

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

Reconocimiento de concepciones sobre gestión, evaluación y calidad de actores clave del sistema educativo del municipio de Chigorodó en los niveles de preescolar, básica y media y de la forma como se evidencian en sus prácticas educativas

Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación: Línea Gestión, Evaluación y Calidad

LUZ ADRIANA PINEDA ALCARAZ

Asesora

OLIVA HERRERA CANO

Chigorodó 2016

TABLA DE CONTENIDO

1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1	PREGUNTA DE ESTUDIO	35
1.2	OBJETIVOS	36
1.2.1	Objetivo General.....	36
1.2.2	Objetivos Específicos.	36
2	MARCO CONTEXTUAL	40
2.1	ZONA CENTRO	41
2.1.1	Aspectos geográficos.....	41
2.1.2	Dinámica poblacional.....	42
2.1.3	Aspectos socioeconómicos.....	44
2.1.4	Dinámica educativa	46
3	MARCO TEÓRICO	53
3.1	GESTIÓN	53
3.1.1	Gestión Educativa.....	55
3.1.2	Mirada institucional de Gestión Educativa.....	62
3.1.3	Mirada reflexiva de Gestión Educativa.	65
3.2	EVALUACIÓN	72
3.2.1	Acercamiento histórico al concepto de Evaluación.....	77
3.2.2	Investigaciones con respecto a Evaluación Educativa.	83
3.2.3	Mirada reflexiva de la Evaluación Educativa.....	88
3.3	CALIDAD	93
3.3.1	Calidad Educativa.....	94
3.3.2	Mirada institucional de Calidad Educativa.....	97

3.3.3	Mirada reflexiva de Calidad Educativa.....	101
3.4	CONCEPCIONES	112
3.5	PRÁCTICAS EDUCATIVAS	118
3.6	ACTORES CLAVE	124
3.6.1	Definición.....	124
3.6.2	Clasificación y Funciones.....	127
3.7	MARCO CONCEPTUAL SISTEMA EDUCATIVO	135
4	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	137
4.1	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	137
4.2	OBJETO DE ESTUDIO	140
4.3	POBLACIÓN	141
4.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	143
5	HALLAZGOS	146
5.1.	HALLAZGOS DEL MUNICIPIO	146
5.1.1	Zona Centro: Chigorodó.....	146
5.1.2	Actores del sistema educativo del municipio de Chigorodó, en los niveles de Preescolar, Básica y Media, y las formas como se relacionan.	146
5.2	HALLAZGOS DE ZONAS	166
5.2.1	Hallazgos Zona Centro: Turbo, Apartadó, Chigorodó, Carepa y Mutatá.....	166
5.3	HALLAZGOS DE LA SUBREGIÓN DE URABÁ	181
5.3.1	Actores del Sistema Educativo de la Subregión de Urabá y las formas como se relacionan.....	181
5.3.2	Concepciones de Gestión Educativa en la Subregión de Urabá.....	186

5.3.3	Concepciones de Evaluación Educativa en la Subregión de Urabá	189
5.3.4	Concepciones de Calidad Educativa en la Subregión de Urabá.....	194
5.3.5	Prácticas Educativas de Actores Clave de la Subregión de Urabá, relacionadas con Evaluación, Gestión y Calidad.....	198
CONCLUSIONES		205
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		223
ANEXOS		240
Anexo 1: Consentimiento Informado		2400
Anexo 2: Cuestionario para Actores Clave		2422
Anexo 3: Registro de información.....		244
Anexo 4: Tabulación de cruce y análisis de la información resultante de los grupos focales.....		245

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Obligaciones de los Gobiernos, respecto a la Educación.....	27
Tabla 2. Área y número de habitantes Zona Centro.....	43
Tabla 3. Matrícula de estudiantes por niveles en los municipios de la Zona Centro de la Subregión de Urabá.	47
Tabla 4. Matricula estudiantil total en la Zona Centro de la Subregión de Urabá.	48
Tabla 5. Cantidad de Establecimientos educativos en los municipios de la Zona Centro de la Subregión de Urabá..	49
Tabla 6. Población de Docentes y Directivos Docentes de los municipios de la Zona Centro de la Subregión de Urabá.....	50
Tabla 7. Clasificación de los Planteles oficiales según resultados de las Pruebas Saber 11° años 2014 - 2015 en la Zona Centro de la Subregión de Urabá.....	52
Tabla 8. Implicaciones en el Universo de la Educación.....	107

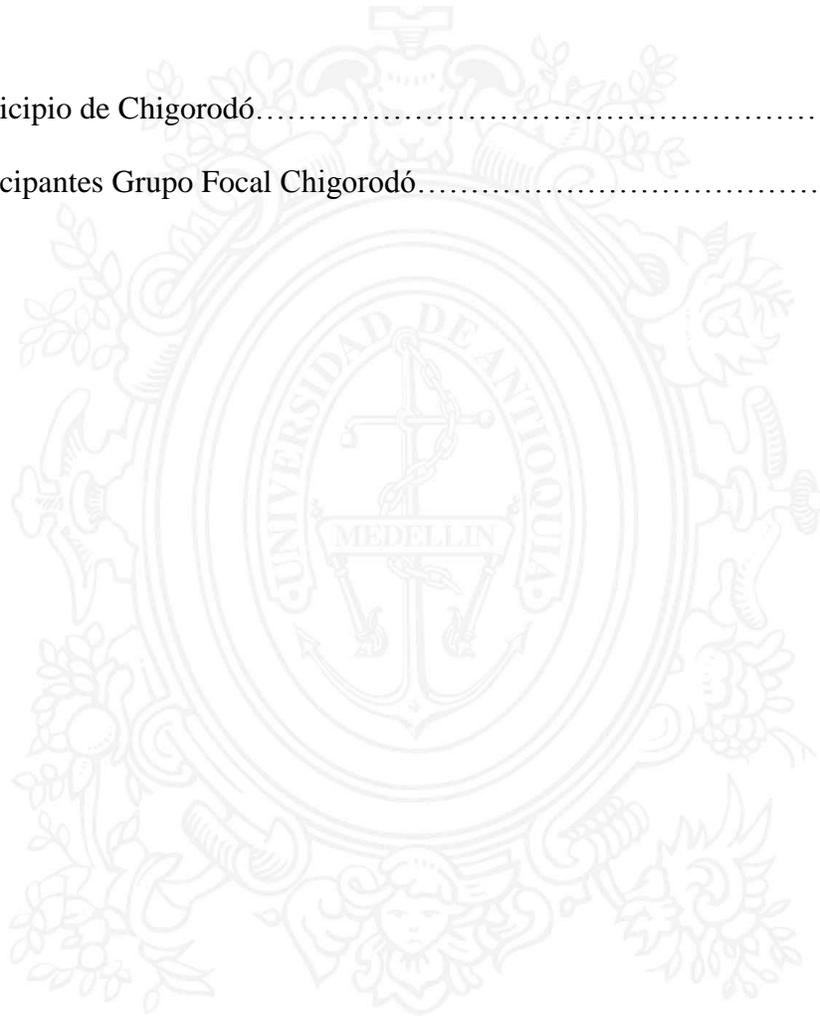
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Municipio de Chigorodó.....147

Figura 2: Participantes Grupo Focal Chigorodó.....150



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

PRESENTACIÓN

La investigación realizada consistió en el reconocimiento de concepciones que sobre gestión, evaluación y calidad tienen actores clave del sistema educativo del municipio de Chigorodó en los niveles de preescolar, básica y media y de la forma como se evidencian en sus prácticas educativas.

En el desarrollo del proceso investigativo se escuchó las voces de actores clave, lográndose reconocer como se relacionan en la dinámica educativa municipal, las concepciones y sus prácticas educativas que son innatas e inciden en la formación de los estudiantes.

En los hallazgos se presentan concepciones con diferentes tendencias y dificultades para concebir por los actores clave, con respecto a la gestión, la evaluación y la calidad; y las prácticas educativas, evidenciando elementos que fueron fundamentales para el análisis de la dinámica educativa de los municipios y la Subregión.

Es preciso destacar un importante aporte del presente trabajo, y es el concerniente a la forma como se llevó a cabo, en la medida que rompe de algún modo, con la forma

tradicional de realizar los trabajos de grado en las maestrías, pues en este caso, se optó por un macro proyecto que vinculó a los once integrantes de la Línea de Gestión, Evaluación y Calidad, donde cada uno asumió como responsabilidad un municipio de los once de la Subregión, quienes a más de ser diseñadores y ejecutores del proyecto, son actores clave del sistema educativo en la Subregión.

NOTA ACLARATORIA

El presente informe si bien profundiza en condiciones básicas de carácter contextual, documental y analítico-interpretativas para el municipio de Chigorodó, hace parte del macro proyecto **“Reconocimiento de concepciones sobre gestión, evaluación y calidad de actores clave del sistema educativo de Urabá en los niveles de preescolar, básica y media y de la forma como se evidencian en sus prácticas educativas”**. El mismo que fue realizado de manera paralela pero diferenciada, localidad por localidad y para la totalidad de los once municipios de la Subregión, por igual número de estudiantes de la maestría en investigación de la línea de Gestión, Evaluación y Calidad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

RESUMEN

El propósito de la tesis de grado fue realizar un reconocimiento de las concepciones que sobre Gestión, Evaluación y Calidad tienen los actores clave del municipio de Chigorodó en los niveles de preescolar, básica y media y de la forma como se evidencian en sus prácticas educativas, partiendo inicialmente de reconocer su contexto social, histórico, cultural, ambiental y la situación educativa actual.

El presente documento, contiene la postura de varios autores que han realizado estudios importantes sobre el nivel de educación, además de contar con los entes Estatales y legales que contribuyen al Sistema Educativo en los diferentes municipios que componen la Subregión. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación, análisis de documentos y registros; también entrevista estructurada y grupo focal, que facilitó determinar la opinión y pensamientos que tienen los actores clave del municipio en cuanto a las categorías de análisis.

De acuerdo a la información encontrada y analizada, se obtuvieron diferentes hallazgos en el proceso investigativo, donde se destacan por la trascendencia que representan, la evidente dificultad por parte de los actores clave para concebir de forma estructurada categorías tan importantes de la dinámica educativa, como son la gestión, la evaluación y la calidad, sumado a la categoría de práctica educativa, vista como la forma de

materialización de las anteriormente mencionadas. En cuanto a las prácticas educativas se enfatiza en la necesidad del perfeccionamiento conceptual y la sistematización de cualquier iniciativa que pretenda incidir en el mejoramiento de la educación en el municipio y finalmente, el equipo investigador propone a la comunidad educativa de Urabá, llevar a cabo la “Expedición Pedagógica Regional: Hacia la Construcción Participativa del Proyecto Educativo de Urabá”; donde se proponen líneas gruesas de acción en el corto y mediano plazo.

Palabras claves:

Sistema Educativo

Concepciones

Prácticas Educativas

Calidad

Evaluación

Gestión

Actores clave

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ABSTRACT

The purpose of this graduation thesis, was in order to make a recognition of this conceptions, regarding management; evaluation and quality that the key players of the municipality of Chigorodó have, in the levels of preschool, elementary, high school and of the way players as evidenced in their educational practices, starting initially in recognizing it's environmental, cultural, historical social context and the currents educational situation.

This present document, contain the position of several authors, who have made important studies about the educational levels, besides counting on state and legal entities that contribute to the educational system, in the different municipalities that make part of the subregion. The technics of data gathering used, where: observation, document analysis and records, also structured interviews and focal group, that facilitated to determine the opinion and thoughts that own the key players of the municipality according to the analysis's categories.

According to the information found and analyzed, different result of the investigative process was found, where they are outstanding for the importance they represent the clear difficulty regarding the key players to conceive in a structured way, such important categories of the educational practice, seen as the way of materialization of the previous mention.

Regarding the educational practices, we make emphasis in the need of the conceptual improving and the systematization of any initiative that tries influence in the improvement of the education in the subregion and finally, the investigative team proposes to the educational community of Uraba to carry out “the regional pedagogical expedition, towards the participatory construction, Uraba educational project, where thick lines of actions in the short and long term are proposed.

Keywords

Education system

Conceptions

Educational practices

Quality

Evaluation

Management

Key player

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ha sido factor de coincidencia en los diagnósticos realizados en la Subregión de Urabá, la deficiencia en el sistema educativo, y si bien, no son suficientes para determinar con certeza la situación, sí se constituyen en indicios para reafirmar la preocupación. Tal situación se plantea en el Plan Estratégico de Urabá Darién 2011 -2020 (Gobernación de Antioquia et al., 2011), en el cual, mediante diversos esquemas participativos fueron establecidos 20 temas estratégicos del futuro de la Subregión, recogiendo las opiniones y conocimientos de los distintos actores convocados. Teniendo en cuenta dichos temas se identificaron tres escenarios claves: escenario actual -2010-, el escenario tendencial -2020- y el escenario deseable factible -2020-. Los temas estratégicos relacionados con la educación fueron: “La educación como eje transversal y garante de desarrollo” y “Población educada, justa y en armonía con la naturaleza”. La valoración asignada en el escenario situación actual, para los dos temas fue de “mediocre” y en la situación tendencial, fue de regular para el primero y aceptable para el segundo. Se pone de manifiesto que, en la valoración realizada, los diferentes actores coinciden en las deficiencias que presenta el sistema educativo en la Subregión.

En el mismo sentido, el componente 6 del Plan de Desarrollo del Departamento, Línea Estratégica Proyecto Integral Regional para el Desarrollo de Urabá. Urabá: Un Mar de Oportunidades (Gobernación de Antioquia, 2012), contempla que en la región existen limitantes tanto para el acceso a la educación como para la permanencia. En el año 2010, la

tasa bruta de escolaridad en preescolar, en básica (primaria, secundaria) y en media fue de 80,31%, 14 puntos porcentuales por debajo de la departamental (94,51%) y el porcentaje de deserción en todos estos niveles fue más alto que el promedio del Departamento. Adicionalmente, la tasa de analfabetismo de las personas mayores de 15 años es de 11,56%, 6 puntos por encima de la departamental.

Entre las causas o agravantes de la situación relacionada en los párrafos anteriores, según el ya citado Plan, está la debilidad institucional y la baja participación de los diferentes actores sociales en los asuntos públicos, a raíz de la confluencia e intervención de fuerzas al margen de la ley. Desde luego, el sector educativo no escapa a esta situación, más bien por el contrario, ha sido uno de los afectados. Un aspecto en el que se refleja lo anterior es la disponibilidad de docentes, al respecto Zuluaga (2010) dice que

...se ha podido constatar que la trayectoria investigativa a nivel local o regional de las instituciones de educación superior que hacen presencia en la región, es precaria; en virtud, de que los esfuerzos en su fase inicial se han centrado básicamente en la docencia, lo que se ha traducido en carencias significativas de los profesionales en este ámbito, lo que a la postre limita la oferta de docentes competentes para liderar proyectos de investigación científica”, (p. 424).

Dos eventos organizados por la Comisión de Investigación de la Mesa de Educación Superior de Urabá CIMESU, llevados a cabo en 2010, permitieron evidenciar lo incipiente de la actividad investigativa en las Instituciones de educación superior en Urabá, por lo que

dicha Comisión dispuso estructurar un Plan de Acción, en el que uno de los componentes fue el de formación, que fijó como objetivo general contribuir en el fortalecimiento de la actividad investigativa en las instituciones educativas de Urabá, mediante el diseño e implementación de un proceso de formación orientado a la construcción de líneas de investigación y al mejoramiento de la calidad de la educación.

Si bien no se tiene conocimiento de diagnósticos sobre la materia, la situación anteriormente esbozada, en términos generales, podría extenderse a la educación preescolar, básica y media de la Subregión, con solo juzgar por las investigaciones publicadas. Muy seguramente de forma aislada se vienen desarrollando actividades o prácticas de carácter investigativo, pero aún no son visibilizadas ni logran el alcance significativo, de suerte de que sean justamente reconocidas. Pues, es solo a raíz de la instalación en la Subregión de programas a nivel de maestría de carácter investigativo, que se empieza a dar cuenta con cierto rigor académico, de lo que las comunidades educativas están realizando. Tal es el caso de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, cuya primera cohorte (2011-2013) ya ha generado importantes productos de investigación.

De los trabajos de investigación generados, se destacan algunos relacionados con el objeto de estudio del presente trabajo, como lo es el realizado por Uribe y Arcila (2014) cuyo objeto se sitúa en la articulación entre los contextos locales y las políticas públicas, procurando su pertinencia, específicamente en formación posgraduada para docentes, en

razón a que los programas están pensados desde y para otros contextos, sin tener en cuenta las realidades locales y sin abrir espacios para la participación en la construcción de los mismos, lo que no favorece el diálogo entre los diferentes actores, para propiciar la formación de redes y posibilitar así el fortalecimiento y consolidación de una comunidad académica en Urabá.

Otro de los trabajos es el adelantado por Andrade y Zapata (2013). Cuyo objeto se enfocó en revisar la puesta en marcha de los Planes Territoriales de Formación Docente en la Institución Educativa La Paz del municipio de Apartadó y la incidencia de éstos en las prácticas de los docentes, partiendo de la premisa de que dichos Planes reflejan la participación de los diferentes actores educativos de la comunidad, concluyendo que es claro que los profesores si pueden modificar las prácticas tradicionales, a partir de los procesos de formación.

En este orden de ideas, se destaca el trabajo realizado por Gómez y Gómez (2015), en esta investigación se analizan las relaciones entre la formación investigativa de los egresados de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Urabá con sus prácticas pedagógicas, especificando cuáles son sus lógicas investigativas o su pensamiento sobre la importancia de la investigación en su desempeño profesional e identifica los factores que favorecen o limitan la investigación de los docentes egresados en el desarrollo de prácticas investigativas a partir de los problemas de la cotidianidad institucional. En las conclusiones se precisan los aspectos más relevantes, con respecto a la formación investigativa, las

competencias investigativas, el desempeño profesional, el trabajo en equipo y el liderazgo comunitario. Asimismo, se confirma la dimensión y trascendencia del problema en la formación de los maestros investigadores, tema relevante ya que se le considera de gran importancia en la formación de todo tipo de profesional.

No obstante, la importante contribución de los trabajos de investigación generados, es apenas un comienzo para tratar de superar, las complejas adversidades y tantos años de atraso. Entre las causas que originan la situación problemática, como ya se mencionó, están la debilidad institucional, la baja participación de los diferentes actores a raíz de la confluencia e intervención de fuerzas al margen de la ley, lo cual se ha traducido en una carencia significativa de profesionales formados en el ámbito investigativo, que a su vez ha incidido para que en Urabá no se haya llevado a cabo una profunda reflexión sobre la educación y particularmente desde la perspectiva de la gestión, la evaluación y la calidad.

Sin lugar a dudas la violencia ha incidido considerablemente en las condiciones sociales de la Subregión. Con respecto a la violencia anti sindical FESCOL (2012) plantea que esta se relaciona directamente con la evolución de las dinámicas del conflicto armado. Entre los años de 1986 a 2009 el asesinato de sindicalistas se acercó a los tres mil casos, de los cuales un 33% se concentró en el sector de la educación, ubicándolo como el segundo sector más victimizado, después del agrícola.

La Federación Colombiana de Educadores –FECODE- es la principal agremiación sindical del sector con presencia en todo el territorio nacional y registra un alto número de violaciones a los Derechos Humanos. Estas violaciones están dispersas a lo largo y ancho del país, siendo Antioquia unos de los departamentos con una especial concentración. Desde mediados de la década de los ochenta hasta el año 2009 se presentaron ochocientos treinta y nueve (839) homicidios de maestros afiliados a FECODE, lo que corresponde al 31% del total de sindicalistas asesinados en el país. Sobre las causas de la violencia contra los educadores expone FESCOL (2012) que:

Una de las principales causas de la victimización de los educadores afiliados a FECODE se relaciona con el desarrollo de su función como maestras y maestros, en la cual estos establecen vínculos con sus alumnos y con la comunidad. Al emprender iniciativas de interpretación y transformación de la realidad, se convierten en actores incómodos para los grupos armados, cuyo interés se centra en establecer y consolidar un orden social. Por otro lado, es evidente que las y los docentes se convirtieron en actores fundamentales en los procesos de democratización recientes, especialmente en la competencia electoral, lo cual generó reacciones en las élites políticas regionales, que vieron la posibilidad de perder su tradicional influencia en ciertas regiones. Un tercer elemento que explica la victimización en el sector de la educación, se refiere a los procesos de estigmatización desarrollados por los grupos paramilitares, miembros de la fuerza pública y las élites políticas al calificarlos como parte activa de los grupos guerrilleros, lo que inmediatamente los convirtió en objetivos militares. (p. 11)

Para el caso concreto de la Subregión advertía en su momento la Misión de Observación Electoral y la Corporación Nuevo Arco Iris, que el Urabá Antioqueño se convirtió en una de las zonas más complejas del conflicto armado, donde disputas por tierra, narcotráfico, contrabando y tráfico de armas fueron las piezas desencadenantes de la disputa armada. Las tradicionales disputas sociales entre trabajadores y patronos se confundieron con las disputas entre los sectores armados, y, como resultado, esta región del país vivió, entre 1991 y 2005, la ola de violencia más grande que haya vivido una región colombiana. Para reafirmar la situación expuesta anteriormente, son dicentes los registros de la Escuela Nacional Sindical, reportados por ACNUR (2004):

...en la región del Urabá antioqueño, desde 1991 hasta el año 2003, han sido asesinados 623 sindicalistas, cifra que constituye el 32% del total departamental. Los homicidios ocurrieron en los siguientes municipios de la región: Apartadó con 213 asesinatos, Turbo con 192, Chigorodó con 110 y Carepa con 108. Los años más críticos en cuanto a homicidios de sindicalistas según estos registros fueron 1995, cuando se presentaron 171 homicidios, 1996 con 162 y 1997 con 157. Estos delitos son en su mayoría responsabilidad de las FARC con un 66%, les siguen las Autodefensas y autores desconocidos, cada uno con un 17%. Según los registros que se tienen, los sindicatos más afectados fueron SINTRAINAGRO (83%) y FECODE (17%). (p. 13).

Frente a la aguda situación de violencia se presentaron por parte de la población respuestas socioculturales al conflicto armado, como lo ilustran (García y Aramburo 2011, p. 429), en el contexto de confrontación militar que acentuó las de por sí precarias

condiciones de vida en Urabá, las víctimas, entre ellas los desplazados, asumieron situaciones límites de hacinamiento, hambre, insalubridad, miedo y desarraigo, y construyeron diversas formas de supervivencia en medio del conflicto, apoyadas en una nueva institucionalidad internacional y en la apertura hecha por el Estado para atender la crisis humanitaria.

Entre las respuestas socioculturales dadas para asumir el conflicto y sus consecuencias podemos distinguir tres tipos: la autonomía y la neutralidad indígenas; la resistencia civil bajo las figuras de Comunidad de Paz y de Zonas Humanitarias y la acomodación pragmática de los desplazados en los centros poblados. Los primeros dos tipos de respuestas socioculturales estuvieron muy vinculadas con ONG nacionales y la comunidad internacional, al tiempo que debilitaron los vínculos con el Estado. El tercer tipo, de acomodación pragmática, desarrolló estrategias de supervivencia y proyectó su futuro en las áreas urbanas del centro regional, se constituyeron en experiencias organizativas que privilegiaron la búsqueda de un acceso eficaz a los beneficios consagrados en la ley y ajustaron sus intereses a la noción de víctima del conflicto a medida que reconstruyen nuevos lazos comunitarios. (García y Aramburo, 2011, p.453)

Principalmente la respuesta de acomodación pragmática, generó cambios demográficos que se reflejaron en el decrecimiento del campo y el engrosamiento de las cabeceras municipales, cuyas características y complejidad se fueron incrementando en la medida en que se sucedían las distintas fases del conflicto. El desplazamiento cambió la

composición demográfica de muchos de los municipios del gran Urabá, ejerció fuertes presiones sobre la disponibilidad de servicios públicos y planteó un problema social y político. Las oleadas migratorias llegaron a recomponer y desestabilizar el desenvolvimiento de la vida urbana, obligando al Estado a priorizar y reorientar la política social de manera focalizada hacia la población desplazada y sacando de su lista otras necesidades no satisfechas todavía en estos centros (García y Aramburo, 2011, p.455).

En correspondencia con las circunstancias descritas anteriormente, se hace necesario revisar con detenimiento los resultados de los diagnósticos realizados en la Subregión en el tema de educación, cuya valoración asignada en el escenario situación actual, como ya se dijo fue de “mediocre”, así como el reporte negativo de indicadores de escolaridad, deserción, analfabetismo, entre otros. Y, se hace necesario revisar, porque en ocasiones, en la realización de los diagnósticos y la emisión de los respectivos juicios, no se tienen en cuenta las circunstancias y condiciones del contexto. Así mismo, es menester analizar los enfoques o perspectivas que soportan dichos diagnósticos, pues en ocasiones impera la visión reduccionista o utilitarista de quien los practica.

Tal es el caso, por ejemplo, de la perspectiva actual, por cierto, dominante, de valorar la educación en términos de “calidad”, solo recurriendo a las pruebas estandarizadas, las cuales en su afán parametrizador, solo consultan algunos aspectos o factores, situados en la dimensión cognitiva, desconociendo de tajo el carácter multidimensional de la educación como dinámica social, política y cultural.

Dado el carácter multidimensional de la educación, para la revisión detenida, en el presente trabajo, se opta por una perspectiva humanista de la educación, que en palabras de Habermas citado por Hoyos (2008) es “...la base de un renovado humanismo en clave intersubjetiva comunicacional, en la que puedan articularse las dimensiones de lo moral, lo ético, lo político e inclusive lo religioso sin devaluar los aportes del conocimiento científico para el progreso cualitativo de la condición humana...” (p.20), de tal suerte que permita dar cuenta de todas las circunstancias tortuosas y adversas por las que tienen que trasegar las comunidades para hacer posible la educación en su territorio, y que de modo alguno, se ven reflejadas en las pruebas estandarizadas y los diagnósticos sesgados que de ellas se derivan.

Las circunstancias adversas son fundamentales al momento de analizar un asunto tan complejo como la educación, tal es el caso de la violencia política por la que ha trasegado la subregión de Urabá, ya ampliamente relatada, y que, desde luego, afecta la educación, por ser ella en sí misma una dinámica también política, razón por la cual su evaluación no puede agotarse en simple estándares, sino que debe debatirse en la esfera de la política propiamente dicha; Arendt (1997) señala:

La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres, la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos.

Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, a partir de un caos absoluto de las diferencias. La política nace en el Entre-los –hombres, por lo tanto, completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna substancia propiamente política. La política surge en el entre y se

establece como relación” (p. 45-46)

Cabe destacar en las palabras de la autora anteriormente citada, con respecto a la política, el énfasis que hace en relación con la diversidad y la diferencia, de las cuales igualmente debe dar cuenta la educación. No obstante, la crucial importancia que la diversidad y la diferencia representan en todos los ámbitos de la vida humana, especialmente en el político, no se les ha tratado con la entidad requerida, como manifiesta Bonilla (2006):

Resulta paradójico dado el carácter multicultural de casi todos los países del mundo, que quienes se dedican a la teoría del derecho y a la filosofía política no hayan analizado profundamente tales controversias. Tradicionalmente, los filósofos políticos y los teóricos del derecho occidentales no han discutido problemas relativos al multiculturalismo o, cuando lo han hecho, generalmente no han tenido en cuenta los intereses de las minorías culturales o han minimizado la importancia que tiene la cultura en cuestiones políticas y morales. La mayor parte de estos autores ha construido sus modelos y desarrollado sus argumentos a partir de la idealización de la polis griega: una comunidad conformada por personas cuyas diferencias son insignificantes comparadas con los elementos culturales, étnicos y lingüísticos que comparten. (p. 20)

En relación con lo anteriormente dicho, y dada la manifiesta diversidad étnica y cultural en la Subregión, una revisión detenida, desde luego, debe indagar a profundidad

sobre los seres humanos que vivencian y dinamizan la educación, la forma cómo se organizan en los diferentes ámbitos de la vida, en especial en el educativo, cómo conciben la educación y cómo la agencian.

En virtud de la duda que genera la forma de medición a través de las pruebas estandarizadas y los diagnósticos sesgados que de ellas se derivan, es menester acudir a otras maneras de concebir la problemática educativa, para lo cual es pertinente partir trayendo a colación el planteamiento de uno de los investigadores con mayor trayectoria en la materia, el profesor Rodrigo Jaramillo (2009), quien de modo magistral sintetiza la problemática en los siguientes términos:

La calidad no es el problema de la educación, pero paradójicamente le ha generado enormes dificultades de existencia, hasta desalojarla del lugar que había venido ocupando como programa de humanización durante la modernidad. La ha sustituido y la ha suplantado, alejándola de los mundos del saber y la academia.

Mientras la educación ha sufrido trastrocamiento como valor social, derecho y servicio público, la calidad se ha hecho ver como una prioridad para la educación, gracias a los artificios del mercado, que la han convertido en un bien de consumo fugaz. Su carácter de mercancía de especial perfil ha puesto en duda la existencia de la educación, junto con sus agentes privilegiados: los maestros.

Algunas pistas permiten apoyar una postura de desconfianza de la calidad en la educación. Por una parte, su anteposición ha implicado un efecto obnubilador y de distracción sobre los problemas educativos concretos, a la par que se ha convertido en estandarte para la exclusión social. Por otra parte, ha imposibilitado que la educación

pueda cumplir su cometido respecto a la autonomía, mediante sesgos de abuso lexical, sobre todo al interior de las políticas públicas. (p.37)

Este claro panorama sobre lo letal que ha sido para la educación la imposición de un modelo deshumanizado y deshumanizante, es dilucidado en su evolución, en cuanto a la forma como se incorpora e instala en la sociedad Colombiana, por Germán Vélez (2013)

La primera década del siglo XXI en Colombia trajo para el sistema educativo un proceso de contrarreforma. Toda tendencia democrática, humanista, participativa, descentralizada y de derechos empezó a desmontarse. El propósito se centró en recuperar el paradigma del mercado en educación. Posiblemente, el espíritu de la constitución de 1991 y la autonomía universitaria y escolar en general se vieron como inconvenientes para el proyecto neoliberal, por lo que rápidamente se iniciaron procesos tendientes a <recuperar el tiempo perdido>.

La estrategia en el terreno de la evaluación de la calidad de la educación estuvo definida por dos líneas básicas que, para efectos de la deconstrucción metafórica, se identifican como metáforas técnico-instrumentales de la eficiencia en el mercado: la estandarización y las competencias. Toda la contrarreforma educativa se inició, para la educación básica y media, con la expedición de la Ley 715 de 2001 y la promulgación de los estándares básicos de competencias en el 2003, reconfigurados en el 2006; y para la educación superior, con la expedición de nuevos decretos y resoluciones que, a la vez que suprimían los derivados de la Ley 30 de 1992, reducían los procesos de evaluación de acreditación de calidad al cumplimiento de unas condiciones básicas previstas desde el Ministerio de Educación Nacional. (P.35-36).

Los planteamientos anteriormente reportados de Jaramillo (2009) y Vélez (2013), se constituyen en las primeras premisas para adelantar el presente trabajo y guiarán el análisis propuesto, bajo el entendido de que se es consciente, que el modelo impuesto no consulta con realidades del país diverso, máxime cuando se trata de circunstancias y condiciones adversas como por las que ha trasegado la población de Urabá. Ahora bien, en procura de concretizar un tanto más los referentes que proporcionan las premisas, de tal modo, que facilite el abordaje del objeto de estudio, que para el caso son las concepciones que sobre gestión, evaluación y calidad tienen actores clave del sistema educativo de Urabá en los niveles de preescolar básica y media y cómo se evidencian en sus prácticas educativas; se opta por establecer como referente mediato, la educación desde la perspectiva de derecho y más concretamente como derecho humano, en razón a que esta perspectiva tiene un amplio desarrollo teórico y normativo, lo que hace más apropiable el concepto como realidad social. El abordaje del derecho a la educación desde la perspectiva de los derechos humanos, tiene como referencia obligada a la Ex Relatora de las Naciones Unidas para la Educación Katarina Tomasevski (2004, p. 341) quien advierte que es una obviedad que las estadísticas revelan mucho, pero esconden lo que realmente necesitamos saber. Ello es particularmente cierto para el caso de las estadísticas en el área de la educación, observadas desde la óptica de los derechos humanos. Las estadísticas operan con promedios, mientras que la normativa de los derechos humanos postula el derecho a igual educación para todos y todas. Un promedio nacional sobre educación secundaria podrá verse bien, mientras esconde, detrás de los logros de una minoría privilegiada, a todos aquellos que carecen de educación. Los promedios estadísticos camuflan todo tipo de falencias en cuestiones de género, raza, etnia o lengua, las cuales son cruciales desde las perspectivas de los derechos humanos, pues tales faltas suelen corresponder a discriminaciones internacionalmente

Según Tomasevski (2004), la educación como derecho se sustenta en el derecho internacional, lo que exige integrar los derechos humanos en toda política educativa y en todos los niveles, locales y globales, enfatizando en la centralidad de los derechos humanos en todas las actividades. El progreso respecto del cumplimiento de un conjunto mínimo de obligaciones gubernamentales deberá valorarse tomando en consideración las experiencias de los distintos países dentro del marco común internacional. Este marco común consiste en un núcleo de contenidos del derecho a la educación, que se refleja en las obligaciones de los gobiernos. Éstas consisten en volver a la educación asequible, accesible, aceptable y adaptable. (p. 345)

Tabla 1. Obligaciones de los Gobiernos, respecto a la Educación.

Asequibilidad:	Accesibilidad
Significa dos obligaciones estatales, como derecho civil y político, demanda del gobierno, la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad “de” y “en” educación. Como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para toda la niñez en edad escolar. Como derecho cultural,	Tiene distintas modalidades en cada nivel educativo. El derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible y facilitando el acceso a la obligación post-obligatoria en la medida de lo posible.

significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de los derechos de las minorías y de los indígenas

Aceptabilidad:

Adaptabilidad:

Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los docentes, pero va mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad. El criterio de aceptabilidad se ha extendido considerablemente, en asuntos como la lengua, los programas educativos y los libros de texto, métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación aceptable para todos.

Requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a las condiciones que la escuela hubiese previsto para ellos

Nota: Construcción propia.

Con respecto a la educación como derecho fundamental en Colombia, se ha requerido por parte de la Corte Constitucional precisarlo, en razón a que el mismo no se encuentra

estipulado como tal, en el catálogo de derechos fundamentales de la Carta Política, sobre este tópico plantea la Defensoría del Pueblo (2003)

En la teoría constitucional colombiana, un derecho se define como fundamental si cuenta con mecanismos reforzados de protección, es decir, si ante su vulneración por la acción u omisión del Estado o de los particulares es procedente la acción de tutela. Esta definición admite no sólo la posibilidad de reconocer como derechos fundamentales aquellos positivamente sancionados como tales por la Constitución, sino también los derechos que la jurisprudencia de la Corte Constitucional pueda considerar como fundamentales, a partir de una interpretación armónica de la Carta. De esta forma, la jurisprudencia ha reconocido el carácter de fundamental del derecho a la educación, pese a que no se encuentra consagrado en el capítulo de los derechos fundamentales de la Constitución. Dado que el carácter de derecho fundamental de la educación, se precisa es a nivel interpretativo, la Corte Constitucional lo ha calificado de este carácter, y, por tanto, de aplicación inmediata, en dos eventos: cuando quien exige la prestación del servicio es un menor de edad (lo que le otorga prevalencia sobre los derechos de los demás ciudadanos), conforme a lo establecido en el artículo 44 de la Constitución. Y, cuando la amenaza o vulneración del derecho a la educación aparece la amenaza o vulneración de otro derecho de carácter fundamental, como la igualdad, el libre desarrollo de la personalidad o el debido proceso. El derecho a la educación adquiere carácter fundamental cuando su titular es un menor de edad debido a que los niños y niñas fueron elevados constitucionalmente a sujetos merecedores de un tratamiento prioritario y especial por parte de la familia, la

sociedad y el Estado. La condición física y mental del niño convoca la protección especial del Estado y le concede validez de acciones y medidas para mitigar su situación de debilidad, propulsando el principio de igualdad. (p. 33-34)

Reafirmando el carácter fundamental del derecho a la educación la Defensoría del Pueblo (2004) establece que

La protección del derecho a la educación como derecho fundamental se deriva tanto de los derechos civiles y políticos como de los derechos económicos, sociales y culturales. En el ámbito de los derechos civiles y políticos, el artículo 27 establece que el Estado tiene la obligación de garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

También se manifiesta que, en materia de derechos económicos, sociales y culturales, la protección se deriva especialmente de los artículos 44, 67 y 68. En primer lugar, como ya se dijo el artículo 44 dispone que la educación es un derecho fundamental de los niños y las niñas. En segundo lugar, los incisos primero y tercero del Art. 67 disponen que la educación es un derecho de todas las personas y que su realización es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. Los incisos tercero y cuarto del artículo 67 disponen, además, tres aspectos esenciales para la plena y efectiva realización del derecho a la educación: (1) la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, (2) comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica y, (3) la educación pública será gratuita; sin que la

gratuidad entre en contradicción con el cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Sobre el primer aspecto, relacionado con el derecho fundamental a la educación pública, básica, obligatoria y gratuita de todos los niños y niñas entre cinco y quince años, es importante aclarar que la Corte Constitucional ha extendido la protección del artículo 67 de la Constitución Política hasta los dieciocho años, de conformidad con lo dispuesto en instrumentos internacionales de derechos humanos como la Convención de los Derechos del Niño, en el que se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años. (p. 23)

El abordaje de la educación como derecho fundamental implica tener presente las normas consagradas en instrumentos internacionales que regulan este derecho, como lo plantea la Defensoría del Pueblo (2004):

Por virtud del artículo 93 de la Constitución Política, los instrumentos internacionales que reconocen derechos humanos, una vez aprobados por el Congreso y ratificados por el gobierno, tienen plena eficacia en el marco del orden jurídico interno del país y prevalecen en él, constituyendo un instrumento de interpretación de esos mismos derechos consagrados en la Constitución, ya que integran, con el resto de la Carta, un Bloque de Constitucionalidad, lo que permite emplearlos como parámetros del control de constitucionalidad de las leyes. De este modo, el bloque del derecho a la educación lo conforman, además de varios artículos de la Constitución, múltiples normas consagradas en estos instrumentos internacionales. (p.26)

Dichos instrumentos internacionales son, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en

Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, el Convenio (No. 169 - OIT) Relativo a los Pueblos Indígenas y Tribales en los Países Independientes, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño. (Defensoría del Pueblo, 2004, p. 26)

La anterior revisión del derecho a la educación desde la perspectiva de los derechos humanos, reafirma aún más la insuficiencia de la visión instrumentalista y eficientista de la educación y de la evaluación a través de pruebas estandarizadas, para responder a las necesidades del país diverso y sus regiones; surge entonces la pregunta, de cuál sería la ruta para intentar otra forma concebir y materializar la educación desde la óptica planteada por Hoyos (2008), que articule las dimensiones de lo moral, lo ético, lo político con los aportes del conocimiento científico; pero que además asuma la educación, en sintonía con lo planteado por el mismo Guillermo Hoyos citado por (Vélez, 2013, p. 35), como un proceso social y de interés público, no solamente de autoridades administrativas y de clientes del mercado, procurando la concertación entre los estamentos y actores del sistema educativo, de la ciencia y la cultura y de la sociedad civil. Para la construcción de la ruta que posibilite materializar una forma alternativa de educación, habría mucho que aprender de la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional, ampliamente descrita por (Mejía, 2006, p. 292-297), aprender de las experiencias que transforman la escuela y de las formas organizativas para tramitar los asuntos pedagógicos, de la constitución de formas de investigación alternativa y de la interacción entre el saber acumulado de la pedagogía y de

un maestro que se reconoce a sí mismo, que rompe modelos y que desde la creatividad da respuesta a las demandas de la población y el contexto. Un maestro que se constituye en sujeto de saber, que enfrenta los programas dictados desde afuera, los reconstruye no negándolos, sino produciendo una negociación intercultural en su territorio. Un maestro que frente al conflicto político, social y armado reconstruye el tejido social desde su escuela y su localidad, haciendo que sus prácticas pedagógicas den respuesta a las manifestaciones de la problemática real, reconociendo la educación como un problema de la sociedad y que se moviliza por el derecho a la educación.

La construcción de la ruta implica de este modo, asumir como propia la invitación hecha por los promotores y padres de la expedición Alberto Martínez y Alejandro Álvarez, expuestos por Mejía (2006), donde se establece que:

La Expedición Pedagógica tiene sentido en sí misma, afirma y potencia el quehacer cotidiano de los maestros y las comunidades educativas, pero tendrá pleno sentido en la medida en que forme parte de los esfuerzos por ayudar al país a salir de la desesperanza, que actualmente hegemoniza los imaginarios que tenemos acerca de nosotros mismos. (p.298)

El legado de la Expedición Pedagógica, incluso serviría de fundamento y respuesta a la convocatoria dirigida al gremio profesoral en su momento, el actual Director de la Escuela Nacional Sindical Carlos Julio Díaz, en el artículo Renovación Sindical, (2014), determina que el movimiento sindical, y de manera particular el sindicalismo del magisterio colombiano, hoy representado en FECODE a nivel nacional, y por agremiaciones departamentales, deben movilizar conceptualmente a todas sus bases sociales, realizar las

autocríticas, críticas y propuestas para rediseñar el sistema educativo con el propósito de sacarlo del estado de postración en el que se encuentra, construyendo nueva escuela para una nueva sociedad, equitativa e incluyente.

De esta forma, la Expedición Pedagógica Nacional se constituye en referente, a modo de premisa, de que es posible materializar formas alternativas de educación, premisa que sumada a las ya descritas, animaron y guiaron al grupo de trabajo para la realización del trabajo de investigación. Trabajo que respondió a una búsqueda surgida de tiempo atrás y compromete al grupo a desarrollos futuros; en virtud, que los integrantes a más de ser diseñadores y ejecutores del proyecto, son actores clave del sistema educativo en la Subregión, en su calidad de profesores de la básica, media y educación superior, directivos docentes e incluso secretarios de educación; lo que no los hace ajenos al objeto de estudio, sino por el contrario parte activa del mismo.

Como ya se dijo por la calidad de investigadores – actores de los integrantes del grupo, si bien el alcance del trabajo en su faceta de trabajo de grado es limitado, en su real dimensión trasciende y deriva en un proceso social con la perspectiva de Proyecto Educativo Regional, que encuentra en la cartografía social de acuerdo con Ángel (2011), una oportunidad para la activación social conducente a la construcción participativa de representaciones diferenciadas, que pueden permitir el diálogo de los agentes en un espacio local para la concertación de rutas en el horizonte de futuro. La materialización de la estrategia consta de tres momentos: definición y reconocimiento del territorio y de los

actores; elaboración de los mapas; y reflexión sobre el territorio a partir del mapa y construcción de un plan de acción o de alternativas de solución. Por la limitación del tiempo, en su faceta de trabajo de grado, la investigación abarca solo el primer momento, con el cual se crearán los insumos o línea base para los dos momentos subsiguientes y otros futuros trabajos.

1.1 PREGUNTA DE ESTUDIO

En concordancia con lo anteriormente planteado, el problema de investigación se formuló mediante la siguiente pregunta:

¿Cómo son las concepciones que sobre gestión, evaluación y calidad tienen actores clave del sistema educativo de la Subregión Urabá en los niveles de preescolar, básica y media, y cómo se evidencian en sus prácticas educativas?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General.

Reconocer concepciones que sobre gestión, evaluación y calidad tienen actores clave del sistema educativo del municipio de Chigorodó en los niveles de preescolar, básica y media, y cómo se evidencian en sus prácticas educativas.

1.2.2 Objetivos Específicos.

Describir los actores del sistema educativo del municipio de Chigorodó, en los niveles de preescolar, básica y media, y las formas como se relacionan.

Caracterizar concepciones que sobre gestión, evaluación, y calidad educativa tienen actores clave en el municipio de Chigorodó.

Analizar prácticas educativas de actores clave del municipio de Chigorodó, relacionadas con evaluación, gestión y calidad en los niveles de preescolar, básica y media.

Para efecto de lograr los objetivos propuestos, por la extensión del objeto de estudio

desde el punto de vista geográfico, éste se dividió inicialmente por municipios – once en total – número que coincide con el número de investigadores, luego de acuerdo con la lógica de organización territorial, los municipios se articularon por zonas claramente definidas: Norte, Centro y Atrato Medio. Esta forma de desarrollar el trabajo de grado de la Maestría, se constituyó de por sí, en una novedad metodológica, por así decirlo, que habrá de ser tenida en cuenta por la Universidad, especialmente en su racionalidad para articularse a las subregiones.

Es una novedad porque superó el marco convencional de uno o dos estudiantes por proyecto, y que deberá ser apreciada por la Universidad, porque además del aporte de nuevo conocimiento que se espera de un trabajo de maestría, este trabajo aportó una nueva forma de intervenir la realidad subregional, caracterizada por la autogestión y la negociación; porque la forma como fue concebido el trabajo en sí, se constituyó en un campo álgido de negociación cultural, en el amplio sentido de la palabra.

La negociación comenzó hacerse realidad por la generosidad de los integrantes del grupo, cuando al inicio de la Maestría, ante la presentación de la iniciativa de trabajo conjunto, depusieron sus intereses personales, manifiestos en sus propuestas individuales y se asumieron como proyecto colectivo, en un campo álgido de negociación cultural. Y, es álgido porque en él se cruzaron razas (negros, blancos, mulatos y zambos), confesiones religiosas (desde diferentes iglesias cristianas hasta agnósticos), procedencias (nativos, naturalizados y recién llegados), disciplinar (licenciatura en educación de diferentes

especialidades, psicología, sociología, trabajo social y derecho) oficio (profesores de la básica, media y educación superior, directivos docentes e incluso secretarios de educación).

Negociación cultural nada fácil de asumir, pero que se logró animada por un sueño conjunto, el respeto, la fraternidad, la solidaridad y el compromiso basado en la reciprocidad y la claridad práctica y conceptual de lo que significa el trabajo en equipo, tanto de orden cooperativo como colaborativo, entendidos en la perspectiva establecida por la Universidad Cooperativa de Colombia (2013),

La interacción permite desarrollar el aprendizaje a partir del trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo. El primero se refiere a la participación de todos los integrantes de un grupo en la realización de todas las actividades de una determinada tarea de aprendizaje. El segundo tiene que ver con la distribución de esas tareas entre los integrantes del grupo. En esta segunda forma, se desarrolla más el sentido de responsabilidad y solidaridad.

De este modo la negociación cultural se torna en proyecto colectivo, dinamizado mediante el trabajo en equipo, de tipo cooperativo en las fases inicial y final, y de tipo colaborativo en la fase intermedia. Proyecto colectivo que atiende con entusiasmo lo que la Subregión justamente reclama y lo que la academia requiere, porque es clara la tendencia a optar por propuestas de investigación o intervención social de carácter macro, que implican el trabajo mancomunado a nivel interdisciplinario e interinstitucional, tendencia que se evidencia en las actuales convocatorias de Colciencias y otras agencias de cooperación

tanto de orden nacional como internacional, porque mediante esta modalidad se logra mejor impacto. Asimismo, la iniciativa se constituye en una gran oportunidad para la Universidad, para hacer más legítima su presencia en las subregiones, pues al permitir este tipo de iniciativas posibilita la generación de masa crítica y capacidad instalada, para que sean los propios pobladores los que lean su realidad y proyecten su futuro, y por contera contribuye hacer realidad la máxima planteada para la estrategia de regionalización de la Universidad.

“Pensar la Universidad desde las regiones y no sólo las regiones desde la Universidad, y asumir la regionalización como una estrategia transversal a todas las instancias académicas y administrativas.” (Aramburo, 2003)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2 MARCO CONTEXTUAL

La subregión de Urabá hace parte de las nueve subregiones de la división político administrativa departamental; por su condición de única región costera del departamento, se convierte en la salida de Antioquia al mar. Está localizada en la parte noroccidental del departamento, limita al norte y noroeste con el Mar Caribe (Océano Atlántico), donde se encuentra el Golfo de Urabá, al oriente con el departamento de Córdoba y con la subregión de occidente, al sur con el departamento del Chocó, las subregiones del Suroeste y del Occidente, y al occidente con el departamento del Chocó.

Ésta subregión tiene una extensión de 11.664 Km² (18.6% del total del departamento), con 507.794 ha cubiertas de bosques (IGAC, 2007); posee alturas sobre el nivel del mar que oscilan entre 0 y 3200 m (máxima en el Nudo Paramillo, Mutatá), pero predominan las alturas entre 0 y 200 m, con 70% de su territorio en planicies y terrenos ondulados. Su temperatura promedio es de 28°C.

En su organización política administrativa, comprende once municipios, los cuales, dadas las diferentes dinámicas económicas, ambientales, culturales y niveles de articulación, les definen características especiales, agrupándose en tres zonas claramente determinadas:

Zona Norte: Arboletes, Necoclí, San Juan de Urabá y San Pedro de Urabá.

Zona Centro: Apartadó, Carepa, Chigorodó, Mutatá y Turbo.

Zona Atrato Medio: Murindó y Vigía del Fuerte.

2.1 ZONA CENTRO

2.1.1 Aspectos geográficos

La Zona Centro se localiza entre el piedemonte de la Serranía de Abibe y el valle aluvial del río León, predomina el bosque húmedo tropical, muy húmedo tropical y premontano, relieve variado y una diversa vegetación tropical; generando una gran riqueza natural en fauna y flora. La Zona está comprendida por los municipios de Turbo, Apartadó, Carepa, Chigorodó y Mutatá, denominado eje bananero; con una extensión de 583.777 Ha, limitan con el Departamento de Córdoba y Chocó. El municipio de Mutatá es el más cercano a la ciudad de Medellín, capital del Departamento de Antioquia, conserva una distancia de 229 Km; siendo integrados los cinco municipios a lo largo de la carretera al mar. Otra opción que existe es el viaje aéreo desde la ciudad de Medellín al aeropuerto ubicado en el municipio de Carepa, lo cual facilita el desplazamiento a los municipios de la Zona por vía terrestre.

Es la Zona de la Subregión de Urabá que presenta un mayor desarrollo y sitio de convergencia de los flujos migratorios, a partir de la actividad bananera y la conexión con el mar para efectos de la exportación de la fruta del banano y plátano. Particularmente, el municipio de Turbo se comunica por el mar y ríos con el Departamento del Chocó y el país de Panamá; también es el municipio más antiguo de la subregión de Urabá y el más grande de Antioquia, en contraste el Municipio de Carepa es el más reciente, fundado en el año 1983.

2.1.2 Dinámica poblacional

En el transcurso del desplazamiento masivo de colonos generado por el auge del banano, algunos de ellos continuaron con el proceso de ampliación de frontera, vinculándose a la producción de alimentos y dando paso a la economía campesina y asentamientos poblacionales en un nuevo escenario de conflicto de tierras, mediante procesos de invasión, desalojos y reclamos.

La Subregión de Urabá presenta una continua tendencia de crecimiento demográfico; es característico que en la Zona Centro se presenta decrecimiento rural acompañado de fuertes crecimientos de los centros urbanos, especialmente en el municipio de Carepa y Chigorodó. La permanente movilidad poblacional en la Subregión ha generado, de un lado invasiones en periferias de zonas urbanas, contribuyendo a la conformación de cinturones

de miseria, y de otro ha reforzado en los sectores rurales y selváticos el carácter de zonas de refugio. En el acercamiento a la dinámica poblacional, a continuación, se describe el área (km²) y el número de habitantes de los municipios de la Zona Centro:

Tabla 2. Área y población proyectada al año 2015 de los municipios de la Zona Centro.

Municipio	Área (Km ²)	POBLACIÓN		
		Total	Urbana	Rural
Turbo	3055	159.268	63.503	95.765
Apartadó	600	178.257	154.284	23.973
Carepa	380	55.788	42.808	12.980
Chigorodó	608	76.202	66.530	9.672
Mutatá	1106	20.612	5.526	15.086
Total	5.749	490.127	332.651	157.476

Nota: Resultados y proyecciones (2005-2020) del Censo 2005. DANE. Recuperado de:

[https://es.wikipedia.org/wiki/Turbo_\(Antioquia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Turbo_(Antioquia)) en febrero 1 de 2015.

Como puede observarse en la tabla, se destaca por su mayor extensión el municipio de Turbo con un área total de 3.055 km² teniendo presencia territorial en los demás municipios de la Zona, contrariamente el municipio de Carepa es el de menor extensión con 380 km². En cuanto al número de habitantes, según datos del DANE (2005) el municipio de Apartadó cuenta con el mayor número de habitantes, 178.257, contrariamente el municipio de Mutatá es de menor número de habitantes, 20.612. Es característico que el municipio de Apartadó el segundo en menor extensión con 600 km² posee la mayor cantidad de habitantes, lo que indica que existe mayor poblamiento, especialmente en el área urbana. La

población de la Zona Centro, pertenece principalmente a los grupos étnicos afros colombianos, mestizos e indígenas, estos últimos pertenecen a las etnias Emberá Katío, Emberá Chamí, Tule y Zenúes.

2.1.3 Aspectos socioeconómicos

En cuanto a la dinámica socio-económica, la Zona Centro desde punto de vista comercial, el municipio de Apartadó es el principal centro mercantil del eje bananero, los habitantes de municipios cercanos toman a Apartadó como lugar de confluencia para desarrollar actividades comerciales y financieras.

Vale la pena anotar que el municipio de Mutatá, localizado sobre la troncal, hace parte de la Zona Centro, sin embargo, está distante del llamado eje bananero y tiene características diferentes, en términos de vocación, uso del suelo y condiciones de desarrollo.

La economía de Zona Centro se dinamiza de la explotación agrícola y pecuaria, las plantaciones de banano y plátano son la actividad principal, son las que generan más empleo y divisas. Se desarrollan otras actividades primarias como ganadería extensiva doble propósito, cultivos de cacao, palma de aceite, yuca, maíz, maracuyá, cultivos de

frutales, pesca, explotación maderera en bosque primario y extracción de material de río. Particularmente en el municipio de Turbo se encuentra el muelle de cabotaje de carga, descarga y para pasajeros de la actividad turística. Y en el municipio de Carepa está ubicado el Embarcadero de Zungo para la exportación de la fruta del banano y plátano. Es de resaltar que la actividad ganadera recientemente, se está desarrollando predominantemente en el municipio de Chigorodó y Mutatá. Como también existe expectativa en el municipio de Mutatá por un posible potencial minero (oro y platino). La actividad industrial, se encuentra con menor área ocupada y volumen de producción, se destaca: fabricación de cajas de cartón, snack de plátano, procesadora de piña, fabricación de plástico asociado a la actividad del banano y plátano, industria de confección, aserríos y fábricas de bloques de cemento.

En el sector de servicios viene creciendo de manera importante especialmente en los municipios de Apartadó, Turbo y Carepa, en el primero predomina los servicios de salud, financieros y comerciales. Condiciones jalonadas por la actividad exportadora y que hoy sirven al conjunto de la Subregión, contribuyendo con ello a crear nuevas y mejores condiciones para el desarrollo, situación que atrae a su vez mayor inversión tanto pública como privada, dando una franca primacía al eje bananero, donde especialmente Apartadó se ha venido posicionando como ciudad intermedia de escala departamental cumpliendo, al menos, con unas mínimas condiciones para el desarrollo productivo. Teniendo de base la dinámica económica anteriormente descrita, el estudio del Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo de Planeación de Antioquia & Junta Efemérides Urabá (2006), plantea que se ha generado un círculo vicioso a escala regional, de

concentración de la capacidad de soporte y dinámicas de desarrollo regional en la Zona Centro, propiciando a su vez la marginalidad de las otras zonas de la Subregión de Urabá y profundizando la dependencia del desarrollo regional a la economía bananera. Así, municipios con grandes potencialidades y oportunidades derivadas, ya sea de su localización geoestratégica, de su biodiversidad, o de la calidad agrológica de sus suelos, parezcan condenados a la pobreza y marginalidad por sus limitadas posibilidades de integrarse a la economía bananera.

Adicional a lo anterior, todos los centros urbanos, tanto cabeceras municipales como corregimientos, tienen déficit, de dotación en servicios públicos, espacio público y equipamientos para la prestación de los servicios sociales, económicos y culturales, situación que explica en parte las bajas condiciones de calidad de vida de la población, aun en la Zona Centro que cuenta con una actividad productiva dinámica y de proyección internacional. Por último, la Subregión se desarrolla de espaldas al mar, no se han potenciado ni explotado los recursos hidrobiológicos que contiene y que ofrecen un enorme potencial económico para la región. El mar y su litoral se han considerado hasta ahora como una vía de comunicación y un facilitador de los procesos de intercambio comercial con el exterior.

2.1.4 Dinámica educativa

La Zona Centro presenta una dinámica educativa muy especial, la componen dos municipios certificados en educación (Turbo y Apartadó) y tres que no son (Carepa,

Chigorodó y Mutatá), los cuales dependen de la entidad certificada que es el Departamento de Antioquia. Como puede observarse en la tabla 3, el Municipio con la mayor población estudiantil es Turbo seguido de Apartadó, que sumada la cantidad de estudiantes de ambos, representan alrededor del 70% de la población total de estudiantes de la zona. Cabe destacar que el municipio con la menor cantidad de estudiantes es Mutatá. De otro lado se resalta como se expresó en párrafos anteriores la presencia de población estudiantil étnica indígena (Emberá, Zenúes y Tule) en los todos los municipios excepto en el municipio de Carepa y población afro colombiana en todos los municipios de manera altamente significativa en Turbo y Apartadó.

Tabla 3. Matrícula de estudiantes por niveles en los municipios de la Zona Centro de la Subregión de Urabá.

Municipio	Transición	Primaria	Básica Secundaria	Media	Total por Municipio
Turbo					39603
Apartadó	1956	13141	8438	2370	25905
Carepa	890	6355	3697	826	11768
Chigorodó	1000	7345	4390	1221	13956
Mutatá	366	2920	1258	207	4751
Total por Niveles	4212	29761	17783	4624	95983
Educativos					

Nota: Adaptado por el grupo de investigación de la información obtenida de la oficina de Cobertura educativa a noviembre 30 de 2015, de la Secretaria de Educación Departamental y de los Municipios certificados de la Subregión de Urabá.

También, es importante visibilizar la matrícula estudiantil del sector privado que si bien, representa menos del 5% de la población estudiantil total, se destaca en los municipios de Apartadó y Turbo, de igual manera resaltamos los esfuerzos en educación para adultos realizados por los municipios de Apartadó y Carepa, como se muestra en la tabla.

Tabla 4. Matrícula estudiantil total en la Zona Centro de la Subregión de Urabá.

Municipio	Total	Adultos	Modelo	Matrícula	Gran Total
	Oficial		Especial	Privada	
	Regular		Adultos		
Turbo				2355	41958
Apartadó	25905	4169	74	2926	34030
Carepa	11768	2588	147	76	15479
Chigorodó	13956	1797	136	260	16645
Mutató	4751	637	36		5388
Totales	56380	9191	393	5617	113500

Nota: Adaptado por el grupo de investigación de la información obtenida de la oficina de Cobertura educativa de la Secretaria de Educación Departamental y de los Municipios certificados de la Subregión de Urabá.

Con relación a los establecimientos educativos, en la Zona Centro se destacan los municipios de Turbo y Apartadó, por el gran número de estudiantes que se tienen matriculados en comparación con los demás municipios de la Zona. También se resalta la mayor cantidad de establecimientos educativos privados se encuentra en el municipio de Apartado y Turbo, así como la alta cantidad de establecimientos en el área rural del Municipio de Turbo.

Tabla 5. Cantidad de Establecimientos educativos en los Municipios de la Zona Centro de la Subregión de Urabá.

ITEM		ZONA CENTRO				
		Turbo	Apartadó	Carepa	Chigorodó	Mutató
Instituciones	Educativas	9	11	3	7	1
Urbanas Oficiales						
Instituciones	Educativas	4	15	1	1	
Urbanas Privadas						
Instituciones	Educativas	23	7	6	4	3
Rurales Oficiales						
Instituciones	Educativas	4	1			
Rurales Privadas						
Centros	Educativos Rurales	7		6	5	1
Oficiales		1	8	0	3	

Centros Educativos Urbanos	4			1	
Privados					
TOTAL	51	34	16	18	5
Gran Total con Sedes o Establecimientos		72	44	48	33

Nota: Adaptado por el grupo de investigación de la información obtenida de la oficina de Cobertura educativa de la Secretaría de Educación Departamental y de los Municipios certificados de la Subregión de Urabá.

Por otro lado, cuando se revisó la información relacionada con la población docente de la Zona Centro, como era de esperarse los municipios de Turbo y Apartadó, presentan los mayores indicadores en este aspecto, debido a su población estudiantil elevada.

Tabla 6. Población de Docentes y Directivos Docentes de los Municipios de la Zona Centro de la Subregión de Urabá.

ITEMS	ZONA CENTRO			
	TURBO	APARTADÓ	CAREPA	CHIGORODÓ MUTATÁ
PREESCOLAR		22	29	8
PRIMARIA		140	174	89
BÁSICA SECUNDARIA		106	121	33
MEDIA		25	34	9

DOC. AULA DE APOYO			1	4	1
DOCENTES	14	12	4	7	2
ORIENTADORES					
COORDINADORES	64		11	14	4
DIRECTORES	7		3	2	1
RECTORES	32		5	8	3
DIRECTIVOS DOCENTES		47			
DIRECTORES DE NÚCLEO	4		1	2	
DOCENTES DE AULA	1438	910			
ADMINISTRATIVOS	16				
TOTAL DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES	1575	969	318	391	149

Nota: Adaptado por el grupo de investigación de la información obtenida de la oficina de Cobertura educativa de la Secretaria de Educación Departamental y de los Municipios certificados de la Subregión de Urabá.

Finalmente, al revisar los resultados de las Pruebas SABER 11° de los dos últimos años (2014-2015), expresado en la clasificación de los planteles, se destaca el municipio de Carepa, donde se encuentra la única institución educativa oficial de la Zona Centro que en los dos años consecutivos logró ubicarse en la categoría A y en el municipio de Mutatá que para el año 2015 tiene una institución educativa en la categoría A, contrariamente existe

bajos resultados en el municipio de Turbo que tiene todas las instituciones educativas oficiales en la categorías C y D, como se muestra en la tabla

Tabla 7. Clasificación de los Planteles oficiales según resultados de las Pruebas Saber 11° años 2014 - 2015 en la Zona Centro de la Subregión de Urabá

Categoría	Apartadó		Carepa		Chigorodó		Mutatá		Turbo	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
A+										
A			1	1				1		
B	1	1		1	2	3	1			
C	14	11	3	1	6	5	2	2	8	5
D		4	2	3	2	2			21	26

Nota: Recuperado de

http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep_resultados.htm

en diciembre de 2015

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3 MARCO TEÓRICO

La configuración del marco teórico se realiza a partir de las categorías estructurantes del trabajo de investigación, las cuales son: gestión, evaluación, calidad, concepciones, prácticas educativas y actores clave. A las primeras tres categorías relacionadas, se les desarrolla una aproximación conceptual, la evolución del concepto y una mirada crítica del mismo.

3.1 GESTIÓN

Cuando se hace referencia al concepto de gestión es necesario ir a las raíces, con el fin de conocer el sentido con el que fue creado el término y posteriormente mostrar la ruta de cómo llega a la educación. En cuanto a la definición etimológica del término según la Real Academia Española viene del latín *gestio*, *gestionis*, compuesta de *gestus* (hecho, concluido), participio del verbo *gerere* (hacer, gestionar, llevar a cabo) y el sufijo *-tio* (*-cion* = acción y efecto).

Algunos autores como Fayol, Taylor y Hitz (1987, p 39-50) en relación a la gestión, expresan que se deben tener en cuenta cuatro acciones que la definen: prever, planificar,

organizar, mandar, coordinar y controlar. Asimismo, Amat (1992, p 270) define, basado en los planteamientos de los llamados padres de la administración a la gestión como el desarrollo de las funciones básicas de la administración: Planear, organizar, dirigir y controlar.

A través del tiempo los autores van moldeando el término para ir dándole una connotación más humanista, pero sin perder su propósito desde la administración. En este sentido encontramos autores como Chiavenato (2007, p 45-59) que define a la gestión como el arte de hacer las cosas bien a través de y con la gente, la disciplina que persigue la satisfacción de objetivos organizacionales contando para ello una estructura y a través del esfuerzo humano coordinado .

En los últimos años, el concepto de gestión es usado con frecuencia en los discursos de la educación, donde ha recibido una alta aceptación por los encargados de direccionar los destinos de las instituciones u organizaciones que tienen la misión de formar a la población; sin embargo, su definición debe abordarse desde varias perspectivas, para tener distintas miradas a la hora de usarle. En éste proyecto de investigación, se realizó un recorrido desde tres miradas, para llegar a un acercamiento conceptual, desde éste horizonte se puede identificar un sentir polisémico que demarca el interés movilizador de la época y del contexto.

3.1.1 Gestión Educativa

El concepto de gestión hace su inmersión en el ámbito educativo a partir de los años 70, el cual empezó a cambiar la forma de dirigir las instituciones educativas desde ese momento; por consiguiente es importante diferenciar el concepto de gestión, del concepto administración, aunque tengan una estrecha relación desde el punto de vista operativo; por eso, en una primera aproximación al término de gestión, se puede observar que éste se relaciona con la palabra “management” de origen anglosajón que traduce dirección, organización y gerencia. Al respecto Botero, Carlos (2009) explica que:

La gestión educativa data de los setenta en el Reino Unido y de los ochenta en América Latina. Componente que ha generado cambios en la forma de concebir la acción humana y el desarrollo de los procesos al interior de las organizaciones educativas. Así mismo aclara que para algunos autores, la gestión educativa se concibe como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones, y para otros, es la capacidad de alcanzar lo propuesto haciendo uso de recursos técnicos, financieros y humanos. Las posturas anteriores evidencian la falta de consenso para definir conceptualmente lo que se puede entender por gestión educativa. (p. 2)

El autor también indica que existe una diferencia entre "gestión" y "administración". El primero hace referencia al todo y el segundo, a una parte del todo, el cual está

relacionado con el manejo y uso de los recursos, convirtiéndose en medio para el logro del fin; respondiendo así a las necesidades de la gestión educativa. En tal sentido se debe articular de forma coherente el talento humano, los recursos, los bienes y las estrategias para que beneficie la comunidad educativa.

Por su parte Casassus, Juan (2000), coincide en algunas fechas con el autor anterior, al decir que viene de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. Plantea además que el concepto tiene su génesis en los procesos de globalización y mercantilización; fruto de ello son cambios políticos, económicos y administrativos en las instituciones educativas, donde ha llegado a impactar significativamente las relaciones sociales, incluyendo al Estado y las organizaciones públicas y privadas. (p. 2)

Explica además, que como puntos metodológicos, para comprender la naturaleza del área de la gestión educativa es necesario I) conocer los planteamientos teóricos subyacentes en las disciplinas madres que la generan y la contienen: el área de la gestión y el área de la educación; y II) entender el sentido y los contenidos de las políticas educativas, por lo antes referido se puede suponer que emergen de los planteamientos subyacentes de distintas teorías de la organización del trabajo, y de su interacción con la esfera de la educación.

(Casassus, Juan; 2000; p.17, 19) señala también a que haceveinticinco (25) años no se hablaba de gestión, porque esta actividad estaba separada en dos criterios conceptualmente distintos: la planeación o planificación y la administración, sustenta además que la planificación hace referencia a los que trazan los planes, los que piensan, fijan objetivos, determinan las acciones a seguir; en el caso de los administradores, son los encargados de ejecutar las acciones predeterminadas; asimismo plantea que cuando se hace mención a la gestión están inmersos los dos conceptos; sin embargo, resalta que la gestión es la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, los estilos, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización y agrega que es la capacidad de articular los recursos que se disponen para lograr lo que se desea. Instituye los marcos conceptuales (modelos) de gestión, como una forma de engranar los procesos aun sin secuencia, pero que dinamizan la acción, ellas son: el normativo, la prospectiva, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional, cada uno de ellos tiene una intencionalidad que demuestra lo fértil que puede ser a la hora de desarrollar procesos conceptuales.

La visión normativa, se constituyó como un esfuerzo de introducción de la racionalidad en el ejercicio de gobierno en sus intentos de alcanzar el futuro desde las acciones del presente.

En la visión prospectiva, se establece que el futuro no se explica necesariamente sólo por el pasado. También intervienen las imágenes del futuro que se imprimen en el presente y que, en consecuencia, lo orientan.

La Visión estratégica, consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros).

Visión estratégico-situacional, reconoce no sólo el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad, sino que además del tema de la viabilidad política se plantea el de la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional. Se preocupa del análisis y del abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo o el futuro deseado.

La visión de la calidad total; Como parte de los mecanismos de gestión aparece la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación.

La visión de la reingeniería, en esta perspectiva se resaltan tres aspectos: en primer lugar, se considera que las mejoras no bastan, en segundo lugar, la descentralización da apertura, poder y mayor exigencia del tipo y calidad de educación esperada, y tercero el cambio.

La visión comunicacional, el rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido de que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas.

Por su parte Delannoy (1998, p. 29-30) plantea que la gestión educacional inicia en los años 80 pero se intensifica en los 90 con el crecimiento de la competencia internacional; sin embargo, se dinamiza desde el triple rol de: desarrollo de las personas, la formación de ciudadanía y la preparación para el mercado laboral. Al respecto hace un análisis de lo que implicó el colapso del comunismo y de otros regímenes totalitarios en la cohesión social, deduciendo que fue el factor preponderante para consolidar la democracia como dispositivo de estabilidad, plantea además que el conocimiento reemplaza los recursos naturales considerados el factor principal de producción, infiere que la globalización exige que las economías creen condiciones para atraer inversiones privadas, pero con mano de obra flexible y a bajo costo, por último aborda el crecimiento del saber científico y tecnológico y su aplicación en los nuevos procesos de producción.

Para reafirmar sus planteamientos, el autor argumenta que la gestión educacional tiene seis elementos sustanciales que son:

Las implicancias para la gestión educacional, se enmarcan en la evolución y visibilidad que ha tenido en los debates nacionales e internacionales, donde se ha

cuestionado la eficacia y eficiencia del gasto educacional, de ellos también ha surgido propuestas radicales de tipo liberal, pero tampoco han sido suficientes (p. 32).

Cambios organizacionales, para lograr calidad y eficiencia, se redistribuyen los roles entre el nivel central y los niveles subnacionales (para el caso de Colombia entidades territoriales certificadas), el centro de interés se fundamenta en la distribución de los roles, para dar autonomía a los sectores más periféricos e incluso a los establecimientos, porque con ello se busca promover la eficacia en el uso de los recursos y sustentabilidad financiera, pedagógica y social, todo encaminado a los resultados que se demuestran a través de pruebas nacionales e internacionales (p. 32-34).

Gestión de los recursos financieros, el financiamiento público de la educación resulta cada vez más difícil bajo una serie de factores: la presión demográfica, que sube al nivel secundario a medida que se universaliza la cobertura en educación primaria; la persistencia de problemas socioeconómicos tales como la desigualdad de acceso para ciertos grupos, niñas, rurales, grupos étnicos; y la emergencia de nuevos temas mundiales tales como la educación continua (p.34-36).

Gestión de los recursos humanos, el cambio educativo exige profesionalismo, trabajo en equipo y alianzas estratégicas. El profesionalismo docente, una condición para el mejoramiento de la calidad, requiere de una estrategia plural. La tendencia a la descentralización de la gestión hacia los establecimientos, marca un rol creciente de

los políticos y de los padres en los procesos de reforma y los rápidos avances de la tecnología que abren perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje, los cuales plantean nuevos desafíos para los gremios de profesores en su identidad y su relación con los otros actores (p. 38,39)

Gestión de los recursos de aprendizaje. El rol de un ministerio moderno se limita a definir los estándares curriculares y las especificaciones técnicas, gestionar los procesos de licitación, aprobar los listados de material y textos, entre los cuales los establecimientos tienen la posibilidad de elegir los recursos físicos y humanos (docentes, material instruccional (p. 43, 44).

Recursos físicos (infraestructura y equipamiento), hoy día a la arquitectura, la utilización del espacio escolar, la elección e instalación del material, se integran reflexiones pedagógica, arquitectónica, social y financiera, lo que la define como un espacio multifuncional.

Delannoy (1998) concluye que:

Para resolver temas educacionales complejos, no hay receta o panacea, sino pistas y lecciones, porque cada país es distinto, con un contexto histórico y social que determina lo que es posible en un momento dado; por lo tanto, ningún modelo se puede “exportar”; además, lo que es posible evoluciona con el tiempo y no de manera lineal. (p. 49)

Uno de los componentes de la gestión educativa surge de las reformas y planteamientos de las políticas educativas. Desde esta perspectiva se plantea a las instituciones de educación una transformación organizacional en sus áreas directiva, académica-pedagógica, administrativa-financiera y, comunitaria y de convivencia; al igual que en sus procesos de trabajo y en sus actividades. Esto implica para el directivo revisar aspectos como: misión, visión, objetivos, principios, políticas, paradigmas, perfiles, estructuras, recursos físicos y financieros, talento humano, cultura escolar, ejercicio del poder y de la autoridad, roles e interacción de sus miembros; esquemas mentales y formas de ser, pensar, estar y hacer de la comunidad educativa. Responder a estas exigencias implica a las instituciones la resignificación de temas como la calidad, el aprendizaje y los resultados obtenidos en el proceso educativo (Correa, Álvarez, & Correa, p. 6).

3.1.2 Mirada institucional de Gestión Educativa.

En este acercamiento conceptual es fundamental conocer la definición que se realiza desde las instancias oficiales en el país, para conocer las dinámicas actuales, perspectivas y funcionalidad con la que direccionan la gestión educativa. Sobre el concepto de gestión, el Ministerio de Educación Nacional (2008) lo referencia como el “conjunto de acciones que los miembros de una institución realizan para hacer factibles los objetivos y metas establecidas en el proyecto educativo institucional y en el plan de mejoramiento”. (p. 150)

La Gestión Institucional debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión: Directiva, que se refiere al gobierno escolar, la cultura institucional y el clima organizacional; Académica, que se constituye en la esencia de la institución educativa, enfoca la acción en los procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias para su desempeño personal, social y profesional; Administrativa y financiera, que atiende los procesos de apoyo relacionados con el manejo de los recursos y el talento humano; y por último, Comunidad, encargada de las relaciones de la institución con el medio externo. (Ministerio de Educación, 2008, p. 29)

Por otra parte, el Autor Sosa, Javier (2009) señala que la gestión escolar es, en este contexto, el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

Según Campos Et al (2003, p. 17) la gestión es la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, las gentes y los objetivos superiores de la organización considerada. Quiere decir entonces, que la gestión está ampliamente fundamentada en los criterios del liderazgo planificado y estructurado.

Al respecto Ezpeleta & Furlán (1992), se refieren a la gestión pedagógica de los planteles escolares como:

Un enclave fundamental del proceso de transformación, por lo que se constituye en un camino que conlleva a la concreción. Aclara además que el principal espacio que se debe transformar es un “locus” de la interpretación con los alumnos. Enfatiza que es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad; asimismo explica que para que ésta tenga lugar, deben presentarse las transformaciones sistemáticas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento (p, 17).

Otro autor importante para éste estudio, es Osorio D. (2011), quien explica que

La gestión abre un mundo de posibilidades, porque indica la acción de organizar un grupo de seres humanos en torno a conseguir un fin predeterminado. Es así como lo que busca y pretende la gestión en primera instancia es cumplir una meta, un anhelo que se tiene en común “todo podría ser mejor. (p. 32).

De esta manera, el planteamiento de gestión en la educación, pretende el ordenamiento de ésta, en una organización que pueda alcanzar más fácilmente objetivos y beneficios en común de acuerdo a los ideales que posea la sociedad en el momento, partiendo de la formación y enseñanza que se dan mediante la escolarización; es decir, el

sistema educativo debe dar respuesta inmediata de su encargo social y debe hacerlo porque se aviven los distintos aspectos de la vida, convirtiendo la escuela en escenario de acción los resultados que se esperan de ella y olvidándose de su naturaleza.

3.1.3 Mirada reflexiva de Gestión Educativa.

Dentro del abanico de autores que definen el concepto de gestión educativa, se encuentran algunos que expresan una visión crítica y propositiva frente a las definiciones tradicionales. Las diferentes acepciones del concepto de gestión, reedifican los discursos de la escuela y por consiguiente los distintos eventos o acontecimientos que surgen al interior de los establecimientos, al respecto Duran (2005) menciona que la gestión escolar ha de caracterizarse por su condición global que incide sobre las personas, los recursos, los procesos y los resultados, promoviendo acciones recíprocas y orientando el sistema en su conjunto hacia un estado cualitativo de mejora del plantel educativo. Esboza además que la gestión escolar, se puede entender como un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución. (p. 68)

Por su parte Antúnez (1998), se refiere a los centros escolares, como espacio donde concurren hechos y acciones individuales, porque la dinámica de la escuela está movida por los comportamientos que reflejan sus integrantes y en ella es difícil medir o pesar las actuaciones. La necesidad de acuerdos entre los profesores para desarrollar tareas colectivas, se hace aún más perentoria si analizamos la naturaleza y las características de

los centros escolares y la función social que deben ejercer: básicamente dar respuesta a un derecho fundamental de los individuos, su educación. (p, 2).

Cabe rescatar el concepto dado por Castro A. (2012), que describe la gestión como la carencia de una perspectiva holística e integradora de las culturas que intervienen en el espacio escolar, que bien puede dinamizar los procesos, pero su falta de profundidad y de conocimiento del contexto, le impide su comprensión y conduce a una visión reduccionista de la escuela cuyo entendimiento parece restringirse a la consideración aislada de los procesos de gestión. (p, 229).

El autor Ball (1993), se refiere a la gestión como una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control. Discurso que se fundamenta en una concepción eminentemente administrativa dado que constituye un medio para un fin y quienes en ella participan también son medios, porque en teoría ejercen el derecho de la participación, pero en la práctica desconocen el alcance de la misma, por ello representa una fuerte influencia de cuotas burocráticas de la estructura de control a través de las descripciones de tareas, relaciones lineales de gestión y el establecimiento de flujos determinados de comunicación y un estilo de toma de decisiones similar al propio de las comisiones. Así mismo, supone una epistemología claramente empírica y racionalista. Además, éste autor reconoce que la gestión constituye también un discurso imperialista, porque considera que el mundo social está encerrado en un caos irracional y necesita que le aporten su orden redentor, considera que su acepción es uniabarcadora y que por lo tanto se

siente facultado para la construcción de un discurso de superioridad que esté movido por un conjunto de poderosas oposiciones discursivas, que limiten la presencia de nuevos modos de acción y transformación; el orden se sitúa por encima y en contra del caos, la racionalidad contra la irracionalidad, la cordura contra la locura, la neutralidad contra el sesgo político, la eficiencia contra la ineficiencia y la meritocracia contra la influencia personal. (p.4, 6)

Continuando con posturas críticas, se puede decir que la gestión escolar bajo sus múltiples interpretaciones: administrativa, pedagógica, curricular, académica, está en reconfiguración. Trabajarlo por parte de quienes defendemos y desarrollamos un pensamiento alternativo y transformador demanda entender la forma como el discurso sobre la globalización en singular, en educación, intenta hacernos creer que todo el sistema educativo debe ser colocado al servicio de la manera como se realiza en el mundo del Norte esa globalización, conduciéndonos a estándares y competencias universales, para esa particular idea de desarrollo. (Mejía Jiménez (2006, p. 146-147)

La posición de Sañudo Lya (2001) refiere la gestión como “proceso mediante el cual se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que construyen la institución educativa para lograr la formación de los individuos y de los colectivos”. (p. 2). De igual manera, plantea que dicha gestión de las instituciones educativas con la complejidad de interacciones, conflictos e incertidumbre, va más allá de la racionalidad científica; implica una diversidad

de posibles caminos. El autor se apoya en Pérez Gómez (1998) para explicar que la base de decisión en el curso de una acción de gestión no es la evaluación racional de los datos, sino la combinación de datos, rumores, conjeturas e intuiciones que difícilmente se pueden formalizar de manera racional. Señala que la Gestión Educativa se enmarca en dos categorías que son:

El poder y el conflicto, el primero se redefine de manera alterna al autoritarismo, al momento de plantear una gestión no autoritaria, plural y compleja, el segundo se resignifica haciéndose presente y necesario para la transformación. Arguye que, ante el reto de un contexto diverso y cambiante, la gestión debe responder con acciones que propicien el intercambio, la cooperación y el respeto a la diversidad, y es por eso que la concepción de "poder" también está cambiando, más se resignifica en el marco de la gestión educativa. (p. 3).

Así también la condición productora y plural de las interacciones del poder da pie a los conflictos como fuente generadora de transformación. Este proceso de confrontación y solución de conflictos es la base del crecimiento de la interacción entre los actores educativos; es el proceso que se establece entre la estabilidad y la transformación. Por eso, al referirse a los conflictos es hablar de la potencial transformación de las instituciones educativas, de su organización y, por ende, de su gestión (Pérez Gómez, 1998, p. 6).

Para una mayor comprensión del concepto (Correa, Álvarez, & Correa, p. 9) luego de realizar una compilación analítica sobre el concepto de gestión educativa, establecen que la

gestión y la educación tienen puntos de encuentro disciplinar que enriquecen y orientan sus teorías, modelos y prácticas, y en ese contexto se configura la gestión educativa como objeto de estudio y de reflexión de sus prácticas. Asimismo, enuncian, que como disciplina independiente se nutre de los diversos modelos de gestión, los cuales responden a las necesidades de la sociedad en un momento histórico determinado y expresan, tanto una comprensión de la realidad y de sus procesos sociales, como el papel que en ellos desempeñan los sujetos y directivos.

En la compilación analítica reportada, Correa et al, retoman los diferentes marcos conceptuales sobre gestión educativa y aducen que cada uno propone nuevas perspectivas de actuación en las instituciones, un modelo no anula o excluye al otro, antes bien, lo complementa y aporta comprensiones más amplias de la realidad. De igual manera, cada modelo se concretiza en un estilo de dirección que depende de las formas de relación e interacción de los gestores educativos con sus grupos de trabajo, de la concepción de organización que se propone, del papel que juegan las personas en ella y de las formas de concebir el mundo y la relación con el entorno; de esta manera estos modelos serán pertinentes de acuerdo con las demandas que el desarrollo económico, político y social plantea a las organizaciones.

Además del abordaje de los marcos conceptuales Correa et al (pp. 14 y ss.) relacionan los campos de acción, las áreas, los procesos y la forma como éstos se dinamizan en las instituciones y organizaciones educativas. En esta perspectiva describen los contextos a

manera de funciones: Directiva, en la que detallan los ámbitos de la gestión, los tipos de liderazgo; supervisión, enmarcada en la nueva visión de orientación y apoyo; docente enfocada en el proceso de enseñanza – aprendizaje; social – pedagógica, dirigida a la formación del ser; asesora y consultora, direccionada al mejoramiento continuo.

Para concretizar el concepto de gestión educativa, un análisis clave por el rigor con que lleva a cabo el desarrollo teórico conceptual, es el realizado por Miguel Navarro de la Universidad Pedagógica de Durango – México, que al igual que Correa et al., parte clarificando la diferencia de la gestión escolar con la administración educativa, enfatizando en el origen anglosajón de esta última. Asimismo, denota el surgimiento para los países iberoamericanos de un campo emergente, el de la gestión de los procesos educativos, este campo emergente, al nivel de los sistemas educacionales, puede entenderse como gestión educativa. Para sustentar esta premisa y establecer la aproximación conceptual, el citado autor realiza un análisis sobre la evolución del término desde diferentes ámbitos y visiones, con una nutrida referencia bibliográfica.

De igual manera, también plantean que la discusión conceptual sobre la gestión escolar identifica al menos tres tendencias: La de fuertes influencias administrativas y con acentos en lo organizacional; la que hace énfasis en la trama de los procesos, la cotidianeidad, los sujetos y la cultura de lo escolar; y, finalmente la tendencia que sublimiza el fin último de la gestión escolar, la generación de aprendizajes en la escuela. En tanto los acentos administrativos y organizacionales de la gestión hacen énfasis en la conducción o

coordinación a fin de lograr los objetivos de la escuela, la tendencia de la trama de lo cotidiano y lo procesual hasta el nivel de la cultura, enfatiza la construcción que los sujetos hacen de su escuela día a día. Finalmente, la tendencia que concreta el fin último de la gestión: el aprender en la escuela, sus acentos se traducen en la gestión para favorecer en el centro escolar, el que se generen situaciones de aprendizajes.

Bajo el contexto en el cual se ha venido dando a conocer el significado de Gestión Institucional o Escolar, cabe citar a Navarro (2005), cuando menciona que:

Cabría preguntarnos si alguna de las tendencias conceptuales, están más o menos centradas en el fenómeno de la gestión integral de un centro escolar, al respecto; considero que las tres vertientes analizadas son necesarias para una visión multidimensional de la gestión como totalidad compleja, es decir tan es importante la racionalidad del proceso administrativo con su abordaje teórico de la escuela como organización, sin que esta visión deje de ser escolar y se convierta en managerialista, -el cual es su principal riesgo- como es importante la reflexión sobre la cotidianeidad, los procesos, sujetos y cultura de la escuela, porque tal reflexión nos da la sustancia de lo que somos como maestros y de lo que es nuestro trabajo docente definido en el espacio escuela; e igualmente es importante el que consideremos a la gestión escolar con un núcleo y centro de tipo pedagógico, en donde las experiencias, todas ellas se enfoquen hacia el quehacer y disponer para que se vivan nuevos aprendizajes en la escuela. (p. 15)

El autor concluye indicando que el significado de la Gestión Escolar consigna a un proceso multidimensional de habilidades administrativas, organizacionales, estrategias, estudiosas y formativas que edifican al plantel, desde los actores que lo conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y perfeccionamiento de la escuela y de sus resultados.

Con base en los conceptos anteriormente relacionados, en el presente trabajo se entiende por gestión, el “Proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, académicas y políticas que construyen a la escuela en su contexto, desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación, desde una perspectiva humanista”

3.2 EVALUACIÓN

Al hacer referencia al concepto de evaluación, es pertinente resaltar que es un tema bastante amplio que requiere una mirada detallada y exhaustiva. Existe una extensa lista de autores, organizaciones nacionales e internacionales y normas que retoman la evaluación desde las personas que participan, el contexto y el nivel de influencia en el proceso educativo. En esta investigación se contemplan diversas acepciones que permiten un esclarecimiento de dicho concepto, especialmente, el de evaluación educativa.

Para iniciar es necesario un acercamiento filosófico – epistemológico, para fundamentar la conceptualización, categorización, metodologías y tipologías de la evaluación, que sustente la visión de la problemática evaluativa en la esfera teórica que se inscribe en un contexto histórico social; para ello se tiene en cuenta el estudio realizado por Antúnez & Aranguren (2004), en el cual se sintetizan las siguientes posturas:

La evaluación puede ser vista desde la filosofía, particularmente, en su dimensión ontológica y epistemológica, de manera que cuando se aborda un problema de la evaluación sin una fundamentación filosófica conlleva a una concepción reduccionista de la disciplina evaluativa, fundamentada en unos enfoques: tecnocrático, empírico y pragmático, que evade el origen del problema y sus postulados. Estos enfoques, se apoyan en el conocimiento fenomenológico y apariencial de los problemas. De aquí, que dentro de este enfoque y de esta concepción se inserte el criterio de la evaluación como medición, rendimiento y calificación, que sería lo aparente del problema evaluativo, sin apuntar al referente teórico de la problemática evaluativa en su contexto socioeducativo.

Antúnez & Aranguren (2004), plantean tres enfoques, en primer lugar, el pragmático-conductista, donde prevalece la propuesta de aceptar como objeto de conocimiento de la evaluación, la práctica instrumental, que pretende asegurar la “objetividad” de sus propósitos; escenario empírico que privilegia la presencia del “cómo” y del “hacer por el hacer”, en este sentido la “...comprobación está dirigida a destacar el resultado final

obtenido por el alumno, tomando forma de actividad terminal de la enseñanza mediante los exámenes. Su función principal es determinar cuánta información ha asimilado el alumno y qué sería capaz de repetir como constancia de “aprendizaje”. Así, el alumno “aprende” para ser evaluado, no para formarse y crear conocimiento, pues el proceso de enseñanza está dirigido a que “recoja” y se “apropie” de lo que el maestro le ha transmitido” (p.151). En este planteamiento se observa que se pierde de vista el sujeto del proceso, el ser humano hacedor y receptor del mismo, al ubicarse en una concepción histórica y mecanicista del proceso educativo.

El segundo enfoque cuantitativo en el que “la evaluación tradicional-cuantitativa, encuentra su razón en la pedagogía por objetivos inspirada en las premisas del positivismo y el pragmatismo; nace ya con el obstáculo epistemológico del conductismo, cuya aspiración se limita a que el alumno logre conductas medibles y observables. La evaluación es, entonces, verificación de información asimilada por el alumno y un medio de control social, siendo afirmada como medida del logro de objetivos para asignar calificaciones y acreditar conocimientos adquiridos. Sus presupuestos teóricos se asientan en la concepción cuantitativa, instrumentalista, objetiva, que –de manera explícita o implícita– justifica los principios de control, predicción, medición, comprobación, adecuación, normatividad, experimentación, fragmentación y legitimadores del objeto de estudio de la evaluación en el sistema de pensamiento mencionado” (Antúnez & Aranguren, 2004, p.51)

Existe una mirada diferente que posibilita un análisis de los procesos de enseñanza fundamentada en la práctica teniendo en cuenta los procesos integrales del estudiante, Antunez & Aranguren (2004), muestra desde un tercer enfoque teórico crítico que:

La evaluación no puede ser considerada una técnica, un instrumento, un fenómeno empírico, por cuanto su “verdad” y la naturaleza de ésta legitiman su condición de saber científico. Se tiene en cuenta un cumulo de realidades que permiten contextualizar los conceptos con la práctica, en otras palabras, pensarse en un sujeto cruzado por la realidad histórica, social y cultural; que determinan procesos de conocimiento transversales, la normativa educativa y otros contextos afines. Estas realidades estarían marcadas por las finalidades del Estado quien diseña las políticas educativas-evaluativas; en consecuencia, el aparato jurídico-político condiciona la conceptualización de la evaluación en el marco de cualquier modelo, lo que no significa subordinación o estatismo. El enfoque teórico-crítico intenta abordar este orden explicativo para dar coherencia interna al estudio de los problemas de la evaluación y la educación en un contexto socio histórico que tenga como principio la formación de los sujetos sociales en la educación. De este modo, “...en relación con el conocimiento, el enfoque teórico-crítico tendría que proponerse indagar su constitución, lo que significa ir de nuevo a la naturaleza del conocimiento, a su origen, con miras a producir nuevos saberes, nuevas formas de hacer ciencia que atienda las necesidades básicas de la sociedad. (p. 152, 153)

Desde la perspectiva teórico-crítica, la evaluación es entendida como un proceso reflexivo y no como un momento final; así, lejos de ser un trabajo añadido o una complicación, se convierte en una fuerza que impulsa cambios profundos y fundamentados en la cultura socioeducativa. Es aquí, donde podemos pensar epistemológicamente el problema de la evaluación articulado a preguntas fundantes como: ¿Qué es? ¿Para qué? ¿Para quién? En este escenario, la evaluación se somete a la reflexión permanente de los profesionales y los teóricos.

Bajo la mirada filosófica y epistemológica vale la pena resaltar la concepción de Aranguren (1995) retomado por Antúnez & Aranguren (2004) que plantea la evaluación como:

La reflexión crítica, individual, colectiva y permanente de los sujetos participantes en el proceso educativo sobre la teoría y la práctica del conocimiento humano con miras a la transformación individual y social, en una concepción cualitativamente nueva del hombre y de la ciencia...se evalúa para el diálogo argumentado, para el aprendizaje, para la formación científica y ética, para la comprensión crítica-reflexiva. (p.153).

Esta visión abre entonces un amplio panorama para rastrear las diferentes concepciones que de evaluación se han construido.

3.2.1 Acercamiento histórico al concepto de Evaluación.

En las décadas de los 60s y 70s surgieron diversos conceptos de evaluación educativa, relacionados con los trabajos de Stufflebeam, Stake, Provus y otros. Durante este periodo la definición más popular fue aquella que la concibió como el proceso a través del cual se identifica y recolecta información útil para sustentar la toma de decisiones en el ámbito de un conjunto de alternativas. Mora (2001) expresa que “una evaluación en educación y en cualquier otro campo, se realiza con el propósito de mejorar la calidad del objeto de evaluación y este propósito en sí mismo, se constituye en un elemento esencial de la evaluación”. (p. 25). De este modo, la evaluación se propone mejorar la calidad del objeto evaluado puesto que, evaluar por evaluar, no tendría sentido.

Según los aportes de Atencio (2012), entre las definiciones más tradicionales y representativas se encuentran las reflexiones de Ralph Tyler (1960) llamado el padre de la evaluación el cual considera la evaluación como proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos. De otro lado, Cronbach (1963) la define como recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo. Se presentan dos concepciones aparentemente contrapuestas: para Tyler, es concebida como mecanismo de definición final de la calidad de la educación, mientras que para Cronbach, es de carácter instrumental. Sin embargo, en ambas concepciones se evidencia que el primer elemento constitutivo de la evaluación es el

momento en que se evalúa. De otro lado, el concepto de evaluación es dado por los autores Valdés & Torres (2007) como:

...un proceso que tiene como objetivo la búsqueda e interpretación sistemática de información válida y confiable del objeto o actividad valorada, a través de variados instrumentos, para contrastarla con criterios establecidos y, sobre su base, formular juicios de valor que permitan la toma de decisiones, para trazar estrategias de mejora educativa”. (p.12)

Así, la evaluación se presenta como herramienta utilizada para la lectura de un contexto en el que se desea intervenir de manera efectiva con proyección de calidad. En un sentido más amplio, desde Tyler, Cronbach, Mora, Valdés y Torres, la evaluación se convierte en un corpus en la toma de decisiones, concebida como proceso y herramienta que busca la objetividad de la calidad.

Se encuentra también que Duque citado por (Mora 2004, p.2) considera que la evaluación se convierte en “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado, sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados”, esto permite conocer los antecedentes para la construcción de un plan de acción. Bajo esta misma línea, Stufflebeam y Shinkfield citados por el mismo autor, confirman que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable que sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes para tender hacia una mejora.

González, Ayarza y Duque, citados por Mora (2004), señalan la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. Por consiguiente:

El propósito no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal, tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar entonces, como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación. (p. 3)

Por su parte Duque, aporta que la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma en que se han venido realizando los procesos evaluativos inmersos en un conjunto de valores internalizados por docentes, estudiantes, directores, supervisores, padres y representantes de entes empleadores.

En Latinoamérica y en Colombia, la evaluación ha ocupado un papel central, como base, referente e insumo para el mejoramiento de la educación. En Colombia tomó mayor relevancia en la década del noventa, especialmente desde la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 del 08 de febrero de 1.994). Al respecto, dicha Ley, en los artículos 80 al 84, plantea la evaluación como una herramienta en los establecimientos educativos en donde participan diversos actores: estudiantes, docentes, directivos, comunidad, que tienen una especial relevancia en el sistema educativo. Así mismo, puede

decirse que una educación innovadora, competitiva y de calidad, es aquella que permanentemente se revisa, analiza y propone acciones de mejoramiento basadas en información, para estar a tono con las dinámicas de la producción del conocimiento y la tecnología, en el orden regional, nacional y mundial.

La evaluación, como elemento regulador e ineludible a la tarea de educar, permite valorar el avance y los resultados de procesos a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, de calidad, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad. Desde esta perspectiva el Ministerio de Educación Colombiano (MEN), distingue tres tipos de evaluación: la evaluación institucional en donde los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes: evaluaciones de aula internas, aquella que realizan los docentes a estudiantes; y evaluaciones externas - censales que realiza el Estado u entes internacionales a estudiantes y al mismo tiempo a las Instituciones Educativas.

A continuación, se describen los tipos de evaluación a la luz de lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia:

Entre estas, la Evaluación institucional. En la búsqueda del mejoramiento, los establecimientos educativos realizan anualmente la autoevaluación institucional a través de un proceso participativo, con apoyo de la Guía No. 34. Luego de ser diligenciados por la

comunidad educativa los formatos deben ser enviados a la Secretaría de Educación correspondiente.

Otro tipo, son las evaluaciones censales: Las evaluaciones externas son indicadores de calidad fundamentales, que deben ser tenidas en cuenta por la comunidad educativa, ya que sirven de contraste entre el desarrollo educativo que están teniendo los educandos de cada institución con otros estudiantes del contexto nacional e internacional. A su vez, sirven como insumos para la elaboración de Planes de Mejoramiento. En Colombia existen dos tipos de evaluaciones censales, establecidas por el MEN, ellas son:

Pruebas Saber: Se aplican periódicamente a los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11°, correspondientes a la finalización de la educación primaria, secundaria y media. Estas pruebas tienen como propósito establecer aproximaciones a los aprendizajes fundamentales que los estudiantes han alcanzado, con base en los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias. Para el grado 11° la prueba sirve como criterio para ingresar a la Educación Superior.

Pruebas Saber Pro: Aplica a los estudiantes de último semestre, de programas técnicos, tecnológicos y universitarios que da cuenta del nivel de competencias que poseen los estudiantes.

Y por último la evaluación en el aula: El Ministerio de Educación Nacional la define como una herramienta para promover el aprendizaje efectivo, la pertinencia de la enseñanza, la comprensión de las metas del aprendizaje y la motivación del estudiante. El

sistema de evaluación en la institución debe ser coherente con el PEI, contextualizado e integrado al proceso de promoción del estudiante.

Complementariamente el Ministerio expidió el Decreto 1290 de 2009, en donde define los principales rasgos que caracterizan la evaluación en el aula, entre ellas, resalta el hecho de ser formativa, motivadora, orientadora que utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas, está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende, es transparente, continua y fomenta la autoevaluación, hetero evaluación y coevaluación.

La evaluación se realiza mediante diversas modalidades, los autores Rodríguez, Ibarra-Sáiz, M.S. & García-Jiménez, E., 2013, p.5) dan una noción a dichas modalidades:

Evaluación por el personal docente (Teacher/Staff assessment): Proceso mediante el cual docentes, tutores y otras figuras similares, de forma individual o en grupo, valoran las actuaciones y/o producciones del estudiante.

Autoevaluación (Self-assessment): Proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración de sus actuaciones y/o sus producciones.

Evaluación entre iguales (Peer assessment): Proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración sobre las actuaciones y/o producciones desarrolladas por algún estudiante o grupo de estudiantes de su mismo estatus o nivel.

Coevaluación (Co-assessment): Proceso mediante el cual docentes y estudiantes realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las actuaciones y/o producciones de los estudiantes.

3.2.2. Investigaciones con respecto a Evaluación Educativa.

A partir de un rastreo de antecedentes investigativos acerca de evaluación se resaltan las siguientes: a nivel internacional, Escudero (2003) con su investigación: Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación, presenta una revisión crítica del desarrollo histórico que ha tenido el ámbito de la evaluación educativa durante todo el siglo XX, considerando que la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender la concepción, estatus y funciones donde la evaluación ha sufrido profundas transformaciones conceptuales a lo largo de la historia.

Tras el análisis histórico, como complemento y como revisión de la síntesis del mismo, ofrece un sucinto resumen de los enfoques evaluativos más relevantes, de los

distintos modelos y planteamientos que, con mayor o menor fuerza, vienen a la mente cuando se intenta acotar lo que es hoy en día la investigación evaluativa en educación. Al final de la investigación el autor concluye que existen diferentes miradas, considera desde una posición pragmática, que todas las visiones tienen puntos fuertes y aportan algo útil para la comprensión conceptual y el desarrollo de la investigación evaluativa.

Otra investigación importante para el contexto latinoamericano es la de Torres & Cárdenas (2010) titulada: *¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005–2010)*. Las autoras presentan un estado del arte de las investigaciones en evaluación de los aprendizajes adelantadas en algunos países de América Latina y España. Es una revisión documental que da cuenta del panorama de la evaluación interna y externa en relación con las prácticas docentes y la evaluación de la lengua escrita, permite evidenciar las tendencias que predominan en la investigación sobre evaluación, así como los paradigmas y modelos que siguen dominando en este campo.

Dichas autoras consideran que realizar un estado del arte sobre el tema de la evaluación en educación, se convierte en una necesidad apremiante dado el auge que este tema ha tenido en los últimos años en el campo de la investigación educativa. Es por ello, que dan cuenta del avance y desarrollo de las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos cinco años en relación con la evaluación interna y externa de los aprendizajes, las prácticas evaluativas de los docentes y la evaluación de la lengua escrita.

En consecuencia, esta revisión documental presenta diversas experiencias investigativas (abordan artículos de investigación publicados en revistas indexadas, informes de investigación realizados desde trabajos auspiciados por diversas entidades gubernamentales, trabajos de investigación de corte monográfico y de tesis de maestría o doctorales que se han adelantado en países de habla hispana, principalmente en Colombia, México, Venezuela, Chile, Argentina y España en el periodo 2005-2010) con el objeto de establecer las tendencias y resultados de la problemática estudiada.

Las autoras Torres & Cárdenas (2010), en su investigación realizan una clasificación documental en cuatro grupos, teniendo en cuenta como principal criterio el objeto y problemática de estudio y como segundo criterio la modalidad investigativa. El primer grupo establecido corresponde a las investigaciones que dan cuenta sobre los objetos de estudios de evaluación de los aprendizajes llevadas a cabo en el aula, así como las concepciones que subyacen en las prácticas docentes y en la organización del currículo. El segundo grupo se refiere a las investigaciones que abordan la problemática de la evaluación de la lengua escrita en relación con el diseño de instrumentos, la evaluación de los procesos y las prácticas evaluativas desde el contexto rural y urbano. En tercer lugar, se encuentran las investigaciones que indagan sobre la relación entre la evaluación interna de los aprendizajes en el aula y la incidencia de las pruebas externas. Por último, se encuentran las investigaciones que abordan la relación entre la evaluación interna y las políticas de evaluación.

La investigación concluye, que en los trabajos consultados hay varias tendencias, en una predomina la evaluación cualitativa etnográfica, la cual describe las prácticas y concepciones de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes y la segunda es la descriptiva documental e histórica, que se interesa por referir la evolución de la evaluación en contextos específicos con el fin de rastrear los enfoques, modelos y su aplicación en el aula, esto demuestra que la evaluación es un campo de estudio que constantemente se renueva. Es menester resaltar el rastreo de dos tipos de investigación adicionales, utilizadas en menor medida, las cuales son: la estadístico - descriptiva y la investigación acción participativa. Esta última, a pesar de ser una de las más utilizadas en el campo educativo, no lo es para el caso de la evaluación.

Además, en la revisión bibliográfica realizada por las autoras se observa que gran parte de las investigaciones consultadas, especialmente las referidas a la evaluación de los aprendizajes en el aula y la evaluación de la lengua escrita, señalan que las prácticas de evaluación de corte tradicional predominan en el contexto educativo actual.

Según las autoras, la evaluación es concebida como una forma de medir los conocimientos adquiridos al final del proceso de enseñanza y es asumida como un requisito institucional antes que formativo. Generalmente para este caso, la evaluación se asimila con la calificación de índole sancionatoria, utilizada como instrumento de opresión para amenazar y lograr el cumplimiento de los deberes académicos. También es utilizada como medio de poder y control, lo que conlleva a que los estudiantes no se preocupen tanto por la

apropiación de conocimientos sino por la obtención de buenas calificaciones. Desde este enfoque el profesor se convierte en el transmisor de información, mientras el estudiante se considera como un receptor que tiene que dar cuenta de los contenidos que le son transmitidos, es una evaluación centrada en el producto y no en procesos. Así mismo, es una evaluación que no tiene en cuenta al estudiante en la negociación y construcción de criterios que le permitan reflexionar acerca de sus propios desempeños, de sus fortalezas y debilidades, sino que la responsabilidad continua en manos del docente quien se limita a colocar una “nota”, una medición cuantitativa del rendimiento del estudiante; dejando de lado algunos tipos como la autoevaluación y la coevaluación.

Uno de los hallazgos relevantes en la investigación de Torres & Cárdenas (2010), es el hecho de sacar a la luz la brecha entre el decir y el hacer de la evaluación. Al respecto se evidenció cómo los docentes y los estudiantes realizan interpretaciones diferentes frente a la evaluación; por una parte, el docente considera sus prácticas de evaluación en el marco de lo cualitativo y formativo mientras que el estudiante se suscribe desde lo cuantitativo y sumativo.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se encuentra una fuerte orientación a medir conocimientos antes que evidenciar competencias. Esta problemática evidencia que existe una alta preocupación por evaluar productos, desconociendo los procesos implícitos en toda actividad de aprendizaje. Así mismo las autoras concluyen que existe una ausencia en trabajos de investigación que aporten pautas a los docentes en la elaboración de pruebas

válidas y confiables, proponen como alternativa una evaluación auténtica y formadora que dé cuenta de los procesos de aprendizaje y que permita involucrar al estudiante en la actividad de evaluación desde la reflexión metacognitiva a través de la coevaluación y autoevaluación.

3.2.3 Mirada reflexiva de la Evaluación Educativa.

La evaluación no puede quedar reducida a una simple medición, ni menos a una tarea del profesor de aula que califica en forma solitaria el desempeño individual de los estudiantes. Por ello, la evaluación no debe ser entendida como una actividad marginal que ocurre al final de los procesos educativos, por el contrario, para el éxito de las reformas, es necesaria una nueva cultura de evaluación, centrada en el aprendizaje y en la transformación, que acompañe todo el proceso de cambio en los distintos niveles del sistema educativo.

Es por esto que en la presente investigación se asume la evaluación desde una mirada crítica y reflexiva, con el propósito de que se instale una cultura participativa de evaluación que busque generar procesos de autoevaluación, consciente, autónoma y en perspectiva de mejoramiento en que se aboque por decisiones concertadas (co-evaluación) y mediante acciones con las personas involucradas (hetero-evaluación), teniendo como finalidad

principal el fortalecimiento y la mejora de las prácticas educativas, que salgan al paso de lo técnico-instrumental.

Para ello se retoma a Aranguren (1995) citado por Antúnez & Aranguren (2004) que define la evaluación como “la reflexión crítica, individual, colectiva y permanente de los sujetos participantes en el proceso educativo sobre la teoría y la práctica del conocimiento humano con miras a la transformación individual y social, en una concepción cualitativamente nueva del hombre y de la ciencia”. (p. 153). La postura de Antúnez y Aranguren toma distancia de aquellos conceptos técnico-instrumentales que en su mayoría se concentran en revisar la efectividad de distintos modos, estrategias y en plantear estadísticas que demuestran rendimientos desde lo instrumental que se deriva de un modelo económico y optan por tomar una visión humanista y pedagógica que permite vislumbrar una educación con un trasfondo de integralidad que forma sujetos.

Los nuevos enfoques, llaman la atención sobre dimensiones éticas, en la medida que las “instituciones educativas y, en ellas, los profesores y los estudiantes, tienen el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente, lo cual significa que tiene que ser un producto legítimo de su vida interna” (Salinas, 2013, p.4), teniendo en cuenta las interacciones, pensamientos y discursos que inciden y dan sentido a las prácticas pedagógicas. El desafío que se presenta es el de llevar a la práctica, es decir, aplicar aquellos enfoques y modelos de evaluación coherentes con un proceso de transformación que den cuenta de la diversidad en los contextos.

Es a partir de esta diversidad, donde la estructura evaluativa rompe con procesos homogéneos o estandarizados y da paso a una visión en espiral creciente como lo plantea Vélez & Jaramillo (2013) que tiene como punto de partida una postura de la evaluación a partir de “la revisión ideológica de los objetivos: ¿A quién beneficia?, ¿Qué intereses satisface?, ¿Quién lo ordena?, son preguntas claves. El trabajo inicial es el del reconocimiento colectivo de las características y valores que debe poseer el hecho mismo de la evaluación” bajo esta mirada, es relevante conocer con claridad las personas que integran las instituciones y programas, es decir los contextos, para construir de manera conjunta y a partir de especificidades aquellos criterios que deben ser discutidos, sometidos al análisis crítico y a la reflexión argumentada para llegar a acuerdos; por eso el proceso se caracteriza por ser dialógico, democrático y contextual donde la evaluación asuma la contingencia, la diversidad y la finitud, propias de lo humano. (p.90)

En consecuencia, es importante analizar y reflexionar sobre evaluación y todo lo que la compone, en la medida que es entendida por Salinas (2013) como “responsabilidad ética, que señala caminos, propone enfoques, teorías, corrientes de pensamiento y acompaña a los estudiantes a acercarse a conocerlos” (p. 6); de esta manera se favorece la formación, cuando la evaluación permite reflexión, análisis y transformación en todos los sujetos que participan de ella, es decir, el evaluador y el evaluado, como asunto de reciprocidad. En el caso del estudiante cuando se hace consciente y responsable de su propio proceso y en el caso del evaluador cuando favorece ambientes de aprendizaje en los que cada estudiante reconoce sus habilidades en particular y las logra potenciar.

Bajo esta mirada, la evaluación brinda alternativas que posibilitan visualizar el sujeto con todo su entramado socio- histórico, ya que según Antúnez & Aranguren, (2004), es sometida a “investigación por parte de los actores educativos en búsqueda de los principios del saber que se pretende desarrollar con miras a potenciar la capacidad crítica del pensamiento y el sistema de valores para propiciar modos de comportamiento que fortalezcan el proceso de socialización humana” (p.152). Desde esta perspectiva y fundamentado en la cultura socioeducativa, la evaluación, no se debe asumir para el momento final de resultados sino como un proceso crítico, dialógico y permanente, llevado a cabo por sujetos participantes en el sistema educativo sobre la teoría y la práctica del conocimiento humano, es decir se evalúa para el dialogo argumentado, para el aprendizaje, para la formación científica, ética y la comprensión crítica – reflexiva.

Como lo plantea Monereo (2009) y Aranguren (2004) al expresar que se debe presentar a los estudiantes tareas situadas, de carácter práctico, que requieran la puesta en marcha de estrategias de resolución de problemas en contexto, iniciar por las aulas de clase, posibilitando ambientes de aprendizaje en donde la participación, la escucha, la reflexión, la investigación *in situ*, la construcción de criterios, sea un compromiso conjunto y se conviertan en ejes fundamentales para el trabajo colaborativo, que favorezca la reflexión crítica, individual, colectiva y permanente de los sujetos participantes en el proceso educativo no solo sobre la teoría, sino también sobre la práctica del conocimiento humano con miras a la transformación individual y social.

En la medida en que la escuela favorezca una educación y una evaluación integral, esto es, evaluar desde una mirada ética, cultural y simbólica en donde se identifican y apoyan los procesos dinámicos evaluativos, en donde se evidencian transformaciones, no solo del sujeto, sino del contexto, en la medida que se resuelven problemas prácticos, ya sea de la vida cotidiana o profesional, cuando se seleccionan las técnicas que permiten recabar información y colocar un contexto a las lecturas, análisis y expresiones de los procesos, cuando las formas del discurso técnico se convierten en ayudas para recoger información y sistematizarla, cuando se lleve a la práctica lo anterior, se puede hablar de una educación con calidad, que responde en primer lugar al estudiante como sujeto, al contexto y por qué no, a las pruebas externas.

Es en este sentido, donde la evaluación cobra significado, cuando cruza al sujeto que se educa: desde su integralidad, desde sus características y particularidades, de sus ambientes y contextos; evidenciando procesos que demuestran transformaciones y legitimaciones culturales y sociales, de esta manera, “la evaluación se puede convertir en un aliado para el seguimiento y la transformación” (Salinas, 2013, p.5).

Después del recorrido teórico referente a la evaluación educativa presentado en este apartado, y teniendo en cuenta que dicho concepto contempla o presenta diversas acepciones, en la presente investigación será entendida y asumida como: proceso dialógico y permanente, de valoración crítica, sobre la teoría y la práctica del conocimiento; para el

aprendizaje, la comprensión crítica-reflexiva y la formación científica, ética y estética; con miras a la transformación individual y social, desde una concepción humanística.

3.3 CALIDAD

Al hablar del concepto de calidad, es conveniente partir de su origen y posterior incursión al campo educativo, el cual, se esbozará desde la mirada tradicional, institucional y crítica, a fin de asumir una postura sobre la categoría para la presente investigación. Etimológicamente el término calidad proviene del lat. *qualitas*, *-ātis*, y este calco del gr. ποιότης, corresponde a la propiedad o el conjunto de propiedades inherentes a algo, de tal modo que permite juzgar su valor, al tiempo que la identifica con superioridad y excelencia.

Pérez (2011) señala algunas definiciones formales del término calidad:

Definición de la norma ISO 9000: “Calidad: grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos”.

Philip Crosby: “Calidad es cumplimiento de requisitos”.

Joseph Juran: “Calidad es adecuación al uso del cliente”.

Genichi Taguchi: “Calidad es la menor pérdida posible para la sociedad”.

William Edwards Deming: “Calidad es satisfacción del cliente”.

Walter Shewhart: “La calidad como resultado de la interacción de dos dimensiones: dimensión subjetiva, lo que el cliente quiere y dimensión objetiva, lo que se ofrece”.

(p. 242)

Las anteriores definiciones de calidad provienen del contexto empresarial, al respecto Rodríguez (2010, p. 1) indica que la calidad “se define a partir de parámetros derivados de una lógica empresarial, devela un origen asentado en el modelo neoliberal e impulsado por los procesos que caracterizan la globalización.” y ha migrado al discurso educativo modificando el lenguaje pedagógico e insertando nuevas terminologías que han generado dinámicas distintas en la escuela.

.3.3.1 Calidad Educativa.

La concepción de calidad educativa es polisémica, por tanto, se pretende dilucidar acerca de ésta como un asunto inacabado, ya que autores la han abordado desde distintas perspectivas, enfoques, teorías y experiencias en el campo de la educación.

Desde el siglo XVIII, para no remontarnos más atrás, las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados. En todo ello

no se buscó solamente lo cuantitativo al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza. La «mejora» de la educación, así se decía, debía cubrir ambos aspectos.

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la «calidad educativa». (Seibold, 2000, p. 3)

Aproximándose al concepto de calidad educativa, Fuller (1985, p.1) expresa que “La calidad de la escuela es a menudo indicado por los niveles de rendimiento de los estudiantes (de salida) o por características de la escuela, que no están relacionados con el rendimiento del alumno”

Por su parte, Toranzos (1996) presenta distintos enfoques o dimensiones del significado atribuido a la expresión “calidad educativa”, los cuales anota son complementarias entre sí. Estos son: eficacia, relevancia y proceso. En la primera dimensión, la calidad “es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender”, es decir, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares para cada grado o nivel. Por ejemplo, una educación de calidad es eficaz

cuando las instituciones educativas cumplen con los estándares e indicadores planteados por la política de Estado. “Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa”. (p.64).

La segunda dimensión se enfoca en lo que se aprende en la escuela y su pertinencia en la sociedad, es aquella, cuyos contenidos buscan satisfacer los intereses del individuo para desarrollarse como persona integral. Y, la tercera dimensión privilegia la calidad de los procesos y los medios que brinda el sistema educativo a sus estudiantes, por ejemplo: una planta física adecuada, buenos materiales didácticos, estrategias didácticas adecuadas, entre otros.

En relación con esta última dimensión, Fuller (1985), citado por Batista, Polanco & Posada (1997) menciona algunos factores asociados a la calidad: materiales a disposición de las escuelas, preparación del maestro, prácticas de enseñanza, administración de la escuela, gastos en las escuelas y define la calidad de la educación en términos de la “cantidad de aprendizaje dada por la escuela”. (p. 21)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3.3.2 Mirada institucional de Calidad Educativa.

Desde la mirada institucional, subyacen aportes de organismos nacionales e internacionales que al respecto del tema han profundizado. La Organización de Naciones Unidas, ONU (2004) presenta dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad:

El primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicia para el desarrollo afectivo y creativo del educando. (p.2).

En el ámbito nacional se observan referentes legales que dan cuenta de la normatividad relacionada con calidad educativa y se referenciará; La constitución política de Colombia de 1991, la ley general de educación, la política educativa de Colombia: Educación de calidad el camino para la prosperidad y el plan decenal de educación 2006 - 2016. La Constitución política de Colombia (1991) señala que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...y...Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. (Art. 67)

Así mismo, la Ley 115 (1994) indica que le “corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.” (Art. 5)

Es así como se evidencia, que la calidad en la política educativa: Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad, es un propósito nacional donde se menciona que: “Mejorar la calidad de la educación, es una tarea prioritaria, que debemos asumir en conjunto con todos los estamentos de la sociedad”. (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

En consonancia con lo anteriormente expuesto, en el plan decenal de Educación (2006–2016), aparece explícita la meta de aseguramiento de la calidad que busca “promover procesos de certificación de calidad mediante la aplicación, en todas las instituciones educativas, de una guía técnica en las diferentes áreas de gestión del servicio

educativo” (p.101) y en su macro objetivo tres plantea: “garantizar el cumplimiento de requerimientos básicos para la atención integral y la educación inicial, en diferentes modalidades de acuerdo con sus contextos y características particulares.”. (p. 76)

En lo que respecta a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007), define que “una educación de calidad es la que permite que todos los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender en su paso por el sistema educativo y que lo apliquen para solucionar creativamente problemas de diferentes tipos”.(p. 53-54); y especifica los dos elementos del ciclo que permiten apoyar el trabajo de los establecimientos educativos y las secretarías de educación para el alcance de una educación de alta calidad; el primer elemento son los estándares, y el segundo son las evaluaciones internas y externas. Ésta misma institución en el año dos mil ocho (2008) inserta nuevos elementos donde expone que:

...una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven.

(p. 18-19)

El Ministerio de Educación Nacional, Guía 33 (MEN, 2009) refuerza que “Una educación de calidad supone que todas las personas pueden adquirir y ampliar

competencias que les faciliten convivir pacífica y productivamente, indistintamente de su condición social, económica o cultural”. (p.18). En resumen, existen elementos para destacar con el fin de interpretar en el contexto educativo, lo que para la visión institucional colombiana significa Calidad Educativa, la cual supone aspectos como: Aprendizajes, adquisición de competencias, producción intelectual del estudiante, autoevaluación y planes de mejoramiento, estándares, medición a través de indicadores, estandarización, evaluación para medir: Pruebas Saber y la rendición de cuentas.

Martínez de Dueri et al. (2000) hacen práctica la forma como el gobierno aplica y pone en acción los procesos de calidad en algunas instituciones de educación básica y media específicamente en las escuelas normales:

...la calidad de la educación deja de ser un concepto abstracto para significar una educación con calidad, es decir, con calidad en la formación, con calidad en los aprendizajes, con calidad en los maestros y, en general, con calidad en todos los procesos y condiciones que exige la prestación del servicio público educativo. Así, la institución empieza a ser comprendida como organización compleja, productora de bienes sociales, culturales y pedagógicos de calidad, que orienta la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano y al fortalecimiento armónico de tres aspectos básicos, situados en un ethos cultural determinado: el desarrollo en los aspectos intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia; y la formación para el trabajo. (p.12)

3.3.3 Mirada reflexiva de Calidad Educativa.

Frente a las posiciones tradicionales e institucionales mencionadas, es conveniente referenciar autores que desde posiciones críticas reflexionan acerca de la calidad de la educación tanto en su definición cómo aplicación al campo.

En la actualidad, el concepto de calidad ha sido utilizado desmedidamente, al punto que se puede tornar tan amplio, que cualquier dificultad de este campo se puede concebir como problema de calidad, Así pues, Tiana (2006) expresa que “polisemia, indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad cuando se aplica a la educación. Dichas características son la causa de esa paradoja del acuerdo en la generalidad y desacuerdo en el detalle que se aprecia fácilmente al abordar este asunto”. (p. 3)

De igual manera, se ha concebido e interiorizado el concepto, casi que colectivamente de manera poco reflexiva y acrítica, con un enfoque simplista y reduccionista que escapa al carácter integral y complejo que podría abarcar implícitamente el mismo.

De ahí que, Santos (1999) en su análisis de lo que llama las trampas de la calidad plantea dimensiones intrínsecas y extrínsecas, que permiten aclarar el concepto en su aplicación a la educación. En la dimensión intrínseca:

El primer problema que descubrimos es una simplificación abusiva. Simplificación consistente, por una parte, en identificar el éxito con el rendimiento académico del alumno. Por otra, en comprobar el rendimiento a través de un tipo de pruebas escasamente significativas de las tareas intelectuales más ricas (comprender, analizar, comparar, opinar, crear...). Añádase a estos dos motivos básicos la contradicción que supone insistir en que lo más importante de la educación es una cosa y, cuando llega a la hora de la verdad, fijarse sólo en otra.

Una segunda trampa tiene su asiento en la confusión. Cuando se identifica calidad con alguna de sus condiciones (buenas instalaciones, baja relación de alumnos por profesor, abundantes medios didácticos...) no se piensa que las condiciones son una condición, un requisito de la calidad, pero no la calidad misma. De hecho, las instalaciones pueden utilizarse para torturar a los medios didácticos permanecer guardados por temor a su deterioro.

Un tercer problema es la distorsión que supone dejar al margen de la calidad elementos sustanciales a la misma, por ejemplo, la ética de los procesos educativos.

Puesto que la educación es una práctica moral, no puede abandonarse de su consideración ese componente esencial. ¿Sería admisible que se consiguiesen sobresalientes en selectividad a cambio de vejaciones, en un clima poco respetuoso o a través de métodos coercitivos? (p. 79)

“La calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas. Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada” (Connell, 1997).

Un cuarto problema radica en la tecnificación de las evaluaciones de la calidad. Da la impresión de que solamente cuando hay un número y medida existe rigor y objetividad. (Santos, 1999, p. 79)

Rodríguez (2010) cita Albornoz (2005) y manifiesta que “el concepto de calidad educativa: ha sufrido un cierto desdibujamiento en su significado, y sólo en la medida en que se debata lo que ella implica y el alcance que adquiere podremos arribar a planteos superadores y tratamientos adecuados”. (p. 2). No es posible seguir viendo la calidad sin complejizar su definición y lo que significa. La propuesta desde su investigación plantea examinar el concepto de calidad educativa para problematizarlo. Además, promover la reflexión sobre su origen sociocultural y proponer alternativas para replantear su significado y su sentido desde un enfoque histórico cultural que “conmina a mirar más allá de lo evidente, a situar las acciones humanas en su contexto histórico y a examinar las condiciones que llevan a la producción de conocimientos” (p. 8). Algunas de las

problematizaciones y críticas es la de Kumar (2004) quien propone que, más que indicadores descontextualizados:

...la calidad debe definirse en contexto por los agentes que la hacen emerger en sus prácticas y debe ser abordada a partir de: un sistema de parámetros socialmente determinados sobre el nivel de conocimiento, destrezas, hábitos y valores que debe ser alcanzado en la escuela. (Rodríguez, 2010, p. 20-21)

Este enunciado destaca la importancia de la conciencia de los fundamentos sociales de las prácticas educativas que parece estar ausente en la investigación y los debates contemporáneos sobre calidad.

Por su parte, Álvarez (2013) a propósito del informe “compartir” hace una crítica acerca de la calidad de la educación en Colombia reiterando la tendencia donde: “los empresarios, apoyados en los economistas, trazan el rumbo de la política educativa”. (p. 2). Situación que no está al alcance de los profesionales de la educación, y en el afán de responder a ésta necesidad de saber cómo mejorar la calidad de la educación, se apoya en la lógica productiva de los sistemas económicos, imprimiendo conceptos como el control de la calidad, la vigilancia, el seguimiento, en definitiva, una educación más desde los resultados y poco desde el proceso, un ejemplo propicio es que el proceso de formación de un niño o niña nunca finaliza, por lo que no es posible controlar, medir, ni establecer indicadores para lograr el éxito del aprendizaje en el establecimiento educativo.

Continuando con posturas críticas, Jaramillo (2015) afirma que la calidad “se ha establecido como un imperio respecto de la educación, como efecto de su hipermercantilización” (p. 7). “el énfasis actual es privilegiar lo mercantil por encima de los ideales de formación así como cualquier tendencia humanizada” (p. 8), lo que implica un desalojo de la educación en sí misma puesto que prevalecen las intenciones de la calidad poniendo en alto riesgo “...la desaparición del ser humano en su sentido pleno de humanidad” (p.11-12) y como ser que se forma socialmente; en el momento que el discurso educativo es trastocado por el uso excesivo del término y su incidencia en los procesos de participación y en la construcción de la política educativa. El mencionado autor lo denomina “mutaciones lexicales”, en el momento en el que la calidad como criterio predominante en la sociedad actual ocupa el lugar de la educación sustituyéndola y reduciéndola a mera mercancía.

En relación a la educación, la tendencia de mercantilización obedece a la lógica del capital y con ella la medición, la estandarización como lo advierte, Jaramillo (2015) ...el positivismo emerge triunfante con el imperio de los indicadores y las evidencias. Se impone la producción en serie, mientras la evaluación queda reducida a la mera calificación. Ante el dominio de la medición, el maestro se va configurando como un “chequeador” de indicadores, llenador de formatos, y de fichas para pruebas censales. (p.39)

Por otra parte, refiriéndose al uso excesivo y la noción 'calidad' como muletilla en los discursos sobre la educación, Jaramillo (2015) expresa que:

La calidad se fue configurando como expresión de uso común en los discursos de los académicos hasta presumirse como su sello legitimador y avalador. La utilización extendida de esta noción en la educación generó un sentimiento de supuesto derecho a su uso indiscriminado hasta referirla a cualquier cosa que represente debilidades, carencias o limitaciones. En este ámbito de generalizaciones, cualquier inconveniente asociado a la educación termina asumido como un problema de mala calidad. La noción terminó impuesta en los discursos como una verdad de hecho que puede usarse de cualquier manera, donde, cuando y en el momento que se decida y con referencia a cualquier eventualidad, así no esté realmente asociada con la educación. (p.73).

Lo anterior expuesto por dicho autor tiene grandes implicaciones en el universo de la educación relacionándolo con los efectos físicos que acontecen en el ambiente natural asemejándolos con las realidades cotidianas del aula y las organizaciones educativas. Denominados así:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Tabla 8. Implicaciones en el Universo de la Educación.

Efectos físicos	Efectos ambientales	Efectos emergentes
Efecto fulguración o destello	Efecto ornamentación	Efecto redundancia
Efecto vacío	Efecto nubosidad	Efecto muletilla
Efecto embudo	Efecto contaminación	Efecto sofisma
Efecto dominó		Efecto fetichización
Efecto ´agujero negro, hoyo negro´ o ´succión´		Efecto unidimensional
Efecto mariposa	Efecto fulguración o destello	Efecto chatarrización
Efecto vacío		
Efecto embudo		
Efecto dominó		
Efecto ´agujero negro, hoyo negro´ o ´succión´		
Efecto mariposa		

Nota: Construcción propia del trabajo.

Frente a los efectos presentados, es necesario decir que oponerse al imperio de la calidad sobre la educación es uno de los imperativos éticos más importantes de los docentes para el siglo XXI, lo que significa que estos asumen su protagonismo en recuperar la tarea humanizadora de la educación para los nuevos tiempos. (Jaramillo, 2015, p. 126)

En esta misma línea, Edwards (1991) puntualiza que:

La calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse con un valor absoluto. Los significados que se le atribuyan a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores o padres de familia o agencia de planificación educativa, etc.) y desde el lugar en que se hace (práctica educativa o planificación ministerial, por ejemplo). El concepto de calidad, en tanto significante, es referente de significados históricamente producidos y ese sentido es un concepto que no puede definirse en términos esenciales ni absolutos; por tanto, tampoco es un concepto neutro. No es pensable una sola definición de calidad, dado que subyace en ella las que se adopten acerca de sujeto, sociedad, vida y educación. Al dar por supuesto el concepto de calidad y sólo operar con él, éste aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de la calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo. (p. 15)

Y, para efectos de un aterrizaje hacia la definición conceptual se citará a Seibol (2000) quien desde lo que denomina “calidad integral” presenta tres «factores» que inciden en su conformación: el sociocultural, el institucional-organizativo y el didáctico-pedagógico, que forman como su «contexto» concomitante. Los cuales se presentan a continuación:

El primer factor es el «contexto sociocultural» en el cual la institución escolar vive y se desarrolla. Ella no vive en el aire. Necesita un «hábitat» o marco cultural-

axiológico y socioeconómico en el que esté inscrito y con el cual mantenga un permanente flujo y reflujo de dar y recibir. Es en este medio donde se descubren las aspiraciones y necesidades más elementales de la familia y de la comunidad.

El segundo factor que afecta a la calidad educativa de una escuela lo proporciona su propio «contexto institucional-organizativo», que la sostiene en un complejo entramado donde se entrecruzan variados procesos articulados por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que le da su espíritu y su forma institucional. Es en este vértice donde se sitúan los grandes principios rectores de la institución y su base axiológica, de la que dependerá intrínsecamente el deber ser de su calidad educativa. Aquí abreviarán diariamente tanto los directivos como los docentes, el personal administrativo y de servicios, los padres y, en general, toda la comunidad educativa.

(p. 8)

Centrados por el PEI se vertebran al menos tres procesos convergentes en una unidad coherente dentro del «contexto institucional-organizativo». El primero alude a la dirección de los órganos de gobierno de la institución escolar. El segundo al nivel operativo, donde es importante tanto el docente como los alumnos y la infraestructura necesaria para que se pueda ejercer la función propia del establecimiento educativo, como es la función enseñanza-aprendizaje. El tercero, finalmente, se refiere al nivel de apoyo, imprescindible también en toda escuela, y apunta a los servicios administrativos y auxiliares que complementan toda la labor educativa del centro. Cada uno de estos procesos es rico en indicadores de calidad educativa.

El tercer factor que afecta a la calidad educativa lo proporciona el inmediato «contexto didáctico-pedagógico» propiamente dicho. Aquí está en juego el arte de todo el proceso educativo, ya que en su irrepetible inmediatez tanto el docente como los alumnos deben poner en acción todo lo que está previsto en los niveles previos y más alejados tanto del «contexto sociocultural» como del «contexto institucional-organizativo». Aquí se indican planteamientos didáctico-pedagógicos que tienden a presentar el nuevo rol del maestro, que deja la tradicional función de ser mero transmisor de conocimientos para convertirse en acompañante de sus alumnos, quienes ahora tienen la tarea de construir con su conducción, con la ayuda de toda la comunidad educativa y la provisión de medios tecnológicos adecuados, no sólo nuevos conocimientos sino también habilidades y actitudes valorativas de excelencia. Igualmente, el «currículo» efectivizado paso a paso en el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje desempeña un rol muy importante para crecer en calidad educativa. (Seibol, 2000, p. 8-10)

Una idea rescatada de Hoyos, (2008) es la de hacer necesario un cambio de orientación de la educación que la retorne a sus inicios en la experiencia intersubjetiva en el mundo de la vida, que cambie sus propósitos: de la competitividad a la cooperación; esto con el propósito de plantear una educación más humanista. “Este es el sentido que queremos dar a la educación para un nuevo humanismo: educación de excelencia en ciencia, moral y estética, desde una razón dialogal y comunicativa que busca verdad, corrección y autenticidad en el ámbito de la cultura, la sociedad y la persona”. (p.3)

La formación del ser es una tarea bastante compleja que le compete a la educación, por lo cual Hoyos (2008) retomando a Heidegger precisa que:

El pensar está en lo seco y, naturalmente, también la educación, como la actividad que se ocupa del pensar. Esto se advierte hoy en la manera como se trata la educación como racionalidad estratégica. Así como la filosofía por la nostalgia de poder competir con las ciencias empírico-analíticas olvida el ocuparse del pensar en su elemento, pretendiendo ella misma ser ciencia rigurosa, de la misma forma la educación se ha convertido en técnica teórica, en tecnología educativa, cuya calidad se mide cuantitativamente por competencias, créditos e indicadores de rendimiento, es decir, por resultados. Se habla de estudios científicos y del campo científico de la educación. La investigación se define en función de ciencia, tecnología e innovación para la productividad y la competitividad. Lo que hasta ayer se llamaba funcionalidad se designa hoy con el eufemismo de la pertinencia. La educación se ha positivizado, está en lo seco, porque se ha distraído en otros temas y se ha olvidado de la cosa misma, la condición humana. (p.5)

Respecto a la calidad educativa no es posible hablar de ella si la educación no se piensa con el carácter que ha sido constituida: Social, en relación a la formación ciudadana partiendo de unas estructuras comunicacionales.

A lo largo de la revisión teórica aquí presentada se pudo observar un recorrido histórico y unas conceptualizaciones tradicionales, institucionales y críticas, con el fin de

asumir una postura para la presente investigación, por tanto, se entenderá la calidad educativa como un sistema de referentes socialmente construidos sobre la apropiación del conocimiento, destrezas, hábitos y valores que deben ser alcanzados en la escuela; determinada por los factores: sociocultural, institucional-organizativo y pedagógico-didáctico, que conforman su contexto; concebida en la perspectiva humanística.

3.4 CONCEPCIONES

Los seres humanos en su cotidianidad construyen ideas, viven experiencias y evidencian posturas sobre el entorno que los rodea, ya sea desde el plano individual o en interacción con la sociedad para la construcción del conocimiento. A través de las concepciones es posible entonces identificar y reconocer en los diversos contextos las construcciones de los sujetos.

Una definición aproximada de concepciones, la proporciona Giordan (1995) cuando plantea que:

Las concepciones son un proceso personal, por el cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología; es decir, de la acción parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la

influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto (club, familia, asociación, entre otros). (p.109).

Es de resaltar que, la concepción de Giordan, (1995) “da valor a la idea, esencial desde nuestro punto de vista, de elemento motor en la construcción de un saber, permitiendo incluso las transformaciones necesarias”. (p. 103). Complementando lo anteriormente dicho, el autor también indica que

La concepción no es, pues el producto, sino más bien el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa evidentemente a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos, pero también por las relaciones que entabla con otros, individuos o grupos, en el transcurso de su historia, y que permanecen grabadas en la memoria. (p. 110)

En este orden de ideas, se considera que la realidad es el principio de lo que el sujeto imagina, pero esta realidad es aproximada, fraccionada, decodificada y detonada en función de los inconvenientes, del marco de referencia y de los procesos mentales de las personas, lo que admite edificar una trama de lectura adaptable a su medio ambiente, lo que soporta a comprenderlo, proceder sobre él, acomodarse o eludirse, al menos a un cierto nivel. (Giordan, 1995, p.110)

Posteriormente, (Giordan, 2006, p.11), señala que las concepciones funcionan en "la cabeza" de todo individuo, en otras palabras, sus preguntas, sus ideas, sus maneras de razonar, de dar sentido, además de otras, generalmente rechazan todas las informaciones que no estén en "resonancia" con ellas. En este sentido, cada individuo posee sus creencias propias y para aprender pone en funcionamiento métodos personales. Si no los tiene directamente sobre la cuestión abordada, "manipula" otras ideas o moviliza razonamientos particulares con el fin de encontrar un sistema explicativo que le convenga. Este sistema de pensamiento al que justamente llamamos concepción, orienta la manera en la que el individuo decodifica las informaciones y formula sus nuevas ideas.

A su vez, Moreno (2002) sostiene que:

La concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros; las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual. (p.4)

En este concepto, el proceso es la base donde lo momentáneo se omite, por lo tanto, requiere de etapas que parten de la información que se almacena en la memoria y son mediadas por los sentidos, las relaciones y vivencias de la cotidianidad del sujeto.

Retomando a André Giordan, citado por Moreno (2002) se hace un acercamiento a las características de la concepción: a) Se corresponde con una estructura mental subyacente, b) Es un modelo explicativo y c) Tiene una génesis individual y social. Es por ello, que las concepciones se configuran en el sujeto a través de la interacción continua entre lo individual y lo colectivo, lo cual permite dar cuenta del reconocimiento de su cotidianidad, comprender el mundo, abordar los problemas e interpretar situaciones. De esta manera Moreno, sintetiza que las características de las concepciones filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas que pueden completarse, limitarse o transformarse lo que origina nuevas concepciones.

En concordancia con lo señalado anteriormente, (Moreno, 2002, p. 124)), plantea tres funciones que facilitan entender con claridad la importancia y el reconocimiento de las concepciones ya que permiten: Conservar un conocimiento o un conjunto de saberes, incluso prácticos, facilitar la sistematización, estructurar y organizar la realidad.

Con las ideas propuestas por los diferentes autores, se puede determinar que las concepciones permiten fortalecer lo adquirido por los sujetos, para darle una explicación a su realidad, la cual identifica, comprende y estructura a través de diferentes situaciones que le presenta su contexto. A partir de la concepción, la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpretar situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa.

En los procesos de aprendizaje, la transformación nunca es inmediata; es siempre el resultado de un proceso de surgimiento nacido de la interacción entre elementos preexistentes -las concepciones de quien aprende- e informaciones inhabituales aportadas por la situación de aprendizaje. De esta manera se aprende según la personalidad, apoyándose sobre aquello que ya se conoce. Sin embargo, se aprende particularmente "agitando" las concepciones que cada uno tiene en la cabeza. Construcción y deconstrucción son entonces dos caras de un mismo desarrollo. Los datos nuevos deben interferir con el sistema de pensamiento para reorientarlo y reorganizarlo. De hecho, un nuevo saber solo cobra verdadero sentido para la persona cuando las concepciones preexistentes parecen anticuadas u obsoletas. Pero aún, es necesario que el individuo-educando haya podido movilizar el nuevo saber en otras situaciones o contextos para percibir su eficacia. Mientras tanto, sus concepciones, técnicas y herramientas a disposición, sirven de marco interpretativo para comprender y dar sentido al aprendizaje. (Giordan, 2006, p.11)

Con relación a las ideas anteriores, (Moreno, 2002, p. 123) afirma que el sujeto cognoscente es un actor que construye en su historia social, en el contacto con la enseñanza, gracias a las informaciones recibidas en interrelación con los medios de comunicación y las experiencias de la cotidianidad, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. La estructura conceptual es un sistema de recepción que permite asimilar nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se determinan las conductas y se negocia sus acciones.

Según Giordan, citado por Martínez (1989) expresa que: No podemos comprender el mundo sino a través de nuestras concepciones. Son nuestro marco de lectura, interpretación y previsión de la realidad. Son las amas y señoras de nuestro intelecto. Ellas controlan nuestros razonamientos, interrogantes, interpretaciones (modo operatorio), ideas que manipulamos (nuestro marco de referencia), nuestras maneras de expresarnos (significados), la manera en que producimos significados (red semántica) y nuestras reflexiones. Estos son elementos difícilmente dissociables, y actúan completamente en interacción.

Somos el resultado de nuestras experiencias, valores éticos y morales adquiridos, principios religiosos, educación, intereses, aptitudes, actitudes, conocimientos científicos, saberes cotidianos, gustos y preferencias, habilidades, aspiraciones, sentimientos, formas de percibir las cosas y los fenómenos, emociones, sensaciones, interrogantes, etc. Todos estos, afectados por la realidad genética personal (cuestión de género y condiciones físicas, por ejemplo) y los diferentes contextos socio-culturales en que hemos vivido, conforma lo que pensamos, lo que somos: nuestras concepciones.

Para la presente investigación se entenderá por concepción, la construcción mental de lo real, elaborada mediante un proceso, a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos y por las relaciones que entabla con otros individuos o grupos, en el transcurso de su historia, y que determina su práctica social.

3.5 PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Para abordar el concepto de práctica educativa, inicialmente se retoma el significado que la Real Academia de la Lengua Española atribuye a la palabra, práctica: proviene del latín, *practicus* del griego *πρακτικός* que quiere decir “los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo” y a la palabra educativa: del latín *educatioōnis* que significa acción y efecto de educar. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes e instrucción por medio de la acción docente. Partiendo de las anteriores definiciones, al juntar los dos términos de forma literal, el concepto de “práctica educativa” se podría definir como los conocimientos y acciones que lleva a cabo el docente con el propósito de enseñar a sus estudiantes.

No obstante, y con el propósito de profundizar un poco más al respecto, se considerarán algunos autores que han abordado el concepto de práctica educativa. En primera instancia, Runge Peña & Muñoz Gaviria (2012), desarrollan un acercamiento a las prácticas educativas desde una acepción antropológica:

Al hablar de educación se está hablando de una práctica, de una praxis; pero ¿qué se entiende por praxis y, específicamente, por praxis o práctica educativa? Este primer interrogante nos remite a la diferenciación clásica dada por Aristóteles. Praxis, del griego antiguo “*πρᾶξις*”, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión “práctica”. Podemos comenzar diciendo que toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis. Los griegos denominaban praxis, en un sentido

amplio, a la acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad al agente mismo o que se encamina a una meta que trasciende al agente mismo. Vale destacar acá a Aristóteles quien retoma el concepto de praxis, lo saca de su uso cotidiano y lo eleva a un concepto especializado: Para Aristóteles, la acción práctica lleva el sentido y valor en sí misma. (p.2).

Con relación a lo anterior, según los citados autores establecen que la praxis describe en un sentido amplio un hacer, una actividad que solo se pueda realizar por seres humanos libres. Según Aristóteles citado por Andrés Klaus Runge Peña y Diego Alejandro Muñoz (2012) “la praxis se refiere a la acción orientada por ideas auto determinadas y responsables del ser humano”. (p.2). No es una acción descuidada, o que no responde a unas necesidades como lo enuncia Freire, sino que es un acto responsivo del ser. Es por ello que las prácticas educativas no son ajenas a este sentir; lo que distingue principalmente a las prácticas educativas es que cumplen la función de preservar y, simultáneamente contribuyen a que se modifique el modo de vida de una sociedad. Por tanto, se le considera como una dimensión necesaria de la práctica social. A su vez las prácticas educativas permiten la relación entre sujetos que hacen parte de un contexto culturalmente configurado, en consonancia con ello, Vain (2011) expresa que:

La práctica educativa es una construcción. Ello implica que las mismas no están dadas, ni tampoco que son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual”, sino que se construyen a partir de variables singulares, sociales, históricas y políticas. Es decir que las prácticas

educativas se estructuran en relación con la constitución subjetiva, el contexto social, el devenir histórico y las relaciones de poder. (p.2).

Igualmente también se concibe, la práctica como la actividad visible-material de las personas; es decir como un conjunto de actuaciones de los actores sociales con que pretenden satisfacer, de manera directa o indirecta, sus necesidades y que implican unas acciones operativas (ciclo de tareas secuenciadas orientadas por un sentido, que genera efectos en los actores e impacto en el medio social y natural), de actitudes (posiciones personales ante lo que hagan o digan otros) y comportamientos (reacciones emotivas y formas de movimiento físico del cuerpo). (Hernano A. et al, 2006, p. 2).

De acuerdo a lo anteriormente planteado, la práctica en si misma implica, una relación mutua entre el sujeto y el objeto (la cosa material), pero también, entre el sujeto y otros sujetos, que arrojan como resultado la transformación del objeto o la generación de efectos en los actores. Este proceso estará ligado en un acto responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, que se ven reflejadas en la sociedad donde crece.

En el campo educativo la práctica educativa debe generar cambios en el entorno donde se lleva a cabo, como resultado de las acciones desarrolladas en el aula, de allí que, la praxis no se puede normatizar en el sentido de sujetarla a una cuestión general válida

para siempre, sino que, aplicada al campo educativo permite alcanzar la eficacia social; es decir, la práctica no puede funcionar aislada de las realidades sociales.

En este orden de ideas, la práctica no debe ser entendida solo como el quehacer del proceso de enseñanza que se pone sobre el estudiante, sino también, debe ser vista desde el contexto sociocultural en el que este vive, entendiéndola como lo indica Lizárraga Bernal, 1998 citado por Silber (2007):

...el espacio donde el individuo está en condiciones de reflexionar, evaluar o confrontar la formación adquirida con la formación posible. A esa ambivalencia de la práctica Lizárraga Bernal la llama “encrucijada formativa”, porque razón y conciencia del individuo se confrontan con los poderes sociales internalizados, y el individuo pone en juego sus valoraciones para poder optar. (p. 13)

En el discurso de Paulo Freire es más común el concepto de práctica educativa que el de práctica pedagógica, a la que considera una dimensión necesaria de la práctica social y como tal un fenómeno exclusivamente humano. Para Freire (2010), toda práctica educativa implica:

- a. Presencia de sujetos
- b. Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprendidos por los alumnos (educandos)
- c. Objetivos mediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa.

- d. Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía,

Lo dicho hasta aquí sobre prácticas educativas, lo parafrasea el Ministerio de Educación, denominándolas experiencias significativas. Al respecto el (MEN 2010) define que una experiencia significativa es:

Una práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias. Se retroalimenta permanentemente mediante la auto reflexión crítica, es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, cuenta con una fundamentación teórica y metodológica coherente, y genera un impacto positivo en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa, posibilitando así el mejoramiento continuo del establecimiento educativo en alguno o en todos sus componentes (académico, directivo, administrativo y comunitario)

Además, se fortalece la declaración anterior, manifestando que la calidad educativa:

- a. Es una práctica concreta porque se sitúa en un espacio y tiempo determinados, desarrollando acciones y actividades identificables.
- b. Es sistemática porque sus acciones llevan un orden lógico, guiado por un principio de organización interna (actividades, secuencia, metodología) establecido por el líder de la experiencia y/o sus participantes.
- c. Es evidenciable porque consigue sus objetivos y posee mecanismos para demostrarlos.

- d. Es auto regulado porque analiza y reflexiona sobre su desarrollo, identificando sus fortalezas y oportunidades de mejora.
- e. Es contextualizada porque planea sus acciones en estrecha relación con el medio cultural, social, político y las necesidades de desarrollo de la comunidad educativa a la cual atiende.

Como se puede observar, una experiencia significativa representa la consolidación de una práctica dentro de un establecimiento educativo, que genera cambios en las costumbres institucionales. De esta manera, fortalece la gestión institucional, en la medida en que aporta soluciones innovadoras a las necesidades de desarrollo de los estudiantes y del establecimiento educativo.

Se puede deducir entonces que, las experiencias significativas son equivalentes a prácticas educativas exitosas y de gran impacto institucional y social, las cuales se sistematizan según el MEN a través de “un proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre dicha práctica y los saberes que esta genera”, finaliza destacando que la sistematización es, entonces, una oportunidad para reconstruir la práctica.

Para la presente investigación se entenderá por práctica educativa el Proceso de construcción social reflexionada que se constituye a partir de variables singulares, sociales,

históricas y políticas. Este proceso estará ligado en un acto responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, que se ven reflejadas en la sociedad donde crece.

3.6 ACTORES CLAVE

3.6.1 Definición.

Los actores clave son parte fundamental en algunos procesos de investigación, como es el caso de los que optan por el método hermenéutico dialéctico, a través de ellos se da cuenta del contexto real, ayudan a organizar y entender cómo funcionan y se relacionan los distintos entramados sociales en los que está inmerso el objeto de estudio; por tal motivo, en la presente investigación es de gran relevancia partir definiendo, qué son en sí los actores clave y cómo se procede para la acertada selección.

Para Zelditch citado por Goetz y Lecompte (1994) “Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (p. 134), los autores señalan que frecuentemente son elegidos porque tienen acceso, ya sea por tiempo, espacio, o perspectiva a datos inaccesibles para el etnógrafo. Puede tratarse de personas residentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias

fundamentales o conocedores de los ideales culturales del grupo. A menudo son individuos atípicos, por lo que deben ser escogidos con cuidado si se pretende que tengan un nivel adecuado de representatividad respecto del grupo completo.

Con respecto a las ventajas que exhiben los informantes clave como fuente de información, plantean (Goetz y Lecompte, 1994, p. 134) que su utilización puede añadir a los datos de base, un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de los estudios. Otra ventaja es que al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar intuiciones culturales que el investigador no haya considerado; asimismo, pueden sensibilizar al etnógrafo hacia las cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos. Por su parte para Tapella (2007)

Los actores clave, son aquellos individuos, grupos o instituciones que son afectados o afectan el desarrollo de determinadas actividades, aquellos que poseen información, recursos, experiencias y alguna forma de poder para influenciar la acción de otro.

Afirma además el citado autor que los conjuntos de vínculos o de relaciones sociales forman redes y según sea la posición que los distintos actores ocupan en dichas redes, van a definir sus valores, creencias y comportamientos. (p. 2).

Es decir, son ellos quienes revelan la identidad, verdades, problemáticas y fortalezas de un determinado contexto social. (Tapella, 2007, p. 5) expresa también que los actores clave pueden influenciar significativamente (En forma positiva o negativa) y son muy

importantes para que una situación se manifieste de determinada forma. Dado que la realidad es cambiante, hace que el rol y las funciones de determinados actores puedan modificarse, ya sea por la presencia de nuevos actores, por cambios en el contexto, o simplemente por cambios en el propio actor. En este sentido, es de gran importancia identificar quiénes son, cómo actúan y en qué instancias intervienen.

Complementado el concepto, Matus citado por Cañizares (2013) se refiere a los actores, como fuerza social, que no pueden ser pensados como fenómeno neutro, sino, por el contrario, deben ser considerados como “fenoestructuras complejas, esto es: acumulaciones de ideologías, creencias, valores, proyectos, peso político, peso económico, liderazgo, organización, información, control de centros de poder e influencia sobre otras fuerzas sociales”. (p. 3).

Desde otro ámbito, como lo son los procesos de intervención, La Comisión Nacional de Agua de México define actor clave “como todo individuo, que se encuentra o forma parte de un grupo, organización, entidad, corporación o institución del sector público, social, privado, organización no gubernamental o agencia internacional que tenga relación directa o indirecta con el proyecto a ejecutar”; plantea además que son aquellos individuos cuya participación es indispensable y obligada para el logro del propósito, objetivos y metas del proyecto en cuestión. Para ello se mide el poder de intervención con el objeto estudiado, por consiguiente, se debe tener presente la capacidad y los medios que brinda

para decidir e influir en el desarrollo del proyecto. En algunos casos, pueden manifestar un interés directo, explícito y comprometido con los objetivos y propósitos del mismo.

De las características que presentan los actores clave se pueden citar: forman parte de la sociedad asentada en el área de implantación del proyecto y representan intereses legítimos del grupo; tienen funciones y atribuciones en relación directa con los objetivos del proyecto; disponen de capacidades, habilidades, conocimiento, infraestructura y recursos para proponer, atender y solventar problemas científico – técnicos; cuentan con mecanismos de financiamiento o donación de recursos; tienen capacidad de gestión y negociación con los diversos agentes y/o niveles gubernamentales que permiten construir consensos y acuerdos.

3.6.2 Clasificación y Funciones.

En razón a que el objeto de estudio del proyecto de investigación se sitúa en el subsector educativo de Urabá en los niveles de preescolar, básica y media, la identificación de los actores debe partir consultando la estructura establecida para el Sistema de Educación Nacional, consagrada en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la ley 715 de 2001 y los respectivos decretos reglamentarios. De acuerdo a las citadas leyes, corresponde al Ministerio de Educación Nacional el direccionamiento en el territorio Nacional y en el nivel territorial a las Secretarías o dependencias que hagan sus veces.

Consagran las leyes ya referidas, que otros actores fundamentales del sistema educativo, son los Directores de Núcleo, las Secretarías Municipales de Educación de los municipios no certificados, las Juntas Municipales de Educación, los establecimientos educativos; asimismo, por el crucial papel que desempeñan los docentes en el sistema, es de singular importancia en el presente trabajo el gremio que los congrega, que para el caso es la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA.

En cuanto a las funciones de los actores, dada la importancia que representa para la interpretación de los hallazgos, se hace necesario retomar detalladamente las descritas a nivel normativo. En este orden de ideas, establece el artículo 151 de la ley 115 de 1994, que corresponde a las Secretarías Departamentales y Distritales de Educación, ejercer dentro del territorio de su jurisdicción, en coordinación con las autoridades nacionales y de conformidad con las políticas y metas fijadas para el servicio educativo, las siguientes funciones:

- a. Velar por la calidad y cobertura de la educación en su respectivo territorio;
- b. Establecer las políticas, planes y programas departamentales y distritales de educación, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional;
- c. Organizar el servicio educativo estatal de acuerdo con las prescripciones legales y reglamentarias sobre la materia y supervisar el servicio educativo prestado por entidades oficiales y particulares;

- d. Diseñar y poner en marcha los programas que se requieran para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de la educación;
- e. Dirigir y coordinar el control y la evaluación de calidad, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y aplicar los ajustes necesarios;
- f. Evaluar el servicio educativo en los municipios.

En el nivel municipal, el artículo 152 de la Ley en comento, consagra que las Secretarías de Educación Municipales ejercerán las funciones necesarias para dar cumplimiento a las competencias atribuidas por la Ley 60 de 1993, la Ley 115 de 1994 y las que le delegue el respectivo departamento. En los municipios donde no exista Secretaría de Educación Municipal, estas funciones serán ejercidas por el Alcalde, asesorado por el Director del Núcleo respectivo.

Un actor fundamental por el carácter que representa es la Junta Municipal de Educación, cuyas funciones están reguladas por el artículo 161 de la Ley 115, de la forma siguiente:

- a. Verificar que las políticas, objetivos, planes y programas educativos nacionales y departamentales se cumplan cabalmente en los municipios;
- b. Fomentar, evaluar y controlar el servicio educativo en su municipio;

- c. Coordinar y asesorar a las instituciones educativas para la elaboración y desarrollo del currículo;
- d. Proponer al Departamento la planta de personal docente y administrativa de la educación de acuerdo con sus planes, necesidades y recursos;
- e. Emitir concepto previo para el traslado del personal docente y administrativo dentro del municipio y solicitar el traslado entre municipios, en todo caso de conformidad con el artículo 2° de la Ley 60 de 1993, el Estatuto Docente y la Carrera Administrativa y sin solución de continuidad, dentro de un término no mayor de treinta (30) días, a partir de la aceptación del traslado por parte del municipio que vinculará el docente;
- f. Contribuir al control a la inspección y vigilancia de las instituciones educativas del municipio conforme a la ley;
- g. Recomendar la construcción, dotación y mantenimiento de las instituciones educativas estatales que funcionen en su municipio;
- h. Presentar anualmente un informe público sobre su gestión, e
- i. Darse su propio reglamento.

Con respecto a la composición de la Junta Municipal de Educación, prescribe el artículo 162 que estarán conformadas por:

El Alcalde, quien la presidirá.

El Secretario de Educación Municipal o el funcionario que haga sus veces.

Un Director de Núcleo designado por la asociación regional de directores de núcleo o quien haga sus veces.

Un representante del Concejo Municipal o de las Juntas Administradoras Locales, donde existan.

Dos (2) representantes de los educadores, uno de los cuales será directivo docente, designados por las respectivas organizaciones de educadores y de directivos docentes que acrediten el mayor número de afiliados.

Un representante de los padres de familia.

Un representante de las comunidades indígenas, negras o campesinas, si las hubiere, designado por las respectivas organizaciones.

Un representante de las instituciones educativas privadas del municipio, si las hubiere, designado por la asociación que acredite el mayor número de afiliados.

Como ya se mencionó, otro actor fundamental es la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA, por tal razón se referencian algunos de los objetivos y fines consagrados en el artículo 3 de su Estatuto:

- a. Estudiar las características de la profesión docente y las condiciones de trabajo de sus afiliados.
- b. Asesorar y representar a los educadores en la defensa de la educación pública estatal y de sus derechos, como trabajadores de la docencia.
- c. Presentar a la administración pliegos de peticiones que contengan asuntos que interesen a sus afiliados o reclamaciones relativas al tratamiento del que hayan

sido objeto. Sugerencias encaminadas a mejorar la organización administrativa de la educación.

- d. Promover la formación política, el perfeccionamiento técnico, pedagógico, cultural y científico de sus asociados.
- e. Propugnar por el cumplimiento de los derechos fundamentales de la Constitución, su difusión y fomento de las prácticas democráticas, para el aprendizaje de los principios y valores de la participación.

En cuanto a los Directores de Núcleo, sus funciones están circunscritas a la estructura del Núcleo Educativo, regulado por el artículo 154 de la Ley 115, que lo define como “la unidad operativa del servicio educativo y está integrado por las instituciones y programas de educación formal, no formal e informal, en todo lo relacionado con la planificación y administración del proceso, de la investigación, de la integración comunitaria, de la identidad cultural y del desarrollo pedagógico.”. Además de la citada norma, los Directores de Núcleo se encuentran regulados por los artículos 38 y 39 de la Ley 715 y el Decreto 4710 de 2008.

Amparado en el marco del proyecto de modernización orientado por el Ministerio de Educación Nacional y con la pretensión de prestar un mejor servicio a la ciudadanía en los municipios no certificados, mediante la Resolución 052789 del 13 de junio de 2012, la Secretaría de Educación de Antioquia puso en conocimiento las funciones que asumirían

los Directores de Núcleo y Coordinadores de Zona del Departamento y la reubicación de los mismos.

En dicha comunicación expresaba que algunos de los aspectos más relevantes en la función de los Directores de Núcleo serían el apoyo, análisis y verificación de los procesos de calidad educativa, cobertura, asesoría y asistencia técnica en las localidades. Por su parte los Coordinadores Zonales serían los enlaces entre la Secretaría de Educación de Antioquia y las administraciones municipales, además de orientar, facilitar y coordinar la labor de los Directores de Núcleo. De esta manera, se esperaba que Antioquia avanzara en la descentralización de su gestión en materia educativa y llegaría a cada localidad para prestar el mejor servicio de cara a la comunidad. (Centro Virtual de Noticias de la Educación, publicada el 21 de junio de 2012)

Otro actor importante, como ya se dijo, son los establecimientos educativos, de acuerdo con el de la Ley 115 “Se entiende por establecimiento educativo o institución educativa, toda institución de carácter estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio público educativo en los términos fijados por esta Ley.” (Art. 138)

Con el advenimiento de la Ley 715 de 2001, cuyo propósito entre otros, fue la reorganización de la estructura educativa, se precisa con mayor claridad lo que es un

establecimiento educativo, llegando incluso a clasificar dichos establecimientos, como se manifiesta en un concepto emitido por el Ministerio de Educación:

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 9° de la Ley 715 de 2001 se denomina institución educativa el conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o particulares cuya finalidad es prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media; la que para prestar el servicio educativo debe contar con licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial, disponer de la infraestructura administrativa, soportes pedagógicos, planta física y medios educativos adecuados; debe combinar los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje en el marco de su Programa Educativo Institucional. Las instituciones educativas estatales son departamentales, distritales y municipales. (Oficina Asesora Jurídica del Ministerio de Educación Nacional, Concepto 2006EE556)

Se plantea así mismo en el ya citado concepto que la Ley 715(2001) determina que, se denomina centro educativo el establecimiento que no ofrece la totalidad de los grados antes enunciados, debe asociarse con otras instituciones educativas para así ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes.”. Queda de este modo clara la diferencia entre lo que es una institución educativa y un centro educativo.

3.7 MARCO CONCEPTUAL SISTEMA EDUCATIVO

Si bien la categoría < sistema educativo > no se determina como estructurante en la presente investigación, por comprender ésta la categoría < actores clave >, se considera importante establecer cómo será asumida. Sobre sistema educativo desde una óptica general, se hace referencia a la estructura que adopta la educación en un país o territorio determinado, dicho sistema varía según las disposiciones establecidas, a partir de la caracterización social, las diversas problemáticas emergentes y las necesidades sociales. En términos específicos el sistema educativo está compuesto por el conjunto de instituciones y las normas que lo regulan con el fin de educar a sus estudiantes de una manera uniforme.

En cuanto a la evolución del concepto de sistema educativo, Durand-Prinborgne (como se citó en Michel, 1996) manifiesta que el uso vulgar apareció en los años sesenta y se difundió en los setenta, expandiéndose a través de su utilización en documentos oficiales franceses. La expresión también se generalizó en el extranjero y en las instancias internacionales como la UNESCO¹ y la OCDE². La consagración jurídica se presentó en 1989 mediante Ley de orientación en materia educativa. Intentando una aproximación el autor anteriormente referido plantea que los:

¹Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

²Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

[...] usos vulgares o institucionalizados de la expresión «sistema educativo» tienen el mérito de expresar la globalidad y la interdependencia de los actores y de las estructuras, así como el aspecto que se refiere a las necesidades de coherencia de las acciones y de una cierta unidad del conjunto. Pero sólo un uso científico permite comprender mejor el funcionamiento de la realidad educativa y clarificar los problemas derivados del control de su evolución. (p.15)

En Colombia, desde el punto de vista legal, no se estipula el concepto de sistema educativo como tal, y en el desarrollo normativo no se hace referencia en este sentido, sino que de modo tecnocrático se hace alusión a <servicio educativo>, como lo dispone el artículo 2 de la Ley 115 de 1994:

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

Por efectos prácticos, en la presente investigación se asume el concepto de sistema educativo, como se dispone la norma anteriormente referida.

4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En virtud de que con la investigación que se pretendió analizar una dinámica social - educativa, como lo son las concepciones que sobre gestión, evaluación y calidad tienen actores clave del sistema educativo de Urabá en los niveles de preescolar, básica y media; asimismo, cómo se evidencian dichas concepciones en sus prácticas educativas, el trabajo de investigación se orientó en el marco del paradigma cualitativo.

En cuanto al enfoque el trabajo se encauzó por el interpretativo nominado por Piedad Gil (1997) como investigación histórica hermenéutica, la cual precisa en los siguientes términos:

Determinado por la intención práctico – interpretativa, se dirige a describir e interpretar los fenómenos humanos en diferentes campos, para revelar los significados de las acciones, intenciones y sentimientos de los seres humanos desde su propia perspectiva, lo cual la hace esencialmente fenomenológica, particularizante y aprehensible básicamente por los medios discursivos e interpretativos.

El proceso metodológico en este caso es holístico, inductivo e ideográfico, abordándose el acto de conocimiento de modo contextualizado y global desde la

develación del sentido implícito en el dato, centrado en la particularidad del caso como una realidad total y multideterminada.

Lo anterior exige diseños abiertos, flexibles y focalizantes, que garanticen validez, confiabilidad y objetividad en los términos exigidos por el paradigma, mediante la triangulación y la intersubjetividad, apoyados en herramientas y de técnicas cualitativas desestructuradas, fluidas y articuladoras tales como la entrevista, la observación participante, las notas de campo y el análisis de textos.” (p.3).

En correspondencia con dicho enfoque se encuentra el método hermenéutico descrito por Carlos Villabuena (2009) como:

...aquel que posibilita entender y comprender los significados del objeto que se estudia a partir de una triple perspectiva: la del fenómeno en sí mismo, la de su engarce sistémico-estructural con una totalidad mayor y la de su interconexión con el contexto histórico-social en el que se desenvuelve. Puede concebirse como el arte de comprensión de actos y manifestaciones humanas a partir de descifrar el contexto lingüístico y los cánones psicológicos de quien lo produce. Es el procedimiento para abordar a la realidad humana que es por esencia interpretativa. (p.151)

Otro autor que ha trabajado ampliamente el método hermenéutico aplicado a la ciencia de la conducta es Miguel Martínez (1989), quien lo nomina hermenéutico-dialéctico, y a quien se le reconoce el valioso aporte lograr “integrar en forma lógica,

coherente y funcional las ideas que provienen de la praxis hermenéutica en sus diferentes áreas, y aquellas que se derivan de la concepción dialéctica del conocimiento”.

El método-hermenéutico se dinamiza mediante el ciclo hermenéutico, sobre el cual expone Cifuentes citada por Pardo (2006) que está mediado en todo su proceder por la reflexión crítica sobre el conocimiento acumulado acerca del fenómeno objeto de estudio, que trasciende a través de la reflexión. De esta manera se puede llegar a establecer lo ignorado y conocido del fenómeno, los límites y las posibilidades de dicho conocimiento y estructurar construcciones del mismo.

La fase analítica es para ordenarlas y sistematizarlas como preparación al proceso propiamente hermenéutico, a través de un ejercicio de identificación y construcción de familiaridades y relaciones de cada evidencia con las demás; la fase interpretativa es la acción de reconocimiento que permite al proceso hermenéutico crear las reconstrucciones teóricas propias de éste; la interpretación se construye entre el referente más directo de los hechos, la evidencia y la reconstrucción teórica de la realidad, que es la manera como los fenómenos son re comprendidos, fase de constitución de sentido o reconstrucción teórica en la cual se concluye al llegar a la definición de un argumento de sentido, con el cual se pretende expresar una comprensión global provisional del área del saber en estudio.

En cuanto a las estrategias para el desarrollo de la investigación, sugiere (Martínez, 2009, p.129) que se parte de la determinación del objeto de estudio, se continúa con la elección de la muestra a estudiar y luego se seleccionan los instrumentos y los procedimientos de aplicación. Una vez aplicados los instrumentos y recolectada la información viene la etapa hermenéutica, con la interpretación dialéctica de las dimensiones y la descripción de la estructuras o sistema de relaciones. Por último, la discusión, explicación y evaluación de los resultados.

4.2 OBJETO DE ESTUDIO

Para la definición y concreción del objeto de estudio se procedió a la estructuración del corpus, con base en los criterios relacionados por Lopera (2005), retomando el procedimiento esbozado por González (2013) sobre el estado de la cuestión, para la construcción acertada de unidades de significación y de este modo poder avalar la pregunta de investigación. En este orden de ideas, el objeto de estudio se concretó en las concepciones que sobre gestión, evaluación y calidad tienen actores clave del sistema educativo de la subregión de Urabá en los niveles de preescolar, básica y media, y cómo se evidencian en sus prácticas educativas.

El corpus se estructuró con base en seis categorías apriorísticas, según concepto de Cisterna (2005), dichas categorías son gestión, evaluación, calidad, concepciones, prácticas educativas y actores clave.

Dada la amplitud desde el punto de vista geográfico del objeto de estudio (sistema educativo de Urabá en los niveles de preescolar, básica y media), la Subregión se dividió por municipios – Once en total – en dichos municipios se analizó la dinámica, con los criterios previamente establecidos.

Para tal efecto, se consideró la municipalidad como parte del todo, y en ella se identificaron como elementos constitutivos las instituciones educativas y demás actores relevantes del sistema. Luego se integraron municipios que comparten algunas características, bajo la estructura de zona, las cuales están plenamente descritas en el referente contextual, éstas son: Norte, Centro y Atrato Medio.

4.3 POBLACIÓN

Para la identificación y selección de la población de acuerdo al interés de la investigación se tomó a los actores clave, partiendo de las definiciones desarrolladas por Goetz y Lecompte (1994,) y Tapella (2007). En tal sentido, de acuerdo a las definiciones

anteriormente referidas, se procedió a revisar los actores establecidos en ley, particularmente a la Ley 115 de 1994 y Ley 715 de 2001, mediante las cuales se organiza y estructura el servicio educativo en el país. Dichas Leyes relacionan cuales son los actores del sistema educativo y las funciones que cumplen, a partir de esta relación y a luz de los objetivos propuestos en la investigación se procedió a concretar la selección formal de actores clave.

Una vez realizada la selección formal de actores clave, se procedió agruparlos por “estamentos”, de acuerdo a los lineamientos planteados por (Cinesterna, 2005, p. 65), los estamentos determinados para la presente investigación fueron: el político, el académico y el comunitario.

En el estamento político se situaron la secretaría de educación o quien hiciera sus veces, la Junta Municipal de Educación (JUME) y la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA). Por su parte en el estamento académico se ubicaron los directivos docentes, docentes con liderazgo y reconocimiento y estudiantes con las mismas características. Y, en el estamento comunitario se situaron los padres de familia y líderes de la comunidad.

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Para la definición de las técnicas de recolección se tuvo como base de lo planteado por Martínez (1997, p. 131) que las que mayor sintonía epistemológica tienen con el método hermenéutico-dialéctico, y las más adecuadas para descubrir estructuras y relaciones, son las que adoptan la forma de un diálogo coloquial o intencionado; no obstante, se recurrió además a otras técnicas de relevante utilidad en relación con el objeto de estudio. En este orden de ideas, se determinaron las siguientes técnicas con sus respectivos instrumentos:

- a. Análisis documental – Formato de registro documental
- b. Observación no participante – Diario de campo.
- c. Observación participante – Diario de campo
- d. Entrevista – Cuestionario estructurado.
- e. Grupo focal – Registro anecdótico, guía diagnóstica y formato de planeación.
- f. Análisis de registros – Matriz de análisis categorial.

Por la importancia que representaron en la presente investigación, entre las técnicas relacionadas es preciso destacar la entrevista y el grupo focal. Se utilizó un cuestionario básico que fue diligenciado por los actores clave. El grupo focal sirvió como escenario de

convalidación y resignificación de la información suministrada por los actores clave, cotejada con la información obtenida en los referentes de análisis documental.

Para asegurar la credibilidad de los hallazgos, se realizó el proceso de refinamiento del cuestionario a través de la construcción de un documento básico de 20 preguntas con el cual se realizaron dos pruebas piloto que dieron como resultado la disminución del número de preguntas propuestas inicialmente a 14 preguntas, posteriormente, en un ejercicio de simulacro del Grupo focal se resolvieron por parte de una muestra actores clave el cuestionario, validando un cuestionario básico de 11 preguntas, las cuales contribuirían a dar respuestas a los objetivos propuestos, en el conversatorio fue puesto a prueba y revisado el formato de registro de información que se diligenciaría en la pizarra o en portátil para ser socializado al final del grupo focal como forma de validación de la información.

Por su parte los referentes de análisis considerados fueron:

- a. Planes de desarrollo municipales.
- b. Planes educativos municipales.
- c. Proyectos educativos institucionales.
- d. Planes de mejoramiento institucionales.
- e. Informes de gestión, evaluación y calidad de los diferentes actores.

Se procedió luego al rastreo e inventario de otros documentos, posteriormente se clasificaron y se seleccionaron los más pertinentes, los cuales fueron revisados en profundidad, se extrajeron elementos de análisis y se consignaron en el formato de registro

documental, los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se fueron descubriendo. Finalmente, se realizó una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que fuera posible construir una síntesis comprensiva del corpus.

Una vez obtenida toda la información se procedió al procesamiento de la misma, mediante la triangulación hermenéutica entendida según Cinesterna (2005, p. 68) como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”. El procedimiento a seguir fue el sugerido por el citado autor, el cual implicó los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico. Dada la configuración del objeto de estudio, desde el punto de vista geográfico, en la presente investigación se adicionaron las triangulaciones por municipios y por zonas.

A continuación, se presenta una descripción de los hallazgos encontrados en campo, con relación a los actores del sistema educativo del municipio de Chigorodó, las formas como se relacionan, las concepciones sobre gestión, evaluación y calidad educativa y las prácticas educativas que poseen dichos actores clave.

5.1.HALLAZGOS DEL MUNICIPIO

5.1.1 Zona Centro: Chigorodó

5.1.2 Actores del sistema educativo del municipio de Chigorodó, en los niveles de Preescolar, Básica y Media, y las formas como se relacionan.

Figura 1: Municipio de Chigorodó



Nota: Autores

Por ser el Municipio aún no certificado en educación, la administración es prácticamente asumida por la Secretaría de Educación Departamental, para lo cual tiene designado un Director de Núcleo, sin embargo, dicho Director tiene asignados para la misma función otros municipios. La entidad responsable de la educación en el Municipio, es la Secretaría de Educación para la Cultura.

Como se menciona en el ítem de generalidades, Chigorodó cuenta con 7 instituciones educativas oficiales a nivel urbano, algunas con sus respectivas sedes de preescolar, básica primaria, secundaria y media; y del sector privado existen 2. En el área rural se encuentran 2 instituciones educativas oficiales rurales, una es institución educativa rural indigenista y

27 centros educativos rurales ubicados en diferentes veredas para atender la demanda educativa.

Al consultar acerca de las instituciones educativas con mayor reconocimiento los actores coincidieron en primer lugar en Agrícola de Urabá, especialmente por su tradición y vocación agropecuaria, seguidamente Los Andes, Gonzalo Mejía y Municipal José de los Santos Zúñiga, y en inclusión Juan Evangelista Berrío; las cuales se encuentran ubicadas en el área urbana.

Sobre los organismos de participación existen diversas apreciaciones de los actores clave, mencionan a las asociaciones de padres, mesas de trabajo por áreas, JUME, proyectos educativos ambientales CIDEAM, Comité Municipal de Convivencia, Comité Escolar de Convivencia, Mesa del Parque Educativo, Clubes digitales, reuniones de Rectores Líderes Transformadores – RLT, Ferias del saber, Escuela de padres y laboratorios sociales. La participación ha sido directa y la valoración es diversa, porque su funcionamiento es sobresaliente en algunos, otros plantean que esta por mejorar.

Por otro lado, algunos actores se orientaron en el orden institucional (Instituciones educativas, Casa de Justicia, Secretaría de Educación, Casa de la cultura, SENA, Universidad de Antioquia, Politécnico, Parque Educativo, Ludoteca Municipal, el Centro

de Atención a la primera infancia), que no son propiamente organismo de participación, sino entidades y programas estatales o privados.

Solo un actor en el estamento político menciona a la JUME como organismo de participación, y de manera contradictoria un actor del estamento comunitario expresa que “todas las instituciones se supone que tienen bien definido esa participación, pero con poco funcionamiento en la práctica, porque desde el ámbito municipal ni siquiera un órgano central como la JUME es tenido en cuenta para la toma de decisiones”. Consecuentemente en el municipio el organismo no se encuentra operando en la dinámica educativa.

Para cerrar el presente ítem es preciso resaltar lo expresado por un actor quien concibe la educación “como un proceso formativo gradual, en el cual intervienen la familia, el Estado, la sociedad y el interés personal de quien se está educando”. En concordancia se da en los organismos de participación que hay espacio para cada ente.

5.1.1.1 *Concepciones sobre Gestión, Evaluación y Calidad Educativa que tienen actores clave en el municipio de Chigorodó.*

Figura 2: Participantes Grupo Focal Chigorodó



Nota: Autores

5.1.1.2 Concepciones de Gestión Educativa.

Con respecto a la concepción de gestión educativa por parte los actores clave consultados, se evidencian diferencias en la apropiación del concepto entre los diferentes estamentos. El estamento político concibe la gestión educativa desde la tendencia crítico – humanista, centrada en los procesos y apuestas que se “...implementan para contribuir a la formación y desarrollo de la persona”. Una forma de colocarse en práctica a nivel municipal es “...a través de programas, proyectos y planes con los que se busca realizar aportes a la formación de ciudadanía”, a partir de la asignación de “...recursos disponibles para que el proceso de formación se realice sin interrupciones”.

En el estamento académico la concepción de gestión de los actores, evidencia diversas posturas, la mayoría no concretiza una concepción propiamente dicha, sino que emite juicios de valor, como por ejemplo: “en mi opinión la gestión educativa no se está dando correctamente pues los procesos educativos no se ven acompañados de una retroalimentación y además no existe una verdadera calidad educativa”, complementariamente un personero estudiantil expresa: “la verdad no he visto que el municipio se lleve a cabo una gestión educativa por lo cual hay muchos jóvenes que no estudian y lastimosamente se pierden en el vicio, pandillas, etc.”. No obstante, otro actor valora que “la gestión educativa en el municipio ha ido mejorando poco a poco”. Otra parte registra una concepción semiestructurada al adolecer de algunos de los elementos considerados fundamentales. Las concepciones semiestructuradas se orientan en mayor parte a la tendencia empresarista-administrativa, donde se destacan aspectos relacionados con el cómo (medio) para lograr desarrollar (logística, estrategias) el proceso educativo, una muestra es que se concibe como “la logística a seguir para garantizar los mejores resultados en el proceso educativo”. Y un actor se direcciona a la tendencia institucional, explicitando que la gestión “aplica es el “cómo” proceder en el proceso educativo” y otro la crítico-humanista, expresa que se da “...por medio de un determinado proceso en el cual se busca enseñar de manera correcta temas educativos aportando así una mejor calidad de vida para futuras generaciones”.

Respecto a cómo se coloca en práctica en el Municipio, el grueso en las respuestas de los actores no lo especifica se queda en la generalidad, como por ejemplo: la práctica es

“...través de las diferentes coberturas educativas, tanto a nivel urbano como rural” y la “implementación de estrategias que ayuden a adquirir conocimientos”.

El estamento comunitario la concepción de gestión de los actores, evidencia diversas posturas, la mitad no concretiza una concepción propiamente dicha, sino como meras ideas o juicios, como se da en la expresión “como un esfuerzo que debe ser articulado por todos los participantes en este proceso y en nuestro municipio se carece mucho de ello”. Y la otra mitad recoge aspectos de la tendencia institucional y la empresarista – administrativa, de la primera se retoma que la gestión es “...un proceso de acercamiento entre el educando y el Estado; además se relaciona con la creación de oportunidades...”. Dejándose ver la congruencia y respuesta de las políticas públicas del Estado para la creación de oportunidades que respondan a las necesidades de los educandos. Y en la segunda tendencia se encuentra la expresión que es la “manera de proyectar, aportar y contribuir la mejora de la calidad de educación...”.

A partir de las expresiones planteadas por los actores del estamento político, académico y comunitario del Municipio de Chigorodó, la gestión educativa, no se logró identificar con claridad una concepción estructurada, teniendo como base la constante de ideas sueltas y juicios de valor. Aunque se logra el acercamiento desde concepciones semiestructuradas, a la tendencia empresarista-administrativa, donde se privilegia el cómo desde la implementación de estrategias y logística para lograr resultados los cuales inciden en la calidad educativa, como también se encuentra una aproximación al crítico –

humanista en el estamento político, centrada en los procesos y apuestas de formación a las personas.

5.1.1.2.1 Concepciones de Evaluación Educativa.

A diferencia de la concepción de gestión, hay coincidencia en la concepción de evaluación en la tendencia institucional, por parte de los actores clave consultados en los diferentes estamentos. Por su parte en el estamento político existe coherencia en los actores al resaltar aspectos fuertes de la tendencia institucional, una expresión que lo deja ver es “la evaluación es un proceso continuo donde se busca detectar las falencias de los individuos y orientar unos planes de mejoramiento a fin de superar dichas falencias, en cada institución existe un sistema institucional de evaluación donde se recopilan las estrategias de cada uno para detectar los avances o falencias de sus educandos”.

En el estamento académico un grueso concibe la evaluación en la tendencia institucional, enfocada a identificar y valorar los avances y resultados alcanzados, como por ejemplo “una evaluación además de mostrar resultados alcanzados, debe preparar para avanzar en las falencias detectadas”. Y resalta “en el municipio pocas veces se trabaja en los logros no alcanzados”. En esta misma línea “la evaluación tiende a la “valoración” de los procesos, a nivel institucional se realiza cualitativa y cuantitativamente y cada institución tiene una escala de valoración dependiendo de sus expectativas y necesidades”,

a su vez “la evaluación educativa es uno de los factores que nos muestra los resultados de la gestión educativa, esta evaluación no se ve evidenciada completamente en el municipio pues hay situaciones académicas que no están teniendo la importancia suficiente”. Por otro lado, en algunos actores se hallan experiencias relacionadas con el cómo se realiza la evaluación en la actualidad, entre estos “la evaluación educativa es algo en lo que el sector estudiantil tiene muy poco conocimiento del proceso que se lleva”.

En el estamento comunitario las perspectivas son similares, lo mitad tiende a expresar juicios o meras ideas como por ejemplo “la evaluación educativa debe ser más rigurosa en aras de mayor calidad. El facilismo ha deteriorado la excelencia”. Y la otra mitad concretizan de manera semiestructurada, la cual se puede encuadrar en la tendencia institucional de acuerdo a su contenido “la evaluación es el proceso donde muestran los resultados de las experiencias y lo aprendido...”.

Con respecto a las prácticas, un actor del anterior estamento plantea que “se ha logrado un gran avance sobre métodos y prácticas de la evaluación educativa”.

A partir de los juicios, ideas y expresiones de actores del estamento político, académico y comunitario del Municipio de Chigorodó, acerca de la evaluación educativa, no se logró identificar con claridad una concepción estructurada, teniendo como base la constante de ideas sueltas y juicios de valor. Aunque se logra una aproximación de concepciones semiestructuradas a la tendencia institucional, donde se resalta la valoración de los avances, resultados y el cómo se logra los resultados. Una expresión que constata la

tendencia, la evaluación es la “valoración” de los procesos, a nivel institucional se realiza cualitativa y cuantitativamente”. Es característico que se discriminen estos dos aspectos, porque frecuentemente se identifica y se realiza solo la valoración cuantitativa.

Continuando con el concepto de evaluación y la forma como se evidencia, se trae a colación la apreciación de los actores clave sobre las pruebas externas. El estamento político considera que las pruebas externas son un protocolo y un mecanismo de medición de la calidad educativa en el país, y se expresa que “se salen del contexto de los estudiantes y no miden conocimiento ya que, aunque son estandarizadas las circunstancias, herramientas de aprendizaje varían de una región a otra” y se propone que “sería muy bueno que sirvieran de diagnóstico general pero no determinar la calidad educativa en una institución u otra”.

El estamento académico coincide en que son “pruebas estandarizadas” donde “...no miden el grado de particularidad que existe en el país nos ponen en una competencia desigual”, a su vez “no muestran todas las habilidades que puede tener un estudiante ni su potencial educativo”. De manera particular un líder estudiantil expresa que las pruebas son “muy buenas puesto que ponen a prueba tu conocimiento y capacidad de razonar de manera coherente a lo que se le está preguntando me parecen excelentes en especial las ICFES”.

El estamento comunitario le da importancia, y el actor que con mayor claridad da una valoración, expresa que “están concebidas para generar recordación y acumulación de información. No para reconocer aprendizaje y conocimiento”. Es particular que un actor expresa que los “resultados de las mejores pruebas saber tienen relación con el acompañamiento de los padres de familia”.

5.1.1.2.2 Concepciones de Calidad Educativa.

En el estamento político no se existe congruencia en las concepciones, por un lado, se encuentra la tendencia Crítico - Humanista, se acentúa en la persona, “la calidad se evidencia en resultados bien sea intangibles, observables, de desempeño actitudinal o práctico de los beneficiarios de la educación. Un pueblo demuestra la calidad de la educación en el comportamiento de sus ciudadanos”. Por otro lado, la tendencia Empresarial - Eficientista, como se halla en la expresión “la calidad educativa es el objetivo que se persigue en el proceso de formación, esta debe reunir una serie de elementos para que se pueda lograr desde la infraestructura, ambientes de aprendizaje hasta los recursos mínimos deben estar al servicio de los educandos para lograr esta calidad educativa y es función de los gestores de la educación garantizar estos recursos”.

El estamento académico aborda la concepción de calidad educativa en diferentes líneas y desde divergentes perspectivas. El grueso de actores se ubican en la tendencia

institucional, una concepción con un grado de estructuración donde plantea como “el resultado óptimo de procesos diseñados y aplicados con plenas garantías de recursos y se evidencia en los resultados que de manera creciente y satisfactoria se dan en el proceso educativo”; de forma semiestructurada se concibe “la calidad en el “resultado final” del proceso que puede apuntar a un bueno, regular o mal...” y en esta misma perspectiva “...el grado de cumplimiento en las metas propuestas en nuestro proceso...”.

Otros actores enuncian meras ideas o juicios, acentuando en el estado de la infraestructura y los ambientes de aprendizaje “para ser calidad falta mucho – empezando por la infraestructura – el hacinamiento en las aulas – pero esto es un proceso de mejorar día tras día”, y desde un juicio “en varios colegios es bueno, pero a nivel municipal no la he evidenciado de manera profunda, pero en Chigorodó hemos personas capaces...”. Desde una concepción semiestructurada, que se puede ubicar en la tendencia Empresarista - Eficientista, un solo actor plantea que “... la “calidad educativa” es el objetivo fundamental de los procesos académicos; esta calidad no se ve reflejada en el municipio pues hay un completo déficit en cuantos espacios ideales y docentes calificados”.

En el estamento comunitario la mayor parte de los actores no concretiza una concepción, sino que emite juicios de valor, como por ejemplo “en el municipio como en toda la región la concepción de la calidad de educación es buena y ha sido acogida por el municipio. Se evidencia en el gran talento humano que ha representado al municipio”, en la

misma línea el “mejoramiento local educativo son evidencias y los pobladores humildes con muy buena atención educativa por institución”.

Solo un actor plantea una concepción semiestructurada de la tendencia Empresarista - Eficientista, enfocada a la dotación de recursos físicos y tecnológicos, como se denota en la expresión “...los espacios son cada vez mejores, mayor dotación de recursos físicos y tecnológicos. Desmotivación juvenil y adolescente lo cual desmejora la calidad educativa”.

En el municipio de Chigorodó se concibe la Calidad, especialmente desde dos tendencias la Empresarista-Tradicional y la Institucional, en la primera se privilegia el mejoramiento de la infraestructura, especialmente la construcción de aulas y la dotación recursos tecnológicos. Y la segunda la calidad se evidencia en los resultados y la eficiencia en el proceso educativo. Y otra parte de los actores, significativamente en el estamento comunitario la nombran con el calificativo de "buena".

Es particular un actor del estamento académico afirma que la calidad educativa es el "objetivo fundamental de los procesos académicos". Complementariamente, los actores de los estamentos valoran la calidad de la educación en el municipio y la región; en el estamento académico y comunitario existe coincidencia al valorarla en medio, regular y aceptable, porque existen falencias, aunque se realizan esfuerzos, se expresa que "...se encuentra en medio, con tendencia a la mediocridad, que inicia en la I.E y se perpetua en la

mayoría de las instituciones de educación superior", "...además se están formando generaciones cada vez más mediocres que no analizan y aplican lo aprendido en la realidad". Por el contrario, en el estamento político se resalta que "se han dados grandes avances con la cualificación docente y estímulos a los estudiantes". Complementariamente, un actor en el conversatorio del grupo focal expresa que la "calidad no se concibe como un número, son procesos".

5.1.1.2.3 Fortalezas y aspectos a mejorar en relación a Gestión, Evaluación y Calidad en el municipio de Chigorodó.

Como aspectos para el análisis los actores de los estamentos plantean las fortalezas, en relación con la gestión, la evaluación y la calidad educativa que tiene el Municipio de Chigorodó. El estamento político destaca en gestión la "capacidad institucional para planear, proyectar, disponibilidad de recursos humanos y financieros", en evaluación "estrategias institucionales para la misma, respuesta del ciudadano a las propuestas educativas escolares e institucionales" y en calidad "niveles de desempeño de los estudiantes, procesos de cultura y convivencia ciudadana". Complementariamente se enuncia de forma general "buenos resultados en pruebas externas, instituciones educativas con un proyecto educativo institucional, docentes idóneos en cada una de las áreas del conocimiento".

En el estamento académico no se especifica por categoría, un actor plantea que la "principal fortaleza es la gran preocupación y la acciones que individual y grupal se toman

para alcanzar mejor desempeño, es un No claudicar ante la adversidad”, la mayoría enfatizan en el potencial humano, en la actitud y voluntad. Opuestamente expresan que “las fortalezas que tiene el municipio en cuanto a estos aspectos son muy pocas entre ellas podríamos encontrar docentes dedicados que buscan mejorar el sistema educativo y estudiantes acompañados de agentes externos que busca un pensamiento crítico”.

En el estamento comunitario enfatiza en el apoyo de los entes educativos para los estudiantes, como los estímulos económicos para la educación superior, la ampliación de cobertura y la gratuidad en la educación básica y media; y la voluntad y compromiso de algunos docentes, como también la “mayor profesionalización en cuanto estudio de los docentes”. Complementariamente, se destaca en el conversatorio del grupo focal “la presencia de los docentes orientadores en las IE fortalecen los procesos pedagógicos”.

Por su parte como aspectos para el análisis los actores de los estamentos plantean los aspectos o factores a mejorar, en relación con la gestión, la evaluación y la calidad educativa que tiene el Municipio de Chigorodó. El estamento político, en cuanto gestión “formación o capacitación en presentación de proyectos, más familiaridad con la internet”, en evaluación “métodos para evaluar - integralidad de la evaluación” y calidad “mejores ambientes para el aprendizaje y la práctica de la cultura y la ciudadanía”. Además “infraestructura obsoleta, ambientes de aprendizaje poco apropiados, recursos didácticos descontextualizados, poca cobertura del internet en las instituciones, clima laboral y escolar difícil, proyecto educativo municipal no elaborado desde las instituciones educativas”.

Encontrándose coherencia entre los actores, especialmente en relación al quehacer de los docentes.

El estamento académico los actores resaltan la falta de recursos, la comunicación entre los actores educativos, la descentralización de los programas de atención a las necesidades de los estudiantes y mejoramiento de la infraestructura. En particular un líder estudiantil plantea “...docentes aptos psicológicamente para la enseñanza, mayor participación de los estudiantes en actividades o programas en los cuales apliquen lo académico en contextos reales desarrollando la educación con un enfoque analítico y crítico”.

En el estamento comunitario se enfatiza en la participación y construcción de relaciones en la comunidad educativa como por ejemplo “la participación y el compromiso de los diferentes actores, los ambientes en donde se desarrollan los procesos tanto físicos como sociales (relación padre – educador, padre, hijos, estudiantes, educadores, educador-educador), el desarrollar procesos a largo plazo”. Un actor plantea unas propuestas en las tres categorías “se debe mejorar la manera de evaluar. Se deben mejorar los espacios y herramientas para mejorar la calidad y se debe tener más control sobre la gestión educativa”.

5.1.1.3 *Prácticas educativas de actores clave en el municipio de Chigorodó, relacionadas con Gestión, Evaluación y Calidad en los niveles de Preescolar, Básica y Media.*

Para analizar las prácticas educativas se debe partir de la forma como se conciben, se consultó a los actores clave sobre este tópico, el estamento político desde una concepción semiestructurada se ubica en la tendencia institucional, como por ejemplo “las prácticas educativas son todas aquellas experiencias significativas que han trascendido el quehacer cotidiano del educador y el estudiante”, a su vez “...son herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje y estas sirven para dinamizar este proceso...”. Destacan prácticas enfocadas a las áreas del conocimiento, como lo son “las mesas municipales en cada área, preparación de clases por áreas y grados, trabajos extra clases con alumnos que presentan dificultades, etc.”. Como también el apoyo desde lo extracurricular “robótica, proyectos ambientales, el juego en matemáticas, la hora de lectura, bandas marciales, huertas escolares”.

En el estamento académico no se logra plantear una concepción propiamente, solo dos actores se aproximan a expresar unas ideas "son las formas en la que se lleva a la población a pensar en las situaciones actuales", complementariamente “desde la orientación escolar las prácticas educativas apuntan al fortalecimiento del ser, contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida del estudiante en cuanto al relacionamiento con el contexto y las prácticas de sana convivencia”. Los demás se quedan en juicios, como “la

práctica educativa es muy tradicional y mecanizada. Han tenido resultado aquella donde hay mucho acompañamiento familiar”.

Por último, de forma muy general y no propiamente prácticas educativas, lo cual indica desconocimiento del concepto y de las prácticas que se ejecutan, un actor expresa actividades que no son continuas como “las capacitaciones y talleres orientados desde la Secretaría de Educación Departamental, charlas, conversatorios sobre la niñez y familia, actividades lúdicas y recreativas – festivos”. En particular algunos líderes estudiantiles expresan que “las únicas prácticas educativas que conozco son las clases en las instituciones educativas e instituciones de educación superior”, en la misma línea “desde mi conocimiento ninguna mejorar un poco esa parte porque la educación es muy importante tanto para el municipio como para las personas que en él habitan”.

En el estamento comunitario no se logra concretizar una concepción de práctica educativa, solo se pueden identificar meras ideas como “las prácticas contribuyen a afianzar los conocimientos adquiridos, por ende, son muy importantes”, a su vez “en un involucramiento social donde el individuo se sienta identificado y disfrute del proceso de aprendizaje” o juicios como “son el gran paso para la mejora de la calidad de vida”. Entre las prácticas mencionan las salidas pedagógicas, reconocimientos, las Olimpiadas del conocimiento, el compartir con otras instituciones, clubes, charlas formales con padres y estudiantes.

En el municipio de Chigorodó, se alcanza a visualizar solamente en el estamento político de forma semiestructurada la tendencia institucional, donde el énfasis de las prácticas se presenta en aquellas que aportan y afianzan los procesos académicos. Y las meras ideas y juicios de valor acerca de cómo las consideran, cómo se encuentran y el nivel de conocimiento que tienen de ellas. Destacan prácticas en el área de matemáticas, lectura y otras que aportan a la formación integral, desde el trabajo educativo con los estudiantes y padres de familias.

Al consultar sobre cuáles prácticas educativas han contribuido al mejoramiento educativo en el municipio retomando lo expresado en el grupo focal. A continuación, se especifica por institución educativa:

a) I.E Agrícola de Urabá

Proyectos Productivos, Semillero de emprendimiento, huertas escolares, bandas marciales, orquesta, teatro, proyecto de vida empresarial – SENA.

b) I.E Juan Evangelista Berrio

Proyecto de Inclusión – Aula de sordos y Proyecto de Aceleración del Aprendizaje y Procesos Básicos: estudiantes extra-edad y/o con Necesidades Educativas Especiales - NEE.

c) I.E Barranquillita

Formación a padres de familia y Proyecto de viveros.

d) I.E Los Andes

Prueba de conocimiento general tipo Icfes, proyectos obligatorios transversales:

Escuela de padres, Democracia, Fogatas pedagógicas: que los estudiantes en el grado

11 expongan sus anhelos sus temores, Bailes latinos: es un evento cultural que moviliza al municipio, las Rondas infantiles: es un espacio que integra a los niños y sus familias, Chocolates pedagógicos: integra a la comunidad educativa y el Día de la familia y la pareja.

e) I.E Municipal José de los Santos Zúñiga

Educación Integral, búsqueda de talentos, intervención psicosocial, grupo de danza, teatro, música, proyecto de vida empresarial - SENA.

f) I.E Gonzalo Mejía

Iniciativa de un Club de Fútbol, apoyo en deportes y aprovechamiento tiempo libre.

Siendo representativo la riqueza y la cantidad de citadas actividades o prácticas educativas, sí así se les puede denominar, la dificultad o debilidad se encuentra en que al parecer no han sido debidamente documentadas y por ende sistematizadas. De las mencionadas según información de los actores algunas han participado en eventos departamentales o nacionales, como en los Premios Antioquia la Más Educada, sin embargo, se consultó y solicitó la evidencia o documento y no fue posible acceder a ellos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

5.2 HALLAZGOS DE ZONAS

5.2.1 Hallazgos Zona Centro: Turbo, Apartadó, Chigorodó, Carepa y Mutatá

En coherencia con lo anunciado en el referente contextual de la zona Centro, el sistema educativo está organizado a través de secretarías de educación, que realizan tareas administrativas con respecto a las instituciones educativas públicas y privadas, rurales y urbanas de los municipios, adscritas a la secretaría de educación del departamento de Antioquia por ser municipios no certificados en educación, pero desde los municipios están a cargo de los secretarios de educación supervisadas por un jefe zonal para la subregión y un director de núcleo asignado desde el departamento para la atención de diferentes municipios; en alguno de ellos se mencionó la necesidad de mayor apoyo y acompañamiento de estos como lo fue en Mutatá.

Por otra parte, los municipios de Apartadó y Turbo, por ser municipios certificados, asumen la prestación del servicio educativo de acuerdo a lo establecido en el artículo 153 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 20 de la Ley 715 del 21 de diciembre de 2001, mediante la Resolución 2827 del 09 de diciembre de 2002, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, certificó a Turbo y posteriormente, Apartadó mediante la Resolución Nacional No. 5178 del 04 de agosto de 2009. Es de resaltar que a diferencia de los municipios no

certificados en donde el Director de Núcleo tiene a su cargo la responsabilidad de apoyar las instituciones educativas en varios municipios; en los certificados tienen la tarea de asesorar y acompañar las instituciones educativas y cuentan con más de un Director de núcleo, como se evidencia en Apartadó con dos y Turbo con cuatro.

En relación con el número de instituciones y centros educativos, la Zona Centro cuenta con 82 instituciones educativas entre urbanas y rurales oficiales, 108 centros educativos rurales oficiales y 30 Instituciones Educativas urbanas privadas. Al consultar acerca de las instituciones educativas públicas con mayor reconocimiento en la Zona Centro se destacan: IE Normal Superior de Urabá, IE Ángel Milán Perea, IE Madre Laura, IE Policarpa Salavarrieta, IE San Francisco de Asís, IE Agrícola, IE José Celestino Mutis, IE Los Andes, IE Juan Evangelista Berrío, I.E Luis Carlos Galán, IE Colombia, IE Mutatá y IER la Inmaculada Caucheras, ellas son significativas por los resultados en pruebas saber, estrategias de inclusión que poseen y media técnica que ofrecen.

Sobre los organismos de participación hay coincidencia en la apreciación de los actores clave, pues en los cinco municipios el grueso de ellos se orientó en el orden institucional nombrando entidades como: Secretaría de Educación, Casa de la cultura, SENA, Universidad de Antioquia, Politécnico, CDS, que no son propiamente organismo de participación, sino entidades públicas o privadas. Además de ello, nombran programas y proyectos que se han desarrollado en la zona tales como: proyectos educativos ambientales, Clubes digitales, Rectores Líderes Transformadores – RLT, Ferias del saber, entre otros. De

esta manera, se evidencia cierto desconocimiento de parte de los actores sobre los organismos de participación; solo en menor medida algunos actores reconocen como mecanismos de participación la JUME, el Comité Municipal de Asignación de Cupos y el Comité de Municipal Convivencia.

5.2.1.1 Concepciones que sobre Gestión, Evaluación, y Calidad Educativa tienen Actores Clave de la Zona Centro de la Subregión de Urabá.

5.2.1.1.1 Concepciones de Gestión Educativa.

Con respecto a las concepciones de gestión educativa por parte los actores clave, se evidencian diferencias en la apropiación del concepto entre los estamentos, un grueso de los actores del estamento político se inclina hacia una tendencia crítico – humanista, centrada en los procesos a orientar más que controlar, se interesan por contribuir a la formación y desarrollo de la persona, que buscan realizar aportes a la formación de ciudadanía a partir de la asignación de recursos disponibles para que el proceso de formación se realice sin interrupciones.

Para otro grueso de actores del mismo estamento sus concepciones sobre gestión educativa se focalizan en una marcada tendencia Institucional, sus aportes estuvieron encaminados hacia las acciones que responden a unos procesos estructurados con unos

lineamientos y metas hacia lo que define el Ministerio de Educación Nacional como gestión educativa. Para éstos, la gestión educativa son todas aquellas acciones intencionadas de manera individual o colectiva, que se generan para alcanzar las metas educativas a nivel local, nacional e institucional, para ellos, es necesario que se fundamenten en los diferentes planes requeridos en educación como el Plan Educativo Municipal, los PEI, Planes de Mejoramiento Institucional, Planes de Área y Planes de Aula de los Establecimientos Educativos, precisan que deben ser todas las acciones planeadas y organizadas para responder a las necesidades educativas del contexto, se ponen en práctica a través del liderazgo de los actores, pero muy supeditado al presupuesto.

Un grueso de los actores en del estamento político, no tiene clara una concepción de gestión educativa, por lo tanto, no hay claridad en las tendencias sobre la gestión, al tratar de entenderlo como un proceso en el cual se requiere de la participación de los estamentos y miembros de la comunidad educativa, sin embargo, tienden hacia un modelo de gestión empresarialista, sin dejar de lado lo institucional.

Para el estamento académico, en la concepción de gestión, se evidenció diversas posturas; un grueso de ellos, no demostró una concepción propiamente dicha, sino que emitieron juicios de valor, al considerar que la gestión educativa no se ha dado correctamente en los procesos educativos porque no hay acompañamiento suficiente por parte de los directivos docentes. Atribuyen que por falta de gestión y seguimiento a los procesos de formación estudiantil hay muchos jóvenes que no estudian y lastimosamente se pierden en el vicio, pandillas. No obstante, otro significativo grueso de los actores considera la gestión educativa como un proceso de mejoramiento continuo.

Por otra parte, un grueso de población registró una concepción semiestructurada al considerar elementos fundamentales, el condicionamiento de infraestructura focalizada hacia la tendencia empresarista-administrativa, centrando su atención en productos medibles cuantificables. Una minoría de los actores académicos, se direcciona a la tendencia institucional, explican que la gestión se debe aplicar el “cómo” proceder en el proceso educativo con una tendencia hacia lo crítico-humanista, es importante destacar también, una serie de procesos y protocolos que permiten el correcto desarrollo del sistema educativo además de las prácticas de mejora que involucran recursos físicos y talento humano.

Con el estamento comunitario la concepción de gestión de los actores en la zona centro, se evidencia diversas posturas, la mitad no concretiza una concepción propiamente dicha, sino que emiten ideas o juicios, asumen que gestión es un esfuerzo que debe ser articulado por todos los participantes en este proceso y que por lo general se carece mucho de ello, emiten juicios de valor tales como es “buena”, “deficiente”, “regular”. Un grueso de los actores, toman en sus respuestas aspectos de la tendencia institucional y la empresarista – administrativa, como procesos de acercamiento entre el educando y el Estado dejándose ver la congruencia y respuesta de las políticas públicas del Estado para la creación de oportunidades que respondan a las necesidades de los estudiantes, igualmente, focalizan la gestión como la manera de proyectar, aportar y contribuir la mejora de la calidad de educación, en este sentido corrobora la gestión, como el proceso por el cual se administra la educación tanto en lo formativo como en la obtención de recursos. En menor cantidad de este estamento, no define gestión educativa, sin embargo, manifiestan que es

deficiente en cuanto a la toma de decisiones, falta de trabajo en equipo institucional e interinstitucional.

5.2.1.1.2 Concepciones de Evaluación Educativa.

En la zona Centro existen diferentes concepciones sobre evaluación educativa, la cual se describe a continuación, en el estamento político se encontró que en su mayoría se abordó ésta categoría bajo la tendencia Institucional, enfatizando en la importancia de la evaluación, como elemento regulador e ineludible a la tarea de educar, que valora los resultados y procesos para garantizar una educación pertinente, de calidad, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad. Es decir, para estos actores la evaluación es fundamental al momento de alcanzar las metas, propósito y estructurar los proyectos educativos. Expresaron que a través de ella se puede identificar las fortalezas y aspectos a mejorar en cada institución (PMI), basado en los patrones y lineamientos del MEN y que está estrechamente relacionada con la calidad educativa. Para otros actores clave de éste estamento la evaluación es concebida a la luz de la tendencia instrumental, valorando su relevancia al momento de medir, controlar, hacer seguimiento y arrojar resultados, ejemplo de ello son las pruebas externas, vista por éstos actores como un protocolo y un mecanismo de medición de la calidad educativa en el país, el cual se hace imprescindible para determinar el estado de avances que tiene una institución. Y por último hubo una minoría que enmarcó la evaluación en la tendencia critico-humanista, holística, los cuales la concibieron como un proceso reflexivo e integral para la formación del ser, en el cual tiene

un valor muy especial el conjunto de realidades, contextos y diferencias en las que se ve permeada la educación.

Con respecto al estamento académico en la zona centro se mostraron dos tendencias muy fuertes y otra en menor proporción, una concibe la evaluación en la tendencia institucional, enfocada a identificar y valorar los avances y resultados alcanzados, sin embargo, se resaltó que en algunos municipios no siempre se trabaja en los logros no alcanzados, se expresó además que la evaluación tiende a la valoración de los procesos y cada institución tiene una escala de valoración dependiendo de sus expectativas y necesidades, a su vez estos actores reflexionaron que la evaluación educativa es uno de los factores que nos muestra los resultados de la gestión educativa, sin embargo, el sector estudiantil tiene muy poco conocimiento del proceso que se lleva y de lo significativo para el crecimiento institucional.

En el estamento comunitario el grueso de los actores no logra concretizar una concepción sobre evaluación, quedándose en ideas y juicios de cómo la ven reflejada en la zona, mientras que una minoría tienen una tendencia instrumentalista en la que priorizan los resultados y no los procesos.

5.2.1.1.3 Concepciones de Calidad Educativa.

Sobre las concepciones de Calidad Educativa para la zona centro de Urabá, si bien hay varias concepciones y tendencias sobre calidad, desde el estamento político, se podría señalar que la tendencia empresarista se encuentra claramente visible en los municipios de Mutatá y Turbo, lo cual se corrobora cuando expresan que día a día se trabaja por mejorar la calidad educativa, si trabajamos desde los padres de familia podemos mejorar el municipio, vamos lentos pero igual se han logrado muchas cosas, alumnos becados, docentes capacitados y solo es mejor lo bueno, cuando hay mayor dotación de recursos físicos y tecnológicos, medianamente visible en Chigorodó cuando algunos actores clave de este estamento enfocan su mirada hacia la infraestructura y los ambientes de aprendizajes.

No es clara ninguna tendencia en Apartado, pues se expresan ideas o juicios tales como la calidad es sinónimo de bienestar, satisfacción no solo de resultados, ésta se debe evidenciar en felicidad y motivación por la academia, no obstante para el grueso del estamento político en Carepa, cuando concibe la calidad lo hace desde una tendencia crítico humanista y ésta se ve reflejada, cuando hablan de la calidad como una expresión que muestra el resultado de un esfuerzo conjunto en todos los componentes de los procesos académicos y administrativos para la construcción o formación de las personas que hacen parte de la comunidad educativa, expresión muy acorde con enunciado por algunos actores de este estamento desde el municipio de Chigorodó.

Para el estamento académico en ésta zona, las tendencias de la concepción de Calidad son divergentes, de un lado, para el grueso de actores clave en Chigorodó, se ubican en la tendencia institucional con buen grado de estructuración, lo cual lo reflejan cuando la plantean como el resultado óptimo de procesos diseñados y aplicados con plenas garantías de recursos y se evidencia en los resultados que de manera creciente y satisfactoria se dan en el proceso educativo, lo mismo sucede con Apartado cuando la mayoría de los actores clave señalan, que la calidad educativa necesariamente está vinculada a los resultados y políticas de Estado y en el caso de Turbo solo expresan que se debe mejorar en eficiencia, eficacia y efectividad, no así con los Municipios de Mutatá y Carepa cuya tendencia es hacia el crítico humanista, que se ve claramente cuando hablan que la calidad tiene que ver con la felicidad y la realización de los estudiantes como personas y ciudadanos capaces de sacar adelante sus proyectos de vida y como una cualidad intrínseca del ser por aprender a aprender a ser y hacer, más que tener el mejor centro educativo en infraestructura.

Finalmente para los diferentes actores clave del estamento comunitario, la concepción de Calidad Educativa en la zona centro del Urabá, se observan también diversa posturas, de un lado, en Carepa se evidencia una tendencia crítico humanista en el grueso de dichos actores lo cual se ve reflejado cuando señalan que la calidad está asociada a la potenciación del ser humano, a la práctica de valores y principios, sin embargo para los actores clave de Turbo su expresión es más de un juicio cuando la califican de buena, en esta misma línea lo señalan actores clave de Apartadó, Chigorodó y Mutatá, cuando dicen, la calidad educativa es mala, por lo que nuestros docentes trabajan con un número muy alto de alumnos en el aula de clases, lo que dificultan el aprendizaje, Se evidencia en el gran talento humano, en términos generales se hace visible una tendencia institucional.

Con respecto a cómo se pone en práctica la concepción de calidad educativa en la zona centro se evidenciaron diversas posturas y entre ellas, se pueden mencionar; con los mayores niveles de formación de los docentes, infraestructura adecuada y acorde, dotación para los procesos de aprendizajes, buenos valores, principios y metodologías.

Con respecto a la valoración de la calidad en el Municipio y en la Subregión, en el estamento político se evidencian muchos juicios de valor; cuando hay calidad educativa formamos alumnos con un mejor aprendizaje esto ayuda a nuestro municipio a crecer en el tema educativo. En un nivel bajo o por mejorar, se debe utilizar un mecanismo que motive más a los estudiantes a prepararse desde la básica secundaria, lo cual, permitiría mejorar los niveles de desempeño institucionales y personales, ya que se observan niveles bajos en un porcentaje significativo. La, la calidad no es buena, falta mayor presencia de estrategias para complementar la educación normal de los educandos”. Sin embargo, para Carepa, al realizar una mirada de las posturas de los actores clave, sobre lo expresado con relación a la calidad educativa en el Municipio de Carepa y en la Subregión de Urabá, se plantean dos situaciones; de un lado si se toma como factor determinante de la calidad educativa a las pruebas saber, a Carepa le va muy bien, pero a la subregión le va muy regular y si se decide tomar como factor la infraestructura física a Carepa le va regular y a Urabá un poco mejor. En este mismo sentido el grueso del estamento académico expresa que se ha mejorado, pero todavía falta., igualmente, resaltan el reconocimiento a nivel departamental por los desempeños de Carepa, contrario a lo anterior solo un actor clave expreso “Tiene falencias profundas”.

Con relación a las pruebas externas o saber, en la zona se destaca lo expresado por una parte de los actores quienes asumen una posición crítica y reflexiva reflejada en afirmaciones como: Se ha mejorado, pero, no lo suficiente, ya que dichas pruebas son generalizadas para toda Colombia lo que hace difícil su contextualización pues, todas las regiones son muy diferentes. La calidad educativa es muy buena ya que gracias a ella somos grandes personas y se evidencia en cómo somos nosotros como persona.

Finalmente realizando una mirada a las fortalezas y los aspectos por mejorar en la zona centro, se recogen algunas expresiones de los actores clave. Inicialmente en los municipios certificados - Apartado y Turbo – se perciben algunas fortalezas como la formación del ser humano y los recursos que el MEN gira al municipio, a las instituciones educativas, pero que, en muchos casos, no se invierten de una manera eficaz, porque la intriga e intereses políticos y económicos lo impiden, mayor compromiso de los docentes en el aula, mejores inversiones, compromisos del padre de familia y estudiantes.

Para los demás municipios de la zona centro, se destacan expresiones como la preparación y nivel de formación de los docentes de docentes y directivos docentes, así como el alto compromiso de la comunidad educativa, las buenas prácticas evaluativas y el seguimiento a procesos evaluativos, las experiencias significativas como las comunidades académicas de mesas de áreas, los clubes deportivos, Proyectos D.D. H.H, entre otros. De otro lado un actor plantea que la “principal fortaleza es la gran preocupación y las acciones

que individual y grupal se toman para alcanzar mejor desempeño, es un no claudicar ante la adversidad”.

Entre los aspectos a mejorar que se plantean la zona centro se resaltan; la necesidad de avanzar en la articulación PEM - PEI, como lo expresa un actor clave en el sentido de articular el ejercicio educativo municipal con un solo horizonte y direccionamiento estratégico capaz de identificar en la población educativa sus necesidades. También es necesario que se revise la política departamental de becas para que puedan acceder a ellas también los docentes que hoy trabajan por administración y que no hacen parte de la nómina oficial, pero que atienden a estudiantes oficiales en establecimientos oficiales. También se recoge lo expresado por un actor clave, en el sentido de realizar un énfasis en “el trabajo por proyectos, la construcción de proyectos de ciudadanía, construcción de redes o comunidades de aprendizaje, construcción de mesas de participación ciudadana y control social. Apuesta por una educación incluyente, democrática, propositiva.

5.2.1.2 *Prácticas Educativas de Actores Clave de la Zona Centro relacionadas con Evaluación, Gestión y Calidad en los Niveles de Preescolar Básica y Media.*

Para analizar las prácticas educativas se debe partir de la forma como se conciben, se consultó a los actores clave de la Zona Centro sobre este tópico, el estamento político desde una concepción semiestructurada se ubica en la tendencia institucional, donde se rescata el

quehacer del educador, se coloca a prueba la formación profesional y experiencial, se convierten en herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje. La minoría de los actores enfatiza en la infraestructura para facilitar los ambientes de aprendizaje.

De manera similar el estamento académico plantea concepciones semiestructuradas en la tendencia institucional, y en otros casos no existe claridad en el concepto, se queda en la mención de juicios, opiniones e ideas. Algunos actores las asocian a los resultados de las pruebas externas, la incidencia del Ministerio de Educación - MEN a través del Programa Todos Aprender en el cual los Tutores han aportado al desarrollo de las clases, a su vez son concebidas como estrategias que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa. En cambio, en el Municipio de Chigorodó, quizás por el desconocimiento del concepto y de las prácticas que se ejecutan, se menciona capacitaciones y talleres que realiza la Secretaría de Educación Departamental y de otras instituciones. Particularmente, un actor del Municipio de Carepa tiene una concepción crítico humanista, por su énfasis en la realización de proyectos de vida de los estudiantes.

El estamento comunitario desde una baja claridad del concepto de prácticas educativas y algunas concepciones semiestructuradas, se plantean como aquellas que contribuyen a afianzar el aprendizaje de los estudiantes, desde el trabajo que realiza el docente en el aula.

Al indagar a los actores clave en el reconocimiento de las prácticas educativas, se evidencia que tienen desconocimiento frente al concepto de prácticas y lo nombran desde una mirada de actividades y experiencias que se desarrollan en las instituciones educativas.

Dada la incidencia y el reconocimiento en las instituciones educativas, en el municipio, en la Zona Centro y por ende en la Subregión, se rescata algunas que poseen características de prácticas educativas, entre estas por su aporte a la formación pedagógica en la Subregión, es relevante en el Municipio de Turbo por el reconocimiento en la Institución Educativa Normal Superior Urabá – IENSUR, identificada como Proyecto CELO, que incentiva en el estudiante la lectura, la oralidad y la escritura, la cual fue seleccionada entre las mejores 40 prácticas educativas por el Ministerio de Educación Nacional, en el encuentro del mes de noviembre de 2015 en la ciudad de Bogotá quedó en el puesto quince.

En el Municipio de Carepa el Proyecto de filosofía de la Institución Educativa José María Muñoz por el protagonismo que le da a los estudiantes y los muestra como pensadores, artistas e investigadores, esto le ha permitido participar en los Premios de Antioquia la Más Educada.

En el Municipio de Chigorodó, la Institución Educativa Juan Evangelista Berrío se destaca por generar procesos de inclusión como Aula de sordos y Proyecto de Aceleración del Aprendizaje y Procesos Básicos con estudiantes extra-edad y/o con Necesidades Educativas Especiales - NEE.

En el Municipio de Apartadó se evidencia en las mesas de rectores, encuentro con las matemáticas, proyectos ambientales (PRAES), proyecto para estudiantes con necesidades educativas especiales: inclusión (I.E. Policarpa). Proyecto de aceleración del aprendizaje y procesos básicos con estudiantes extra-edad mesas de trabajos por áreas, foro educativo municipal, proyecto de articulación de la educación media a la educación superior, proyectos de aula, intercolegiados de música, danza, teatro, pintura, trova y poesía, olimpiadas del conocimiento, tertulias literarias, plan municipal de lectura PILEOS, proyecto de convivencia escolar municipal con los contralores y personeros, salud en mi colegio: educación en sexualidad (I.E. Campo Alegre), la frescura de pensar, semillero de investigación (I.E. La Paz).

Por último, es de anotar que los actores clave reconocen que existen algunas prácticas educativas, en otros casos solo son actividades, aunque no se dan a conocer en otros espacios sino en los Foros Educativos Municipales, caso que ocurre en el Municipio de Turbo, además de la inexistencia de la sistematización y la publicación; continúan siendo incipientes porque quienes la ejecutan no las revalúan permanentemente para generar cambios y nuevos conocimientos. Lo que pone de presente la necesidad de realizar procesos reflexivos sobre lo que se hace para mejorar o generar nuevos aprendizajes.

5.3 HALLAZGOS DE LA SUBREGIÓN DE URABÁ

5.3.1 Actores del Sistema Educativo de la Subregión de Urabá y las formas como se relacionan

El sistema educativo en la Subregión, está organizado a través de dos secretarías de educación con el nivel de autonomía establecido en la norma, por ser los municipios de Apartadó y Turbo certificados. Ocho secretarías de educación dependientes de la Secretaría de Educación Departamental, por ser municipios no certificados, y el caso atípico de Murindó, cuya dependencia responsable es la Coordinación de Educación y Asuntos Étnicos adscrita a la Secretaría de Desarrollo de la Comunidad, que igualmente depende del nivel departamental.

Para la atención de los entes municipales, la Secretaría Departamental asigna los Directores de Núcleo y el Jefe Zonal; sin embargo, los Directores tienen asignados varios municipios en forma simultánea, localizados en la Subregión o inclusive en otras subregiones de Antioquia, limitando ostensiblemente su presencia efectiva en los municipios. Situación diferente ocurre en Apartadó y Turbo que son certificados, los cuales tienen nombrados varios Directores de Núcleo, desarrollando la función de asesoría y acompañamiento a los establecimientos educativos.

Al consultar acerca de las instituciones educativas con mayor reconocimiento, uno de los factores tenidos en cuenta es la tradición y cobertura, pero el factor que primero emergió en la mayoría de los grupos focales, fue el desempeño en las pruebas estandarizadas, reafirmando la fuerza con que se viene instalando este discurso en la comunidad educativa, solo después que se reorientó el diálogo por parte de los investigadores, los actores traen a colación otros factores, valorados por ellos mismos de gran importancia, como es el caso de la inclusión, la perspectiva de desarrollo humano y la interacción con el contexto.

Sobre los organismos de participación fue reiterativo y coincidente en los grupos focales de los municipios, que los actores clave se refirieran a instituciones o programas de las mismas y no a organismos de participación propiamente dichos. La respuesta dejó tanta preocupación en el equipo investigador, que en primera instancia se consideró, que el problema pudo haber radicado en imprecisiones en la formulación de la pregunta, lo que en parte pudo ocurrir; pero yendo un poco más allá de lo literal, el problema refleja el desconocimiento que se tiene sobre la dinámica de los organismos de participación y por ende el limitado interés y apropiación por los asuntos públicos.

Solo algunos actores hicieron referencia a la Junta Municipal de Educación JUME, al Consejo Directivo y a la Asociación de Padres. Al abordar el tema en los grupos focales coincidieron los actores en que la JUME no funciona en la realidad, solo es constituida para llenar un requisito legal, muestra de ello es que ni siquiera los municipios poseen el

Proyecto Educativo Municipal PEM actualizado. Igual situación ocurre con las Mesas de Trabajo y el Foro Educativo Municipal. Por último, enfatizan los actores clave en el marcado distanciamiento y la falta de articulación, entre los estamentos político, académico y comunitario.

Sin lugar a dudas, es preocupante que los municipios no estén realizando, o lo realicen sin el debido rigor, el Foro Educativo Municipal; de igual modo, es preocupante que los municipios carezcan del PEM actualizado, por la importancia de estos escenarios o mecanismos de participación; pues con esta negligencia no solo se contraviene el mandato constitucional y legal, sino que se niega una importante posibilidad a la comunidad educativa.

La importancia del PEM radica, en que el mismo se concibe como un proceso de reflexión y enunciación que realiza la comunidad educativa, orientada a explicitar la concepción y el modelo de educación que desarrollará en su localidad. Desde el punto de vista instrumental, se constituye en un mecanismo para promover la participación consciente, la vocación ciudadana y el espíritu democrático y por ende materializar los fines del Estado Social de Derecho; y, desde el punto de vista técnico, el PEM obedece a un imperativo constitucional y legal, para el uso apropiado de los recursos, mediante una adecuada planeación, ejecución y control de los mismos.

Ahora bien, más preocupante aún, es la inexistencia o inoperancia de las Juntas Municipales de Educación, por el flagrante desacato de lo establecido al respecto en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y la ley 715 de 2001, desacato en el que están incurso, no sólo las administraciones municipales, sino los Directores de Núcleo, el Jefe Zonal y la Secretaría de Educación Departamental, a la luz de lo contemplado en el artículo 151 de la Ley 115, en relación con las funciones y responsabilidades de esta última. Con respecto al desempeño de los Directores de Núcleo y el Coordinador de Zona, de acuerdo con las evidencias aportadas, se puede afirmar que la Gobernación de Antioquia no logró el objetivo propuesto con la reorganización de los cargos anteriormente citados, publicitada mediante la Resolución 052789 de 2012, con la que procuraba prestar un mejor servicio a la ciudadanía en los municipios no certificados y avanzar en la descentralización de su gestión en materia educativa. No podría esperarse que estos funcionarios, apoyaran, analizaran y verificaran los procesos educativos, cuando ni siquiera presencia física realizaron en algunas localidades, situación que podría explicarse en parte por su asignación en varios municipios y por lo distante de algunos ellos, como ya se dijo.

La preocupación por la inexistencia o inoperancia de las JUME, no es simplemente por el desacato a la ley, sino por la importancia que ellas representan en la dinámica del sistema educativo, por ser el organismo político por excelencia, en el buen sentido del término; dado que de acuerdo con lo establecido en el artículo 162 de la Ley 115, la composición es multiestamentaria, al ser conformada por representantes de los estamentos político, académico y comunitario; posibilitando con ello un escenario propicio para la

contradicción y el debate amplio y democrático, condición sine qua non, para la construcción colectiva.

Es importante igualmente la JUME por las facultades y funciones que le fueron asignadas, mediante el artículo 161 de la Ley 115, en relación con las políticas educativas; el fomento, evaluación y control del servicio educativo; la coordinación y asesoramiento a las instituciones educativas; la planta y traslados del personal docente y administrativo; y, la construcción, dotación y mantenimiento de las instituciones educativas. Atribuciones que sí fueran cumplidas a cabalidad aportarían significativamente en el desenvolvimiento de los actores y en el mejoramiento de la educación en la localidad.

Por último, en cuanto a los actores, las evidencias identificadas generan una gran inquietud, sobre el papel que viene jugando o debería jugar el gremio de los docentes; en este caso, la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA, por ser éste el actor más informado y cualificado de la comunidad educativa, lo que le tributa ventajas comparativas, para liderar instancias de participación como la JUME, y en general, los procesos de transformación educativa en las localidades. Ventajas explícitamente consignadas en el cuerpo estatutario de la Agremiación, en relación con los fines, de los cuales se destacan; estudiar las características de la profesión docente y las condiciones de trabajo; asesorar y representar a los educadores en la defensa de la educación pública estatal y de sus derechos, como trabajadores de la docencia; presentar a la administración peticiones y reclamaciones, así como sugerencias encaminadas a mejorar la organización administrativa de la

educación; promover la formación política, el perfeccionamiento técnico, pedagógico, cultural y científico de sus asociados; propugnar por el cumplimiento de los derechos fundamentales de la Constitución, su difusión y fomento de las prácticas democráticas, para el aprendizaje de los principios y valores de la participación. Los anteriores fines ponen de manifiesto, el por qué a la Agremiación le asiste en parte responsabilidad y se constituye en uno de los actores llamados a liderar el proceso de transformación educativa. (Las siguientes referencias, sumadas a las de la dificultad de conceptualización y políticas públicas, servirán para cerrar este apartado o la síntesis general de acuerdo a como se presenten las otras elaboraciones.)

5.3.2 Concepciones de Gestión Educativa en la Subregión de Urabá

Con el propósito de ampliar y precisar la noción del concepto de gestión, se realizó una revisión bibliográfica pertinente, en la cual la mayoría de los autores, se refieren a la gestión en términos de: productividad, recursos, procesos, administración, infraestructura, medición, planeación y control; solo algunos tienen una postura diferente que conjugan lo anterior, poniéndolo al servicio de lo humano, como es el caso de Navarro (2002), quien para elaborar la definición parte identificando al menos tres tendencias: la de fuertes influencias administrativas y con acentos en lo organizacional; la que hace énfasis en la trama de los procesos, la cotidianeidad, los sujetos y la cultura de lo escolar; y, finalmente la tendencia que sublimiza el fin último de la gestión escolar, la generación de aprendizajes en la escuela, concluyendo que las tres vertientes referidas son necesarias para una visión

multidimensional de la gestión como totalidad compleja. Con base en lo referido por el autor, el equipo investigador asume como gestión en el presente trabajo el “Proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, académicas y políticas que construyen a la escuela en su contexto, desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación, desde una perspectiva humanista”.

Teniendo en cuenta el anterior concepto, se establecieron tres tendencias: Empresarista, Institucional y Critico Humanista, a partir de las cuales se procedió a caracterizar las concepciones que sobre gestión educativa tienen los actores clave de la Subregión, la manera como se pone en práctica y cómo se valora.

El grueso de los actores en la Subregión coincidió en meras ideas o juicio, solo una menor parte se enmarcó en la tendencia empresarista, pero de manera semiestructurada, porque los actores no llegan a concretar una concepción propiamente dicha, la cual se caracteriza por la búsqueda de mayor eficiencia y orienta la acción hacia el logro de la productividad educativa y la rendición de cuentas, mediante herramientas como la medición y el control, acorde con la visión de Delannoy (1999). Los actores se refirieron a la gestión educativa como la consecución de recursos, la capacitación docente, el ejercicio de control, mejoramiento de la infraestructura y logística, seguimiento de procesos, el logro de la productividad y la rendición de cuentas.

Otro segmento de los actores enfatiza en los procesos, característica de la tendencia institucional impulsada por el Ministerio de Educación Nacional (2008), entendida como el proceso de organización orientado hacia el mejoramiento continuo de la calidad educativa, el cual se logra por medio del desarrollo de subprocesos como la planeación, la ejecución, el seguimiento, la evaluación; así como el reconocimiento de experiencias significativas en relación con el quehacer educativo y el fortalecimiento institucional.

Sobre la concepción de gestión que se viene hablando, solo algunos actores, se acercaron un poco a la tendencia crítico humanista, describiéndola como un proceso mediante el cual se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que construyen la institución educativa para lograr la formación de los individuos y de los colectivos, tal como la concibe Sañudo (2006). Este grupo de actores asumen una mirada más integral de la gestión educativa, consideran importante propiciar procesos y el fortalecimiento educativo, así mismo planear y organizar las acciones para responder a las necesidades del contexto.

Con respecto a cómo se pone en práctica la gestión educativa, el grueso de los actores expresó ideas generales como por ejemplo: la acción de los educadores y directivos docentes, la realización de capacitaciones y charlas, además del uso de recursos humanos, físicos y financieros.

En cuanto a las fortalezas, el grueso de los actores considera valiosa la capacitación de los docentes, la consecución de recursos financieros y el acompañamiento que vienen recibiendo por parte de la Secretaría de Educación Departamental y el Ministerio de Educación Nacional.

En relación con los aspectos a mejorar en la gestión educativa, se planteó por parte de los actores clave: la capacidad institucional que permita la puesta en práctica más allá de las personas, fortalecer la capacitación y actualización para los docentes, el funcionamiento de la Junta Municipal de Educación, la continuidad de los programas, la creación de los currículos acordes con las necesidades del medio y el mejoramiento de la infraestructura. El equipo considera importante agregar, que se hace necesario generar acuerdos en la comunidad educativa, para desarrollar una tarea colectiva en pro de mejorar la gestión educativa, teniendo en cuenta la naturaleza y las características de los centros escolares; de modo que, se pueda dar respuesta en forma oportuna y pertinente a las demandas de la comunidad en torno a la educación como derecho fundamental.

5.3.3 Concepciones de Evaluación Educativa en la Subregión de Urabá

Para caracterizar las concepciones sobre evaluación educativa tienen actores clave de Urabá, se toma como referente la aproximación conceptual desarrollada por el Equipo Investigador, que la define como “proceso dialógico y permanente, de valoración crítica,

sobre la teoría y la práctica del conocimiento; para el aprendizaje, la comprensión crítica-reflexiva y la formación científica, ética y estética; con miras a la transformación individual y social, desde una concepción humanística”. Así entonces, el citado referente brinda claridad no solo para caracterizar las concepciones, sino para analizar la manera cómo se ponen en práctica y cómo la valoran los actores.

El grueso de los actores clave coincidieron en una concepción de evaluación enmarcada en la tendencia instrumental, lo cual se evidenció al privilegiar el “cómo” dirigida a la búsqueda de unos resultados, obtenidos mediante unas pruebas y valorada con una nota, convirtiendo la evaluación en un dispositivo de control y vigilancia de los resultados, el cual debe apuntar al mejoramiento en pruebas, que determina la categoría y el puesto de la institución a nivel municipal, departamental y nacional; esta postura se enmarca en lo dicho por Antúnez y Aranguren (2004), que entiende por evaluación la práctica instrumental, que pretende asegurar la “objetividad” de sus propósitos; escenario empírico que privilegia la presencia del “cómo” y del “hacer por el hacer”, en este sentido la comprobación está dirigida a destacar el resultado final obtenido por el alumno, tomando forma de actividad terminal de la enseñanza mediante los exámenes.

Situados en la tendencia instrumental, los actores clave enfatizan en las pruebas externas, especialmente en las *Saber*, las cuales se convirtieron en el foco de la evaluación y el objetivo de las instituciones, frente a lo cual señalan otros actores las consecuencias negativas que se generan en las Instituciones educativas cuando optan por esta tendencia, la

cual deja de lado muchos aspectos importantes en materia educativa y lo que es más preocupante aún, es que son tomadas como un referente para el diseño e implementación de los planes de mejoramiento institucional, que centran su mirada solo o principalmente en lo cognitivo, cuando dichas pruebas obedecen a estándares generales, son teóricas, poco contextualizadas, no tienen en cuenta aspectos sociales, humanos y culturales que permean el sistema educativo; es por ello que consideran que no es un instrumento pertinente para evaluar la calidad educativa.

Por su parte otros actores clave, conciben la evaluación educativa, como un proceso de revisión, monitoreo y verificación de mejoramiento continuo de la enseñanza – aprendizaje en las instituciones educativas; a su vez, para valorar el avance y los resultados, con los que estudiantes y docentes analizan el quehacer educativo, pero además advierten que en ocasiones se limitan solo a los estándares y formatos del Ministerio de Educación. Esta concepción concuerda con la tendencia Institucional, referida por Duque citado por Mora (2004), como un conjunto normativo (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, tipificada por procesos inmersos en un conjunto de valores internalizados por docentes, estudiantes, directores, supervisores, padres y representantes de entes empleadores.

En contraste con las tendencias instrumental e institucional, algunos actores clave, ubicaron su concepción de evaluación educativa bajo la tendencia Crítico humanista, sustentada por Mora (2004), Antúñez y Aranguren (2004), que ven en ella una reflexión

crítica, individual, colectiva y permanente de los sujetos participantes en el proceso educativo sobre la teoría y la práctica del conocimiento humano con miras a la transformación individual y social, en una concepción cualitativamente nueva del hombre y de la ciencia. Bajo esta tendencia, algunos actores clave plantearon posturas y visiones, en las cuales destacan la integralidad del proceso educativo, enfatizando en las necesidades de las personas que confluyen, sin dejar de lado el contexto escolar.

Con un carácter también crítico humanista, otros actores clave consideran que la evaluación es un proceso formativo y continuo, que mira a la persona en su perspectiva individual y colectiva, de manera integral y diferencial en su propio contexto, que promueve el reconocimiento de las habilidades y capacidades al servicio de la comunidad; postura que concuerda con Salinas (2013), quien plantea que la evaluación cobra significado, cuando cruza al sujeto que se educa: desde su integralidad, desde sus características y particularidades, de sus ambientes y contextos; evidenciando procesos que demuestran transformaciones y legitimaciones culturales y sociales, de esta manera, la evaluación se puede convertir en un aliado para el seguimiento y la transformación. Posición que es reforzada con Monereo (2009), quien además de lo dicho anteriormente, agrega que se debe asignar a los estudiantes tareas situadas, de carácter práctico, que requieran la puesta en marcha de estrategias de resolución de problemas en contexto.

En consecuencia, es importante analizar y reflexionar sobre evaluación y todo lo que la compone, en la medida que es entendida por Salinas(2013) como “responsabilidad ética,

que señala caminos, propone enfoques, teorías, corrientes de pensamiento y acompaña a los estudiantes a acercarse a conocerlos” (p.6); de esta manera, se favorece la formación cuando la evaluación permite reflexión, análisis y transformación en todos los sujetos que participan de ella: evaluador y evaluado, como asunto de reciprocidad. En el caso del estudiante cuando se hace consciente y responsable de su propio proceso y en el caso del evaluador cuando favorece ambientes de aprendizaje en los que cada estudiante reconoce sus habilidades en particular y las logra potenciar.

Finalmente, es importante destacar que la evaluación educativa se ha venido convirtiendo en uno de los escenarios más propicios para generar violencia y alterar la convivencia en las Instituciones Educativas, así como factor de exclusión, contraviniendo lo expuesto por Tomasevsky (2004), que sitúa a la educación desde la perspectiva de derecho fundamental. Cuando una institución utiliza la evaluación educativa como instrumento de medición o de selección, de hecho vulnera este planteamiento, caso típico identificado en una institución de carácter oficial de la Subregión, la cual se destaca por situarse en el nivel superior de las pruebas Saber 11°, sin embargo, al revisar las estrategias para lograr tal fin, se encuentra que la formación se está orientando exclusivamente a este propósito, y quienes no están en esta ruta son excluidos durante el proceso; púes inician en el grado sexto ocho grupos con 45 estudiantes en promedio y solo logran llegar al grado 11° dos grupos de 35 estudiantes en promedio, quedando el resto en el camino, convertidos en un problema social. Cabría entonces preguntarse ¿Qué le conviene realmente a la sociedad, una institución educativa con un alto nivel en las pruebas saber, o una Institución que este atendiendo de manera responsable la formación de todos sus estudiantes,

garantizando la educación desde la perspectiva de derecho fundamental, con todo lo que ello implica?

5.3.4 Concepciones de Calidad Educativa en la Subregión de Urabá

Luego de una revisión bibliográfica y el análisis de los hallazgos, se encontró que la mayoría de los actores, se refieren a la calidad en torno a los elementos que la constituyen, a las dimensiones que la caracterizan: eficacia, relevancia y proceso; cómo funciona, a través de qué se mide, para qué sirve, qué se pretende con ella, pero no qué es, en sí misma la calidad; razón por la cual, la presente investigación se aproxima al concepto en el siguiente sentido: Sistema de referentes socialmente construidos sobre la apropiación del conocimiento, destrezas, hábitos y valores que deben ser alcanzados en la escuela; determinada por los factores: sociocultural, institucional-organizativo y pedagógico-didáctico, que conforman su contexto; concebida en la perspectiva humanística.

Teniendo en cuenta la importancia que representó el haber dilucidado el concepto, se procedió a caracterizar las concepciones que sobre calidad educativa tienen los actores clave, la manera como se pone en práctica y cómo la valoran en cada una de las zonas, organizados por estamentos político, académico y comunitario, que permitieron identificar coincidencias y divergencias que a continuación se describen.

En el grueso de actores, se evidencia una diversidad de posiciones, ya que no elaboran una concepción propiamente estructurada, en su lugar, expresan juicios o meras

ideas, manifestando algunas características de lo que pudiese ser la calidad. Lo anterior, refleja el uso desmedido del término, al punto que se puede tornar tan amplio, que cualquier dificultad en el campo educativo, se puede concebir como un problema de calidad; situación que concuerda con lo planteado por Tiana (2006) quien expresa que “polisemia, indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad cuando se aplica a la educación. Dichas características son la causa de esa paradoja del acuerdo en la generalidad y desacuerdo en el detalle que se aprecia fácilmente al abordar este asunto” (p. 3).

De igual manera, se ha concebido e interiorizado el concepto en forma generalizada, de manera poco reflexiva y acrítica, con un enfoque simplista y reduccionista que escapa al carácter integral y complejo que podría abarcar el mismo.

En menor medida se desarrollan concepciones semiestructuradas enmarcadas en la tendencia empresarista, que se caracteriza por la disposición de los materiales en las escuelas, la adecuación de la infraestructura, la organización de las aulas y el rendimiento de los estudiantes, lo que corresponde a una definición planteada desde la lógica de la empresa, la calidad de los procesos y los medios que brinda el sistema educativo a sus estudiantes. (Fuller, 1985, p. 1).

Escasamente se encuentran algunas concepciones desarrolladas desde la tendencia crítico humanista, que enfatiza en el componente de formación integral del ser. Retomando

a Hoyos Vásquez, G. (2008), cuando expresa que se hace necesario un cambio de orientación de la educación, que la retorne a sus inicios en la experiencia intersubjetiva en el mundo de la vida, que cambie sus propósitos: de la competitividad a la cooperación, con el propósito de plantear una educación más humanista. En este mismo sentido una educación “humanista es de excelencia en ciencia, moral y estética, desde una razón dialogal y comunicativa que busca verdad, corrección y autenticidad en el ámbito de la cultura, la sociedad y la persona” (p.3). Respecto a la calidad educativa no es posible hablar de ella si la educación no se piensa con el carácter que ha sido constituida. Social, en relación a la formación ciudadana partiendo de unas estructuras comunicacionales.

Por último, se identificó una concepción semiestructurada de tendencia institucional, asumiendo la orientación y siguiendo la ruta del Ministerio de Educación Nacional (2007), que plantea “Una educación de calidad es la que permite que todos los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender en su paso por el sistema educativo y que lo apliquen para solucionar creativamente problemas de diferentes tipos”(p. 53-54), por ello las instituciones educativas y secretarías de educación dedican sus esfuerzos en la formación por competencias, para el alcance de una educación de alta calidad, basada en estándares y en evaluaciones internas y externas. De igual modo, se plantea que una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p.18)

Con respecto a cómo se evidencia la calidad en la subregión de Urabá, expresaron que es a través de los resultados de las pruebas saber y olimpiadas del conocimiento, además de la adecuación de la planta física. Los actores valoraron la calidad en nivel medio y bajo, manifestando que se deben mejorar los resultados en pruebas saber. Estas evidencias dejan claro la visión reduccionista sobre calidad que se ha instalado en los actores de la comunidad educativa, desconociendo de tajo las implicaciones que representa asumir la educación desde la perspectiva de derecho fundamental, ampliamente desarrollada por Tomasevski (2004), con el planteamiento de las 4 A: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. Planteamiento que se intenta retomar en la definición desarrollada por el equipo investigador enfatizando que son referentes socialmente contruidos y determinados por factores que conforman su contexto.

Los anteriores hallazgos permiten evidenciar lo difuso y poco apropiado del concepto, lo que ha permitido que se venga instalando paulatinamente el discurso de tendencia empresarista, sin que se propicien espacios para el debate crítico sobre el mismo, situación que lleva al riesgo que plantea Santos Guerra (1999) como las trampas de la calidad, donde la abusiva simplificación, la confusión, la distorsión y la tecnificación de las evaluaciones de calidad, impiden hacer una reflexión y una adecuada incrustación del término empresarial a lo educativo.

Otro riesgo que se deriva del uso inapropiado del concepto en lo educativo, son los efectos planteados por Jaramillo y et al (2015), cuando manifiesta:

En la categoría de efectos físicos se ubican el de vacío, embudo, hoyo negro,

fulguración, dominó y mariposa. Dentro de los ambientales están los efectos contaminación, nubosidad y ornamentación. En los efectos de orden ideológico se agrupan redundancia, muletilla, sofisma, unidimensionalidad y fetichización. (p. 55–77)

5.3.5 Prácticas Educativas de Actores Clave de la Subregión de Urabá, relacionadas con Evaluación, Gestión y Calidad.

Tomando como referente lo planteado en el marco teórico de éste proyecto de investigación, donde se concibe la práctica educativa como: proceso de construcción social reflexionada que se constituye a partir de variables singulares, sociales, históricas y políticas, ligado en un acto responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, que se ven reflejadas en la sociedad donde crece, se procedió a caracterizar las concepciones que sobre práctica educativa tienen los actores clave y la manera como se hacen tangibles o se ponen en práctica en cada una de las zonas, organizándolos en tres estamentos, político, académico y comunitario, lo que permitió identificar coincidencias y divergencias que a continuación se describen.

En lo relacionado con el concepto de prácticas educativas, se manifestaron posturas y concepciones divergentes, por un lado, el grueso de actores no logra concretizar una concepción al respecto, por tanto, se limitan a expresar juicios, opiniones o ideas

relacionadas con dicho concepto, lo que de antemano se constituye en un elemento que amerita un poco de análisis y reflexión, dado que la limitación para conceptualizar va inevitablemente a incidir y limitar de alguna forma la práctica misma; sin embargo, y sobre todo en los estamentos políticos y académicos, algunos actores evidenciaron concepciones semiestructuradas del tópico, con afinidad con la tendencia institucional, dando especial relevancia al quehacer del educador, a la hora de implementar la práctica, por cuanto coloca a prueba, su saber y formación profesional y experiencial, propiciando que ésta, se convierta en una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En armonía con lo anterior también se relaciona con aquellas acciones intencionadas que contribuyen a afianzar el aprendizaje de los estudiantes, desde el trabajo que se realiza en el aula de clases direccionado por el docente; o indicando que son las formas diferenciadas, mediante las cuales los docentes aterrizan los conocimientos a las experiencias y saberes propios de los estudiantes para generar conocimientos nuevos.

Lo anterior se puede contrastar con lo planteado en el marco teórico del presente proyecto, donde se explicita, que la práctica educativa, no debe ser entendida solo como el quehacer del proceso de enseñanza que se pone sobre el estudiante, sino que también, debe ser vista desde el contexto sociocultural en el que vive, entendiéndola como el espacio donde el individuo está en condiciones de reflexionar, evaluar o confrontar la formación adquirida con la formación posible. A esa ambivalencia de la práctica Lizárraga Bernal la llama “encrucijada formativa”, porque razón y conciencia del individuo se confrontan con

los poderes sociales internalizados, y el individuo pone en juego sus valoraciones para poder optar. (Lizárraga Bernal, 1998) citado por (Silber, 2007).

Por otro lado y en total disonancia con lo planteado en el marco teórico de éste proyecto de investigación, algunos actores las asocian a los resultados de las pruebas externas, a la incidencia del Ministerio de Educación - MEN a través de programas como todos a aprender, en el cual los tutores han aportado al desarrollo de las clases, a su vez, al concebirlas como actividades que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa, donde se mencionan capacitaciones y talleres que realiza la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia y de otras instituciones. También llama la atención, el reducido número de prácticas que se encuentran debidamente sistematizadas, documentadas y publicadas, sin que se pueda evidenciar en los actores, la importancia y el significado que tiene el hecho de sistematizarlas; con relación a la cantidad de las que se implementan y desarrollan en la subregión, las cuales por tanto, no trascienden al nivel de la praxis, sino que por su impacto, generan confianza en los estudiantes y reconocimiento en la comunidad educativa donde se implementan.

Finalmente, en lo relacionado con tendencias, una minoría de actores, se identificó con la tendencia crítica, relacionando las prácticas, con el desarrollo de iniciativas pedagógicas que potencien o consoliden el proyecto de vida de los estudiantes o definiéndolas como experiencias basadas en la investigación, donde el maestro dinamiza a

partir de la didáctica y la pedagogía, y sistematiza y revisa las prácticas, apoyado en la autoevaluación de sus participantes.

En cuanto a las prácticas que han contribuido al mejoramiento educativo, en los grupos focales se logró profundizar un poco más sobre el tema, encontrando un número representativo de iniciativas que se vienen implementando en los diferentes municipios, muchas de las cuales, como ya fue mencionado, se pudo constatar que no han sido debidamente documentadas y por ende sistematizadas, por lo que no se logran tener los elementos necesarios, para valorarlas como prácticas educativas propiamente dichas, de acuerdo al referente conceptual construido por el equipo investigador.

Sin embargo, aunque las iniciativas o actividades relacionadas en los grupos focales no están debidamente documentadas, muchas de ellas cumplen con los requisitos, planteados por Paulo Freire (2010), quien afirma que toda práctica educativa implica, para ser considerada tal, dentro de otros, los siguientes elementos: presencia de sujetos, objetivos mediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa y métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía.

Reconociendo la importancia de todas las iniciativas, es preciso destacar algunas de ellas, por la singularidad que representan, por ser una respuesta a necesidades o

problemáticas específicas y estar insertas en las condiciones y características del contexto.

A continuación se relacionan algunas de estas que se desarrollan en los diferentes municipios de la subregión y vale la pena mencionar; en el Proyecto de Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afro colombianos, en el municipio de Vigía, es preciso destacar, la iniciativa de la Institución Educativa Emberá, que ha tomado el referente funcional del cabildo y se ha llevado a la vida organizativa de la Institución como mecanismo de participación, en el Municipio de Turbo Proyecto CELO, en el Municipio de Carepa, en el Municipio de Chigorodó el Proyecto de Aceleración del Aprendizaje y Procesos Básicos con estudiantes extra-edad y/o con Necesidades Educativas Especiales – NEE, en el municipio de Arboletes por ejemplo, se destacan: el festival del dulce, el Proyecto de aulas dinámicas inteligentes que le hizo merecedora del premio como colegio innovador, el proyecto cómo aprender aritmética y matemática desde la base a través del juego, El proyecto de reciclaje y aprovechamiento de materiales extraídos del mar, en el municipio de San Juan de Urabá acentúa en la práctica educativa de la Institución Educativa Rural Uveros, consistente en el festival de las cometas, que ha contribuido a integrar a la comunidad de ese sector de San Juan de Urabá, en el municipio de San Pedro de Urabá, el proyecto de lectoescritura, sembradores de paz, Semillero de filosofía, y de Teatro (Grupo Pies descalzos) y el Club de robótica.

En general, se puede deducir que en la subregión de Urabá, en los 11 municipios objeto del proyecto de investigación, los hallazgos, permiten mostrar la necesidad de orientar acciones precisas para que el maestro se convierta en un verdadero agente dinamizador, articulador y constructor de escenarios de formación desde su práctica

pedagógica y para que en las instituciones educativas se puedan llevar a feliz término las diversas iniciativas y actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula, con buena planeación, completa ejecución, seguimiento y la respectiva evaluación, transformándolas en verdaderas prácticas educativas, aumentando y mejorando las que ya se tienen aceptadas y con ello haciendo un gran aporte a la educación en la Subregión, lo que se puede materializar adelantando procesos de formación en sistematización de prácticas; concibiendo la *sistematización como*: “la interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” .(Jara, 1994).

La sistematización de la práctica educativa es una acción ineludible para el accionar educativo en la Subregión de Urabá, de tal manera, que se pueda obtener un reconocimiento desde lo político hasta lo contemplado por la comunidad en su conjunto. En ese sentido Marco Raúl Mejía, citado por Jaramillo Roldán (2014), expresa, hablar de sistematización en estos tiempos, significa explicitar las apuestas que se ponen en juego al realizarla y cómo al desarrollar procesos metodológicos específicos para la actividad sistematizadora, implica tener la claridad de que se hace, el autor expresa que la dinámica de la economía y del desarrollo social de Urabá demanda cambios sustanciales en el sistema educativo y parte de ellos están estrechamente ligados al cómo entendemos las prácticas educativas y cómo las sistematizamos, para que verdaderamente contribuyan a la transformación social que se anhela.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

204



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CONCLUSIONES

De los hallazgos obtenidos en el presente trabajo, se destacan por la trascendencia que representan, la evidente dificultad por parte de los actores clave, para concebir de forma estructurada categorías tan importantes de la dinámica educativa, como son la gestión, la evaluación y la calidad, sobre los que gravitó la investigación, sumado a la categoría de práctica educativa, vista como la forma de materialización de las anteriormente mencionadas. Asimismo, cobra relevancia la concepción que tienen los actores clave sobre la participación en el sistema educativo, los organismos creados para tal fin, y en general sobre la cuestión de lo público que representa la educación.

Considera el equipo investigador que la dificultad para concebir en forma estructurada las categorías ya mencionadas, está asociada a la dificultad generalizada para conceptualizar, situación por demás compleja, empezando por las causas que la generan, pues como plantea Campanario y Otero citados por Totorikaguena Iturriaga (2013, p. 6) hay una serie de factores comunes que conforman una conspiración cognitiva que obstruyen el aprendizaje significativo de las ciencias: lo que los alumnos saben (ideas previas), saben hacer (estrategias de razonamiento), creen (concepciones epistemológicas) y creen que saben (metacognición). Destacando de las anteriores, las ideas previas, que de acuerdo con los citados autores, se caracterizan como esquemas mentales que los estudiantes tienen interiorizados sobre temas científicos antes de la formación pedagógica y utilizan para interpretar lo que les están enseñando.

Desde luego, el propósito del equipo investigador, no es de modo alguno, desconocer o subvalorar las ideas previas de los actores clave, sino más bien confrontarlas dialécticamente, con referentes de la tradición académica para enriquecerlas, a la manera como lo sugiere Dueñas (2011, p. 118) con respecto a la pretensión de corrección, para una adecuada comprensión del concepto se requiere; en primer lugar hacer conciencia de los preconceptos o anticipaciones de sentido; en segundo lugar conjugar los preconceptos con los supuestos que contiene el contexto en el que se inserta el concepto, de esta forma se va consolidando un proyecto de sentido; ya por último, se confronta dicho proyecto con otros proyectos de sentido construidos.

El proceso de confrontación dialéctica que se realizó con los actores clave, lo experimentaron los mismos integrantes del equipo investigador, pues al inicio del ejercicio investigativo, se pudo verificar que no tenían una concepción estructurada de las categorías de gestión, evaluación, calidad y práctica educativa, por lo que no era posible generar unidad de criterio al respecto; toda vez que se imponían más los preconceptos o las ideas previas instaladas, limitando de esta manera, la profundización requerida. Se procedió entonces a realizar una revisión minuciosa de las referidas categorías, encontrando que, no obstante, ser conceptos de rutinario uso en el sistema educativo, eran supremamente limitados o reduccionista, pues dejaban de lado dimensiones o factores intrínsecos o consustanciales al asunto educativo.

En esta reflexión crítica sirvió de faro el trabajo desarrollado por Velásquez (2009) “Hacia una nueva definición del concepto de política pública”, en el que pone de manifiesto la importancia de definir con rigor los conceptos; de ahí, que haya que asumir el riesgo académico de producir definiciones, que a manera de macro-conceptos, permitan su comprensión, pues de ello se deriva una adecuada aplicación. Si bien el citado trabajo se desarrolla en torno a las políticas públicas es perfectamente practicable en la educación, tema objeto del presente trabajo.

En este orden de ideas, partiendo de lo expuesto por Velásquez (2009, p. 135) aplicándolo en el presente trabajo, se podría decir que la razón para proponer nuevas definiciones sobre gestión, evaluación, calidad y prácticas educativas, obedeció a que las que se identificaron a lo largo de la revisión, no daban cuenta de todos los elementos o dimensiones que implican estos conceptos. Asimismo, enfatiza el referido autor, de que la razón fundamental es de carácter pedagógico, pues una definición completa y actualizada del concepto contribuirá a que académicos, estudiantes, profesionales, funcionarios públicos y líderes sociales y políticos cumplan con cuatro objetivos: a) adquirir un conocimiento integral del significado y los elementos que lo conforman; b) reconocer aquellos casos que no constituyen el concepto referido; c) ganar consciencia sobre las posibilidades para contribuir al bienestar ciudadano a través del estudio y la formación de lo concerniente al concepto; y d) identificar aquellas formas de materialización del concepto que son defectuosas.

Movidos por la importancia de tener un referente conceptual construido desde la tradición académica, pero conscientes de los riesgos que representa este cometido, el equipo investigador se aventuró a construir o ajustar, si así se le puede denominar, las siguientes concepciones:

Gestión educativa: Proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, académicas y políticas que construyen a la escuela en su contexto desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación desde una perspectiva humanista.

Evaluación educativa: proceso dialógico y permanente, de valoración crítica, sobre la teoría y la práctica del conocimiento; para el aprendizaje, la comprensión crítica-reflexiva y la formación científica, ética y estética; con miras a la transformación individual y social, desde una perspectiva humanista.

Calidad educativa: sistema de referentes socialmente construidos sobre la apropiación del conocimiento, destrezas, hábitos y valores que deben ser alcanzados en la escuela; determinada por los factores: sociocultural, institucional-organizativo y pedagógico-didáctico, que conforman su contexto; concebida desde la perspectiva humanística.

Práctica educativa: proceso de construcción social reflexionada que se constituye a partir de variables singulares, sociales, históricas y políticas, ligado en un acto responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, que se ven reflejadas en la sociedad donde crece.

En el ejercicio de aproximación conceptual realizado, se logró identificar el carácter multidimensional y multifactorial de los conceptos, revistiendo con ello significativa complejidad. En cuanto a la naturaleza de los conceptos, se observa diferente, toda vez que la gestión y la evaluación son de naturaleza procesual, es decir, se refieren a procesos; en tanto que la calidad se comporta como atributo, visualizado como sistema de referentes. Esta diferencia de carácter y naturaleza, obligan abordarlos, desde luego, de forma diferente y no con el manejo confuso e indistinto como se viene agenciando.

El análisis evolutivo de los conceptos aporta claridad, en cuanto a que la evaluación y la gestión aparecieron primero en el ámbito educativo que la calidad; no obstante, este último, paulatinamente se viene imponiendo en el discurso educativo, consecuencia del interés de implantar en la educación el modelo de tipo empresarial, como plantean Jaramillo, Vélez & Espinosa (2015) que se privilegia la visión que define para la actualidad de la educación colombiana el imperio de los indicadores y el apocamiento de la educación mediante la noción de calidad, con un marcado predominio de lo mercantil lo que favorece la deshumanización. En la Ponencia “*La calidad de la educación superior colombiana: ¿léxicos de obnubilación?*” presentada por el profesor Rodrigo Jaramillo Roldán, durante el

"II Congreso de Educación a Distancia. III Congreso Internacional Educación, Pedagogía e Investigación", realizado en la Ciudad de Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, entre el 7 al 9 de mayo de 2015, se expone que "El análisis de la relación educación superior y calidad desde el ámbito lexical, presenta como eje de reflexión el obnubilamiento o estado de confusión que se genera en la educación por efecto de la noción de calidad."

El obnubilamiento o estado de confusión a que se hace mención, se evidenció claramente en los hallazgos logrados a partir de lo manifestado por los actores clave, pues además de la dificultad en la conceptualización ya referida, se observó confusión al no tener claramente diferenciados los conceptos, lo que conlleva a un manejo indistinto de las categorías, con el agravante de que al hacer referencia a la calidad, ésta termina absorbiendo u opacando a la gestión y la evaluación; y, lo que es peor aún, que la noción de calidad termina siendo reducida a los asuntos de las pruebas estandarizadas. Sin lugar a dudas lo difuso y poco apropiado del concepto, ha permitido que se venga instalando paulatinamente el discurso de tendencia empresarista, sin que se propicien espacios para el debate crítico sobre el mismo, situación que lleva al riesgo que plantea Santos Guerra (1999) como las trampas de la calidad, donde la abusiva simplificación, la confusión, la distorsión y la tecnificación de las evaluaciones de calidad, impiden hacer una reflexión y una adecuada incrustación del término empresarial al ámbito educativo.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, cualquier iniciativa que pretenda incidir en el mejoramiento de la educación en la Subregión de Urabá, debe partir enfrentando esta gran dificultad, para lo cual se requiere comenzar por llamar las cosas por su nombre, amparado en la tradición académica, profundizando en lo que significan los conceptos. Posteriormente, recrear los conceptos de acuerdo con las condiciones contextuales, proceso que desde luego debe estructurarse en forma colectiva, no solo por el asunto de la legitimidad, sino como premisa de acierto.

La apropiación por parte de los actores - en particular de los docentes - del proceso anteriormente descrito, supone capacidad y vocación; de ahí, que se requiera como paso previo, promover adecuados procesos de sensibilización y formación orientados a la comunidad educativa. En este escenario juegan un papel fundamental los docentes, pues como está ampliamente detallado en ítem de hallazgos, son ellos por su condición los llamados a liderar y garantizar el proceso. Lo anterior supone un docente con las cualidades que enuncia Philippe Meirieu citado por Ossa y Suárez (2013), y señala que:

Al respecto, no solamente los profesores de enseñanza superior son “docentes-investigadores”: todo profesor de primaria y secundaria puede ser – y debe ser – un investigador de su propia enseñanza. Alguien que vuelve a cuestionar permanentemente los saberes que enseña. Alguien que escapa, de una vez, de la pereza expositiva del enquistamiento recurrente... formarse, en formación inicial y continua, no significa nada más que buscar, construir, analizar, confrontar con colegas y expertos, situaciones de aprendizaje. (p.227)

Un docente con las cualidades descritas, no solo entonces, podrá llamar las cosas por su nombre y recrearlas en los propios contextos, sino que además, mediante la sistematización, logrará reflexionar en forma permanente y de manera crítica su propia práctica educativa, construyendo de este modo proyecto de sentido, el cual confrontará de manera recíproca y solidaria con otros proyectos de sentido construidos por sus colegas, configurando de esta forma la pretensión de corrección planteada por (Dueñas, 2011, p. 118).

El otro hallazgo trascendente anunciado en el párrafo introductorio de las conclusiones, es el relativo a la concepción que tienen los actores clave sobre la participación en el sistema educativo, los organismos creados para tal fin, y en general sobre la cuestión de lo público que representa la educación. Es notoria la confusión que presentan los actores clave, cuando se les consulta sobre los organismos de participación, pues se refirieron a instituciones o programas de las mismas y no a organismos de participación propiamente dichos. La confusión pone de manifiesto el desconocimiento que se tiene sobre la dinámica de los citados organismos y por contera el limitado interés y apropiación por los asuntos públicos.

Evidencia de lo anteriormente dicho, es que las Juntas Municipales de Educación no funcionan en la realidad, solo son constituidas para llenar un requisito legal, inoperancia igual se presenta con las mesas de trabajo, los municipios no poseen el Proyecto Educativo Municipal actualizado y el Foro Educativo Municipal no se realiza con la periodicidad que

establece la ley. Por último, enfatizaron los actores clave en el marcado distanciamiento y la falta de articulación, entre los estamentos político, académico y comunitario.

La inoperancia de los organismos y/o la inexistencia de los instrumentos referidos en el párrafo anterior, es de suma preocupación, toda vez que en ellos se llevan a cabo los procesos de debate y reflexión, y se plasman la concepción y el modelo educativo a que se aspira; es a través de ellos que se promueven la participación, la vocación ciudadana y el espíritu democrático; en conclusión, es el espacio político por excelencia, y por ende, es escenario propicio para abordar la educación como asunto público, como “un asunto de todos” en palabras de (Mejía, 2006, p. 277)

En este orden de ideas, igual que se enfatizó en la necesidad del perfeccionamiento conceptual y la sistematización de las prácticas educativas, cualquier iniciativa que pretenda incidir en el mejoramiento de la educación en la Subregión, debe partir fortaleciendo los organismos e instrumentos en cuestión; situación que exige previamente, profundizar en el significado de “política”, desde la perspectiva planteada por Arendt (1993) y de “educación” como derecho fundamental de acuerdo con Tomasevski (2004) de modo que sea asequible, accesible, aceptable y adaptable.

Para el cometido propuesto, son igualmente indispensables los docentes, por ser éstos los más informados y cualificados de la comunidad educativa, lo que les tributa ventajas

comparativas, para liderar las instancias de participación y en general los procesos de transformación educativa en las localidades. Ventajas explícitamente consignadas en el cuerpo estatutario de la Agremiación, en relación con los fines de la misma.

Puesta de manifiesto la importancia de los docentes en los procesos de mejoramiento y transformación de la educación, es menester revisar las políticas públicas educativas, que al parecer no han atendido adecuadamente esta prioridad. De ello dan cuenta estudios recientes que coinciden en afirmar que el factor fundamental para mejorar la calidad de la educación es el docente, a ese respecto manifiesta la Unesco (2014, p.1) “Un sistema educativo es apenas tan bueno como sus docentes. Liberar su potencial es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje.”, en el mismo sentido afirma “Si se quiere acabar con la crisis del aprendizaje, todos los países, ricos y pobres, han de procurar que todos los niños puedan tener acceso a un docente bien capacitado y motivado” Unesco (2014, p.340)

Coincidiendo con la Unesco, la Fundación Compartir (2014), enfatiza que:

Sin desconocer la incidencia que tienen en la calidad de educación, factores como las características socioeconómicas de los estudiantes, la dotación escolar, los currículos, los materiales de aprendizaje, la organización escolar y el liderazgo de los rectores; el factor fundamental es la calidad docente, afirmación que sustenta con diferentes premisas empíricas comprobadas Aseveración además corroborada por la misma Fundación con un estudio en Colombia, en el que se concluye que los colegios que

tienen docentes con mejor formación previa y una menor proporción de docentes provisionales, cuentan con estudiantes con mayor logro educativo. (P.19-20)

A este respecto es oportuno traer a colación lo planteado por Soto (2015), quien referenciando una editorial del periódico Vivir en el Poblado, realiza una reflexión crítica sobre lo propuesto por el Programa de Gobierno de Antioquia la Más Educada y los resultados no satisfactorios en las pruebas estandarizadas, manifiesta que están faltando explicaciones, pero que estas explicaciones no están propiamente en las aulas, que es afuera de ellas donde están sobrando los interrogantes; pues tal vez las apuestas realizadas no fueron las mejores para afectar significativamente la educación de una región tan diversa, extensa y desigual como lo es Antioquia.

Se crea la inquietud por parte del autor citado anteriormente, sobre las estrategias desarrolladas por la Gobernación para lograr lo propuesto, como la apuesta arriesgada de vincular nuevos actores e instituciones que nunca habían incursionado en el panorama educativo magisterial. Asimismo, alta inversión en infraestructura educativa y en programas como las Olimpiadas del Conocimiento, a las que se agregarían por parte del equipo investigador, los club digitales y toda suerte de premios y distinciones, que lograron desatar gran motivación y publicidad, y por contera han ido instalando en la comunidad educativa, un imaginario acrítico frente a estos fenómenos, lo que se pudo constatar en la manifestación generalizada de los actores clave participantes en los diferentes grupos focales.

Las estrategias relacionadas anteriormente van en desmedro de la educación pública como lo advierte Arango (2015)

La educación en general, como han mostrado sesudos analistas, es apartheid en Colombia. Óptima y privada para pocos, precaria y menesterosa para la mayoría. La educación superior, cuya misión debe ser formar buenos ciudadanos, rinde hoy culto a la competencia hasta el punto de convertir derechos fundamentales en premios condicionados. Los dineros públicos se destinan crecientemente a las universidades privadas de calidad en desmedro de la ampliación y mejora de la universidad pública.

Sobre el asunto también se pronuncia (Cajiao, 2016) manifestando que por fortuna la humanidad avanza, aunque parezca lenta, hacia horizontes éticos más elevados, este progreso ético requiere un largo proceso de afianzamiento en la mente de las personas, para lo que se requiere el tiempo y el espacio para una reflexión colectiva que ponga en contacto a todos los actores, por ser la educación un asunto de todos, como se consagra en la Constitución Política y la Ley General de Educación, las cuales establecieron mecanismos de participación ciudadana de la mayor importancia. En opinión del citado autor, se debería enfatizar en la construcción de una ética de la convivencia, que supone la búsqueda de altos estándares de formación intelectual y humana capaces de generar, entre otras cosas, condiciones de equidad, acceso a las mejores oportunidades para los más pobres y estímulo a los mejores maestros.

Con lo hasta aquí dicho, se puede concluir, que abordar la educación como asunto de lo público sobrepasa el lindero del aula y la esfera de lo académico; tornándose de este modo en un asunto eminentemente político, y es en la esfera política donde habrá de resolverse; de ahí, la importancia de la formación de los actores de la comunidad educativa en este ámbito y el fortalecimiento de los organismos de participación, para incidir de manera efectiva en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas públicas educativas, y en general en las instancias de poder.

En este orden de ideas, para lograr las transformaciones políticas que reclama la educación, se requiere de un docente que en palabras de (Mejía, 2006, p. 269) convierta la pedagogía en un saber que él construye en el territorio de su contexto, como forma cultural de lucha, a través de una política del aula, donde se juega su identidad y autonomía por construir su profesión con sentido para él y desde donde despliega su condición pública para construir desde la geopedagogía, su acción política en el mundo.

En esta perspectiva, sugiere Mejía (2006) que

Es fundamental retomar el valioso legado del Movimiento Pedagógico Nacional, que permitió forjar sujetos sociales que cumplieran una triple función: construir una movilización social intelectual en la cual la pedagogía fue sacada de los escenarios académicos para ser colocada en la vida de los maestros y en los procesos de organización, articulando pensamiento y acción mediante procesos de sistematización. (p. 275)

En esta línea de acción se planteaban para su momento tareas prioritarias, las cuales aún hoy cobran vigencia y de las que se destacan: reconstruir la idea de derecho a la educación, privatizada y pauperizada desde la noción de servicio, y asimilada en la lógica de la calidad productivista; construir una expresión político-pedagógica de resistencia y construcción de alternativas que enfrenten y muestren caminos a la reorganización curricular de tipo tecnocrático; reconstruir formas organizativas desde los escenarios culturales, educativos y pedagógicos y, levantar, desde ellas, un proyecto educativo y pedagógico sistemático para Colombia. Se enfatiza en las tareas mencionadas la sistematización y producción de saberes, que posibilitan la visibilización de lo local, la generación de saber crítico y la construcción de prácticas alternativas. (Mejía, 2006, p. 285).

De otro lado, es preciso destacar otro importante aporte del presente trabajo, y es el concerniente a la forma como se llevó a cabo, en la medida que rompe de algún modo, con la forma tradicional de realizar los trabajos de grado en las maestrías, que se hacen en forma individual o de a dos estudiantes; pues en este caso, se optó por una especie de macro proyecto que vinculó a los once integrantes de la Línea de Gestión, Evaluación y Calidad, en un acto de comunión de intereses, dado que el trabajo respondía a búsquedas de los integrantes surgidas de tiempo atrás, quienes a más de ser diseñadores y ejecutores del proyecto, son actores clave del sistema educativo en la Subregión.

Esta forma de desarrollar el trabajo de grado en la Maestría, se constituyó de algún modo en novedad metodológica, porque además del aporte de nuevo conocimiento que se espera de un trabajo de maestría, en éste se aportó una nueva forma de intervenir la realidad subregional, caracterizada por la autogestión y la negociación; porque la forma como se concibió, se constituyó en un campo álgido de negociación cultural, en el amplio sentido de la palabra.

La negociación comenzó a hacerse realidad por la generosidad de los integrantes del grupo, cuando al inicio de la Maestría, ante la presentación de la iniciativa de trabajo conjunto, depusieron sus intereses personales, manifiestos en sus propuestas individuales y se asumieron como proyecto colectivo, en un campo álgido de negociación cultural; porque en él se cruzaron razas (negros, blancos, mulatos y zambos), confesiones religiosas (desde diferentes iglesias cristianas hasta agnósticos), procedencias (nativos, naturalizados y recién llegados), disciplinar (licenciatura en educación de diferentes especialidades, psicología, sociología, trabajo social y derecho) y oficio (profesores de la básica, media y educación superior, directivos docentes e incluso secretarios de educación).

Negociación cultural nada fácil de asumir, pero que se logra animada por un sueño conjunto, el respeto, la fraternidad, la solidaridad y compromiso basado en la reciprocidad y la claridad práctica y conceptual de lo que significa el trabajo en equipo, tanto de orden cooperativo como colaborativo,

De este modo la negociación cultural se torna en proyecto colectivo, que atiende con entusiasmo lo que la Subregión justamente reclama y lo que la academia requiere, porque mediante esta modalidad se logra mejor impacto. Asimismo, los conocimientos logrados con este trabajo se constituyen en insumos o una especie de línea base para futuros trabajos de investigación, como en efecto ya ocurre con la nueva cohorte de la Maestría.

De igual modo, la iniciativa se constituye en una gran oportunidad para la Universidad, para hacer más legítima su presencia en las subregiones, pues al permitir este tipo de iniciativas posibilita la generación de masa crítica y capacidad instalada, para que sean los propios pobladores los que lean su realidad y proyecten su futuro, y por contera contribuye para hacer realidad la máxima planteada para la estrategia de regionalización de la Universidad “Pensar la Universidad desde las regiones y no sólo las regiones desde la Universidad, y asumir la regionalización como una estrategia transversal a todas las instancias académicas y administrativas.” (Aramburo, 2003)

Por último, conscientes de que la valía del conocimiento se expresa en la medida que posibilita transformar favorablemente la realidad y con el propósito de continuar avanzando en la materialización del sueño aquí plasmado, el equipo investigador propone a la comunidad educativa de Urabá, llevar a cabo la “Expedición Pedagógica Regional: Hacia la Construcción Participativa del Proyecto Educativo de Urabá”; para tal efecto, se explicitan las que podrían ser líneas gruesas de acción en el corto y mediano plazo.

1. Seminario preparatorio sobre gestión, evaluación y calidad desde de la perspectiva de la Sistematización de Experiencias Educativas:

Dirigido a: Integrantes del equipo investigador en gestión, evaluación y calidad.

Logros esperados: Investigadores formados en sistematización de experiencias educativas y documento de la sistematización de la experiencia de investigación colectiva.

2. Seminarios de profundización sobre gestión, evaluación y calidad desde la perspectiva de la sistematización de experiencias educativas a nivel municipal y/o zonal:

Dirigido a: Docentes que estén realizando una práctica educativa estructurada, intencionada y reconocida en la institución.

Logro esperado: Docentes de las localidades formados en sistematización de experiencias educativas, documentos de diagnóstico preliminar de la dinámica educativa a nivel municipal y documentos de prácticas educativas sistematizadas por cada uno de los participantes del Seminario.

3. Talleres locales sobre gestión, evaluación y calidad desde la perspectiva de la sistematización de experiencias educativas a nivel municipal.

Dirigido a: Líderes miembros de la comunidad educativa.

Logros esperados: Líderes de la comunidad educativa formados en sistematización de experiencias y documentos de diagnóstico de la dinámica educativa municipal.

4. Encuentros Educativos Municipales.

Socialización de diagnósticos de la dinámica educativa municipal.

Presentación de prácticas educativas sistematizadas.

Selección de prácticas para el Encuentro Regional.

Puesta en funcionamiento de las Juntas Municipales de Educación.

Publicación de memorias de los eventos municipales.

Estructuración de los Proyectos Educativos Municipales.

5. Encuentro Educativo Regional.

Socialización del diagnóstico de la dinámica educativa regional.

Presentación de prácticas seleccionadas a nivel municipal.

Selección de prácticas para la implementación a nivel regional.

Estructuración del Acuerdo Regional por una Educación desde la Perspectiva Humanista para Urabá, que contenga entre otros lineamientos: la definición de las políticas públicas a nivel regional, el fortalecimiento de las Juntas Municipales de Educación, la creación de un organismo regional de coordinación para la estructuración e implementación en forma participativa de los Planes Educativos Municipales y el Regional, democratización y despolitización de la cartera de educación. Para hacer efectiva la última iniciativa se puede recurrir, a la confección de ternas integradas por aspirantes postulados: uno por la Comuna de Docentes, otro por el Comité de Directivos Docentes y otro por ADIDA.

Puesta en funcionamiento de la Junta Regional de Educación.

Publicación de memorias del evento regional.

Estructuración del Proyecto Educativo Regional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación De Institutores De Antioquia (ADIDA). Estatutos De La Asociación De Institutores De Antioquia “ADIDA”. Recuperado de <http://www.adida.org.co/pdf/estatutos.pdf>
- Agencia de la ONU para los Refugiados -ACNUR. (2004). Algunos indicadores sobre la situación de los derechos humanos en la región del Urabá Antioqueño. Recuperado de http://www.acnur.org/t3/uploads/media/COI_675.pdf?view=1
- Álvarez, G. A. (2013). La mirada empresarial de la educación a propósito del informe “compartir”. Bogotá.
- Andrade Bermúdez, L., Zapata Hernández, R.E. (2013). Transformaciones en las prácticas docentes a partir de los procesos de formación continua en el municipio de Apartadó, durante los años 2010-2011. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Antúnez, Á. & Aranguren, C. (2004). Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la Educación Básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. Educere. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602502.pdf>

Aramburo Siegert, C.I. al. (2003) Desarrollo regional: una tarea común Universidad - región. Medellín: Universidad de Antioquia.

Arango, Rodolfo. (2015, 13 de diciembre). Por el camino equivocado. El Espectador.com.

Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/el-camino-equivocado>.

Arendt, Hannah. (1993) ¿Qué es Política? Barcelona: Ediciones Paidós.

Asamblea Nacional por la Educación. (2007). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Compendio General. Pacto Social por la Educación. Bogotá.

Atencio, J. (2012). La evaluación y su visión hacia la calidad educativa. Recuperado de:

<http://www.monografias.com/>

Ball Stephen, J. (2008). La gestión como tecnología moral. Un análisis Laudista. Published by Routledge, London.

Batista, Posada y Polanco, (1997). El maestro como factor de calidad de la Educación. Medellín: Universidad de Antioquia.

Bonilla Maldonado, D. (2006). La constitución multicultural. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes y Pontificia Universidad Javeriana.

Botero Chica, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. Revista Iberoamericana de Educación.

Cajiao, Francisco. (2016, 08 de febrero). Una década para afianzar la paz: se necesitan transformaciones profundas de las instituciones educativas para que los niños aprendan estas conductas desde la primera infancia. El Tiempo.com. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/una-decada-para-afianzar-la-paz-francisco-cajiao-columna-el-tiempo/16504577>

Cañizares, B. Z. (2013). Actores sociales: claves analíticas para una aproximación problematizadora. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales. Recuperado de <http://www.ceipil.org.ar/wpcontent/uploads/2013/03/Ca%C3%B1izares-Brian.pdf>

Cassasus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. París: Unesco.

Castro, A. (2002), La gestión escolar en cuestión. Recuperado de. <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/703/664> [2002, diciembre].

Cinesterna Cabrera, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación de conocimientos en investigación cualitativa. Theoria, Vol. 14 (1): 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Comisión Nacional de Agua – México. Guía de identificación de actores clave. Serie de Planeación hidráulica en México: Componente de planeación y proyectos

emblemáticos. Recuperado de

<http://www.conagua.gob.mx/CONAGUA07/Noticias/IAC.pdf>

Congreso de la República Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación - Ley 115 de 1994. Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Correa de Urrea, A., Álvarez Atehortúa, Á. & Correa Valderrama, S. La gestión educativa un nuevo paradigma. Recuperado de.

<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevo-paradigma.pdf>

DANE. Recuperado de

http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/05172T7T000.PDF

Defensoría del Pueblo. (2003). El derecho a la educación: En la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales. Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Defensoría del Pueblo. (2004). Sistema de seguimiento y evaluación de la política pública educativa a la luz del derecho a la educación. Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Delanno y Francoise (1998). Reformas de gestión educacional en los 90. LCSHD Paper Series No 21.

Díaz, Carlos Julio. (2014). La calidad del sistema educativo debe preocupar al sindicalismo. Renovación Sindical. Recuperado de <http://www.renovacionsindical.org/antioquia/la-calidad-del-sistema-educativo-debe-preocupar-al-sindicalismo>

Dueñas Ruíz, Oscar J. (2011). Lecciones de hermenéutica jurídica. Bogotá: Universidad del Rosario.

Duran Pinea, Y. (2005) Concepciones y prácticas predominantes de gestión escolar en cuatro instituciones educativas del municipio de Bucaramanga.

Edwards, R. V. (1991) el concepto de calidad de la educación. Santiago, Chile. (1-68)

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*. 9(1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Ezpeleta J. y Furlán A. (1992). La gestión pedagógica de la escuela, Compilación de la UNESCO, Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936SB.pdf>

Fuller, B. (1985). Raising School Quality in Developing Counties: What Investments Boost Learning?

Fundación Compartir (2014). Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de educación para todos los colombianos. Bogotá: Fundación Compartir.

García de la Torre, C.I. y Aramburo Siegert, C.I. (2011) Geografías de la guerra, el poder y la resistencia: Orienta y Urabá Antioqueño 1990-2008. Medellín: Cinep – Iner.

Gil R., P. (1997) Paradigmas, enfoques y diseños de investigación. En Fundación Universitaria Luis Amigó: Especialización en Gestión de Procesos Curriculares (Ed.) Guía de Estudio y Trabajo: La investigación en la Especialización - Enfoques de Investigación (16-22).

Giordan, A & Vecchi, G. (1995). Marco teórico. En Orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos. España: Diada.

Giordan, A. (2006). Aprender, un proceso esencialmente complejo. Praxis Educativa (10), p. 10 -12. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n10a02giordan.pdf>

Gobernación de Antioquia, Área Metropolitana y Municipio de Medellín. (2011). Plan Estratégico de Urabá Darién 2011 -2020: Medellín.

Gobernación de Antioquia. (2012). Plan de desarrollo de Antioquia: Antioquia la más educada: Medellín.

Goetz, J.P. y Lecompte, Paul. (1994). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Buenos Aires: Paidós.

Gómez Arzuza, A. y Gómez Muñoz, D.M. (2015). Relaciones entre la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los egresados (2003-2010) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Urabá (IENSUR) en sus contextos educativos. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Col.

González Agudelo, E. M. (2013). El estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni-Pluriversidad*. 13(1), 60-66.

Hoyos Vásquez, G. (2008). Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR - Universidad Javeriana. (p.3, 5)

Jaramillo R., Rodrigo; Vélez S., Germán & Espinosa G., Deyby. (2015). Evaluación y calidad en la universidad: metáforas y perversiones. Medellín: Universidad de Antioquia.

Jaramillo Roldán, R.A. (2015). La calidad de la educación: los léxicos de la deshumanización. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo. (p. 7-142)

Lopera Quiroz, O. L. (2005) Análisis en torno al concepto “hermenéutica jurídica” (Tesis inédita de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Col.

Martínez de Dueri, E., Ibarra Russi, O. A., Ochoa Piedadita, M. L., Salinas Salazar, M. L., Hidalgo Pérez, H. A., Escobar de Sierra, M. E., & Artunduaga Marlés, L. A. (2000). Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores. Santafé de Bogotá: ENLACE EDITORES LTDA.

Martínez M., M. (1989). Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.

Mejía J. Marco Raúl. (2006) Educación (es) en la (s) globalizaciones. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Mejía Jiménez, M. R. (2006). Educación (es) en la (s) globalización (es). Bogotá: Ediciones desde abajo.

Michel, A. (1996). *La conducción de un sistema complejo: la educación nacional*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10, 13-36. 14-15

Ministerio de Educación Nacional. Selección de resultados. Recuperado de http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep_resultados.htm

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de

http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Gestión estratégica del sector. Orientaciones e instrumentos. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Series de guías No. 34. Bogotá: El Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Organización del sistema educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Bogotá, Colombia: Codesocial.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Las rutas del saber hacer: Experiencias Significativas que transforman la vida escolar. Orientaciones para Secretarías de Educación. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Política Educativa de Colombia. Educación de calidad, el camino para la prosperidad. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto Nacional 4170 de 2008. Recuperado de

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Ley 715 de 2001 - Acto Legislativo 01 de 2001.

Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-086098_archivo_pdf.pdf

Misión de Observación Electoral y Corporación Nuevo Arco Iris. Monografía político electoral: Departamento de Antioquia 1997 – 2007. Recuperado de http://revistakavilando.weebly.com/uploads/1/3/6/3/13632409/elecciones_y_paramilitarismo_en_antioquia.

Monereo, C. (2009). "La autenticidad de la evaluación" en Castelló M. (Coord) La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria. Barcelona, Edebé, Innova universitas.

Mora, A (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación (4). Recuperado http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/eval_apren_entor_virt/unidad_1/act_16_EvalEducConcepPeriodosModelos_U1.pdf

Mora, J. (2001). Evaluación Educativa. Recuperado de http://objetos.univalle.edu.co/files/Evaluacion_educativa.pdf

Municipio de Chigorodó ANTIOQUIA. Recuperado de http://www.chigorodo-antioquia.gov.co/informacion_general.shtml

Municipio de San Pedro de Urabá ANTIOQUIA. Recuperado de

<http://www.sanpedrodeuraba-antioquia.gov.co/index.shtml>

Municipio de Turbo ANTIOQUIA. Recuperado de

[https://es.wikipedia.org/wiki/Turbo_\(Antioquia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Turbo_(Antioquia))

Municipio de Vigía del Fuerte ANTIOQUIA. Recuperado de

https://es.wikipedia.org/wiki/Vig%C3%ADa_del_Fuerte

Navarro Rodríguez, Miguel. (2005) La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. Recuperado de

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004).

Educación para todos. El imperativo de la calidad. Francia: UNESCO.

Osorio M. (2002) Caracterización de la gestión educativa y curricular en Colombia: una búsqueda desde la política educativa y la normatividad legal 1990-2006. Recuperado de

http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/742/1/Caracterizacion_Gestion_Educativa_Osorio_2011.pdf

Ossa M. Arley & Suárez V. Juan. (2013) El maestro investigador en Colombia. Medellín:

Universidad de Antioquia.

Pardo M., L. P. (2006) Estado del arte del sector solidario en Colombia. Medellín:

Universidad Cooperativa de Colombia

Pérez Ibarra, A. d. (s.f.). La calidad: un asunto de cultura organizacional. Universidad de La Salle (56), 239-255.

Plan de Desarrollo Municipal 2012–2015 “Por el rescate de Murindó, sus valores y la defensa del Territorio”. Plan de Ordenamiento Territorial de Murindó, (noviembre 2001): http://www.murindo-antioquia.gov.co/informacion_general.shtml

Plan de desarrollo municipal 2012–2015, “por un municipio incluyente y participativo”:
http://www.vigiadelfuerte-antioquia.gov.co/informacion_general.shtml

Plan de Desarrollo Municipal San Pedro de Urabá 2012-2015. Recuperado de
<https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=PLAN%20DE%20DESARROLLO%20MUNICIPAL%20DE%20SAN%20PEDRO%20DE%20URABA>

- R de Moreno, E.A. (2002). Concepciones de Práctica pedagógica. Folios Revista de la Facultad de Humanidades, (16), p. 121-152. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/numeros/fol16final.pdf>
- Rendón Sosa, Javier de Jesús. (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad: secretaría de Educación Pública. México D.F.
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. Actualidades investigativas en educación, 10(1)
- Rodríguez Fuenzalida, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. Iberoamericana de educación (5), 45-65.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S., & García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. Revista de Investigación en Educación, 2(11), 198-210. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ISSN>
- Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Medellín: Latinoamericana de Estudios Educativos, 8(2), 75-96.
- Salinas, M. L. (2013). La evaluación como dispositivo para la participación. Medellín: Universidad de Antioquia. Revista Debates, 50, 14-21.

Santos Guerra, M. A. (1999). Las Trampas de la Calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.

Sañudo, L. (2001). La transformación de la gestión educativa. Bogotá: Educar.

Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. P. 3-10

Silber, J. (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza*. Universidad Nacional, 14.

Soto L., Carlos A (2015, 08 de diciembre). Cómo ser referente en educación sin resultados que den autoridad. *El mundo.com*. Recuperado de http://www.elmundo.com/portal/opinion/columnistas/como_ser_referente_en_educacion_sin_resultados_que_den_autoridad.php#.VsOdTLThDIU

Tapella, E. (2005) Mapeo de actores sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Instituto Multidisciplinario de Biología Vegetal. Departamento de Desarrollo Rural, Facultad de Ciencias Agropecuarias. Recuperado de <file:///D:/Informacion/Desktop/Actores%20Claves.pdf>

Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad en el sistema educativo. *Revista iberoamericana de educación*. p. 37-61

Tomasevski, Katarina. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista IIDH. 40, p. 341-388.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. Iberoamericana de la Educación (10), 63-78.

Torres, M. F., & Cárdenas, E.J (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). Enunciación, 15(1) ,143-158. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3109/4469>

Torres, Paul. (2007). Estudio de los factores asociados al aprendizaje en centros de referencia provinciales. Grupo de evaluación de la Calidad de la Educación, ICCP, La Habana.

Totorikaguena Iturriaga, L. (2013). Los errores conceptuales y las ideas previas del alumnado de ciencias en el ámbito de la enseñanza de la biología celular. Propuestas alternativas para el cambio conceptual. (Trabajo de grado). Universidad del País Vasco – Facultad de Ciencia y Tecnología.

Turpo Gebera, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú). Revista Peruana de Investigación Educativa, (3), p.159-200. Recuperado de <http://siep.org.pe/archivos/up/203.pdf>

UNESCO (2014). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Enseñanza y

Aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Paris: UNESCO.

Universidad Cooperativa De Colombia. (2013). Acuerdo 147 de 2013 mediante el cual se actualiza el proyecto institucional PI de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Bogotá: El Autor.

Uribe Valencia, J.H. y Arcila Toro, D.E. (2014). La participación de los maestros y las maestras en el diseño de sus propuestas de formación: una investigación con la comunidad regional. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Col.

Vain, P. D. (2011). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Mar de Plata

Argentina: identidad sur.

Valdés, H. (2007). La evaluación de la calidad de la educación en Cuba y en el mundo.

Conferencia Temática, Simposio 9. Congreso internacional Pedagogía.

Velásquez G., Raúl. (2009). Hacia una nueva definición del concepto política pública.

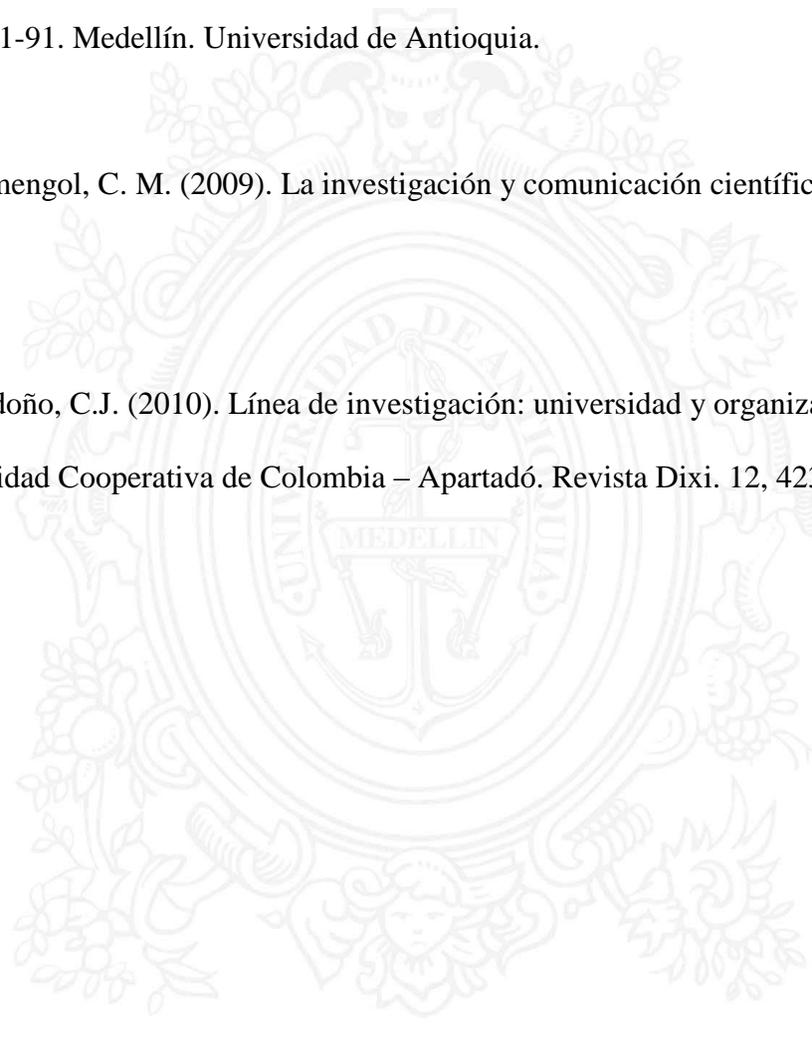
Desafíos, (20), 149-187.

Vélez Sánchez, G.A. (2013) Metáforas dominantes en los discursos de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Medellín: Textos-&-Sentidos. 8, 10-41.

Vélez, G. A. & Jaramillo, R. (2013). Evaluación de la calidad Educativa en la universidad de Antioquia: una mirada deconstructiva. En: Revista Uni-pluri/versidad, N 2, Vol. 13, pp.81-91. Medellín. Universidad de Antioquia.

Villabella Armengol, C. M. (2009). La investigación y comunicación científica en la ciencia

Zuluaga Londoño, C.J. (2010). Línea de investigación: universidad y organización social: Universidad Cooperativa de Colombia – Apartadó. Revista Dixi. 12, 423-439.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento Informado

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>Maestría en Educación</p> <p>Línea Gestión Evaluación y Calidad</p>
<p>Consentimiento Informado para Proyecto de Investigación</p>	

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Concepciones que sobre gestión, evaluación y calidad tienen los actores clave del sistema educativo de la Subregión de Urabá en los niveles de preescolar, básica y media, y cómo se evidencian en sus prácticas educativas.

INVESTIGADORES: José Clark Bean Barco, Milena Calderón Amaranto, Jhon Fredis Córdoba Perea, Yara Díaz Caicedo, Glaucon Maturana Córdoba, Julia Rosa Mena Córdoba, Oswaldy Jesús Mejía Miranda, Darío Oquendo Gómez, Luz Adriana Pineda Alcaraz, Tatiana Zapata Arroyave, Carlos Julio Zuluaga Londoño.

INTRODUCCIÓN:

Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación. Antes que usted decida participar en el estudio por favor lea este consentimiento cuidadosamente, realice todas las preguntas para asegurarse que entiende los procedimientos del estudio.

PROPÓSITO Y PROCEDIMIENTOS:

En este estudio se busca reconocer Concepciones que sobre gestión, evaluación y calidad tienen los actores clave del sistema educativo de la subregión de Urabá en los niveles de preescolar, básica y media, y cómo se evidencian en sus prácticas educativas.

El cuestionario tiene un tiempo de duración de 30 minutos, será grabada y transcrita (si usted lo autoriza). La información obtenida será usada exclusivamente con fines académicos para hacer una publicación escrita. No existe ningún riesgo físico o psicológico asociado con esta Investigación, no hay compensación monetaria por la participación en este estudio.

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO:

El estudio es completamente voluntario. Usted puede participar o abandonar el estudio en cualquier momento sin ser penalizado o cuestionado.

Para este proyecto se tendrán en cuenta Actores Clave del sistema educativo de la subregión de Urabá, en los niveles de preescolar, básica y media.

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al responder este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio.

Para constancia se firma,

En el municipio de _____ a los 18 del mes de _____ del 2015

Nombre y Firma del Participante _____ Nombre y Firma del Investigador _____

Anexo 2: Cuestionario para Actores Clave

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>Maestría en Educación</p> <p>Línea de Gestión, Evaluación y Calidad</p> <p>Cuestionario para Actores Clave</p>
--	---

El equipo de investigación de la Línea de Gestión, Evaluación y Calidad de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, está llevando a cabo el proyecto titulado: “Concepciones que sobre gestión, evaluación y calidad, tienen actores clave del sistema educativo de la subregión de Urabá en los niveles de preescolar, básica y media, y cómo se evidencian en sus prácticas educativas”, razón por la cual, es muy importante conocer la apreciación que usted como actor clave tiene sobre el tema; en este sentido, respetuosamente le solicitamos el favor de diligenciar el presente cuestionario, con la certeza que la información aquí consignada, será manejada solo con fines académicos, discrecionalidad y absoluta reserva. Agradecemos su disposición y aporte en el proceso.

ESTAMENTO QUE REPRESENTA _____ MUNICIPIO _____

1. ¿Cómo concibe la educación?
2. ¿Cómo concibe la gestión educativa y cómo se pone en práctica en el municipio?
3. ¿Cómo concibe la evaluación educativa y cómo se pone en práctica en el municipio?

4. ¿Cómo concibe la calidad educativa y cómo se evidencia en el municipio?
5. ¿Cuáles considera usted que son las fortalezas, en relación con la gestión, la evaluación y la calidad educativa que tiene su municipio?
6. ¿Cuáles considera usted que son los aspectos o factores a mejorar en relación con la gestión, la evaluación y la calidad educativa en su municipio?
7. ¿Cómo concibe las prácticas educativas y cuáles conoce que hayan contribuido en el mejoramiento educativo en su municipio?
8. ¿Qué organismos o instancias de participación educativa existen en el municipio, en cuáles ha participado y cómo valora su funcionamiento?
9. ¿Qué establecimientos educativos oficiales considera son los más representativos en el municipio por su reconocimiento social, trayectoria, cobertura y/o inclusión?
10. ¿Qué opinión le merecen las pruebas externas aplicadas a los estudiantes de su municipio?
11. ¿Cómo valora usted la calidad educativa en su municipio y en la subregión de Urabá?

¡MUCHAS GRACIAS!

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 3: Registro de Información

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>Maestría en Educación Línea Gestión Evaluación y Calidad</p>			
<p>FORMATO DE REGISTRO DE INFORMACIÓN</p>	<p>FECHA</p>			
<p>CATEGORÍAS</p>	<p>CONCEPCIONES</p>	<p>FECHA</p>		<p>PALABRAS CLAVES</p>
<p>LUGAR</p>	<p>CONCEPCIONES</p>	<p>HORA</p>	<p>Inicio</p>	<p>Terminación</p>
<p>EDUCACIÓN</p>				
<p>GESTIÓN</p>				
<p>EVALUACIÓN</p>				
<p>CALIDAD</p>				

Anexo 4: Tabulación de cruce y análisis de la información resultante de los grupos focales.

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Maestría en Educación Línea Gestión, Evaluación y Calidad</p>															
TABULACIÓN DE CRUCE Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RESULTANTE DE LOS GRUPOS FOCALES															
Estamentos	Actores claves	Educación	Cruce específicos por estamento	Fortalezas: GEC	Cruce específicos por estamento	Aspectos a mejorar: GEC	Cruce específicos por estamento	Organismos de participación	Cruce específicos por estamento	Establecimientos educativos representativos	Cruce específicos por estamento	Pruebas externas	Cruce específicos por estamento	Cómo valora la calidad	Cruce específicos por estamento