios y permitir en ellos espacios de reflexión pedagógica, pues los han estado limitando últimamente.

6.4.6. Representaciones sobre fuentes, uso y asignación de recursos

Por el contrario hay una mención como factor de calidad la posibilidad de que el plantel cuente con un presupuesto oficial alto o que se posea recursos propios que les permita la adquisición de elementos didácticos, equipos audiovisuales, salas informáticas. Si bien las menciones a la infraestructura física de los colegios no son numerosas, tampoco se encuentran ausentes; es significativo el hecho de que las principales alusiones a la relación de una infraestructura adecuada (espacio físico agradable, laboratorios y salas de computación etc.) con la calidad, se hicieron al indagar sobre el colegio considerado ideal. En este aspecto, es evidente que también la presencia en la escuela de la tecnología se

percibe de manera positiva (ver anexo 13). Parece ser esto consecuencia del peso de las idealizaciones, producto de imaginarios sociales y mandatos de ley.

Para los colegios privados con misión clara, la práctica de la separación de lo administrativo y lo pedagógico evita que una misma persona deba pensar simultáneamente como propietario y como rector; así la institución logra un equilibrio mayor, produciendo utilidades sin sobreponer esto a la función educativa. Una de las instituciones, no obstante ser de carácter privado, se financia con dineros del Estado y con aportes de los egresados que desean becar a estudiantes de escasos recursos. Esto permite que la pensión para los muchachos sea muy económica.

En los establecimientos de carácter oficial se coincide en la apreciación de que se cuenta con muy bajos recursos, lo cual limita las actividades pedagógicas, pues no puede haber inversión en material pedagógico. En las instituciones que reportan a otra entidad, hay una mayor bonanza. Por ejemplo, el colegio *adscrito* a una empresa, tiene la posibilidad de que las estudiantes tengan acceso a los recursos pedagógicos que posee, fuera del plantel. Esto es visto como una ventaja sobre otros colegios. Otra fortaleza es el respaldo de la compañía que hace que los procesos de administración estén claramente determinados.

En otro colegio *adscrito*, éste a una institución educativa, la gestión es externa, ya que esta última entidad es la que determina el uso y asignación de recursos, lo cual es percibido por la rectora como fuente de dificultades relacionadas con la calidad, ya que es necesario consultar todas las decisiones, lo cual retarda el adecuado ritmo de las cuestiones administrativas. Por el contrario, en algunas gestiones pedagógicas en esta misma institución, como la del desarrollo de proyectos, el apoyo de la otra entidad es visto positivamente, gracias a la colaboración que les presta.

6.4.7. *Dialéctica del control dentro del escenario escolar*

Los análisis discursivos acerca de las relaciones de autoridad en los planteles investigados

permiten descubrir dos grandes prácticas atravesadas, ellas también, por los ejes de *construimiento* y *autonomía* dirigidas a los estudiantes.

Se describen a continuación dos extremos de esta polaridad. En un extremo se encuentra una institución *con tradición perdida*. En ella los directivos se erigen como guardianes de la disciplina y la participación de los estudiantes parece ser mínima (aunque la estructura formal del gobierno escolar esté formada).

El actual rector fue llamado a la institución con el objetivo de que la estabilizara, luego de una etapa crítica que ésta atravesó. A su llegada, él tuvo que utilizar un poco de "mano fuerte" pues detectó que el problema era de falta de gobierno y ausencia de autoridad. Por ejemplo, en una de las jornadas no iban a clase ni los estudiantes ni los profesores. Las cosas han cambiado, aunque no en la medida de lo deseable, y lo poco conseguido ha costado mucho esfuerzo.

En un testimonio aparece la idea de la acción sobre la gestión académica de las tutelas que continuamente instauran los estudiantes contra la institución. Dice el coordinador: *"Yo creo que hay individuos que no deberían estar aquí y me obligan a mantenerlos y una naranja podrida se tira todo el bulto"*.

Los espacios de negociación docentes-alumnos no son efectivos. El gobierno estudiantil es percibido como algo ante todo formal y sin una participación real en las decisiones³⁴. Las explicaciones difieren según el actor que las formule. Para el rector, la causa de esta apatía está en que los muchachos llegan con mucho entusiasmo a los cargos de representación pero se desilusionan luego cuando quieren cambiar las cosas y se desesperan porque se dan cuenta que *"deben entrar en el juego democrático"* y *"sustentar muy bien sus propuestas"*. Para un profesor del colegio, la razón está es en que los docentes no son conscientes de que a los estudiantes hay que darles autonomía y por eso *"no los dejamos participar de manera*

³⁴ Esta representación es más bien común, son pocos los planteles que consideran que los estudiantes han adquirido verdaderamente una mayor incidencia en las decisiones.

activa". Considera que en fondo de la situación está que a los maestros les da temor que los muchachos puedan llegar al consejo y hacer exigencias sobre las capacidades de los docentes. Para él, los docentes, basados en la autoridad, consideran que los estudiantes sólo deben obedecer, sin discutir las normas: *"eso apunta a la organización y no a la calidad"*.

Este aspecto se relaciona con algunas de las prácticas potenciales de gestión mencionadas por algunos autores, en el sentido de que el gobierno escolar debería tener una participación mucho más activa por parte de los estudiantes, que lo ideal es que la democracia participativa "sea un hecho". Se le considera como un indicador de calidad.

En el otro extremo se halla otro establecimiento oficial, de *acción social adscrito* a otra entidad, con una gran tradición investigativa vigente y de composición social intencionalmente heterogénea.

Desde su llegada a este plantel, la rectora ha buscado darle una mirada democrática y ver *"qué propuestas hacen ellos (los estudiantes)"*, lo cual se dificulta por el tamaño del colegio y por la disparidad de los docentes, unos que favorecen la innovación y otros que se sienten seguros en la conservación. En este sentido, considera que ha tenido que ir en contra de la carga de la tradición, la rigidez de lo programado y planeado.

Para la coordinadora del colegio, se pretende fortalecer la autonomía de los alumnos y alumnas y dar libertad a través de la toma de sus propias decisiones con responsabilidad y respeto por el otro. Para una de las docentes, *"no se impone el rigor sino que se va llegando a acuerdos mutuos y eso se siente en el ambiente de trabajo. La participación hace parte de la cultura institucional; en las directivas está el coartarla pero no el que se dé"*. Esto lo ejemplifica con la participación de los estudiantes en la escogencia del uniforme del colegio:

"Ellos manifestaron primero que no estaban de acuerdo con el uniforme que tenían, que no les gustaba... Los voceros llevaron la inquietud a las directivas. Ahí se fue estudiando la

posibilidad de ver si les íbamos a poner uniforme, si ellos tenían la oportunidad de escogerlo. Finalmente ellos organizaron todo, tanto la participación hasta la selección del uniforme. Recogiendo inquietudes desde los pequeños hasta los grandes, mirando posibilidades de uniforme, seleccionaron cuatro opciones, hicieron un desfile elegantísimo. Hubo votación con toda la seriedad del caso y se seleccionó el que quisieron tal y cual, con capucha, medias de colores.... ahí está la oportunidad de participar y no es sólo hablar, sino actuar. Eso demuestra calidad”.

En relación con las prácticas potenciales de gestión asociadas con la autoridad, los agentes mencionan la eliminación de la represión (*“una administración autoritaria está mandada a recoger; en este momento se necesita mucha participación de todos”* afirma un docente de colegio oficial), la coexistencia de la disciplina en medio de la buena convivencia y el permitir que todos los estamentos de la comunidad educativa participen en la toma de las decisiones.

Antes de finalizar este aparte vale la pena hacer un llamado de atención al tema de la escuela como espacio de participación en la búsqueda de decisiones colegiadas. Para que tal “colegialidad” sea un real aporte a la calidad es necesario que sea un proceso espontáneo, en el sentido de que afecte realmente las representaciones de los actores y “los modos de entender la escuela”, lo cual implica dos elementos: el debate intelectual y el clima afectivo de confianza (Pérez, 1998). Lo anterior, se contrapone a la manera artificial en que a menudo se produce en los colegios, como respuesta a imposiciones normativas estatales que desde fuera consideran deseable el trabajo sinérgico. Este tipo de participación impuesta conduce usualmente a efectos contrarios a los buscados, frenando la originalidad por buscar el consenso a presión y ahogando “la diversidad y la creación de alternativas en la confrontación de problemas educativos” (Pérez, 1997).

En uno de los ejercicios de uno de los talleres se vio reflejada la anterior situación. En la mañana se pidió a los participantes que discutieran el dilema llamado “La copialina de Jazmín” (Anexo No. 9) y llegaran a un consenso sobre la mejor solución. Un observador

debía hacer un relato sobre lo sucedido. Fue generalizado el comentario de que la discusión había transcurrido en medio de un diálogo armónico, sin que se presentaran fricciones ni conflictos. Cuando en la tarde se presentó el Juego de Roles, para que discutieran la misma situación de la mañana, pero asumiendo cada uno un rol y simulando que el caso era real (Anexo 10), aparecieron esta vez duras confrontaciones y reacciones emotivas. Esto ejemplifica la escisión entre los dos tipos de participación: la *artificial*, resultado de procedimiento exigido por norma y la *espontánea*, resultado de la vida real.

6.5. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

6.5.1. *Prácticas sedimentadas y potenciales*

Para introducir este apartado es importante mencionar que el volumen de los datos obtenidos sobre evaluación de la calidad es significativamente inferior al que se manejó para el tema general de la calidad. En el diseño de la entrevista se plantearon dos preguntas para abordar esta categoría pero no se obtuvieron respuestas con una información muy detallada al respecto. De lo anterior se podría deducir que la evaluación no es una práctica muy relevante en las representaciones o al menos no tiene una presencia destacada en los discursos.

La diferencia entre las prácticas sedimentadas y las prácticas potenciales de evaluación no es muy evidente en el discurso, ya que estas últimas aparecen como menciones generales poco desarrolladas. Tienen que ver lo que debería evaluarse y cómo debería hacerse; en ocasiones fue necesario deducirlas de lo que consideran como positivo en prácticas de evaluación que conocen, que han experimentado y que deben continuarse. Algunas son opiniones o puntos de vista sobre los aspectos positivos de la evaluación

6.5.2. *Origen y temporalidad*

Las prácticas evaluativas surgen en las instituciones de diferentes maneras. En algunos casos, por ejemplo, es por recomendaciones de grupos de mejoramiento continuo existentes

y en otras como estrategia para participar con más posibilidades de éxito en concursos como el del Galardón Santafé de Bogotá / Corporación Calidad. Posteriormente, estas prácticas se convierten en reglas generalizadas y luego en políticas institucionales, con lo cual las prácticas se reproducen formalmente. En la mayoría de los colegios se menciona que tales procesos de evaluación se realizan de manera permanente, aunque sólo en la mitad de ellos se evidencian procedimientos, como las jornadas de evaluación o la observación de clases, que comprueban su ejecución real.

Las representaciones acerca de las prácticas potenciales, en los pocos testimonios referidos a la evaluación, corresponden con las prácticas sedimentadas. En efecto se afirma que la evaluación debe hacerse de forma permanente, que no debe tratarse de una circunstancia específica o por periodos, sino que por lo contrario, debe ser una política permanente de la institución, tanto para evaluar docentes como a los alumnos:

“la evaluación como un proceso continuo que hace parte de la educación y no es simplemente un momento al finalizar la quincena o al finalizar el mes o al finalizar el periodo, sino que debemos ir acompañando al estudiante en su proceso de adquisición del conocimiento, de esa manera también nos vamos planteando la necesidad de ir revisando las estrategias que debemos seguir nosotros para que sea la misma estudiante la que haga parte del proceso evolutivo también en la identificación y reconocimiento de su trabajo”
(Docente)

6.5.3. Contenidos, agentes y metodologías

Los principales objetos específicos de calidad a evaluar son: los estudiantes, los docentes, las directivas, la infraestructura, las instituciones en su totalidad y la misma evaluación.

Al tocar el tema de la evaluación de la calidad, las representaciones que han construido los actores educativos acerca de ella, incluyen desde los aspectos más amplios del proceso educativo, para los que se dice que todo es evaluable, hasta los componentes más

específicos del manejo institucional.

Explorando lo que hay detrás del “todo es evaluable”, los actores mencionan que en sus instituciones se evalúan: todos los procesos académicos, administrativos, las actividades curriculares y extracurriculares, en el aula y fuera de ella, los productos, los bienes y los servicios prestados por la acción educativa, los perfiles de los docentes y los estudiantes. Se nota en algunos casos la influencia del enfoque de la calidad total empresarial, pues mencionan la eficiencia y eficacia de los procesos y la calidad en los servicios que se prestan a los estudiantes.

En este aspecto de los contenidos de la evaluación, es necesario hacer aquí un comentario antes de seguir adelante. Cuando se formuló la pregunta sobre evaluación, muchos de los docentes la relacionaban con la evaluación de los resultados académicos, específicamente con la evaluación de competencias, sus ventajas y sus debilidades. Esto hizo que, en un comienzo, los investigadores se preguntaran si se trataba de un error de diseño de la guía pero luego se concluyó que la herramienta estaba bien construida, pero que era muy significativo que los entrevistados se limitaran tan sólo a este tipo de evaluación. Además, sobre este punto surgió un debate en el sentido de relacionar el contexto de la calidad con la Ley General de Educación.

Las posiciones se encuentran polarizadas; para algunos fue un cambio repentino y negativo para la calidad, para otros, se trata de una transformación imprescindible. En el primer sentido, los entrevistados encuentran que como docentes no estaban preparados para asumir una evaluación de estudiantes centrada en los procesos, y que para pasar de las calificaciones numéricas a los conceptos cualitativos se requería una preparación y un cambio de mentalidad:

“uno piensa que llega algo y uno lo aplica, no si uno no tiene fundamento, ha leído o lo ha aplicado para uno mismo, aplicárselo a los alumnos así, de la noche a la mañana, si uno no lo sabe, no hace nada, se está engañando a uno mismo y está engañando” (Docente).

Se considera que el gran número de estudiantes que se manejan en el aula impiden que el maestro los evalúe teniendo en cuenta sus procesos individuales, como lo obliga la ley. Se trata de un hecho que va en detrimento de la calidad porque la incapacidad de controlar todos los alumnos fomenta la mediocridad, estos sacan partido de la flexibilización, por una “cultura del facilismo” que reina en la actualidad.

En esta línea se hace una crítica a los modelos pedagógicos importados que son impuestos por las entidades del Estado, sin consultar y sin preparar a los actores educativos. Las transformaciones en la cultura no se adecúan de manera tan inmediata al ritmo con que se producen las decisiones del Estado y exigen un periodo de transición. Además, los agentes consideran que no se tienen las condiciones de infraestructura necesarias como “mejorar la planta física, reducir el número de alumnos”, mejorar las condiciones laborales de los maestros, etc.

Otros actores tienen una visión opuesta. Opinan que más allá de la imposibilidad de aplicar la norma, “lo de las competencias” ha sido mal entendido y que los docentes no han sabido aprovechar las posibilidades que una formación con este enfoque sugiere: mayor libertad, desarrollo del individuo, fomento de las potencialidades. Este punto de vista se observa especialmente en docentes de dos planteles y en supervisores, quienes al parecer tienen una reflexión muy elaborada de lo que significa una transformación del enfoque de la educación con arreglo a unos fines últimos de la formación más universal y democrática. Es importante destacar que en las historias docentes de algunas de estas personas aparecen manifestaciones de que ellos se “adelantaron a la ley”, incorporando evaluaciones de tipo cualitativo y trabajando con métodos innovadores. Por lo tanto se puede deducir que las personas que no encuentran negativo el cambio en la Ley, son aquellas que han integrado el discurso de cambio a su práctica, ya sea por intereses personales o institucionales que parten de una convicción de la necesidad de renovar las prácticas de enseñanza aprendizaje.

La evaluación de los estudiantes varía en las instituciones estudiadas. Se mencionan

aspectos como: 1) el desempeño general, 2) el resultado académico, 3) lo cognitivo, lo procedimental, el progreso y los resultados. También hay algunos planteles en donde se evalúan los resultados a través de los egresados, lo cual es efectuado a través de índices de ocupación laboral y de educación superior. Los protagonistas de esta evaluación son por supuesto los docentes, ya sea con la ayuda de otros colegas, o individualmente con la ayuda de los logros trimestrales y los índices de promoción de un curso a otro.

Es de resaltar la experiencia de un establecimiento privado en donde, como complemento de la evaluación general que hace la institución, se adelanta un proyecto llamado “aprender a aprender”, en el que se pretende que las estudiantes aprendan a definirse ellas mismas unas metas y hacer un seguimiento de estas. Se busca con este programa que las chicas se familiaricen con la definición de procesos de calidad y que los utilicen en la cotidianidad. Para ello se apoyan en registros diarios de avance en el logro de sus objetivos. Esta experiencia muestra un aporte importante como proceso de transformación que puede generar una institución en los alumnos. Mediante el proyecto descrito se está posibilitando la calidad transformativa (Harvey, 1992) mediante la intervención de los estudiantes en su propio proceso educativo posibilitando un cambio.

En cuanto a la evaluación de los docentes una de las prácticas de evaluación de la calidad más arraigadas en las instituciones es la visita que hacen los coordinadores académicos y los jefes de área a los docentes, mientras éstos dictan sus clases. En tres de los planteles (dos privado y uno oficial) esta práctica es usual, incluso, la visita de los mismos colegas, cuando estos están interesados en la manera en que se trabaja determinado tema o cuando un docente utiliza una metodología especial. Esto sucede en especial en un plantel en el que la investigación en el aula y la evaluación de las acciones pedagógicas son rutinarias, en razón a que los estudiantes deben hacer sus prácticas docentes en este colegio como requisito de grado.

Otros aspectos que se evalúan, relacionados con los docentes, son los siguientes: 1) la capacitación que reciben los maestros dentro y fuera de la institución, 2) el bienestar

general de éstos, 3) sus conocimientos y actitudes, 4) la correspondencia de sus perfiles con el perfil supuestamente exigido en el PEI; esto último es realizado por los directivos del colegio; 5) la pertinencia de lo que enseñan los docentes y esto lo hacen los mismos estudiantes.

En el campo de la evaluación aparece correspondencia con lo hallado en los análisis anteriores: existe un mayor número de menciones acerca de que se debe evaluar a los docentes. Los procedimientos sugeridos son: la autoevaluación, la evaluación por parte de los alumnos, y la retroalimentación entre sí. En cuanto a los contenidos, las menciones son proposiciones dispersas; se enumeran elementos que deben evaluarse pero en muy pocos casos se explica cómo realizarlo, ni cuál sería el procedimiento o la metodología. En cuanto a la institución, consideran que deberían evaluarse *"los procesos en general"*, los recursos humanos, el trabajo en equipo, la infraestructura, el Proyecto Educativo Institucional y la imagen de la institución frente al entorno.

La mayoría de aspectos se refieren directamente a los docentes: la motivación, *"que sepan que quieren"*, la formación que reciben en las facultades de educación, la capacitación que poseen. Algunos hacen menciones al desempeño en el aula y a la necesidad de observar las clases y *"explorar situaciones problemáticas en el aula"*

En cuanto a las prácticas potenciales, son mínimas las alusiones directas a los alumnos. Estas se deducen más bien de otros campos del discurso cuando se critica la posibilidad de evaluar la calidad de una institución en los resultados de sus estudiantes; se trata entonces de ir más allá de una preocupación por el ICFES, y evaluar *"la capacidad de analizar y relacionar"*, *"la autonomía"* y la *"felicidad"* que pueden tener los alumnos.

Con relación a las prácticas sedimentadas en cuanto a las metodologías, en algunas instituciones se menciona que existe la costumbre de la evaluación institucional, en donde todos se autoevalúan, y evalúan a los demás, incluyendo la evaluación a los directivos por parte de los estudiantes. En un colegio privado se comenta que una vez al año se realiza una

evaluación de la adecuación física de la institución. En otra institución se evalúa el manejo presupuestal, analizando la coherencia de éste con los acuerdos del consejo directivo.

Existe una institución confesional y de tradición educativa en la que la evaluación hace parte de un proceso amplio que se aplica a todas las actividades del colegio de cualquier naturaleza; antes de la evaluación hay una fase anterior de contexto, que es la inicial, y las etapas subsiguientes son las de experiencia, reflexión y acción. El coordinador académico de este colegio comenta que existe igualmente una fase de planeación que tiene en cuenta la evaluación institucional del año anterior, y que se realiza desde el servicio de aseo hasta las políticas amplias de la rectoría.

Cuando existe una evaluación como una política institucional, es frecuente que toda la comunidad educativa intervenga, comenzando por una autoevaluación y posteriormente una evaluación de unos a otros. Así mismo, tienen en cuenta indicadores tanto cuantitativos como cualitativos. Además de esta evaluación formal anual, también se fomenta que las personas hagan sugerencias informales sobre el mejoramiento de aspectos tales como la limpieza o la organización de los salones.

En uno de los planteles (un colegio “de acción social”) que se guía por los estándares de calidad del Galardón Santafé de Bogotá, se ha involucrado en los procesos evaluativos a los padres de familia, docentes, estudiantes y directivas. La metodología seguida son mesas de trabajo semanales y encuentros con los estudiantes. El resultado son criterios comunes a otras instituciones que están sugeridas en el cuestionario del Galardón, pero adicionan criterios propios de la institución.

En relación con las prácticas potenciales, las respuestas sobre este punto son más numerosas que las referidas a los agentes y a la temporalidad de la evaluación. Los agentes proponen diferentes formas para evaluar la calidad:

En primer término se enuncian unas propuestas generales que engloban el marco general de

la institución y que mencionan transformaciones de fondo en las formas de trabajo y en las costumbres de la comunidad educativa:

- Crear una cultura institucional para la evaluación, que fomente un espíritu de revisión constante entre docentes, estudiantes, administradores y directivos. Eso contribuye a que sea algo “familiar” para los agentes y se pierda el miedo a la crítica. Para esto la evaluación no debe ser policiva porque genera rechazo y resistencia entre las personas.
- Hacer una evaluación integral que incluya todas las instancias, o al menos las más importantes para mejorar la institución, teniendo en cuenta la cotidianidad del plantel. (*“para hacer una evaluación de calidad hay que hacerla con base en seguimiento, con base en el diario vivir, con base en los objetivos que nos propusimos y no estamos cumpliendo volvamos y mejoremos”* (Coordinador de estudiantes)).

Existen algunas menciones más restringidas a la evaluación de los docentes, en las que se sugieren fórmulas que los involucran, a ellos y a los alumnos. Se propone:

- Observar sus clases.
- Ofrecerles acompañamiento.
- Brindar espacio a los alumnos para cuestionar el desempeño docente: *“preguntarle a los alumnos si les gusta el docente y exige puntualidad y hace sugerencias directas que los maestros deben atender”* (Coordinador académico).

Con respecto a cómo debería realizarse la evaluación, no siempre surgieron respuestas espontáneas ni abundantes. Cabe resaltar las siguientes propuestas:

- Fomentar la apertura con otras instituciones para poder comparar los procesos y mejorar.
- Realizar mediante “pruebas objetivas” o inscribir a la institución en los programas gubernamentales, o de fomento y estímulo de evaluación de calidad.

Si bien no se puede enunciar una mención concreta y recurrente a los métodos cualitativos, algunos testimonios sugieren su preferencia, cuando se habla por ejemplo de evaluar procesos, no resultados, de buscar formas no represivas, o cuando mencionan cómo han realizado ellos mismos evaluaciones con indicadores más sensibles a las condiciones del entorno de los estudiantes. Dice el rector de un colegio, al referirse a su experiencia en una escuela rural:

“a mí me estorba la evaluación formalmente, qué evaluaba por ejemplo yo en la escuela rural?, cuando veía que los niños y los papás estaban felices, qué nota les ponía yo?, el examen final y todo eso sobraba” (Rector)

6.5.4. Finalidad

Las representaciones sobre la finalidad de la evaluación, de acuerdo con las prácticas efectivas que se adelantan en las instituciones estudiadas, son: 1) dar retroalimentación y acompañamiento a los docentes (más que una supervisión), 2) comprobar la buena calidad general de una institución, 3) confrontar lo realizado con lo propuesto, 4) guiar sobre las oportunidades de mejoramiento general al detectar los errores y debilidades, 5) mejorar los métodos pedagógicos, 6) disminuir la mortalidad estudiantil, 7) orientar sobre una planeación con base en las debilidades y fortalezas encontradas y 8) generar indicadores de calidad.

En lo considerado deseable se evidencia una tendencia general a concebir la evaluación como una cualidad importante de una institución, como un aspecto positivo independiente de las utilidades que le sean otorgadas: *“para mejorar”, “para la calidad de la educación”, “para descubrir fortalezas y debilidades”*

La finalidad puede estar relacionada con el concepto de calidad que se tiene, pues para algunos la evaluación tiene que ver con la mejora de los procesos que correspondería a una visión integral de la calidad, para otros tiene funciones más operativas como para cumplir

objetivos y lograr metas.

Para los que la relacionan con los docentes, la evaluación serviría para orientar la capacitación, corregir errores, explorar situaciones problemáticas en el aula y mejorar las formas de enseñanza.

6.5.5. *Las funciones de la Supervisión*

Como fuente de debate se encuentran las funciones de los supervisores de la Secretaría Distrital de Educación, quienes en teoría cumplen el papel de velar por la calidad de la Educación, a través de “la asesoría, orientación y control”. Según sus relatos, las actividades de evaluación que realizan están centradas en estudiar las posibilidades de constitución de un nuevo plantel, pero el tiempo restante se ocupan de resolver quejas y atender trámites burocráticos, que sólo tocan de manera tangencial la problemática de la calidad. Para algunos de los entrevistados, la supervisión no se concentra en lo que debería: en evaluar la calidad e intervenir sobre las problemáticas de las instituciones, asesorando procesos de mejoramiento y promoviendo transformaciones. Así, el deber ser de la evaluación sería una supervisión que acompañe a los colegios y les brinde elementos para convertirse en planteles que solucionen sus propios problemas.

Finalmente, las prácticas potenciales de evaluación entendidas como el *deber ser* se pueden observar con mayor facilidad en las instituciones de acción social; como si se tratara de una interiorización del discurso sobre la rendición de cuentas, ellas lo realizan a manera de una actividad reiterada y en ocasiones obligatoria, y los agentes de estos planteles con vivencias positivas resultantes de la evaluación permanente, terminan integrando la evaluación en su discurso como algo imprescindible, una vez más, puede decirse que la práctica interviene como sustrato de las representaciones.

7. ELEMENTOS PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y DE LA GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

7.1. CONSIDERACIÓN PREVIA

Recordemos una vez más que en la perspectiva de esta investigación hemos asumido que la calidad alude a un atributo integral del algo. Atributo que recoge en apretada síntesis un conjunto de componentes y, a su vez, de los procesos que los producen y distinguen. Tales atributos pueden apreciarse como características que se tienen, que se han ido alcanzando en un grado mayor o menor y que pueden predicarse de manera análoga. Así por ejemplo, cuando hablamos de la calidad de una institución educativa, le estamos atribuyendo de modo sintético un conjunto de atributos, que ésta ha venido alcanzado en grado mayor o menor, a través del tiempo. Atributos que también puedo atribuir a otra institución, pero de manera diferente, en grado distinto y en tiempos igualmente no coincidentes.

De igual manera, cuando hablamos de calidad de una institución, estamos diciendo que en un grado importante, ella se aproxima a un "ideal", que se acerca o aleja de él. Quizá por ello, una apreciación de la calidad nos permite captar el estado en que se encuentra una institución respecto de lo que ella se propone como "su sentido último", expresado generalmente en su misión.

Pero apreciar la calidad no significa "per se" medirla de modo cuantitativo. Puede acudirse para ello a procedimientos cualitativos. Esto es válido en la medida en que si bien la calidad se expresa en alguna medida en atributos cuantitativos, posee, a su vez, dimensiones cualitativas fundamentales no mensurables, todos los cuales a modo de componentes, expresan en su conjunto un complejo de aspectos susceptibles de recogerse a modo de síntesis en la expresión "calidad".

En esta perspectiva, podemos agregar que los atributos se agrupan con referencia a factores en los que ellos se muestran. Factores desagregables en variables, perceptibles mediante referentes empíricos o indicadores. Estos últimos permiten hacer patente el fenómeno “calidad”. Dicho de otra manera, las variables expresan atributos susceptibles de recibir un valor numérico o no numérico. Ninguna variables por sí sola es suficiente para mostrar la calidad de una institución, por ello es importante la sinergia que se produce cuando se atiende a varias de ellas en la formulación del juicio de calidad.

Ahora bien, hemos dicho que los atributos de la calidad se pueden ordenar en factores. Por ejemplo: proyecto educativo institucional (PEI); estudiantes; profesores; procesos pedagógicos; proyección a la comunidad; uso de los recursos físicos y financieros; gestión y evaluación. Para el efecto buscado en esta investigación, se ha hecho mayor énfasis en la gestión y la evaluación. Estos factores fueron los que consideraron los agentes educativos como más relevantes. Sobre los dos últimos conceptos, el grupo de investigación hizo una primera aproximación a su significado en el registro conceptual arriba desarrollado; a él referimos al lector. Recordemos simplemente que con el término de gestión estamos haciendo referencia a la conducción de la institución, a los procesos utilizados para el buen logro de su misión. A su vez, la evaluación está apuntando al interés por determinar el nivel de logro alcanzado por una institución con relación a referentes universales del conocimiento, o particulares o/y singulares asumidas por los agentes. Pero lo que ha interesado al grupo de investigación es la representación que de tales factores tienen los agentes educativos y la manera como ellos estiman que tales representaciones son susceptibles de apreciarse.

Al explicitar el registro técnico en que se mueve la investigación, se mostró el procedimiento seguido para llegar al listado de los factores, de las variables e indicadores que se describen a continuación, cuidando de ser fieles a lo manifestado por los agentes y corriendo el riesgo de ciertas imprecisiones desde el punto de vista del “rigor lógico” de su formulación. Privilegiamos, por razones de principio, la narración al argumento fundado.

7.2. LISTADO DE VARIABLES, SEGÚN FACTORES

Con el fin de hacer una presentación de las variables que los agentes educativos han determinado como apropiadas para apreciar la calidad de una institución, las ordenaremos según factores de la manera siguiente:

- El Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Estudiantes y
- Profesores
- Procesos pedagógicos
- Proyección a la comunidad
- Gestión
- Recursos físicos y financieros
- La evaluación institucional

7.2.1. *El proyecto educativo institucional*

- Disponibilidad de un proyecto educativo institucional y existencia de mecanismos que lo hacen efectivo.
- La institución dispone de un texto en el que aparecen enunciados con claridad la misión, los propósitos y objetivos institucionales.
- La institución posee mecanismos para discutir los componentes de la misión, propósitos y objetivos institucionales.
- La institución ha definido las estrategias para llevar a la práctica su misión, propósitos y objetivos institucionales.
- Existencia de procedimientos de participación de los diferentes estamentos de la institución en la conformación del P.E.I.
- Información disponible sobre los mecanismos de participación existentes en la institución.

- Opinión de los diferentes estamentos de la institución acerca de la efectividad de la participación de los mecanismos de participación.
- Presencia, en el PEI, del entorno social de la institución.
- La institución dispone de mecanismos o de proyectos que vinculan claramente la institución con su entorno.
- La institución dispone de información sobre las características socioeconómicas de sus miembros.
- Valoración, en el PEI, de la dimensión humana del estudiante.
- El PEI se encuentran posiciones explícitas sobre la valoración que hace la institución de la persona del estudiante.
- Opinión de los estudiantes acerca de la valoración que hace la institución de su persona.
- Identificación de estrategias para desarrollar el sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- La institución dispone de información acerca de los logros alcanzados en esta materia.
- La institución puede ofrecer un listado de acciones efectivas para incrementar el sentimiento de pertenencia en los miembros de la comunidad educativa.
- Existencia de una definición sobre el valor del pluralismo teórico y pedagógico en la institución.
- En el texto del PEI se ofrece una declaración explícita sobre el valor que la institución ofrece al pluralismo teórico y pedagógico.
- Los miembros de la comunidad educativa testimonian la vigencia práctica de tales declaraciones.
- El PEI identifica y precisa el papel y responsabilidad de los estudiantes respecto de la calidad.
- En el PEI se definen mecanismos académicos u otros que llevan al estudiante a un compromiso vivo con la calidad de los servicios que ofrece la institución.
- En el PEI se definen procedimientos para evaluar la efectividad de las acciones orientadas a incrementar la responsabilidad del estudiante con su propia formación integral.

- El PEI desarrolla una política de formación pedagógica del docente.
- En el PEI se fija una política respecto a la formación pedagógica de los docentes.
- En el presupuesto de la institución existe una partida para el financiamiento de la formación pedagógica de los docentes y ésta se ejecuta efectivamente.
- El PEI formula un compromiso claro con proyectos de carácter interdisciplinario y con las actividades de investigación formativa entre estudiantes y profesores.
- La institución puede mostrar el listado de proyectos con carácter interdisciplinario que se adelantan en la institución
- La institución puede ofrecer una relación precisa de las actividades identificables de modo preciso como de “investigación formativa”, que se han llevado a cabo en el último año en la institución.
- El PEI asume la evaluación como un valor de la cultura institucional.
- La institución puede ofrecer información verificable acerca de los procedimientos utilizados para la evaluación de sus funciones sustantivas.
- La institución ofrece información verificable acerca del uso que hace de los resultados de la evaluación que realiza.

7.2.2. *Estudiantes*

- La institución dispone de criterios de selección de estudiantes. Estos criterios tienen en cuenta la extracción social de los alumnos.
- Información verificable sobre las reglas de juego para el ingreso de los estudiantes a la institución.
- La institución tiene en cuenta el nivel de satisfacción de los estudiantes y de los padres de familia para evaluar la calidad de sus servicios.
- Opinión de los estudiantes sobre el grado de participación en los procesos de autoevaluación de la institución.
- Existencia de una política de acompañamiento pedagógico para estudiantes de alto riesgo en razón de su origen social.

- Opinión de los estudiantes del alto riesgo académico acerca de los mecanismos seguidos por la institución para incrementar su rendimiento académico.
- La institución hace explícita la valoración que tiene de los estudiantes que recibe.
- Listado de los mecanismos existente orientado a explicitar e incrementar la valoración que tiene la institución de sus estudiantes.
- Coherencia entre el perfil de la institución y el perfil de los estudiantes que recibe.
- Información verificable acerca de la coherencia entre el perfil de la institución y el de los estudiantes que recibe.

7.2.3. Docentes

- Existencia, en la institución, de una política de selección y actualización de los docentes.
- La institución puede mostrar la inversión que ha hecho en la capacitación y actualización de sus docentes.
- Coherencia entre el perfil institucional y el perfil profesional de los docentes.
- Información verificable acerca del perfil requerido por la institución para la contratación de sus docentes.
- Información verificable acerca de la coherencia existente entre el perfil exigido por la institución para contratar sus docentes y la que efectivamente se da.
- Existencia, en la institución, de docentes con formación pedagógica en su campo de docencia.
- Referencia escrita de las experiencias de formación tenidas por los docentes de la institución, relacionada con la docencia que brindan, según grados, niveles o tipos de ésta; y certificaciones logradas sobre las mismas.
- Existencia, en la institución, de procesos de inducción de nuevos docentes.
- La institución dispone de una relación precisa en cuanto a su contenido y en tiempo de los cursos de inducción que brinda a sus docentes nuevos.
- Nivel de formación de los docentes.

- Documento escrito en el que estén consignados los nombres, niveles de formación, títulos obtenidos, años de experiencia y materia que enseñan en la actualidad los docentes de la institución. (Utilizar para ello una Tabla)
- La institución analiza los efectos, en los procesos de formación, de la relación de edad entre docentes y estudiantes.
- Información verificable acerca de la relación existente entre las edades de los docentes y la promedio de los estudiantes que atiende cada docente por curso.
- Preocupación institucional por la calidad humana de los docentes.
- Opinión de los docentes acerca de la preocupación que tiene la institución por la calidad humana de los docentes.
- Existencia, en la institución, de estrategias para desarrollar sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- Información verificable acerca de las actividades realizadas por la institución dirigidas a incrementar el sentimiento de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa..
- Preocupación de la institución por las condiciones de trabajo de los docentes y por el establecimiento de una política de reconocimiento a sus méritos.
- Opinión de los docentes acerca de la efectividad de las estrategias definidas por la institución para el mejoramiento de las condiciones de trabajo dentro de la institución y de la política existente para el reconocimiento de los méritos de los docentes.

7.2.4. Procesos pedagógicos

- Existencia, en la institución, de una política respecto del número de estudiantes por curso en correspondencia con la naturaleza, tamaño y complejidad de los campos del conocimiento y en función de las metodologías utilizadas.
- Información verificable acerca de la relación existente entre tamaño de los salones y número de estudiantes que lo siguen.
- Información verificable entre número de estudiantes, disciplina y tipo de metodología seguida (magistral, de laboratorio, seminario u otro).

- Existencia de mecanismos o actividades orientadas a que los estudiantes asuman como valor “el amor por el conocimiento”.
- Relación de experiencias o actividades pertinentes orientadas a que los estudiantes, además de su capacitación, desarrollen en sí mismos un aprecio por el conocimiento, independientemente de su utilidad práctica.
- Existencia, en la institución, de una política precisa de formación integral.
- Información verificable acerca de las acciones que adelanta la institución para desarrollar en el currículo una preocupación por la formación intelectual, moral, psicoafectiva, ética, estética y religiosa de los estudiantes, en conformidad con la misión y principios que la inspiran.
- La institución procura, a través de su currículum, el desarrollo de competencias.
- La institución puede mostrar con evidencias que la formación de competencias es preocupación constante y real en sus estructuras curriculares.
- Opinión de los estudiantes y profesores acerca de la efectividad de las acciones orientadas a desarrollar competencias en los estudiantes.
- Los cursos que se dictan en cada programa disponen de apoyos didácticos, de laboratorios y de la tecnología apropiada, en correspondencia con su naturaleza, tamaño y complejidad.
- Información verificable acerca de los apoyos didácticos de que dispone la institución. Las condiciones de tales recursos permite su uso efectivo.
- Posibilidad para la institución de orientar las normas y las políticas del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación en conformidad con las exigencias que se desprenden de su misión institucional.
- Información verificable acerca de innovaciones generadas, en el marco de la Ley, en torno a diferentes aspectos de la conducción de la institución.

7.2.5. Proyección de la institución hacia la comunidad

- Existencia de coherencia, en el interior de los programas, entre los contenidos del plan de estudios y las necesidades de la localidad o la región.

- Listado de proyectos o de acciones que vinculen el plan de estudios con el entorno, local.
- Existencia, en la institución, de mecanismos de seguimiento de los egresados.
- La institución realiza seguimiento de sus egresados de manera sistemática y de ello posee información pertinente y verificable.
- La institución fomenta los vínculos entre ésta y las familias.
- Información verificable acerca de las acciones efectivas de la institución para mantener un vínculo entre ella y las familias de los estudiantes.
- En la institución se hace seguimiento de logros de actividades extramurales.
- La institución puede ofrecer una información coherente y precisa acerca de los logros en materia de vinculación con el medio externo.
- La institución utiliza la información que recibe de afuera para reorientar sus prácticas internas.
- La institución puede mostrar el uso que hace de la información que recibe del medio externo para la dirección de sus procesos académicos o administrativos.

7.2.6. *Gestión.*

- La institución publica lo que hace, cómo lo hace y por qué lo hace.
- La institución puede mostrar información verificable y publicada acerca de los logros alcanzados en la gestión, sobre los procedimientos alcanzados para hacerlo y sobre las motivaciones de los mismos.
- La institución hace seguimiento de la gestión que realiza el personal administrativo.
- Información verificable acerca de los procedimientos y resultados de la evaluación del personal administrativo.
- Existencia, en la institución, de un manual de convivencia en cuya elaboración participan los diferentes estamentos.
- Información verificable acerca de los mecanismos existentes en la institución para garantizar la participación de los estudiantes en su elaboración.
- La institución dispone de una estructura organizacional clara.

- Información verificable acerca de la estructura orgánica de la institución y de la vigencia efectiva de la misma.
- Existencia en la institución de procesos de planeación, seguimiento de los procesos administrativos.
- Opinión de directivos, docentes y estudiantes acerca de la efectividad de los procesos de planeación, y seguimiento de los procesos administrativos.
- En la institución se propicia la articulación del trabajo de los administrativos y los docentes.
- Listado de acciones efectivas realizadas durante el último año para procurar la articulación del trabajo entre los procesos administrativos y el quehacer de los docentes.
- En los procesos administrativos se favorece la innovación y la creatividad de los miembros de la institución.
- Opinión de personas de diferentes estamentos de la institución acerca del grado en que se fomenta en ella la innovación y la creatividad.
- Existencia, en la institución, de una división técnica del trabajo.
- La institución ha definido con precisión las responsabilidades y cargos necesarios para el logro de los objetivos propuestos por ella en su desempeño.
- Existencia, en la institución, de un sistema de información abierto y oportuno.
- Opinión de los miembros de la comunidad educativa acerca del sistema de información existente y sobre su efectividad
- En la institución, la organización, administración y gestión se orientan en los siguientes valores: orden, responsabilidad, honestidad, productividad, eficacia, y autonomía.
- Opinión de personas de los diferentes estamentos acerca de la vigencia del orden, de la responsabilidad, de la honestidad, de la productividad, de la eficacia y de la autonomía en la vida diaria de la institución.

7.2.7. Recursos físicos y financieros



- La institución dispone de una planta física apta para el cumplimiento de su misión, metas y objetivos.
- Relación escrita de la planta física, y su capacidad en relación con los servicios que presta.
- Existencia, en la institución, de procedimientos de seguimiento del ejercicio presupuestal.
- La institución dispone de mecanismos efectivos de seguimiento del ejercicio presupuestal
- Existencia de mecanismos de evaluación de la gestión física y financiera, según criterios de efectividad.
- La alta dirección de la institución ha dispuesto de procedimientos efectivos de evaluación de la gestión financiera y física de la institución y sobre ello puede brindar información verificable.

7.2.8. La evaluación institucional

- Existencia, en la institución, de sistemas de evaluación.
- La institución ha definido un sistema de evaluación y este opera en la actualidad.
- En la institución se hace seguimiento de los puntajes ICFES alcanzados por sus egresados y el análisis de tales resultados se usa en el proceso de autoestudio de la calidad de la institución.
- Información verificable de los puntajes alcanzados por los estudiantes de la institución en los dos últimos años y sobre el uso dado a tales resultados.
- Existencia en la institución de una cultura de la evaluación.
- Opinión de personas de diferentes estamentos de la institución acerca de la vigencia de una cultura de la evaluación.
- En la institución existe una preocupación por adelantar procesos de autoevaluación que incorporen el autoestudio y la evaluación de pares.
- La institución dispone del modelo seguido en el proceso de evaluación que se sigue en ella y este contempla en su estructura el autoestudio y la evaluación de pares.

- Existen en la institución, procedimientos apropiados para evaluar el impacto de las políticas del Ministerio de Educación Nacional sobre la vida diaria de la misma.
- Información verificable del seguimiento que hace la institución acerca del impacto de las políticas del Ministerio de Educación sobre el funcionamiento de la institución y sobre el logro de sus objetivos.
- En la institución, los resultados de los procesos de evaluación se tienen en cuenta para introducir mejoras.
- Listado de las mejoras introducidas en los dos últimos años en la institución, a partir de los resultados de procesos de evaluación adelantados en ella.

8. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

En esta parte, conscientes de que la información proporcionada es abundante, se presenta una síntesis general de los resultados encontrados, para iluminar la exposición posterior de las conclusiones generales del estudio. Sin embargo, atendiendo al enfoque y a las características principales de la investigación, las interpretaciones que aparecen a lo largo del trabajo no son últimas, ni la presentación de los hallazgos pretende ser unívoca. Existen aún muchos aspectos que permanecen como sugerencias, para ser complementados por otras miradas. Además, debido a las limitaciones temporales, materiales y de la naturaleza misma del estudio, el análisis no pudo ser absoluto ni completamente exhaustivo. Queda una primera aproximación a la comprensión del objeto de estudio, y es inherente al espíritu de la presente investigación que el lector juzgue y complemente desde su propia visión.

8.1. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS REFERIDAS AL YO

En razón de la importancia que posee la identidad del yo en la definición del sentido de las prácticas de los agentes sociales, en tanto esta se entiende como la manera en que se comprende e interpreta el propio relato autobiográfico, se llevó a cabo un análisis de los relatos de los docentes referente a su “autobiografía docente”. Se indagó fundamentalmente por la forma en que los docentes se comprenden a sí mismos en tanto tales dentro del marco su historia personal.

Las construcciones narrativas de los entrevistados acerca de la circunstancias y motivos que llevaron a la docencia, evidenciaron de forma recurrente la cuestión de la vocación. La justificación del ser docente se resume en la idea de *vocación*. Sin ninguna excepción los relatos señalaron como hecho decisivo, en el reconocimiento de su autoidentidad como docentes, el descubrimiento de su vocación. En contrapunto, el tema de la pérdida de vocación en los docentes actuales respecto a los de otras épocas es un tema igualmente recurrente.

Los relatos acerca de experiencias decisivas en su trayectoria docente evidenciaron una continua referencia al papel transformador e innovador que puede -que debe- desempeñar el docente. El sentimiento de “agentidad” es un componente fuerte en la configuración de la autoimagen de los docentes. Se encontró que la imagen del docente que “uno debe ser” implica generalmente en las representaciones ser un *agente (trans)formador* de individuos, de instituciones y prácticas, y en una última instancia de las condiciones sociales.

La imagen del docente transformador se evidenció también en los esfuerzos por demarcar su práctica frente a viejas formas de entender la educación. El docente intenta perfilarse en su práctica como innovador. La práctica docente se concibe así como una demarcación frente a realidades tradicionales, negativas o adversas.

Se pudo establecer como otro elemento dominante en la identidad del docente, las vías de identificación con determinados modelos de ser docente. La formación de esta identificación se hace en algunos casos como apropiación de los modelos positivos vividos durante su etapa de formación y en otros como un rechazo y una demarcación frente a experiencias y modelos negativos. De estas formas de identificación que señalan el sentido de sus prácticas actuales como docentes, se observó una continua recurrencia al posicionamiento del docente como portador de una manera nueva de hacer docencia que se enfrenta a un campo adverso de formas negativas del quehacer docente: como promotor de libertad frente al autoritarismo, como creador de relaciones correctas frente a relaciones maltratantes, como inductor de la creatividad frente al formulismo y el conformismo.

8.2. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS POTENCIALES

Alrededor de la identificación de las representaciones asociadas con prácticas potenciales se establecieron tres ejes aglutinadores de contenidos: El primero relacionado con las calidades del maestro, el cual apareció como tema preponderante en relación a la calidad tanto en las entrevistas como en las actividades desarrolladas en los talleres. Otra serie sustancial de datos se relaciona con los objetivos a los que debe orientarse la formación en

los colegios. En tercer lugar se agrupó una serie de referencias alrededor de las relación la institución educativa y elementos del contexto (las condiciones sociales y otras instituciones como la familia). Adicionalmente se consideraron una serie de testimonios relacionados con valoración sobre las políticas educativas y las reformas colombianas las cuales aportaron información relevante para describir y analizar las representaciones sobre las prácticas potenciales.

A partir de los rasgos del “tipo ideal” del docente enunciados por los diferentes entrevistas se intentó describir el perfil del docente ideal. A partir de la recopilación las características enunciadas, fueron delineados tres conjuntos de factores que permiten elaborar una aproximación a la representación del perfil del docente idealmente posible:

- las cualidades profesionales del docente
- las características de las relaciones pedagógicas que el docentes establece con sus alumnos
- las cualidades personales y las condiciones del docente.

Las cualidades profesionales ideales del docente pudieron ser descritas bajo el concepto de “profesionalización” que si bien no hacía parte del vocabulario de la mayoría de los agentes que participaron en el estudio, resume bien muchas de las características que señalan como necesarias dentro del arsenal del docente. Entre ellas pudieron identificarse: una adecuada formación, una continua actualización y producción de conocimiento, un manejo de conocimientos sobre las áreas específicas y sobre didáctica, pedagogía y psicología; compromiso con su labor y con la sociedad; y finalmente la capacidad de exigir académicamente sin perder la sensibilidad frente a las necesidades y condiciones de los estudiantes.

Se destacó como otra característica deseable en la representación de los entrevistados acerca del docente la creatividad y adaptación a las condiciones cambiantes. La creatividad se evidencia como directamente asociada con la capacidad pedagógica del maestro, con sus

posibilidades de adaptarse a las condiciones cambiantes de los diferentes grupos de alumnos y de experimentar nuevas estrategias didácticas.

Se percibió dentro de las disposiciones ideales de los docentes, la ausencia de un planteamiento respecto de la necesidad de la colaboración. La definición de las características profesionales importantes y deseables van más en dirección de las relaciones con los alumnos o las cualidades personales de los docentes que hacia la negociación y confrontación con los pares. En general las representaciones de los docentes respecto al deber ser del educador fueron planteadas desde una relación del individuo docente en relación con los estudiantes, con la pedagogía, con la realidad del país, etc, pero muy ocasionalmente en términos de la relación con sus pares y de la posibilidad de construcción de un proyecto colectivo.

En el ámbito de las relaciones pedagógicas, los relatos de muchos de los participantes en el estudio se limitan a indicar lo indispensable que es, para la calidad, que la relación e interacciones del maestro con sus alumnos sea “buena”, sin especificar en qué consiste esa “bondad”. Sin embargo, puede observarse una tendencia a calificar estas relaciones desde el punto de vista afectivo: deben ser cálidas, estrechas, mostrar una buena disposición por parte del maestro, resultar en una mayor motivación y en mejores logros de los estudiantes. En segunda instancia se destaca como deseable la capacidad que el docente debe poseer para *transmitir el conocimiento y las habilidades de comunicación*. En tercer lugar se destacó una consideración relativamente extendida de que el papel del maestro debe corresponder al de facilitador y orientador más que transmisor, normalizador o disciplinador

La tensión entre la exigencia y la permisividad, junto con la necesidad de tener una actitud democrática se manifestó como una preocupación dominante entre los entrevistados. El docente debería poder llegar a tener un equilibrio entre la simpatía, la actitud democrática y el afecto, por un lado, y, por otro, la exigencia.

De manera recurrente se encontraron alusiones a la “parte humana de la docencia”: la necesidad de que los docentes tengan “calidad humana” y la formación esté orientada al “desarrollo humano” etc., apuntando con ello a connotar todo lo que se encuentra más allá de las competencias profesionales, y que constituye la integralidad de la persona del docente.

En el ámbito de los objetivos de formación, el segundo eje, emergió como visión predominante el planteamiento como finalidad de la enseñanza, el necesario equilibrio entre la formación de la dimensión cognitiva, lo que los agentes llaman “la parte académica” -la enseñanza y aprendizaje de contenidos-, y la dimensión valorativa, equilibrio que afectaría la “integralidad” del ser humano. Fue claro el planteamiento de una dicotomía entre el aspecto cognitivo (“académico”), al que se le oponen en una relación complementaria pero problemática los demás aspectos de los objetivos de formación.

Dentro del terreno de aquello calificado como académico, se señalaron de manera destacada los ideales de una relación positiva y abierta con el conocimiento, el desarrollo de un conocimiento propio, adquirir conocimientos, obtención de logros académicos, la existencia de contenidos apropiados y el desarrollo destrezas cognitivas (competencias básicas de lectura y escritura, razonamiento y la capacidad argumentativa y de abstracción). Dentro de los aspectos no cognitivos que fueron caracterizados por los investigadores como de aprendizaje afectivo, social y ético se señaló la importancia como objetivos de formación: la formación de ciudadanos, desarrollo de actitudes democráticas, desarrollo de espíritu crítico, solidaridad y sentido social, compromiso con el país, desarrollo de la automotivación, fortalecimiento de la integralidad de la persona de los estudiantes.

Es destacable la representación ideal de que un objetivo de la educación debe ser el obtener la felicidad de los educandos. Esta visión idealizada fue confrontada por los mismos agentes educativos con las características concretas de su vida cotidiana. Se evidenció que mientras esperamos de los procesos que se desarrollan al interior de los colegios, el logro de los objetivos éticamente más loables, nos enfrentamos, por un lado a la indefectibilidad

y necesidad del conflicto, y por otro, a las difíciles condiciones que implica la docencia en una sociedad estructurada a partir de las diferencias socioeconómicas y sus repercusiones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes

De la información recolectada en las entrevistas, y de la retroalimentación que los participantes hicieron a la investigación en los talleres, hay una clara demostración de la simpatía por estudios y acciones en lo político que tengan en cuenta a los actores que viven a diario la realidad educativa. Esta visión conlleva la percepción de que las políticas educativas no consultan usualmente las necesidades y percepciones de los actores del sistema educativo.

Se percibió una valoración dividida frente a las reformas educativas de la década del 90, consagradas y condensadas en la ley 115. Si bien la mayoría de las críticas se refieren a la evaluación por logros, dos de los principales defectos percibidos fueron la falta de aplicabilidad de las políticas en el contexto colombiano, y la aplicación irreflexiva, forzada y repentina de reformas importadas del exterior.

La investigación constató una percepción generalizada y aguda acerca de la diferencia entre la educación pública y la privada. La educación pública es valorada en general como inferior en calidad y sometida a una serie de restricciones paralizantes que no se asocian con la imagen de lo que es la educación privada, si bien casi todos los participantes admitieron la necesidad de revertir tal estado de cosas.

8.3. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRACTICAS SEDIMENTADAS

El análisis de las descripciones de las prácticas sedimentadas y de las representaciones asociadas permitió elaborar una construcción tipológica, dentro de tres ejes: lo institucional, lo social y lo cultural. La tipología se estableció de manera binaria al interior de estos ejes considerando la tensión entre, por una parte, *constreñimiento*, entendido como factores que tienden a limitar posibilidades innovadoras de acción, pero a la vez proporcionar referentes

institucionales de identidad; y, por otra parte, la *autonomía*, asociada con la libertad e independencia de acción, pero también con la ausencia de elementos que enmarcan y dan sentido a la práctica. El primer eje, el ámbito institucional, comprende prácticas que se refieren a los mecanismos de “rendición de cuentas” que deben ser ofrecidas a otra entidad pero que a la vez recibe el apoyo de ésta (a falta de un mejor término, llamamos a los colegios que debían dar este rendimiento de cuentas *adsritos*). Lo social, se refiere a aspectos de composición de clase que influyen en la opción que tienen los agentes institucionales para seleccionar los educadores y educandos, así como la opción que tienen las familias para escoger el colegio que desean. Lo cultural, aborda las prácticas de carácter histórico y su pertenencia a la tradición.

En el eje institucional se encontró que la adscripción de calidad a las propias prácticas está fuertemente asociado con la claridad de las metas y objetivos de la institución educativa. Por un lado, se encuentran los colegios que hacen parte de una entidad mayor en la que existe una gran claridad de objetivos asociados a un proyecto educativo, del cual derivan los objetivos particulares de la institución y que supone la existencia de algún mecanismo de rendición de cuentas. Se presenta en estos colegios un gran sentido de pertenencia institucional por parte de docentes y alumnos. A esta categoría pertenecen dos colegios públicos y uno privado. En otros colegios, que no presentan el rasgo de vinculación a una entidad se encontró igualmente una alta conciencia del sentido de sus prácticas encarnadas en objetivos y metodologías claramente definidas y un alto nivel de identificación institucional por parte de sus miembros. Para lograr consolidar la misión en el colegio, se exige que todos sus agentes institucionales, docentes, alumnos y padres de familia, compartan sus principios.

Cuando no existe un “auto-constreñimiento” como el establecido por unos objetivos claramente definidos, el principal efecto que se aprecia en las narraciones de los agentes educativos es de desorientación, falta de sentido de pertenencia, desmotivación, cansancio y pesimismo, en contraposición a las manifestaciones muchas veces entusiastas de docentes de colegios privados. Con ello no se atribuye al carácter de público la creación de esta

dinámica, sino que es resultado de un contexto complejo en el que cuentan, entre otros, la percepción del constreñimiento que implica la imposibilidad de seleccionar sus docentes y sus estudiantes. Tras esta consideración se asoma la idea de que los estudiantes de bajos recursos no contribuyen a una buena calidad en la educación tanto por el deficiente capital cultural y nutricional con el que llegan, como por los conflictos familiares que los afectan.

En la dimensión cultural, la tradición opera como una fuente de identidad a la que se asocia la consolidación de prácticas de calidad. En la mayoría de las instituciones, exceptuando dos de creación reciente, la tradición del colegio es un factor de referencia constante. Cuando esta identidad opera en sentido positivo permite establecer un espacio de representaciones definidas institucionalmente a la calidad. Cuando opera en sentido negativo, la tradición es vista como algo que se ha viciado y está generalmente asociado a sentimientos de incapacidad de la institución de remontar la crisis percibida como pérdida de la tradición. Se construyó a partir de los testimonios una caracterización de la naturaleza de esa cultura generada por el tipo de tradición, según si es protagónica, investigativa, de calidad total, académica y de formación integral.

Sin embargo la tipología propuesta no es excluyente y algunas instituciones pueden pertenecer a varios tipos a la vez, por lo cual se agruparon los ocho colegios del estudio en cuatro categorías con características similares: la primera categoría reúne a tres colegios de *acción social*, con las siguientes características: están adscritos a otras entidades lo cual parece contribuir a generar una fuerte identidad institucional; poseen además, objetivos institucionales que se preocupan por una acción social, tienen la opción de seleccionar a los educadores y educandos, y son planteles de tradición. En la categoría de *tradición perdida*, se encuentran dos colegios no están adscritos a ninguna otra institución y poseen un sentido de pertenencia débil, se les impone la gente con quienes deben trabajar y existe la percepción de una tradición que se ha ido perdiendo poco a poco. En la categoría de *autonomía institucional*, hay dos colegios no adscritos que no obstante han desarrollado una gran identidad organizacional; tienen la posibilidad de elegir a su gente y no mencionan la tradición como elemento básico en la calidad. Y la cuarta categoría, con sólo un colegio,

es la de *características mixtas*, sin propiedades especialmente sobresalientes, no es un plantel adscrito, tiene una identidad institucional media, no puede seleccionar a sus docentes ni estudiantes y no posee una tradición claramente percibida.

En cuanto a los agentes , se estudiaron las prácticas de los docentes tanto desde el punto de vista de su dimensión activa como de las prácticas de la institución en relación a ellos. De este análisis se deriva que las representaciones de calidad están asociadas principalmente con la preocupación por actualizarse y la integración con los estudiantes. Como agentes receptores de prácticas, los docentes consideran como asociadas a la calidad fundamentalmente: la evaluación de que es objeto su desempeño, las oportunidades que ofrece la institución para una actualización permanentemente, y la estabilidad laboral. Sobre las directivas, la principal mención alude al grado de compromiso con las prácticas de calidad.

En relación con las representaciones que se vinculan a los estudiantes, se encontró que la calidad se asocia predominantemente con los logros académicos de los estudiantes durante su estadía en el colegio y con los resultados en los exámenes del Estado. Una vez que los estudiantes se convierten en egresados, se valoran los logros en el acceso a las universidades y al sector productivo. Por otra parte, en tanto agentes receptores, resultado de los procesos de otros agentes educativos, se encontraron vinculadas a la calidad:

- el fomento de una actitud crítica,
- la creación de espacios de libertad y libre opinión,
- la exigencia académica,
- la creación de adecuados controles y mecanismos de seguimiento,
- el ofrecimiento de orientación, comprensión y apoyo.

En lo referente al papel de los padres dentro de la institución y la calidad, aunque le es reconocida la importancia decisiva que tienen en la formación de sus hijos estos tienden a ser vistos como obstaculizadores, y en muy pocos casos se intenta vincular a los padres con

los procesos formativos de la institución.

8.4. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN

Las representaciones tanto colectivas (en el PEI) como individuales sobre gestión, son de una parte relacionadas con concepciones vagas e imprecisas, y de otra parte, asignables a diferentes personas dentro de las instituciones.

En los PEI hay una gran diversidad sobre los modelos que orientan la gestión de las instituciones y la mayoría de ellos incorporan la influencia discursiva empresarial, por lo cual es un concepto del que las instituciones no se han apropiado plenamente y no lo reconocen como un aspecto relevante. El otro aspecto de gestión que enfatizan los PEI son las fórmulas generalizadas en el Manual de Convivencia.

En lo individual, las representaciones de los agentes hacen mención principalmente a las formas de organización. Se nombra la conveniencia de la separación de la gestión pedagógica de la organizativa y administrativa, no sin mencionar los conflictos que ello conlleva. La gestión de las directivas es mencionada tanto en sus relaciones al interior de las instituciones como en la interacción de éstas con la Secretaría de Educación. Hacia el interior, un aspecto que se manifiesta de máxima importancia es la generación de identidad institucional. Las prácticas sedimentadas en el manejo de la autoridad, oscilan en un *continuum* desde el manejo del autoritarismo hasta el fomento de la participación y los grupos colegiados que contribuyen en la toma de decisiones institucionales.

Hacia el exterior, las relaciones con la Secretaría no son en general muy positivas, ya que adolecen, según los actores, de la reciprocidad y el apoyo necesarios para la calidad.

8.5. REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

Entender la evaluación como una práctica social es captarla como actividad que se desarrolla siguiendo unas costumbres, que se apoyan, en ocasiones, en unas reglas y

responden a unos significados y a unas finalidades.

Lo primero que llama la atención de las representaciones que tienen los actores educativos es la extensa variedad de los objetos a evaluar mencionados: se habla de la evaluación de estudiantes, de profesores, de directivos, de la infraestructura del plantel, del plantel en general, de los servicios, de las políticas educativas y hasta de la misma evaluación institucional. En las narraciones de los agentes se combinan a la vez todas las diferentes concepciones de manera muchas veces indiscriminada.

Así, tras las representaciones existe un concepto de evaluación con una gran amplitud de significados pues muestran una extensa gama de prácticas muy diversas. La razón de esta variedad es que todo en el proceso educativo es susceptible de ser evaluado y lo puede ser de diferentes maneras. Sin embargo, estas múltiples formas son desconocidas por los agentes, para quienes su horizonte de sentido más próximo en la evaluación es la evaluación de los estudiantes, con todas las implicaciones y contradicciones que actualmente posee la evaluación por competencias.

Llama la atención la poca frecuencia con la que se menciona la finalidad de la evaluación. De las pocas referencias se observa que se centra en el cumplimiento de las exigencias académicas que plantea el currículum y rara vez trasciende este nivel. En general, no existe una teoría popular en materia de evaluación tan polifacética como la concerniente a calidad. Pero, ¿cuáles son las relaciones de estas teorías de calidad, evaluación y gestión con las condiciones que vivimos actualmente?

8.6. HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

Cualquier acercamiento metódico y crítico al tema de la calidad nos enfrenta con la pregunta por el aporte del servicio educativo a la construcción de la sociedad deseable, a la generación de los valores de la moderna ciudadanía. Poder responder estos interrogantes nos pone frente a la necesidad de apreciar la calidad de la educación en referencia con las prácticas sociales y en ellas con las referentes a la cultura. No se trata de una preocupación

nueva en la Sociología de la Educación, sino de uno de sus ejes centrales de reflexión. Más complejo es poder precisar la articulación exacta que existe entre estas dimensiones buscando no caer en un determinismo mecanicista, ni en un culturalismo a ultranza.

La presente investigación ha servido como una ilustración de tal articulación. De alguna manera, las prácticas sedimentadas de los agentes en el marco de las instituciones nos ilustran hasta dónde tales agentes en la medida en que obran perpetúan el campo y el sentido de su obrar y en la misma medida reproducen la estructura de interacciones que los definen.

Quizá el mecanismo más generalizado aunque menos uniforme en la práctica del agente educativo se encuentre en su actitud ante la norma. A este respecto podemos encontrar, de una parte, la posición de quienes la siguen ciegamente y encuentran en su seguimiento un principio de identidad institucional. En segundo lugar, la de quienes encuentran en la norma un obstáculo para la calidad; y finalmente, la de quienes encuentran que es algo tan ideal que no es susceptible de llevarse a la práctica. En general, la norma no es apreciada como un componente que favorezca de manera plena el cumplimiento de objetivos de calidad. Es una situación que va en contravía de la exigencia de la mayoría de los modelos de evaluación de la calidad, en los cuales el cumplimiento de las normas es considerado como una condición mínima de calidad.

A su vez, las instituciones operan según otro mecanismo, a saber, responder a expectativas de la comunidad presente en ellas a través de organismos de poder, por ejemplo: seguir las políticas de entes ajenos a la institución, y cercanos a las estructuras de poder del entorno. Las políticas se generan desde fuera; los directivos se ahorran el esfuerzo de forjarlas creativamente desde dentro y con ello sacrifican la autonomía, como capacidad de autodeterminación.

Finalmente, las instituciones reproducen el sistema social, a su manera, buscando responder a la microfísica del poder interno. Poder que se mueve por y en símbolos, en legitimaciones

sedimentadas que “explican” y “fundamentan” lo posible, y fijan un límite a lo deseable.

Quizá por ello se aprecia en los agentes educativos que sus prácticas sedimentadas, sus rutinas, sus mitos y ceremoniales como sus prácticas discursivas apelan a la calidad, como categoría que cobra cuerpo para referirse a prácticas que en la medida en que se encuadran en los mecanismos anteriormente descritos las dota de sentido y de universalidad.

Pero una observación atenta de tal situación permite identificar en tal comprensión de la calidad, referentes extraños para los expertos y gestores de modelos de evaluación. Cuando el agente habla de calidad se refiere a horizontes de su experiencia cargados psicoafectivamente. Y esto no es aprehendido por los modelos de calidad, que pretenden desglosar el concepto en variables, susceptibles de ser medidas, o apreciadas. Es por esto que, la primera aproximación al establecimiento de variables e indicadores producto de esta investigación no puede ser independizada de su contexto, es decir, de las representaciones sobre las prácticas sedimentadas, potenciales y referidas al yo. Una teoría sobre calidad que busque rescatar las experiencias vitales de los agentes educativos no puede sin más, ser entendida en términos de factores organizados según un criterio lógico. Debe atender a los aspectos que condicionan la vivencia cotidiana de esos factores, en especial, la autoimagen y autoestima y condiciones materiales de los docentes; la identidad institucional y las prácticas de calidad que de ella resultan; las relaciones de los establecimientos educativos con las agencias gubernamentales; las posiciones ambivalentes frente a las políticas educativas y las difíciles condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes. La calidad se juega en el aporte de las identidades individuales e institucionales, y sus complejas relaciones con un entorno cada vez menos amable.

En lo concerniente a la imagen que el agente tiene de sí mismo, de su quehacer de su ser como “maestro”, se infiere que, de una parte, éste posee un discurso sobre la preeminencia de la figura del docente en la cultura, en la sociedad en general y sobre la trascendencia de su tarea para generar desarrollo humano. Se entiende a sí mismo como un “profesional especializado” y se apropia de un discurso, “el pedagógico”, del cual se considera poseedor.

A la vez se experimenta algunas veces socialmente desvalorizado y mal remunerado. Tal paradoja parece generar actitudes básicas contrastantes: de indiferencia ante su destino, de burocratización, de inconformismo, de combatividad... y todas ellas con un cierto sesgo de frustración y acomodamiento al "modus vivendi" que le ha correspondido.

En tal situación, la dinámica de la sospecha permite preguntar: ¿Cuál es el potencial de cambio de la educación en los nuevos escenarios en que se desenvuelven las instituciones? ¿Podrá la calidad, su evaluación, o la preocupación por la gestión, en la medida en que son más una preocupación de las políticas de gobierno, que una necesidad sentida de las instituciones y de los agentes educativos, constituirse en factores de cambio?

Nos movemos, en tanto que agentes e instituciones educativas en una tensión contradictoria básica: entre la exigencia y la laxitud, el peso de la idealización y la indiferencia, el sentimiento de agencia y la impotencia, la voluntad de realización y el conformismo. Intentamos responder a las múltiples exigencias del entorno: mandatos de ley, imaginarios colectivos, exigencias de la familia, condiciones socioeconómicas, imperativos económicos y culturales... entre el determinismo y la libertad.

Como agentes y como instituciones, el mismo nivel de autoexigencia resulta impregnando las representaciones. Una escuela fuente de felicidad, democracia, individuos autónomos, integrales en el conocimiento y los valores, poseedora de un clima tanto material como institucional óptimos, en tanto que ideal que permea las prácticas, contrasta algunas veces con la dureza de las condiciones al interior y al exterior de las instituciones, que, con sus constreñimientos no pueden escapar a la dinámica de la reproducción social. Y es precisamente en esta especie de "forcejeo", que se construyen continuamente las posibilidades de cambio y transformación. En este sentido, no basta con el padecimiento, es necesaria una conciencia crítica, pero construida colectivamente, acerca de la situación de la calidad de la educación. Es necesaria una revisión del proceso vivido en el sistema educativo en la última década, no como un diagnóstico pesimista, ni como un inventario de las exigencias que para la formación del "ciudadano del futuro", sino como posibilidad de

expiación del malestar experimentado, y como reconciliación de instancias que aún pertenecen a dos lógicas distintas: por un lado, las instituciones escolares que enfrentan la dura tarea diaria de formar subjetividades y por otro los organismos nacionales e internacionales que dictan políticas y normas, asignan presupuestos y establecen prioridades.

La sociedad actual ha sido denominada la sociedad del conocimiento, por la importancia que reviste en ella el desarrollo científico tecnológico. La posibilidad que tengan los países de incorporar masivamente las nuevas tecnologías en la producción determina hacia el futuro su grado de productividad y su lugar en el escenario mundial. Esta situación afecta de manera desigual a los países de modo tal que, si bien aumenta la interdependencia entre las naciones no por ello el beneficio es global; la brecha entre ricos y pobres se acrecienta y las polaridades se incrementan entre los que tienen y no tienen. Quizá, hacia el futuro, lo que determinará la situación más crítica será la imposibilidad entre los países y al interior de cada uno de ellos de acceder a los beneficios de la mundialización. De aquí la importancia de un cambio de direccionalidad de los sistemas educativos, que permita que la educación se haga pertinente a las demandas del desarrollo con rostro humano de los países. No se trata de modo exclusivo del aporte de la educación al crecimiento económico. Es mucho más que eso; se trata de la importancia central que tiene la educación y la cultura en la generación de una sociedad más justa, abierta y flexible.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Alba (de) Alicia. *Postmodernidad y educación*. México, CESU, UNAM, 1998.
- Aldana, Eduardo y otros. "Educación para el desarrollo", en *Documentos Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Bogotá, Presidencia de la República y Colciencias, 1995.
- Aguerrondo, Inés. "La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación". En *La educación, en Revista interamericana de Desarrollo Educativo*, año XXXVII, núm 116, III, Buenos Aires, 1993.
- Aktouf, Omar. *La administración: entre tradición y renovación*. Traducción del francés por la Universidad del Valle, Cali.
- Ávila, Rosa "Evaluación, Monitoreo y Supervisión de la Calidad de la Educación Colombiana", en *Educación, Ciencia e Instituciones*. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Fuentes Complementarias III. Presidencia de la República, Consejería presidencial para el desarrollo institucional, Colciencias, 1995.
- Beltran, Yolima. *Evaluación de la calidad en la educación superior: una aproximación teórica, metodológica y política*, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 1997.
- Bernal, Juan. *La calidad desafío que enfrenta la educación en el momento actual*. San José, Proyecto UNESCO, 1993.
- Brunner, Jerome. *Acción Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- Brunner, Jerome. *Actos de Significado, Mas allá de la Revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial 1991.
- Brunner, Jerome. *Imágenes y metáforas de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- Brunner, Jerome. *Desarrollo Cognitivo y educación*, Madrid, Morata 1995.
- Brunner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor 1997.
- Brunner, Jerome. *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós 1987
- Cárdenas, Ilba. *La evaluación como herramienta de gestión y planificación de la política educativa en Santafé de Bogotá*, Estudio de Caso, Trabajo de Grado Especialización en política social, Pontificia Universidad Javeriana., 2000



Casassus, Juan, Arancibia, V., Froemel, J.E. "Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 10, Págs. 231-261, 1996.

Casassus, Juan. *Acerca de la calidad de la educación*, Santiago de Chile, UNESCO, 1995.

Cobo S., Juan M. "El reto de la calidad en la educación: propuesta de un modelo sistémico"., en *Revista de Educación*, No. 308, Págs. 353 -375, 1995.

Cohen, Ira. " Teoría de la estructuración y praxis social" en *La Teoría Social hoy*, Págs. 351 – 393, Madrid, Alianza Editorial , 1987.

Consejo Nacional de Acreditación. *Lineamientos para la acreditación*. Santafé de Bogotá, 1998.

Consejo Nacional de Acreditación. *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*. Santafé de Bogotá, 1998.

Cole Martin, "La enseñanza hasta el año 2000, la conciencia de los profesores en épocas de crisis", en *Revista de Educación*, núm 283 Págs 165 – 185, 1987.

CINDA, *Autoevaluación para instituciones de educación*, Santiago de Chile, Cinda, 1994.

Davini, Maria Cristina. *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Díaz Florez, Olga Cecilia y Ordóñez Carlos E. *Estudio sobre los conceptos y enfoque de la evaluación pedagógica y educativa*. Santafé de Bogotá, IDEP, 1997.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana – UNESCO, 1996.

Dworkin, Ronald. *El imperio de la Justicia*. Barcelona, Gedisa, 1992.

Esteve, José M. *El malestar docente*. Barcelona, Paidós, 1994.

Facundo, A. y Rojas, C. *La Calidad de la educación secundaria: lo que dice la investigación*. Ministerio de Educación Nacional, 1985.

Fernández Enguita, Mariano. " La Organización escolar: Agregado, estructura y sistema" en *Revista de Educación*, núm, 320 Pág.s 255 - 267, 1999.

García, Salvador. *La dirección por valores*. Madrid, Mc Graw Hill, 1997.

- García Selgas, Fernando. “Análisis del sentido de la acción” en *métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis, 1994.
- Giddens, Antony. *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998.
- Giddens, Antony. *Modernidad y autoidentidad*, en *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad*, Barcelona, Anthropos, 1996.
- Giddens Antony. *Modernidad e identidad del yo: El yo en la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península, 1998.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1973.
- Gómez Buendía, Hernando., *La agenda del siglo XXI*. Santafé de Bogotá, Tercer Mundo, 1999.
- Goodman, Nelson. *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990.
- Galardón Santafé de Bogotá a la Gestión Escolar, *Guía de evaluación 1999*, Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor, 1999.
- Hargreaves, D. *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid, Narcea, 1997.
- Harvey, I y Gren, D, “Defining quality: assesment and evaluation. Bath”, en Gonzalez, L, *Calidad, evaluación institucional y acreditación*. Santiago de Chile, Cinda 1993.
- Imbernón, Francisco. *La formación del profesorado*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Kent, R; DeVries, W. *Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas*, México. 1997.
- Kosik, Karl. *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, 1989.
- Les, Brook. “Aproximación al concepto de calidad: una síntesis del debate actual en la Gran Bretaña”, en *Cuadernos Ascun No. 3*. Santafé de Bogotá. 1996.
- Magendzo, A. “Calidad de la educación y su relación con la cultura: síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala”, en *La educación. Revista interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington, OEA año XXVIII, No. 96, Págs. 32-47, 1984.
- Messina, G. y Sánchez, L. “Evaluación de la calidad de la Educación: Bibliografía de consulta” en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 10, Págs. 101-155, 1996.
- Michel, Alain. “La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional” en

Revista iberoamericana de Educación, No. 308, Págs. 13-36, 1996.

Miklos y Tello. *Planeación Prospectiva*. Madrid, Limusa, 1991.

Ministerio de Educación Nacional, *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Santafé de Bogotá, 1996.

Ministerio de Educación Nacional, *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá, 1994.

Miñana, Carlos. *En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa Red, 1999.

OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional.*, Barcelona, Paidós 1991.

OEI, Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. *Reseña 1994-1997*, Cumbre Latinoamericana, Buenos Aires, SN.

OEI, Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. *Bancos de Información parte 1. Selección de Bibliografía sobre Evaluación educativa*, Cumbre Latinoamericana, Buenos Aires, SN .

OEI, Programa Evaluación de la Calidad de la Educación, *Bancos de Información parte 2. Publicaciones de Evaluación educativa*, Cumbre Latinoamericana, Buenos Aires, SN.

OEI, Programa Evaluación de la Calidad de la Educación, *Documentos*, Volumen I, Cumbre Latinoamericana, Buenos Aires, SN.

OEI, Programa Evaluación de la Calidad de la Educación, *Aspectos cualitativos y cuantitativos en la evaluación educativa*, Memoria Seminario Iberoamericano, Parte 1, SN.

OEI, Programa Evaluación de la Calidad de la Educación, *Elaboración de un sistema de indicadores de la Educación en el contexto de políticas de calidad*, Memoria Seminario Iberoamericano, SN.

Orozco, Luis Enrique. *La educación a lo largo de la vida*. París, UNESCO, 1998.

Orozco, Luis Enrique. *Modernidad, educación y desarrollo humano*. Caracas, CRESAL/UNESCO, 1996.

Orozco, Luis Enrique. *Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes, 1997.

Orozco, Luis Enrique. "Módulo: Acreditación Institucional y de programas guía

- instruccional”, en *Colección de textos MDU*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes, 1996.
- Orozco, Luis Enrique. *La Formación Integral: Mito y realidad*. Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes, 1999
- Orozco, Luis Enrique. “Universidad y Cultura”, en *Colección de textos MDU*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes, 1989.
- Pérez Gómez, Angel Ignacio. *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- Pérez, Jesús, Cárdenas, Marta y Gamba, Pedro. Proyecto educativo institucional, gestión y autonomía en Santafé de Bogotá, en *Educación y Ciudad*. Santafé de Bogotá, IDEP, No 5, Págs. 6 – 15, 1998.
- Peters, y Waterman, *En busca de la excelencia*, Santafé de Bogotá, Norma, 1986.
- Reich, Robert B. *El trabajo de las Naciones*, Buenos Aires, Vergara, 1993.
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y Narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI, 1996.
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y Narración II: Configuración del tiempo en el relato de ficción*, México, Siglo XXI, 1996.
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y Narración III: Tiempo Narrado*, México, Siglo XXI, 1996.
- Rico de Alonso Ana. Equidad de género y calidad de la educación: un estudio para Santafé de Bogotá, IDEP, Santafé de Bogotá, 1999.
- Senge, Peter. *La quinta disciplina*. Buenos Aires, Granica, 1992.
- Senge, Peter. *La quinta disciplina, en la práctica*. Buenos Aires, Granica, 1996.
- Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, SEP, 1992
- Schmelkes, Sylvia. *La evaluación de los centros escolares*, México, cinvestav-ipn, 1996
- Schmelkes, Sylvia, *Calidad de la educación y gestión escolar*. Ponencia presentada en el seminario iberoamericano: aspectos cualitativos y cuantitativos en la evaluación educativa, Buenos Aires, 1996.
- Silvio, J. Dimensión tecnológica de la calidad en la educación superior, en *Calidad, Tecnología y Globalización en la educación superior*, Caracas, UNESCO/CRESALC,

Págs. 10-59, 1992.

Tedesco, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo*. Barcelona, Anagrama, 1995.

Taylor, JJ y Bogdan R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Piados, 1990.

Triana, Alejandro. "La evaluación de los sistemas educativos" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 308, Págs. 13-36, 1996.

Tyler, Nora Esperanza. "¿Carrera o barrera magisterial? Un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria, en *Pensamiento Universitario*. México, CESU, 1997.

Van Der Donckt, "La evaluación de la calidad académica: procesos, métodos e instrumentos", en *experiencias de acreditación*. Santa fe de Bogotá, ASCUN, ICFES, 1995.

Van Vught, F. "Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso", en Beltran Yolima. *Evaluación de la calidad: una aproximación teórica, metodológica y política*. Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 1993

Wilson, John D. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós, 1992.

Witrock, Merlín. (comp.) *la Investigación de la enseñanza*, Tomo I, Barcelona, Piados, 1997.

Yarzabal Luis, Vila Ana, Ruiz Roberto. *Evaluar para transformar*, IESAL/UNESCO, Caracas, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTE

HISTORIA DE VIDA

1. ¿Cómo llegó usted a dedicarse a esto de la educación?
2. ¿De la educación que usted recibió qué experiencias le marcaron?

LA PRÁCTICA EN EL ESTABLECIMIENTO

3. ¿Tiene hijos?

Si sí tiene hijos: ¿En qué colegio están? ¿Por qué lo escogió?

Si no tiene o los tiene en otro colegio: ¿Por qué recomendaría este colegio?, y por qué los puso en el otro.

4. ¿Qué tipo de prácticas de las que existen aquí lo hacen pensar en calidad?
5. ¿Cuál es el orgullo de este colegio?
6. ¿Cuál sería la participación de los alumnos en los procesos de calidad?

EVALUACIÓN

7. Después de todas sus apreciaciones sobre calidad, ¿Qué cosas evaluaría? ¿Cómo cree que podríamos evaluarla?
8. Si pensamos en el tema administrativo, que se tendría que evaluar?

DIMENSIÓN IDEAL

9. ¿Si fuera ministro/a de educación qué haría?
10. ¿Y calidad, para qué?
11. ¿Cómo sería la mejor escuela que se imagina?

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVO

HISTORIA DE VIDA

1. ¿Cómo llegó usted a dedicarse a esto de la educación?
2. ¿De la educación que usted recibió qué experiencias le marcaron?

LA PRÁCTICA EN EL ESTABLECIMIENTO

3. ¿Si tuviera que recomendar este colegio a un familiar, por qué lo haría?
4. ¿Qué tipo de prácticas de las que existen aquí lo hacen pensar en calidad?
5. ¿Cuál sería la participación de los alumnos en los procesos de calidad?
6. ¿Qué aspectos generales del PEI influyen o determinan la calidad de la Institución, por qué?
7. ¿Cuál es el orgullo de este colegio?

RELACIONES CON LA SECRETARÍA

8. ¿Por medio de cuáles actividades se relaciona el colegio con la secretaría de educación?
9. ¿Cómo percibe usted la acción de la secretaría de educación sobre su institución?

EVALUACIÓN

9. Después de todas sus apreciaciones sobre calidad, ¿Qué factores evaluaría? ¿Cómo cree que podríamos evaluarla?
10. Si pensamos en el tema administrativo, ¿qué se tendría que evaluar?

DIMENSIÓN IDEAL

11. ¿Si fuera ministro/a de educación qué haría?

12. ¿Y calidad, para qué?

13. ¿Cómo sería la mejor escuela que se imagina? ¿Qué debe tener una escuela para ser buena?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA A SUPERVISORES

HISTORIA DE VIDA

1. ¿Cómo llegó usted a dedicarse a esto de la educación?
2. ¿De la educación que usted recibió qué experiencias le marcaron?

LA PRÁCTICA COMO SUPERVISOR(A)

3. ¿Cuál es su labor como supervisor(a)
4. ¿Cuál es el papel de la secretaría respecto a la calidad de la educación?
5. ¿Qué experiencias ha tenido en su práctica como supervisor(a) que lo hacen pensar en calidad?

EVALUACIÓN

6. Teniendo en cuenta sus apreciaciones sobre calidad, ¿Qué factores evaluaría? ¿Cómo cree que podríamos evaluarla?
7. ¿Si fuera ministro/a de educación qué haría?
8. ¿Y calidad, para qué?
9. ¿Cómo sería la mejor escuela que se imagina? ¿Qué debe tener una escuela para ser buena?

ANEXO 4

INSTRUCTIVO GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTE

Hacer primero una introducción acerca de lo que en términos generales pretende hacer la investigación. Decir que con esta entrevista nos queremos acercar a lo que el entrevistado ha vivido como persona y lo que hace en el colegio.

HISTORIA DE VIDA

- ¿Cómo llegó usted a dedicarse a esto de la educación?

(Con esta pregunta, el entrevistado puede extenderse sobre aspectos de su vida. Tratar de direccionar la charla en términos de si considera que las experiencias que ha tenido son buenas para los alumnos, para las instituciones, para la sociedad... es decir, qué relación tienen con lo que considera que es calidad de la educación.

Los cambios de institución o de actividad en general son muy importantes, preguntar el por qué de los cambios.

Ejemplo de preguntas auxiliares: Quisiera que me contara una experiencia que usted haya visto o vivido que se relacione con calidad de la educación, ¿Qué preocupaciones ha tenido con respecto a la educación?)

- ¿De la educación que usted recibió qué experiencias le marcaron?

(pensar en educación básica y media, en formación de profesores, y en las experiencias que asocia con la calidad).

LA PRÁCTICA EN EL ESTABLECIMIENTO

- ¿Tiene hijos? (si sí tiene hijos, ¿En qué colegio están? ¿Por qué lo escogió?; Si no tiene o los tiene en otro colegio, ¿Por qué recomendaría este colegio?)
- ¿Qué tipo de prácticas de los que existen aquí lo hacen pensar en calidad?
- ¿Qué experiencias ha tenido en esta institución que lo hacen pensar en calidad?

(Indagar por ejemplo, por estrategias y enfoque pedagógico (ejemplos de preguntas: Qué oportunidades ha tenido para mejorar su práctica pedagógica en algún sentido?, qué enfoque pedagógico utiliza?...). Qué relación tiene eso con la calidad.

- ¿Cuál sería la participación de los alumnos en los procesos de calidad?
- ¿Cuál es el orgullo del colegio? (Pregunta auxiliar: ¿Si no existiera este colegio que pasaría en el sistema educativo?)

EVALUACIÓN

- Después de todas sus apreciaciones sobre calidad, ¿Qué factores evaluaría? ¿Cómo cree que podríamos evaluarla?
- Si pensamos en el tema administrativo, que se tendría que evaluar?

DIMENSIÓN IDEAL

- ¿Si fuera ministro/a de educación qué haría?
- ¿Y calidad, para qué?
- ¿Cómo sería la mejor escuela que se imagina? (Pregunta auxiliar: ¿Qué debe tener una escuela para ser buena?)

ANEXO 5

INSTRUCTIVO GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS

Hacer primero una introducción acerca de lo que en términos generales pretende hacer la investigación. Decir que con esta entrevista nos queremos acercar a lo que el entrevistado ha vivido como persona y lo que hace en el colegio.

HISTORIA DE VIDA

- ¿Cómo llegó usted a dedicarse a esto de la educación?

Con esta pregunta, el entrevistado puede extenderse sobre aspectos de su vida. Tratar de direccionar la charla en términos de si considera que las experiencias que ha tenido son buenas para los alumnos, para las instituciones, para la sociedad... es decir, qué relación tienen con lo que considera que es calidad de la educación.

Los cambios de institución o de actividad en general son muy importantes, preguntar el por qué de los cambios. También puede preguntarse por el hilo conductor que liga diferentes experiencias.

Ejemplo de preguntas auxiliares: Quisiera que me contara una experiencia que usted haya visto o vivido que se relacione con calidad de la educación, ¿Qué preocupaciones ha tenido con respecto a la educación?)

- ¿De la educación que usted recibió qué experiencias le marcaron?

Pensar en educación básica y media, en formación de profesores, y en las experiencias que asocia con la calidad.

LA PRÁCTICA EN EL ESTABLECIMIENTO

- ¿Si tuviera que recomendar este colegio a un familiar, por qué lo haría?
- ¿Qué tipo de prácticas de los que existen aquí lo hacen pensar en calidad? ¿Qué experiencias ha tenido en esta institución que lo hacen pensar en calidad?

Indagar por ejemplo, por estrategias y enfoque pedagógico. Ejemplos de preguntas: Qué oportunidades ha tenido para mejorar su práctica pedagógica en algún sentido?, qué enfoque pedagógico utiliza?... ¿Qué relación tiene eso con la calidad?

- ¿Cuál sería la participación de los alumnos en los procesos de calidad?
- ¿Cuál es el orgullo del colegio? Pregunta auxiliar: ¿Si no existiera este colegio que pasaría en el sistema educativo? A veces esta pregunta sobra, pues ya se agotó todo lo que el entrevistado podría decir sobre el colegio.

Relaciones con la secretaría

- Por medio de cuáles actividades se relaciona el colegio con la secretaría de educación?
- ¿Cómo percibe usted la acción de la secretaría de educación sobre su institución?

EVALUACIÓN

- Después de todas sus apreciaciones sobre calidad, ¿Qué factores evaluaría? ¿Cómo cree que podríamos evaluarla?
- Si pensamos en el tema administrativo, que se tendría que evaluar?

DIMENSIÓN IDEAL

- ¿Si fuera ministro/a de educación qué haría?
- ¿Y calidad, para qué?
- ¿Cómo sería la mejor escuela que se imagina? (Pregunta auxiliar: ¿Qué debe tener una escuela para ser buena?)

ANEXO 6

INSTRUCTIVO GUÍA DE ENTREVISTA A SUPERVISORES

Hacer primero una introducción acerca de lo que en términos generales pretende hacer la investigación. Decir que con esta entrevista nos queremos acercar a lo que el entrevistado ha vivido como persona y lo que hace en el colegio.

HISTORIA DE VIDA

- ¿Cómo llegó usted a dedicarse a esto de la educación?

(Con esta pregunta, el entrevistado puede extenderse sobre aspectos de su vida. Tratar de direccionar la charla en términos de si considera que las experiencias que ha tenido son buenas para los alumnos, para las instituciones, para la sociedad... es decir, qué relación tienen con lo que considera que es calidad de la educación.

Los cambios de institución o de actividad en general son muy importantes, preguntar el por qué de los cambios.

Ejemplo de pregunta auxiliar: Quisiera que me contara una experiencia que usted haya visto o vivido que se relacione con calidad de la educación; ¿Qué preocupaciones ha tenido con respecto a la educación?)

- ¿De la educación que usted recibió qué considera que tuvo calidad y que no? (pensar en educación básica y media, y en formación de profesores).



LA PRÁCTICA COMO SUPERVISOR(A)

- ¿Cuál es su labor como supervisor(a)?, profundizar en la relación de la secretaría con los colegios en términos de retroalimentación y circulación de la información etc.
- ¿Cuál es el papel de la secretaría respecto a la calidad de la educación?
- ¿Qué experiencias ha tenido en su práctica como supervisor(a) que lo hacen pensar en calidad?

EVALUACIÓN

- Teniendo en cuenta sus apreciaciones sobre calidad, ¿Qué factores evaluaría? ¿Cómo cree que podríamos evaluarla?
- ¿Si fuera ministro/a de educación qué haría?
- ¿Y calidad, para qué?
- ¿Cómo sería la mejor escuela que se imagina? ¿Qué debe tener una escuela para ser buena?

ANEXO 8**PRIMER TALLER
RETROALIMENTACIÓN****REPRESENTACIONES SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA****COMENTARIOS Y APORTES AL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El enfoque cualitativo de la investigación ofrece la oportunidad de reformular el estudio, teniendo en cuenta los aportes de las personas que intervienen como informantes en el proceso investigativo.

Para el equipo de investigación de la Universidad de los Andes, es de especial interés tener en cuenta los comentarios de las personas que, como entrevistados, han colaborado en la elaboración de este estudio. Por este motivo solicitamos sus comentarios sobre los siguientes aspectos:

1. Qué planteamientos de fondo le sugiere el tema de esta investigación?

2. Que aspectos considera centrales para incluirse en el análisis de la información recolectada?

3. Cuáles sugerencias que usted considere sustantivas deben ser tenidas en cuenta o deben incluirse en las etapas siguientes de la investigación?

C O N C E P T O S

ESCENARIO

-Perspectiva Culturalista

-Hermeneutica

-Teoría de la Estructuración

| INSUMOS | PROCESO | RESULTADO | IMPACTO |
|------------------------------------|------------------------|-----------|-----------------------|
| | Mercado educativo | | |
| | Poder / Conflicto | | |
| R E P R E S E N T A C I O N | | | |
| | Práctica Institucional | | Equidad y pertinencia |
| Agentes | Negociación | Narración | |

C A L I D A D

| | | |
|-----------------|--|--------------------------|
| Rector | Relaciones Intra-institucionales | Logros a cualquier nivel |
| Docentes | Gestión Pedagógico | |
| Estudiantes | Etico | |
| Familia | Político | |
| | Clima institucional | |
| Estado | Relaciones Institucionales | |
| Infraestructura | Contexto Familia Sociedad Civil Estado | |

EVALUACIÓN

| | | | |
|----------------|-----------------------------|---|------------------|
| Accountability | Investigación Institucional | Apreciación y utilización de la información | Egresados |
| | | | Capital Cultural |

ANEXO 9

SEGUNDO TALLER

**CASO:
LA COPIALINA DE JAZMÍN**

En el siguiente ejercicio ustedes deben, a partir de una situación dada, reflexionar, discutir y llegar a un acuerdo sobre el dilema planteado. Se parte del supuesto de que ustedes conocen y comprenden la complejidad de la vida en las instituciones educativas, y que se han enfrentado posiblemente con problemas similares. Así, disponen de los conocimientos, vivencias y demás elementos de juicio suficientes para tomar una decisión.

El colegio Sotavento ofrece educación primaria y secundaria y está situado en un barrio del sur de Bogotá. Recibe en la jornada de la tarde a 500 alumnos y alumnas, provenientes de los barrios aledaños.

El año pasado, el colegio quedó clasificado en el la categoría MEDIO en el examen del ICFES. Por ello, los profesores en su conjunto acordaron orientar todos sus esfuerzos a mejorar la calidad de la enseñanza en la institución. Se convino que el lema del PEI: *“Formación de personas tolerantes, honestas, responsables y competentes académicamente”*, debería ser parte de la práctica cotidiana de todos en el colegio.

En el curso 9A hay 45 estudiantes, considerados por sus docentes como motivados y activos, aunque un poco indisciplinados. Rubén Martínez es el profesor de matemáticas del curso. En una reunión de nivel, Rubén comenta su preocupación por una de las estudiantes, Jazmín Ospina; ella lleva la mayoría de logros perdidos, presenta problemas de indisciplina y además la encontró copiando en una evaluación. Deciden comentarle el caso a la orientadora, Doris Castro, ya que es la primera vez que Jazmín presenta estos problemas; su desempeño en años anteriores ha sido aceptable. Después de su primera charla con Jazmín, Doris concluye que se trata de un caso de crisis de adolescencia y cita de nuevo a la alumna para profundizar en su caso.

Entretanto, en el transcurso de otra evaluación, Rubén vuelve a encontrar a Jazmín con una “copialina”. Le quita la hoja y la saca del salón. En el corredor, Jazmín se encuentra con el rector, Alberto Chaparro. Ya que no es permitido sacar a los estudiantes del salón, el rector interroga a Jazmín, quien le cuenta lo sucedido con el profesor Rubén.

En la reunión del consejo académico, el rector le pide explicaciones a Rubén. Éste, un poco abochornado por el giro que han tomado los acontecimientos, relata el caso. Se discute sobre la posibilidad de expulsar a Jazmín, sin llegar a ningún acuerdo. De hecho, la solución no es fácil. Por un lado, en uno de sus artículos, el manual de convivencia dice que existe la posibilidad, según el caso, de expulsar a estudiantes que reincidan en la copia. Por otro lado, existe el compromiso asumido por todos con el lema del PEI y la necesidad de mejorar la calidad del establecimiento. El rector Chaparro decide citar al consejo directivo para tomar una decisión con relación a la estudiante.

PROTAGONISTAS DEL CASO

- Jazmín Ospina: chica de 14 años a quien se le dificultan las matemáticas, sobre todo las de este año; en seis meses que va del año, lleva 5 (de los 7 que debe cumplir) logros perdidos. Vive con sus padres, Jaime Ospina y Rosalba de Ospina. Jazmín ha tenido un buen desempeño académico hasta el año anterior. Fue representante de su clase el año pasado. Este año presenta los problemas mencionados.
- Padre de Jazmín: Jaime Ospina, hombre de 55 años, pensionado. Es muy exigente en la educación de su hija Jazmín, a quien reprende a menudo a causa de sus resultados académicos, llegando con frecuencia al castigo físico.
- Madre de Jazmín: Rosalba de Ospina, 32 años, ama de casa; generalmente no está de acuerdo con los castigos del padre a Jazmín, pero no se atreve a oponerse a su marido.
- Profesor de matemáticas de 9º grado: Rubén Martínez, 30 años, trabaja hace 2 años en el colegio, es considerado por sus alumnos y alumnas como un docente exigente pero mantiene unas buenas relaciones con ellos.

EJERCICIO

En grupos de 5 personas, ustedes deberán llegar a un acuerdo sobre si la alumna en cuestión debe ser expulsada o no del plantel. Una de las personas del grupo hará las veces de observador y tomará nota de lo sucedido. Al final de la discusión, elaborarán un acta donde deben aparecer claramente diferenciados los siguientes elementos:

- Un relato sobre lo que sucedió durante la discusión
- La decisión tomada
- Las razones por las cuales se tomó esa decisión

ANEXO 10

| |
|----------------|
| JUEGO DE ROLES |
|----------------|

Este ejercicio consiste en representar la reunión que el Consejo Directivo lleva a cabo a solicitud del rector Chaparro, con el fin de discutir y llegar a un acuerdo sobre el problema que se presentó con la estudiante Jazmín Ospina, y que todos conocen ampliamente. Cada uno de los seleccionados, en cada grupo, personificará el papel de uno de los miembros del consejo; dentro del sobre que se les ha entregado encontrarán los detalles correspondientes.

La reunión comenzará por la presentación que cada uno hace del rol que desempeñará, para lo cual deben leer SOLAMENTE el contenido del recuadro. La restante información no deben leerla en público pero sí tenerla en cuenta para el desarrollo de la posterior discusión. Ustedes disponen de 25 minutos para discutir y llegar a un acuerdo acerca de la decisión que se debe tomar con relación a la estudiante en cuestión.

Ustedes pueden enriquecer la reunión con elementos de las discusiones de la mañana pero no así los acuerdos a que se llegaron. Harán de cuenta que es una situación real, por lo cual cualquier duda que aparezca, será resuelta por ustedes mismos.

Instrucciones para las personas que desarrollan el rol:

| |
|---|
| Yo soy Alberto Chaparro, Rector del colegio Sotavento. Tengo 52 años, fui docente de colegios públicos y privados durante 15 años y se me he desempeñado como rector hace 5 años, 3 de los cuales han sido en este colegio. |
|---|

- Usted es una persona de espíritu notablemente democrático por lo cual ha reunido el Consejo Directivo para conocer lo que cada representante opina sobre el caso de la estudiante Jazmín. Desde que llegó a este colegio, usted ha estado firmemente comprometido con la idea de poner en marcha todo lo proyectado en el PEI del colegio a partir del lema del colegio "*Formación de personas tolerantes, honestas, responsables y competentes académicamente*", para lo cual ha insistido en que debe ser parte de la práctica cotidiana de todos profesores y directivos del colegio.

| |
|--|
| Yo soy Agustín Ortíz, Coordinador académico. Tengo 45 años y soy el representante más antiguo del colegio. |
|--|

- Usted participó en la elaboración y actualización del Manual de Convivencia del colegio y es un convencido de la utilidad de dicho documento, por lo que trata de que se

sigan las pautas allí contenidas. Pero usted entiende que los reglamentos son para ser interpretados, dependiendo de las circunstancias. En relación con el caso, sabe que en uno de sus artículos, el Manual dice que existe la posibilidad, según el caso, de expulsar a estudiantes que reincidan en la copia.

Yo soy Pedro Márquez, representante de los profesores y soy además coordinador del área de sociales. Tengo 34 años. Llevo 3 años en el colegio.

- Desde que usted llegó al colegio logró destacarse como líder de sus compañeros docentes, por lo cual fue escogido como su representante. Para responder a su confianza, siempre ha tratado de proteger los intereses del gremio y defender los puntos de vista de éstos. Pero, a la vez, es un defensor de las ideas del rector y lo apoya incondicionalmente en su lucha por mejorar la calidad del establecimiento y por llevar a la práctica el lema del PEI del colegio.

Yo soy Alicia Moncada, representante de los padres. Soy la madre de dos alumnos del colegio y estoy ocupando el cargo desde hace 4 años.

- Su labor consiste en escuchar las quejas de los padres de los muchachos, como el de Jazmín, en este caso; y defender las posiciones de éstos. Así mismo, presentó hace un buen tiempo una tutela al colegio por pérdida del año de un hijo y la ganó, por lo cual ha adquirido la fama de ser una defensora de los derechos de los jóvenes; y los otros padres la buscan para que los asesore en materia de tutelas.

Yo soy Fabio Gutiérrez, representante de los alumnos y curso actualmente 11º grado en este colegio. Tengo 16 años. Fui elegido en este cargo hace tan sólo 6 meses.

- Usted es alumno de este colegio desde primaria y desde el comienzo tuvo una gran facilidad para hacerse amigos. Además, todos, alumnos y profesores lo respetan. Estos últimos porque es un alumno con excelentes logros académicos. Por todo esto, fue elegido como su representante y se considera que su función es hacer oír la voz de los estudiantes y buscar su bienestar general. Aunque Jazmín está un par de años atrás, usted es amigo personal de ella.

Yo soy Gladys Castro y soy la orientadora del plantel. Soy psicóloga y tengo 30 años. Llevo ya un año con este cargo.

- Usted es muy estimada por los muchachos y muchachas del colegio. Le gusta hacer bien su trabajo. Ante los muchos problemas que le llagan, tiende a tener en cuenta las características del desarrollo psicológico de los estudiantes, aspecto que los demás no suelen considerar.

Yo soy Ruben Martínez, profesor de matemáticas de 9° grado.

- Usted es considerado por sus estudiantes como un docente exigente pero mantiene unas buenas relaciones con ellos. Se encuentra un poco abochornado por el giro que han tomado los acontecimientos. Su única preocupación es cumplir su labor docente con mística y tratar de mejorar la calidad de la enseñanza en su área.

ANEXO 11
TERCER TALLER
LA HISTORIA DE LUIS

I. Por parejas, relaten una historia que tenga el siguiente título: *“El primer día de Luis en el colegio después de las vacaciones”*. Suponga que el colegio en el que está Luis tiene las siguientes características:

a) Los estudiantes:

- Son felices
- Pueden escoger las materias que quieren estudiar según sus capacidades e inclinaciones
- Van al colegio y por propia iniciativa, motivación e interés
- Autoregulada su disciplina.

b) Los docentes son:

- Comprometidos con su trabajo, con vocación, carisma
- Bien pagados
- Altamente capacitados
- Atentos a las necesidades de los alumnos

c) En la institución:

- Hay un espacio físico hermoso, agradable
- Hay Espacios deportivos amplios
- La gente se siente a gusto, todos son felices
- Se siente el afecto
- Hay democracia participativa
- Se promueve la investigación
- Se promueve la motivación de los estudiantes
- Hay capacitación continua del personal
- Hay una misión y visión claras
- Hay tecnología avanzada, internet, medios informáticos
- No hay cátedra magistral sino espacios donde los niños puedan relacionarse entre sí y con el docente
- Se da una formación para enfrentar al mundo de hoy, una formación universal

II. Ahora, en grupos de 4 personas, discutan alrededor de las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo se sintieron escribiendo el cuento?
- b) ¿En qué sentido el colegio de Luis es realizable? ¿En qué sentido es deseable?
- c) ¿Qué similitudes y diferencias encuentra con su colegio?
- d) ¿Qué le falta a su colegio para que llegue a ser como el de Luis?

POR FAVOR ESCRIBAN EN ESTE FORMATO LAS CONCLUSIONES DE LA DISCUSIÓN ALREDEDOR DE LAS CUATRO PREGUNTAS PARA FACILITAR LA PLENARIA .

- a) ¿Cómo se sintieron escribiendo el cuento?
- b) ¿En qué sentido el colegio de Luis es realizable? ¿En qué sentido es deseable?
- c) ¿Qué similitudes y diferencias encuentra con su colegio?
- d) ¿Qué le falta a su colegio para que llegue a ser como el de Luis?

ANEXO 12

LISTADO PROVISIONAL DE VARIABLES

La calidad del servicio educativo continúa siendo una preocupación constante no sólo del Estado sino de las instituciones en su conjunto y de los diversos agentes educativos. No existe sin embargo un acuerdo último respecto de la significación que se le otorga a la palabra, ni respecto de los procedimientos más pertinentes para apreciar la calidad del servicio educativo. Esta situación explica la pluralidad de acepciones que recibe dicho término, la diversidad de metodologías utilizadas por los expertos en evaluación y hasta la reticencia de algunos para aceptarla como instrumento de investigación pertinente en la investigación educativa.

En nuestro caso, consideramos que el término alude a un atributo integral del algo. Atributo que recoge en apretada síntesis un conjunto de componentes y, a su vez de los procesos que los producen y distinguen. Tales atributos pueden apreciarse como características que se tienen, que se han ido alcanzando en un grado mayor o menor y que pueden predicarse de manera análoga. Así por ejemplo, cuando hablamos de la calidad de una institución educativa, le estamos atribuyendo de modo sintético un conjunto de atributos, que ésta ha venido alcanzado en grado mayor o menor, a través del tiempo. Atributos que también pueden atribuirse a otra institución, pero de manera diferente, en grado distinto y en tiempos igualmente no coincidentes.

De igual manera, cuando hablamos de calidad de una institución, estamos diciendo que en un grado importante, ella se aproxima a un "ideal", que se acerca o aleja de él. Quizá por ello una apreciación de la calidad nos permite captar el estado en que se encuentra una institución respecto de lo que ella se propone como "su sentido último", expresado generalmente en su misión.

Pero apreciar la calidad no significa "per se" medirla de modo cuantitativo. Puede acudir para ello a procedimientos cualitativos. Esto es válido en la medida en que si bien la calidad se expresa en alguna medida en atributos cuantitativos, posee, a su vez, dimensiones cualitativas fundamentales no mensurables, todos los cuales a modo de componentes, expresan en su conjunto un complejo de aspectos susceptibles de recogerse a modo de síntesis en la expresión "calidad".

En esta perspectiva, podemos agregar que los atributos se agrupan con referencia a factores en los que ellos se muestran. Factores desagregables en variables, perceptibles mediante referentes empíricos o indicadores. Estos últimos permiten hacer patente el fenómeno "calidad". Dicho de otra manera, las variables expresan atributos susceptibles de recibir un valor numérico o no numérico. Ninguna variable por sí sola es suficiente para mostrar la calidad de una institución, por ello es importante la sinergia que se produce cuando se atiende a varias de ellas en la formulación del juicio de calidad.

Ahora bien, hemos dicho que los atributos de la calidad se pueden ordenar en factores. Entre ellos, y para el efecto buscado en esta investigación, se han seleccionado algunos, con especial énfasis en dos de ellos: la gestión y la evaluación. Sobre estos dos últimos conceptos el grupo de investigación hizo una primera aproximación a su significado en el marco teórico de referencia del Proyecto; a él referimos al lector. Recordemos simplemente que con el término de gestión estamos haciendo referencia a la conducción de la institución, a los procesos utilizados para el buen logro de su misión. A su vez la evaluación está apuntando al interés por determinar el nivel de logro alcanzado por una institución con relación a exigencias universales del conocimiento, o particulares o/y singulares asumidas por la institución en cuestión.

2. Listado de Variables, según factores

Con el fin de hacer una presentación de las variables que los agentes educativos han determinado como apropiadas para apreciar la calidad de una institución, las ordenaremos según factores de la manera siguiente:

- El Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Estudiantes y profesores
- Procesos académicos
- Impacto

- Organización, administración y gestión
- Recursos financieros
- La evaluación institucional

2.1. El Proyecto Educativo Institucional

- Disponibilidad de un proyecto educativo institucional y existencia de mecanismos que lo hacen efectivo.
- Existencia de procedimientos de participación de los diferentes estamentos de la institución en la conformación del P.E.I.
- Presencia, en el PEI, del entorno social de la institución.
- Valoración, en el PEI, de la dimensión humana del estudiante.
- Existencia de una definición institucional respecto de la participación y el consenso como principios de la gestión.
- Identificación de estrategias para desarrollar el sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- Definición, en el PEI, de la filosofía, fines, metas y objetivos de la institución y precisión de las estrategias para llevarlos a la práctica.
- Existencia de una definición sobre el valor del pluralismo teórico y pedagógico en la institución.
- El PEI identifica y precisa el papel y responsabilidad de los estudiantes respecto de la calidad.
- El PEI desarrolla una política de formación pedagógica del docente.
- El PEI identifica mecanismos de participación de la comunidad en las actividades sustantivas de la institución.
- La institución procura, a través de su currículum, el desarrollo de competencias.
- El PEI formula un compromiso claro con proyectos de carácter interdisciplinario y con las actividades de investigación formativa entre estudiantes y profesores.
- El PEI asume la evaluación como un valor de la cultura institucional.

2.2. Estudiantes y Profesores

- La institución dispone de criterios de selección de estudiantes. Estos criterios tienen en cuenta la extracción social de los alumnos.
- La institución tiene en cuenta el nivel de satisfacción de los estudiantes y de los padres de familia para evaluar la calidad de sus servicios.
- Existencia de una política de acompañamiento pedagógico para estudiantes de alto riesgo en razón de su origen social.
- La institución hace explícita la valoración que tiene de los estudiantes que recibe.
- Existencia, en la institución, de una política de estímulos para incremento de calidad entre los estudiantes.
- Coherencia entre el perfil de la institución y el perfil de los estudiantes que recibe.
- Existencia, en la institución, de una política de selección, actualización y permanencia de los docentes.
- Coherencia entre el perfil institucional y el perfil profesional de los docentes.
- Existencia, en la institución, de docentes con formación pedagógica en su campo de docencia.
- Existencia, en la institución, de procesos de inducción de nuevos docentes.
- Nivel de profesionalización de los docentes.
- La institución analiza los efectos, en los procesos de formación, de la relación de edad entre docentes y estudiantes.
- Preocupación institucional por la calidad humana de los docentes.
- Existencia, en la institución, de estrategias para desarrollar sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- La institución fomenta la participación de los docentes en actividades extramuros.
- Preocupación de la institución por las condiciones de trabajo de los docentes y por el establecimiento de una política de reconocimiento a sus méritos.

2.3. Procesos Académicos

- Existencia de mecanismos o actividades orientadas a que los estudiantes asuman como valor “el amor por el conocimiento”.
- Existencia, en la institución de una política precisa de formación integral.
- El curriculum escolar se orienta hacia el desarrollo de competencias.
- Los cursos que se dictan en cada programa disponen de apoyos didácticos, de laboratorios y de la tecnología apropiada, en correspondencia con su naturaleza, tamaño y complejidad.
- Existencia en la institución de un curriculum diversificado y equilibrado entre la parte instruccional, lúdica, ética y política.
- Posibilidad para la institución de orientar las normas y las políticas del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación en conformidad con las exigencias que se desprenden de su misión institucional.
- Existencia de coherencia, en el interior de los programas, entre los contenidos del plan de estudios y las necesidades de la localidad o la región.
- Existencia, en la institución de sistemas de evaluación.
- Existencia, en la institución, de una política respecto del número de estudiantes por curso en correspondencia con la naturaleza, tamaño y complejidad de los campos del conocimiento y en función de las metodologías utilizadas.
- Existencia de una valoración institucional de la “excelencia académica”.
- La institución dispone de mecanismos que garantizan la pluralidad de orientaciones pedagógicas, de metodologías y esquemas de trabajo por parte de los profesores.
- La institución asume como valor importante el adecuado manejo de la lengua materna por parte de los estudiantes.
- Existencia de una preocupación por parte de los profesores por adelantar proyectos de naturaleza interdisciplinaria.
- En la institución se hace seguimiento de los puntajes ICFES alcanzados por sus egresados y el análisis de tales resultados se usa en el proceso de autoestudio de la calidad de la institución.

2.4. Impacto

- Existencia en la institución de mecanismo de seguimiento de los egresados.
- La institución fomenta los vínculos entre ésta y las familias.
- En la institución se hace seguimiento de logros e impacto de actividades extramurales.
- La institución utiliza la información que recibe de afuera para reorientar sus prácticas internas.
- Los docentes de cada programa y la institución como un todo conocen el contexto en que operan.
- La institución define criterios para establecer su vinculación con las instituciones del medio.
- En opinión de personas del medio externo la institución y en ella quienes la integran tienen voluntad de servicio.

2.5. Organización, Administración y Gestión.

- La institución publica lo que hace, cómo lo hace y por qué lo hace.
- La institución conoce las normas que la rigen y las cumple en su ejercicio diario.
- La institución hace seguimiento de la gestión que realiza el personal administrativo.
- La institución tiene en cuenta en la gestión los intereses de los estudiantes y para ello utiliza procedimientos pertinentes.
- Existencia, en la institución, de un manual de convivencia en cuya elaboración participan los diferentes estamentos.
- La institución dispone de una estructura organizacional clara.
- Existencia en la institución de procesos de planeación, seguimiento, evaluación y control de los procesos administrativos.
- En la institución se propicia la articulación del trabajo de los administrativos y los docentes.

- En los procesos administrativos se favorece la innovación y la creatividad de los miembros de la institución.
- Existencia, en la institución, de una división técnica del trabajo.
- En la institución se realizan eventos significativos que comprometen a la comunidad educativa y que contribuyen a su consolidación como organización.
- En la gestión de la institución se privilegia la visión y análisis globales vs. la comprensión de los mismos de manera parcial o sectorial.
- Existencia, en la institución, de un sistema de información abierto y oportuno.
- En la institución, la organización, administración y gestión se orientan en los siguientes valores: orden, responsabilidad, honestidad, productividad, eficacia, planeación, control y autonomía.

2.6. Recursos físicos y financieros

- La institución dispone de una planta física apta para el cumplimiento de su misión, metas y objetivos.
- Los tamaños de los salones están correspondencia con los servicios que en ellos se prestan
- Existencia, en la institución, de procedimientos de seguimiento del ejercicio presupuestal
- Existencia de mecanismos de evaluación de la gestión financiera, según criterios de efectividad.

2.7. La evaluación institucional

- Existencia en la institución de una cultura de la evaluación
- En la institución existe una preocupación por adelantar procesos de autoevaluación que incorporen el autocstudio y la evaluación de pares.
- Existencia en la institución de una política de evaluación que incorpora todos los estamentos de la comunidad educativa.
- En la institución se prefieren los esquemas cualitativos de evaluación versus los cuantitativos y aquellos que hacen énfasis en procesos versus los esquemas que privilegian los resultados.
- En la institución, al adelantar procesos de evaluación, se pone especial cuidado en apreciar la coherencia entre los tipos de acción que se llevan a cabo en ella en cumplimiento de sus funciones básicas.
- En los procesos de evaluación que se adelantan en la institución se tiene especial cuidado de apreciar, en el caso del bienestar institucional, la oportunidad de los servicios que se prestan.
- Los sistemas de evaluación existentes en la institución incorporan el autoestudio de los procesos académicos y la pertinencia de los contenidos del plan de estudios.
- Existen en la institución, procedimientos apropiados para evaluar el impacto de las políticas del Ministerio de Educación Nacional sobre la vida diaria de la misma.
- En la institución, los resultados de los procesos de evaluación se tienen en cuenta para introducir mejoras.

ANEXO 13

EL MEJOR COLEGIO

Como espacio libertad y libre elección

Hay posibilidad de escoger lo que se estudia según las capacidades de cada uno
 Los alumnos llegan por propia iniciativa, motivación, interés
 No hay cátedra magistral sino espacios donde los niños puedan relacionarse entre sí y con el docente
 No hay horarios rígidos
 Los niños aprenden independientemente de la nota y del programa
 Hay educación de libertad en procesos de autonomía
 Hay libertad, la disciplina de los alumnos es por compromiso de ellos
 Hay posibilidades de aprendizaje de otras materias además de la obligatorias, en concordancia con los gustos
 Los estudiantes pueden tomar cursos de danza, teatro, rap, emisora
 No hay necesidad de rector ni coordinador, pues hay responsabilidad

Como espacio de felicidad

Niños son felices
 La gente se siente a gusto, todos son felices
 Se siente el afecto
 Espacio lúdico
 Promueve la motivación de los estudiantes
 Es cálido, no agrede ni produce temor
 Espacio de alegría y tranquilidad para todos
 Ambiente que propicia la felicidad de los niños
 Los estudiantes tienen paz interior

Como espacio de participación

Es abierta
 Hay convivencia
 Hay democracia participativa
 La comunidad toma las decisiones: elegir al rector a los maestros, exigencias mínimas de convivencia.
 La promoción es concertada y discutida
 Posibilidades de expresar problemas y sentimientos

Con estas características de gestión y organización de la institución

Hay investigación, se promueve
 Hay capacitación continua del personal
 No es un negocio
 Misión, visión claras
 Todo el mundo tiene un compromiso claro
 La administración es eficiente
 Educación gratuita
 Buena organización y planeación
 Los maestros son evaluados permanentemente
 Jornada total
 Cursos de 20, 25

El alumno es el centro
Hay equipos de trabajo y reflexión

Con estas finalidades de la formación

Formación para enfrentar al mundo, formación universal
Estudiantes críticos
Estudiantes analíticos
Estudiantes interesados en la lectura
Estudiantes con valores
Estudiantes que puedan acceder a la Universidad
Integralidad en la formación: académico, cultural, valores
Ofrece a los niños lo que más necesitan
Preparar para el futuro: trabajo en equipo, lectura, escritura, relaciones cuánticas, numéricas, utilización tecnología
Estudiantes solucionan problemas de cualquier tipo
Orienta a los estudiantes con bases en los primeros años
Estudiantes encuentran sentido al aprendizaje

Con esta infraestructura

Tecnología avanzada, internet, medios informáticos
Hermoso, agradable
Espacios deportivos amplios
Laboratorios buenos
Amplios salones
Campestre
Queda cerca al hogar
Biblioteca excelente
Materiales adecuados
Aula con recursos: grabadora, mapas etc.
Aulas especializadas

Con estos maestros

Comprometidos con su trabajo, con vocación, carisma
Bien pagados
Altamente capacitados
Atento a las necesidades de los alumnos
Comprometidos con el país y la institución
Se atreven a correr riesgos
Con responsabilidad social
Con creatividad
Disponen de tiempo de dedicación
No van a enseñar sino a aprender
Responsables
Son orientadores
Trabajan por el rescate de los valores
Tienen afinidad con la propuesta pedagógica del colegio

Con esta relación con la familia

Se exige compromiso por parte de las familias
Trabaja por la unidad familiar del educando, realiza talleres con padres

Los padres pasan más tiempo en el colegio

La escuela supera al hogar

No hay violencia ni necesidades económicas en la familia

Los padres estimulan el estudio

La filosofía de la casa es la misma que la del colegio

Con esta relación con el conocimiento

Hay integración de contenidos

Se muestra la aplicabilidad del conocimiento

El campus es un ambiente de aprendizaje

Otros

Hay diversidad: de razas, creencia, edades, aspiraciones

Tiene relación con campo laboral

Debe ser para quienes más lo necesitan: las personas con menores recursos

Entre las prácticas potenciales y las prácticas sedimentadas.

Establecer un puente entre las prácticas potenciales y las sedimentadas implica la pregunta sobre qué tan concientes son los agentes sobre la distancia que existe entre las concepciones ideales que tienen de la calidad y lo que sucede realmente en las instituciones en las que laboran. Para contrastar este punto se utilizó como técnica en el tercer taller, la comparación entre una escuela ideal con características extractadas de las entrevistas y se pidió que enunciaran semejanzas y diferencias de su institución con esta "escuela soñada".

Las respuestas fueron discutidas por los grupos de trabajo, enunciando diferentes aspectos según la institución a la que pertenecen. Confrontar lo ideal con la vida real sugirió reflexiones en los siguientes sentidos:

- La amplitud e idoneidad de los espacios físicos no es común a todos los planteles.
- En algunos se buscan mecanismos para abolir la cátedra magistral, para generar "*espacios de mayor interrelación*". En otros ésta todavía continúa presente como metodología de enseñanza - aprendizaje. Sólo en un caso se reconoce la motivación de los estudiantes como una práctica corriente en la institución.
- Tan sólo en una de las instituciones se mencionó que existen programas de capacitación permanente de los docentes, para las demás estos continúan siendo una necesidad. No obstante en la mayoría se menciona que existen docentes comprometidos con su actividad pedagógica y atentos a las necesidades de los estudiantes (aunque estén mal remunerados según un grupo de docentes del sector público).
- La promoción de mecanismos de participación aparece en tres de los planteles relacionada con aspectos como el fomento de la democracia y la existencia de un "*ambiente feliz*". Para otras, no hay un ambiente de confianza entre los miembros de la institución y la posibilidad de relacionarse es reducida, no se autorregula la disciplina y sólo se menciona en una ocasión la presencia de una concertación colectiva del manual de convivencia.
- Se identifica que en la actualidad el plan de estudios no es flexible y los estudiantes no tienen mayor posibilidad de elegir las materias que quieren ver: "*La elección y libertad curricular se da en bajo porcentaje*".
- La presencia de "*un ambiente y espíritu investigativo*" en la institución es concebido de manera diferente por los docentes, no existe claridad sobre lo que se considera investigación, incluso en un mismo plantel mientras para unos sí se fomenta la investigación, para otros esta es prácticamente inexistente.

¿Cómo convertirse en un colegio ideal?

Si bien unos pocos docentes no quisieran que el colegio fuera como el de Luis, la mayoría de los asistentes al taller tienen propuestas para llegar a ser el colegio ideal: los colegios deben tener menor número de alumnos, deben fomentar la investigación y la capacitación permanente de los docentes, estos deben estar comprometidos con su labor. La participación debe ser democrática pero no existe acuerdo sobre si la disciplina autorregulada es favorable o no, esta debe entenderse como autonomía.

Los alumnos deben estar motivados por la educación que reciben y no deben asistir a la escuela presionados por los padres, deben estar capacitados para tomar decisiones y manejar su libertad, para lo cual **deben** terminarse las clases magistrales, en la escuela deben existir los recursos necesarios y deben tener "familias estables" que los hagan felices.