



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA –VUAD

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**POLÍTICAS, ALCANCES Y TENSIONES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE BARRANQUILLA, UNA
AGENDA EDUCATIVA**

EDGARDO RAFAEL SÁNCHEZ MONTERO

BOGOTÁ D.C

2019

**POLÍTICAS, ALCANCES Y TENSIONES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE BARRANQUILLA, UNA
AGENDA EDUCATIVA**

EDGARDO RAFAEL SÁNCHEZ MONTERO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS - VUAD

Trabajo de investigación para optar al reconocimiento del título de

Doctor en Educación

Asesor

Nelson Rojas Suarez PhD

Director de Proyecto Investigación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá, 2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, enero de 2019

Dedicatoria

A DIOS:

Por darme la fuerza espiritual para sacar adelante este proyecto, dándome luz en los momentos de flaqueza e iluminando mis esfuerzos hacia el logro de esta meta

A MIS HIJOS

Motor permanente del alma, motivación permanente para luchar y nunca desistir, su amor fue vital en todo este recorrido

A MIS ABUELOS

Su educación y ejemplo, forjaron lo que soy, dejándome como legado de vida que “el que quiere, puede”

A MI MADRINA

Por creer en mí y apostar con todo su afecto, por mi desarrollo profesional

A MIS PADRES

Por estar siempre conmigo, porque me apoyaron y lo dando lo mejor de si, para ayudarme a crecer

A MI DIRECTOR DE TESIS

Por sus enseñanzas, paciencia, liderazgo y tenacidad para llevarme a buen puerto, abriendo la puerta del conocimiento científico

Resumen

Esta investigación abordó la comprensión de las políticas, alcances y tensiones en el proceso de evaluación institucional de las escuelas públicas de Barranquilla, generando desde ejercicio la construcción de una agenda de política educativa, de cara al fortalecimiento y resignificación de la gestión escolar, como referente clave, en los procesos de calidad educativa

Metodológicamente, la tesis doctoral se orientó en la Investigación- Acción. Por tanto, fue necesario partir de un proceso de problematización con las comunidades educativas de Barranquilla, centrando el trabajo de campo con los actores educativos; esto viabilizó que a partir de sus voces y la emergencia de nuevas conceptualizaciones, dar cumplimiento al objetivo general propuesto que buscó comprender los significados y énfasis que tiene la evaluación institucional, para las comunidades educativas de Barranquilla, en el marco de la gestión escolar que permitan retroalimentar las políticas públicas locales y nacionales.

Con este objetivo y desarrollos, se trabajó para dar respuesta a la pregunta orientadora que busca configurar una agenda de política educativa para la Evaluación Institucional en las escuelas públicas de Barranquilla.

Palabras claves: Evaluación Institucional, políticas públicas, agenda educativa, calidad educativa.

CONTENIDO

Capítulo I	11
Hacia la construcción del objeto de conocimiento.....	11
1.1 Descripción del Problema	12
1.1.1. Contexto general de la investigación	12
1.1.2. Antecedentes	16
1.1.3. La Calidad Educativa, un proceso de movilización universal	16
1.1.4. La Evaluación Institucional en educación básica en Latinoamérica.....	23
1.1.5. La Evaluación Institucional en el escenario colombiano – Políticas y Lineamientos.....	26
1.1.6. Políticas Públicas Educativas.....	29
1.1.7. Planteamiento del problema – La Evaluación Institucional en el Distrito de Barranquilla.	30
1.1.8. Formulación del problema	36
1.1.9. Objetivos.....	36
Capítulo II	38
Bases estructurales de las políticas públicas y educativas en la evaluación institucional.....	38
2.1. Marco Conceptual.....	39
2.1.1. El Estudio de las políticas públicas y educativas.....	39
2.1.2. Evaluación Institucional en educación básica.....	43
2.1.3. El devenir de la gestión escolar en la escuela como organización inteligente	47
2.1.4. Calidad Educativa	50
2.1.5. Agenda de política educativa	53
2.2. Estado de la cuestión.....	57
2.2.1. Abordajes investigativos del objeto de conocimiento.....	57
2.2.2. Políticas públicas educativas en Evaluación Institucional de cara a una agenda educativa para la calidad	58
Capítulo III.....	78
Metodología del trabajo de investigación	78
3.1. La Investigación - Acción como espacio de autorreflexión para la configuración de Transformación Social	78
3.2. Muestra (Grupo de Investigación / Acción - GIA)	82
3.3. Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información	83

3.3.1. Procedimiento.....	85
Capítulo IV.....	91
La educación oficial de barranquilla: una mirada desde el perfil sectorial y la caracterización de actores	91
4.1. Perfil del Sector Educativo de Barranquilla (Vigencias 2012- 2015).....	91
4.2. Caracterización de Actores y Escenarios	98
Capítulo V	105
Representaciones y tensiones de las comunidades educativas frente a la evaluación institucional y la guía-34 como política pública	105
Capítulo VI.....	147
Acciones y lecciones en el proceso de fortalecimiento de la evaluación institucional en barranquilla. ...	147
Capítulo VII	164
Conclusiones y recomendaciones: la guía #34 como oportunidad para pensar la gestión escolar desde adentro	164
REFERENCIAS.....	177

LISTA DE GRÁFICAS

<i>Figura 1. Instituciones Educativas que reportan Evaluación Institucional.....</i>	<i>34</i>
<i>Figura 2. La espiral de la Investigación – Acción.....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 3. Ponderación del índice sintético Barranquilla vs media nacional.....</i>	<i>96</i>
<i>Figura 4. Mapa de Categorización y Subcategorización Políticas Públicas Educativas</i>	<i>108</i>
<i>Figura 5. Mapa de Subcategorización Definición Públicas Educativas.....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 6. Mapa de Subcategorización Diseño de Políticas Públicas Educativas</i>	<i>114</i>
<i>Figura 7. Mapa de Apropiación de Políticas Públicas Educativas.....</i>	<i>117</i>
<i>Figura 8. Mapa de Categorización y Subcategorización Evaluación Institucional.....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 9. Mapa de Subcategorización Concepto y Contexto</i>	<i>128</i>
<i>Figura 10. Mapa de Subcategorización Uso de Resultados y Mejoramiento continuo</i>	<i>132</i>
<i>Figura 11. Mapa de Categorización y Subcategorización Agenda de Política Educativa</i>	<i>133</i>
<i>Figura 12. Mapa de Subcategorización Fundamentos Básicos</i>	<i>137</i>
<i>Figura 13. Mapa de Subcategorización Construcción de Agenda de Política Educativa</i>	<i>140</i>
<i>Figura 14. Mapa de Subcategorización Participación Ciudadana.....</i>	<i>142</i>
<i>Figura 15. Mapa de Árbol de Problemas</i>	<i>145</i>

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Número de Instituciones Educativas Según Clasificación de Planteles SABER 11.....</i>	<i>33</i>
<i>Tabla 2. Evolución de la Matricula en el Distrito de Barranquilla 2012 -2015.....</i>	<i>94</i>
<i>Tabla 3. Intervención e inversión en infraestructura educativa 2012 -2015</i>	<i>95</i>
<i>Tabla 4. Distribución del Número Instituciones Educativas por Clasificación SABER 11 - 2015</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 5. Distribución del Número Docentes y Directivos formados entre 2013 - 2015</i>	<i>98</i>
<i>Tabla 6. Cuadro de Categorización y Subcategorización</i>	<i>107</i>
<i>Tabla 7. Matriz de Factores Críticos y Retroalimentación a la Guía #34.....</i>	<i>149</i>

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1.....	83
Anexo 2.....	84
Anexo 3.....	87
Anexo 4.....	87
Anexo 5.....	91
Anexo 6.....	148
Anexo 7.....	149

Capítulo I

Hacia la construcción del objeto de conocimiento

El presente capítulo da razón de los elementos fundamentales que gravitan en la estructuración del objeto de conocimiento de esta investigación, tomando como punto de partida el contexto general que la soporta; luego, se da paso a un proceso de problematización analítica sobre los lineamientos de política educativa internacional en materia de calidad y Evaluación Institucional de las escuelas de formación básica. De esta manera, se pautan las posibles conexiones con las disposiciones legales nacionales y locales a este respecto. Así pues, el texto puntualiza en el escenario colombiano la importancia de la década de los noventa como referente histórico esencial en la instalación del tema de la evaluación de los establecimientos educativos en las diferentes agendas estatales.

Por otro lado, se plantean los núcleos temáticos que soportan la problemática actual de la Evaluación Institucional en las escuelas del sector oficial del Distrito de Barranquilla desde dos grandes marcos, a saber: En primera instancia, la falta de una política educativa articuladora que permee el diálogo entre lo central y local respecto a las guías y orientaciones que prescriben el proceso; de otra parte, se ilustran los bajos niveles de apropiación y participación de los actores educativos en el desarrollo y análisis de los resultados que brinda esta herramienta de gestión para la mejora de la calidad educativa. Esta etapa inicial de la investigación plantea las preguntas orientadoras frente a la cuestión, así como algunos elementos epistémicos iniciales, cerrando con la formulación en coherencia de los propósitos vitales que dan alcance a la “arquitectura” del trabajo.

1.1 Descripción del Problema

1.1.1. Contexto general de la investigación

Con el tránsito vertiginoso de la contemporaneidad, se asiste a una serie de circunstancias en el orden mundial que se identifican eminentemente en la incertidumbre sobre el futuro; cambia lo que la sociedad y las personas demandan, cambia la situación entre las naciones, se vive en un mundo globalizado donde las reglas del juego orientan el rol de los actores hacia la apertura en las estructuras mentales. Frente a esta situación, la educación no se ha mantenido al margen, ya que el papel que tiene como motor de desarrollo en las comunidades impacta significativamente en los procesos de formación, fomento cultural, construcción de conocimientos y el fortalecimiento de los valores en las personas, vislumbrando su gran contribución hacia la generación de oportunidades (Bezies, 2004). Es en esta reflexión, donde la discusión acerca del horizonte de la educación como fenómeno social se decanta en la mirada de derecho y referente supremo de los países. Según la UNESCO (2000):

Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella. El derecho a la educación significa aprender a lo largo de la vida y está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, y en el derecho a la no discriminación (p.5).

En concordancia con esto, el desarrollo humano como eje fundamental de esta visión permite orientar el sentido del servicio público de la educación hacia la promoción de las dimensiones del ser, su autonomía y competencias, al igual que la satisfacción de sus necesidades básicas y la valoración de la vida en ambientes de convivencia pacífica y reconocimiento de las diversidades étnica, cultural y ambiental. Teniendo en cuenta el presente enfoque, la escuela escenario de esta dinámica consolida su transformación desde la inclusión y

el logro de aprendizajes pertinentes y relevantes, dando prioridad al atributo de la calidad como mínimo universal de desarrollo en las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida.

Ahora bien, en Colombia la calidad educativa ha venido ganando significativos espacios, no solo desde las políticas públicas de los últimos diez años, sino desde la gran movilización que en los Planes Nacionales Decenales de Educación (2006 – 2016; 2016 - 2026) se viene argumentando en materia pedagógica, pretendiendo con ello, la sostenibilidad y crecimiento del sistema, relevando la formación integral, tanto en el ámbito público como en el privado, un nivel prioritario en la agenda del estado. Lo anterior, permite a todas las zonas del País un ejercicio de inventario sistemático y riguroso sobre las prácticas de aquello que se ha planeado y que se define dentro de lo académico: lineamientos, estándares, currículo, competencias y administración. En una palabra, darle significado a lo que los colombianos esperan de la educación: Un servicio que garantice la interacción armónica de los sujetos la sociedad.

Es allí justamente, en donde los componentes generales que ha trazado la escuela cobran sentido y la Evaluación Institucional surge como mecanismo que busca dar cuenta del “estado del arte” de lo que educativamente se ha pactado con los sujetos que hacen parte de un territorio, fortaleciendo el ajuste de la cotidianidad de los entornos educativos. Al respecto, Bolívar (1995) dice que: “la evaluación educativa es el proceso de delinear y proveer información utilizable para juzgar las decisiones alternativas que se han de tomar. Es en general, un conjunto de significaciones que pueden volver inteligibles los procesos educativos para reajustar los procesos de enseñanza aprendizaje”. En esa vía, entonces, la Evaluación Institucional reviste necesariamente la gestión participativa como factor de éxito y enriquecimiento en el ejercicio de

revisar, medir y orientar desde las voces de los actores que se declaran prestadores del servicio en un establecimiento (docentes, directivos, administrativos, personal de apoyo).

De esta forma, dentro de la gestión administrativa y misional sobresale la evaluación como dispositivo que sirve para afianzar logros, transformar dificultades, evidenciar aprendizajes y propiciar el mejoramiento institucional; ésta proporciona a la comunidad educativa, información para fortalecer su misión en función de la calidad en la prestación del servicio educativo, retroalimentando las dimensiones del Proyecto Educativo Institucional. Bajo ese referente, toda acción evaluativa escolar que considere a sus estudiantes, docentes y padres de familia como un grupo de personas auto determinadas hacia su desarrollo, transitará en los principios de la democracia, por lo cual cada actuación pública de dichas personas en cualquier institución educativa, será expresada en un ágora en donde más allá de dar cuenta, se establecerá en forma interna la consecuencia de su planificación, su eficiencia y su eficacia; es decir, articular las prácticas educativas a las necesidades e intereses de los ciudadanos desde pactos transparentes de formación.

Sin embargo, más allá de estos planteamientos vale la pena hacer una importante alusión acerca de la situación de la calidad educativa en el Caribe colombiano y Barranquilla, dado que parte de lo que hoy se vive en las instituciones educativas (en especial las del Distrito de Barranquilla) va ligado a la práctica y desarrollo de la Evaluación Institucional como forma de medición y mejoramiento de los procesos, incluyendo la fractura en la apropiación de los lineamientos de política pública en las escuelas. Las revisiones realizadas en la mayoría de los departamentos de la Región Caribe en la última década ilustran que los aprendizajes son bajos, en general, y no solo no mejoran, sino que en ocasiones sus resultados decrecen año tras año. En las áreas de lenguaje y matemáticas, los resultados en pruebas saber quinto, noveno y undécimo

grados, marcan un serio interrogante sobre la gestión académica en las instituciones educativas públicas, a pesar de los esfuerzos y las innovaciones introducidas en estos años (Miranda, 2005).

Por otro lado, no solo las pruebas locales e internacionales indican el estado de la calidad educativa en la región y en el Distrito de Barranquilla, ella se mueve en el espectro de la baja sistematización de las prácticas de aula, el diseño curricular no articulado desde los estándares, la oralidad de los actores educativos como mediación de procesos, la cultura organizacional y, por supuesto, la incipiente gerencia educativa como canal organizador de lo pedagógico, administrativo y comunitario.

En conjunción con todo este entramado, el telón de fondo de la presente investigación contextualiza la reflexión sistemática en función de las políticas públicas educativas, sus alcances y tensiones en la Evaluación Institucional, como mecanismo de participación y mediación en el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla. Así mismo, analiza los diferentes insumos que da este proceso para la articulación de planes y acciones educativos, ajustados a las necesidades de contexto en una perspectiva de desarrollo.

La Evaluación Institucional no puede seguir siendo considerada como un mecanismo de control externo, señalado en un lineamiento de política central que no dialoga con el nivel Distrital y que solo invita al mero cumplimiento, dejando de lado su sinergia con las dimensiones organizacionales de la institución educativa. En contraposición, debe agregarse que, ante las exigencias del orden mundial, aparece la inminente necesidad de legitimar la Evaluación Institucional. Para ello, la voz de sus actores necesita visibilidad; la autarquía da paso ahora a unos mínimos comunes sobre el hecho escolar y los nuevos acuerdos educativos.

1.1.2. Antecedentes

El propósito vital de este apartado está orientado hacia la construcción de un marco situacional de las políticas públicas educativas vinculadas a la Evaluación Institucional y sus nexos con el mejoramiento de la calidad educativa (Educación Básica y Media), en Europa, América Latina y Colombia. En ese sentido, no se pretende dar cuenta de una visión totalizadora, sino identificar las principales áreas temáticas más cubiertas, los vacíos, problemas emergentes, los niveles de impacto logrados, al igual que las nuevas propuestas al respecto. De conformidad con lo indicado, los derroteros que definen el presente apéndice despliegan dos categorías centrales: Calidad Educativa y Políticas en Evaluación Institucional.

1.1.3. La Calidad Educativa, un proceso de movilización universal

Uno de los pilares de crecimiento social, sobre los cuales se han establecido importantes puntos de encuentro en el mundo por su impacto en la calidad de vida de los pueblos, es la educación. Los hitos marcados en la línea del tiempo han dado cuenta de los debates, convocatorias e investigaciones con relación a la perspectiva del “deber ser” de este proceso, dado que se erige en la óptica de derecho humano esencial.

En 1990, se inicia una de las discusiones más significativas respecto a la educación y su prospectiva en términos de acceso; es así como en marzo del mencionado año en Jomtien, Tailandia, tuvo lugar la Conferencia Mundial “Educación Para Todos”, en la que más de 155 gobiernos suscribieron una declaración y marco de acciones, comprometiéndose con el aseguramiento de la cobertura educativa. Los índices de ingreso a la escuela en los niveles básicos y el analfabetismo en la población adulta fueron los tópicos neurálgicos que motivaron a repensar sobre el norte de la educación en el mundo.

Todo el hilo discursivo que se generó en Jomtien, no dejó legados exclusivamente para el diseño de políticas públicas en materia de ingreso y retención estudiantil, sino que develó de manera abierta la importancia de la calidad en esos procesos desde el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje. El trabajo de Torres (2000) titulado “Educación para todos: Tarea Pendiente”, presenta un estudio crítico de la conferencia¹ a partir del análisis de los indicadores propuestos en aquel entonces, del mismo modo que expone la prioridad que tiene el favorecimiento de las condiciones que configuran la escuela en cuanto a la dotación de materiales, formación docente y alimentación escolar como parte de la calidad de la educación. Esta perspectiva deja en claro que hablar de calidad educativa es complejo, pues sobre ella circundan varios factores asociados que más que garantizarla se aproximan a su realidad desde lo escolar. El aporte de Torres (2000) a este respecto tiene que ver con que: “no es únicamente acceder al sistema educativo, sino aprender bajo unos mínimos que garanticen apropiación y desarrollo humano”.

Los ecos de este primer espacio de revisión en lo educativo, impactaron dos años más tarde cuando en 1992 la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) genera el documento “Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad”, en el que proyecta un campo amplio del sistema educativo latinoamericano, pero a su vez se catapultaba el precepto de la calidad educativa como un atributo prioritario en las políticas de las naciones, tomando como puntas de lanza el conocimiento y la innovación. Es así como el texto conmina directamente a los países al fortalecimiento financiero para dinamizar estos aspectos:

¹ UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien Tailandia

La evidencia de la necesidad de consensos nacionales en torno priorizar a recursos para la educación, la producción del conocimiento, las actividades de ciencia y tecnología y la participación de todos los actores sociales, son elementos básicos de la nueva actitud.

Estos enfoques reconocen que la educación y la formación de recursos humanos permiten la generación de capacidades para el desarrollo de las personas y de los países y que ellas comprenden tanto saberes como habilidades, aptitudes, destrezas, redes de información, capacidad de innovación y creación, entre otras (CEPAL, 1992, p. 7).

Este ángulo que propone la CEPAL perfila una comprensión del fenómeno educativo en virtud de su pertinencia, es decir, cómo lo que se aprende transforma integralmente a los territorios, considerando el para qué de los saberes y las mejoras que puedan hacerse sobre ese conocimiento. En síntesis, es posible afirmar que, si bien la década del 90 tuvo una inclinación hacia el aseguramiento de la vinculación de la niñez y la juventud al sistema educativo, no menos cierto es que de manera enfática cimentó que el tipo de aprendizaje era fundamental para solidificar la educación como motor de desarrollo.

La circulación de todo este tema, traslada la reflexión hacia el año 2000, donde en Dakar, Senegal, se llevó a cabo el “Foro Mundial Sobre Educación”, en el que además de revisar los logros y pendientes establecidos como metas en Jomtien, se formularon seis objetivos estratégicos que le darían al principio de la calidad educativa un nivel de especificidad y complejidad particulares: por una parte, el mejoramiento de la misma a partir de su universalización en la básica primaria, robusteciendo las competencias básicas en lenguaje y matemáticas; y en otro sendero, la inclusión de los valores como parte sustancial de la formación de ciudadanos. Posteriormente incluye la instauración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la equidad de género debido a la equidad para las oportunidades, la

formación docente y, finalmente, la evaluación de los aprendizajes. Todo lo manifestado queda expresamente señalado en el siguiente fragmento del informe:

Los cambios económicos, sociales y de otra índole que afectaron a la sociedad humana en los últimos años han obligado a reconsiderar los conocimientos, las aptitudes y los valores requeridos para llevar una vida satisfactoria. El movimiento hacia sociedades más abiertas y democráticas ha creado una necesidad de aprendizaje que va más allá de los programas de estudios académicos y los conocimientos fácticos para hacer hincapié en la solución de problemas y la investigación abierta. La expansión de las tecnologías de la información y la comunicación requiere formas más interactivas y exploratorias de aprendizaje, y el ritmo acelerado del cambio ha intensificado la necesidad de emprender un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Ha surgido además como nueva urgencia la necesidad de velar por que la educación, en todos los niveles y en todo lugar, refuerce una cultura de paz, tolerancia y respeto de los derechos humanos (Unesco, 2000, p. 19).

Este debate llevó la disertación de la calidad educativa como una categoría holística, en cuya estructura entran elementos adicionales al conocimiento y su utilidad. En consecuencia, más que excluir, Dakar amplía el espíritu que Jomtien y la CEPAL manifestaron, en tanto que marcó una pauta a la superación de la mera obtención de saberes básicos para enlazar la integralidad como mínimo universal. En esa misma vía, se realza la apertura de las sociedades y contextos donde lo global juega un papel fundamental en los procesos de desarrollo educativo.

Ese mismo año en que se debatía en África el rumbo de la educación, en Lisboa se celebró una sesión especial del Consejo Europeo, cuyo principio exclusivo fue el establecimiento

de una visión educativa para los países de la Unión Europea, definiéndola como un soporte necesario para la obtención de aprendizajes y formación, adaptada a todos en las diversas etapas de la vida. Este nuevo planteamiento, debería constar de tres componentes principales, a saber: “la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las evaluaciones (Calidad)”.

En el año 2003, el Consejo Europeo hizo desde Bruselas una mirada sobre lo dialogado en Lisboa, al mismo tiempo que midió las metas de calidad educativa que se establecieron en dicho país. Las conclusiones de esta tarea fueron la inminente necesidad por determinar reformas que superaran la situación de los indicadores y el fortalecimiento de lo pedagógico como aspecto prioritario de lo que se asumía como calidad educativa. Bajo esta aseveración, puntos como el fortalecimiento de la carrera docente, la relevancia de los aprendizajes de acuerdo con la realidad y el acceso a la educación a los menos favorecidos, fueron el centro de los acuerdos de aquel espacio.

La problemática de la educación con calidad no quedó ahí. Pasarían ocho (8) años desde el pronunciamiento de Dakar, durante los cuales en San Salvador, El Salvador (2008), se asumirían por parte de diferentes comunidades hispanoamericanas de manera definitiva las “Metas educativas 2021: “La educación que queremos para la generación del Bicentenario”, espacio dinamizado en el seno de la Organización de Estados Iberoamericanos y en los que la multiculturalidad, la formación en bilingüismo y el acceso a educación técnica y tecnológica, serían los ítems resaltados que determinarían su agenda. De esta forma, el proceso tendría en consideración un comité anexo, encargado de informar periódicamente sobre los avances

consolidados en cada una de las metas definidas. El siguiente aparte del texto resume la entraña de esta convocatoria:

El objetivo final de todo esto es que el sistema educativo sea respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social (OEI, 2008, p. 11).

Este conjunto de disertaciones a propósito de la educación en diversos momentos sienta bases de peso para que la academia no solo acompañara el devenir de estas, sino que abriera caminos para que investigaciones y abordajes realizaran producciones complementarias a lo dicho en estos eventos. Es así como el trabajo de Egido (2008, p, 26), “Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa”, pone en evidencia que “definir calidad en educación responde a un orden subjetivo y complejo, dependiente de las expectativas de grupos de interés”. Sin embargo, expresa la importancia de su evaluación a través de unos puntos comunes que permitan dar cuenta de su relevancia en un sistema educativo que permanentemente está recibiendo requerimientos contextuales así:

La calidad educativa es, como se ha mencionado, un concepto ligado a diferentes visiones de la sociedad y a diferentes valores, algunos autores alertan del riesgo de alcanzar esa visión unitaria de la calidad, puesto que "en una sociedad democrática debe existir espacio para personas que sostengan diferentes visiones" (L. Harvey & D. Green, 1993, p. 28).

Desde este planteamiento, el trabajo debe encaminarse a establecerse un conjunto amplio de criterios que reflejen los distintos aspectos de la calidad y que puedan dar lugar a diferentes procedimientos de medida de esta. La utilización de criterios diversos, que respondan a distintos grupos de interés, en lugar de partir de una única definición de calidad, podría ofrecer una solución práctica a una compleja cuestión filosófica y permitiría que se reconocieran los derechos de diferentes grupos a tener distintas perspectivas. Incluso esta última perspectiva, pragmática y relativista, podría también ser cuestionada. De momento, por tanto, estamos aún muy lejos de conseguir un cierto acuerdo sobre el concepto de calidad educativa o sobre el rango de cualidades que deben ser objeto de evaluación. Mientras tanto, es importante recordar la cautela con la que deben tratarse los resultados de los sistemas de evaluación. (Egido 2008, p.26).

Otro punto de vista interesante respecto a esta categoría lo hacen Arias y Gentiles (2011) desde la Fundación Alternativas, espacio investigativo que profundizó sobre la calidad de la educación secundaria en España, pautando un proceso de diagnóstico y líneas de intervención para su mejoramiento. No obstante, el valor agregado que deja esta investigación es la apuesta hacia una definición que dejaría elementos clave para el análisis sobre los consensos en esta materia.

La calidad educativa en los ciclos escolares no universitarios viene determinada por estos nuevos objetivos para los estudiantes (adquisición de conocimientos y aprendizaje activo) y por el cumplimiento de la escolarización obligatoria de cara a la inserción socio laboral y a la integración ciudadana (p.13).

1.1.4. La Evaluación Institucional en educación básica en Latinoamérica

La concepción y desarrollo sistemático de sistemas de evaluación de calidad de la educación en América Latina y el Caribe es un fenómeno significativamente notorio durante la última década del siglo XX. Aunque ya con anterioridad para el año 1.988, se iniciaron experiencias pioneras en esta franja del continente, esa fecha puede considerarse como el verdadero punto de partida de esta tendencia hacia la evaluación de la calidad, puesto que fue entonces cuando países como Chile y Brasil comenzaron a realizar sus primeras reflexiones para poner en funcionamiento sus actuales sistemas nacionales de Evaluación Institucional. A comienzos de los años noventa, se inicia el proceso en Honduras (1990), Colombia (1991), República Dominicana (1992), Argentina (1993) y El Salvador (1993), países a los que siguen más adelante otros como México (1994), Costa Rica (1995), Paraguay (1995), Venezuela (1995) o Bolivia (1996).

Desde esta valoración regional sobre la evaluación de la calidad en los procesos educativos, Aguerrondo (1993) expone “la apremiante tarea de los estados y sus escuelas en la articulación de sus cargas ideológicas y pedagógicas respecto a las políticas públicas para la constitución de una educación de calidad sujeta a revisión permanente” (p.6). El realce de la evaluación de la educación la complementa Ferrer (1995), manifestando que “los resultados generados en la institución educativa desde sus ejes de gestión aportan a un proceso de observación de las prácticas gestión, instando a la mejora en una perspectiva integral y proyectando los principios hacia una gerencia democrática desde la rendición de cuentas” (p.2).

Este enfoque hacia el uso de resultados en la evaluación de la educación para Latinoamérica abre la discusión sobre el impacto del fenómeno educativo en el desarrollo social de las naciones. Es así como Delors (1996) señala “la importancia de este proceso como camino

a la transformación de una sociedad que intencionalmente trabaje el sentir y el razonar desde unos mínimos éticos con base en los principios de *Aprender a conocer*, *Aprender a hacer*, *Aprender a vivir juntos* y *Aprender a ser*” (p.3). De esta manera, el recorrido por los avances en la educación evidencia cómo los aspectos estructurales y operativos de los establecimientos educativos en América Latina cobran mayor sentido invitando hacia el estudio de los currículos, los actos pedagógicos, las prácticas administrativas, los usos y las tendencias. Del mismo modo en que es viable hablar de la relativa novedad de este fenómeno de la Evaluación Institucional, al menos en comparación con el largo proceso desarrollado en otros países del continente americano (Estados Unidos o Canadá) o incluso con el seguido por algunos países europeos, también es necesario destacar su importante impulso.

En efecto, no solo es destacable la rápida expansión que han experimentado los sistemas de evaluación de la calidad educativa, sino también la decisión con que ese proceso se ha llevado a cabo de cara al cambio de siglo. Gómez (1998) señala: “la importancia de una revisión del proyecto público de la educación latinoamericana para enfrentar el nuevo milenio” (p.12), proponiendo líneas de acción e innovación para acceder a la sociedad del conocimiento bajo un enfoque de desarrollo humano en el que resulta fundamental medir la gestión. Bajo este ángulo, la voluntad política que han mostrado los responsables de la educación a la hora de poner en marcha dichos sistemas, se ha visto reflejada en la inclusión de estos en varios textos legales de gran importancia, como es el caso de las leyes generales de educación con rango orgánico o constitucional de países como Colombia, Brasil o Chile.

En conjunto, puede decirse que los países de América Latina y el Caribe se han sumado solo en los últimos veinte años a esta tendencia que se aprecia a escala universal y lo han hecho con determinación y sistematicidad; ello no quiere decir que los sistemas implantados no tengan

algunas deficiencias ni que su funcionamiento sea plenamente coherente. No obstante, y considerado en su totalidad, la sensación dominante es la de un proceso en marcha con significativos pasos y llamado a la mejora constante. De conformidad con este crecimiento, Latinoamérica recibe de Europa importantes influencias sobre los procesos de evaluación con un sentido hacia la acreditación y la certificación de procesos de gestión. En virtud de lo anterior, Santos (1999) establece un análisis sobre “la naturaleza de la evaluación y sus principales desafíos en el fortalecimiento de los sistemas de gestión de calidad en los claustros universitarios”. De esta forma, el propio nombre de sistemas de evaluación de la calidad que se ha extendido en la región es muy notorio. Naturalmente, la puesta en marcha de mecanismos de evaluación ha ido estrechamente ligada a la prioridad política concedida en la misma época a la mejora de la calidad de la educación.

Frente a las políticas de expansión y acceso a la educación de épocas anteriores, la década de los noventa se caracteriza por el énfasis puesto en la calidad educativa. La nueva orientación política que comenzó a apreciarse a finales de los ochenta entre los países más desarrollados ha afectado a todos, incluyendo a los países de América Latina y el Caribe. Según finalizan los noventa, y en virtud del conocimiento valorativo que proporciona sobre la realidad, la evaluación es concebida como un importante dispositivo al servicio de la mejora cualitativa de la educación. Estrictamente hablando, no se puede decir que evaluar sea sinónimo de mejorar, pero sí puede considerarse una condición necesaria para la mejora, ya que permite estimar el grado de logro de los objetivos propuestos e identificar las principales fortalezas y debilidades de las acciones desarrolladas.

1.1.5. La Evaluación Institucional en el escenario colombiano – Políticas y

Lineamientos

El fundamento de la educación colombiana en las postrimerías del siglo XX guarda sus raíces en la Constitución Política de 1.991, donde se contempla “como un deber de los entes territoriales promover y garantizar el pleno cumplimiento del derecho de sus habitantes a una educación de calidad, de manera sostenible y en condiciones de equidad para toda la población”. En este orden de ideas, el artículo 67 define misionalmente el horizonte de la educación bajo un enfoque de integralidad en su garantía. Así:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. 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; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios

educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Constitución de Colombia, 1.991, p. 17)

En esa ruta, y resultado de este paradigma de educación en la Nación, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), representó la carta de navegación de los establecimientos educativos en cuanto al despliegue de todas sus prácticas y directrices en los procesos formativos de los educandos, permeando desde la Evaluación Institucional la posibilidad de mejorarse y fortalecerse desde las diferentes áreas de gestión. De este modo, la Ley 115 de 1.994 o Ley General de Educación, en su artículo 74, reglamenta con rigurosidad no solo la declaración documental y estratégica de los PEI, sino que señala unos criterios técnicos para su pertinencia y revisión constante desde la evaluación, en una mirada de contexto local y nacional. Así lo expresa el artículo:

El Ministerio de Educación Nacional con la asesoría de la Junta Nacional de Educación JUNE establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación formal y no formal y de los programas a que hace referencia la presente ley, con el fin de garantizar al Estado, a la sociedad y a la familia que las instituciones educativas cumplen con los requisitos de calidad y desarrollan los fines propios de la educación. El Sistema Nacional de Acreditación, deberá incluir una descripción detallada del Proyecto Educativo Institucional. (Ley 115 de 1.994, p. 34)

Dentro de esta misma dinámica, el artículo 84 señala de manera taxativa que la práctica de la evaluación es fundamental en cualquier canal de mejoramiento, a saber:

En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y

de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución si fuere el caso. (Ley 115 de 1.994, p. 34, p. 38)

Con los fundamentos que plantea la Constitución Política de Colombia, en conjunto con la Ley 115, la Evaluación Institucional adquiere un rol protagónico en la esencia de la educación colombiana, por cuanto se convierte en uno de los mecanismos que promueve el derecho a una educación de calidad, a partir de la revisión de la administración escolar en cada una de sus dimensiones. Los sistemas integrales de calidad contribuyen a la eficacia del sistema (logros alcanzados en aspectos concretos del derecho a la educación expresados en metas), así como a la eficiencia de este (uso adecuado de los recursos asignados para la consecución de las metas).

Continuando con esta línea de tiempo de la Evaluación Institucional en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional hacia el año 2.008 planteó en su marco de trabajo “las guías de gestión para el mejoramiento institucional, para la organización del sistema educativo, para la gestión estratégica del sector y para los aprendizajes para mejorar”; en particular, la Guía 34, “Ruta para el mejoramiento Institucional”, coloca orientaciones técnico-pedagógicas tendientes a garantizar que las instituciones educativas en Colombia puedan establecer desde sus Proyectos Educativos Institucionales, todo un plan de mejora a partir de lo que ha significado el año en

curso, es decir de aquello que se obtiene año tras año en el comportamiento de todos y cada uno de sus frentes (Gestión directiva, gestión administrativa y financiera, gestión académica y gestión de la comunidad).

Así las cosas, el lineamiento de política aún vigente del Ministerio de Educación Nacional, pone de cara a las instituciones educativas, con independencia de su naturaleza jurídica, hacia la Evaluación Institucional como proceso autónomo y colectivo, que se enfoca en recopilar, sistematizar, analizar y valorar la información, relativa al alcance de las acciones y al resultado en cada una de las áreas de trabajo con el objetivo de identificar las oportunidades de mejoramiento para cumplir con las metas acordadas por la comunidad educativa.

1.1.6. Políticas Públicas Educativas

El estudio de las políticas públicas en el ámbito de la educación se constituye en un fenómeno complejo y polisémico, no obstante, facilita la elaboración de estructuras de legitimidad y define racionalidades de cursos de acción en los actores. Las políticas son un conjunto de estrategias y determinaciones que se movilizan en el espectro de unas fuerzas sociales con propósitos puntuales, a fin de atender problemas que han sido valorados como prioritarios en un momento histórico concreto. En este sentido, las políticas emergen en el seno de una agenda que da como resultado una implantación y una posterior evaluación.

De esta forma, el interés por las políticas educativas en materia de Evaluación Institucional objeto de investigación, se centra en su impacto sobre el nivel de calidad de la educación que se oferta en el Distrito de Barranquilla, dado que la normatividad vigente y los lineamientos que la complementan merecen una indagación y análisis juicioso para reconocer cómo los sujetos que configuran el sector las asumen, las apropian y las vinculan en su experiencia escolar cotidiana. En una palabra, podría afirmarse que, pese a los importantes

esfuerzos, nacionales y locales, para fortalecer la evaluación de la gestión institucional de las escuelas oficiales, se han consolidado elementos técnicos y reglamentarios que no han logrado superar lo conceptual y lo metodológico fundando “tareas por hacer” desde una agenda procedente.

1.1.7. Planteamiento del problema – La Evaluación Institucional en el Distrito de Barranquilla.

Resulta familiar entender desde los diversos espacios de discusión mundial con relación a la educación, que lo referido a la mejora institucional no puede ser prescrito, homogenizado o replicado sin beneficio de inventario, dado que los imaginarios relacionados para la eficiencia y eficacia son heterogéneos entre una institución y otra. La capacidad de gestión de sus actores, el compromiso con lo público y la autonomía, no pueden constituirse en variables de imposición, sino en un conjunto de acciones y oportunidades para facilitar la trascendencia en los contextos.

En este sentido, Colombia ha venido planteando lineamientos de política en materia de Evaluación Institucional, pues cuenta con instrumentos consolidados y maduros (Documento No. 11 del MEN/ Guía 34 - 2008), tiene definido un sistema de evaluación de la educación básica y media, del mismo modo que para la educación superior; estos sistemas son robustos y permiten que el flujo de información sea amplio para los diversos sectores. No obstante, el punto de quiebre con relación al desarrollo de las gestiones del PEI de manera coherente en las escuelas estriba en que esos datos que se obtienen de dichos sistemas, no se reflejan en un proceso de reflexión pedagógica institucional en virtud de su uso, al igual que la articulación de una política pública integral que supere la mera reglamentación y que movilice todo ese proceso en las diferentes zonas del país. De acuerdo con este planteamiento, Bogoya (2009) acentúa la discusión, afirmando que “el cuello de botella para alcanzar una cualificación de la educación

radica en el precario manejo de los resultados que reportan las diversas fuentes”. Con base en ello, la reflexión en este proceso es la preponderancia que tiene la información que se levanta al interior de la labor educativa, para la toma de decisiones y mejorar cada uno de los frentes que hacen parte de la escuela; esto implica, no sólo la determinación fáctica de “hallazgos”, sino el propósito colectivo de valorar críticamente el hacer escolar como un acto humano imperfecto, susceptible a ser repensado, deconstruido y recreado.

En armonía con toda esta idea, Rincón (2010) explica cómo ha sido el despliegue y deliberación de políticas educativas en Colombia cuando manifiesta que:

Los elementos expuestos por la política actual de educación en Colombia son presentados al público en general a través de diagnósticos, conceptualizaciones, planes y estrategias que los relacionan entre sí, para mostrar la pertinencia de una reforma del sistema educativo colombiano y el propósito de mejorar la educación en el país; pero es claro que la divulgación pública del discurso de esta política no garantiza la circulación efectiva de su información dentro de todas las esferas sociales, tampoco la comprensión de sus asuntos, sus alcances y sus implicaciones; de hecho, la política está diseñada para su conocimiento fragmentado, más que para su explicación (p. 3).

Esta postura reitera, que la implementación del “*Documento 11*” y la Guía 34 de 2008 del MEN como formatos reglamentarios y metodológicos para la Evaluación Institucional únicamente llegaron al peldaño de la socialización, dejando en un segundo plano la creación de espacios legítimos de discusión nacional que permitieran la contextualización, apropiación y dinamización en lo regional de esta práctica de gestión que indudablemente impacta en el establecimiento y la calidad del servicio educativo que presta. En otros términos, la posibilidad

de establecer una evaluación y análisis respecto a su proximidad con la realidad de la escuela pública colombiana fue mínima.

Ahora bien, el contexto del sector educativo en el Distrito de Barranquilla se ha visto marcado por un marco situacional particular respecto a la Evaluación Institucional, pues se evidencia en el entorno la ausencia de políticas locales que integren pedagógica y participativamente esta práctica de gestión que se gesta desde la instancia central (Guía 34, “*Ruta del Mejoramiento*”), en donde se busca el uso de los productos que esta otorga hacia la alineación de una ruta consecuente de calidad. Lo anterior, encuentra soporte en el único acto administrativo (Resolución 06168 de 2.011) que circunscribe exclusivamente las acciones de la Evaluación Institucional a un nivel procedimental, sustentadas en una actividad obligatoria, dada en el Artículo 2, así:

El proceso de la autoevaluación será organizado por el equipo de seguimiento a los procesos de mejoramiento institucional bajo el liderazgo del rector; quienes dispondrán de autonomía para definir la periodicidad, coordinar los recursos y los equipos, asignar funciones, tareas y responder por la calidad de los resultados. La autoevaluación contará con 5 pasos fundamentales para su realización: 1. Revisión de la identidad institucional, que comprende las siguientes actividades: a) Comparación entre los planteamientos del PEI y el funcionamiento del establecimiento educativo, b) análisis de la pertinencia del PEI con relación al contexto y al proceso de integración institucional, definición de acuerdos sobre la visión; 2. Evaluación de cada una de las áreas de gestión teniendo en cuenta los criterios de inclusión: Estudio y apropiación de las áreas, componentes y procesos de la gestión institucional, conformación de los equipos para evaluar cada una de las áreas de gestión, evaluación de cada una de las áreas de gestión, evaluación de los

resultados del índice de inclusión; 3. Elaboración o revisión del perfil institucional: identificar el estado de cada uno de los procesos y componentes de las áreas de gestión, organización de los resultados en un formato completo, identificación visual de los aspectos críticos de los procesos y componentes de cada área de gestión; 4.

Establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejora: identificación y análisis detallado y profundo de las fortalezas y oportunidades de mejora de la institución educativa, como insumo para la elaboración del plan de mejoramiento institucional; 5. Sistematización de la información en el software dispuesto para tal fin -SISTEMA DE GESTIÓN ESCOLAR – SGE- (Resolución 06168 de 2.011, p. 2).

En esta misma dirección, se suman los bajos resultados en las pruebas Saber 11 donde la clasificación histórica de los últimos cuatro años, ver en la Tabla 1, muestra que aún el 40% de las instituciones oficiales se ubica en bajo logro. Esto suscita un importante cuestionamiento sobre qué tipo de revisiones desde la Evaluación Institucional hacen los establecimientos educativos con respecto a la gestión académica y su impacto en la calidad, a saber: dado que los insumos existen, ¿hasta dónde se utilizan y discuten?

Tabla 1.

Número de Instituciones Educativas Según Clasificación de Planteles SABER 11

Clasificación							
Año	Muy Superior	Superior	Alto	Medio	Bajo	Inferior	Muy Inferior
2011	1	6	24	36	55	25	0
2012	2	14	28	48	53	3	0
2013	2	18	25	59	43	4	0
2014	3	17	26	59	43	3	0
2015	4	16	25	58	42	2	0

Nota: Adaptado de Oficina de Calidad Educativa -Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla (2015)

Esta problematización de la Evaluación Institucional, en el Distrito de Barranquilla se complementa con los reducidos índices en el reporte del proceso de gestión (55%), al igual que con sus procesos de seguimiento (**ver Figura 1**), dimensionando las rupturas con el plan de mejoramiento institucional (PMI) que organiza a corto, mediano y largo plazos las estrategias pertinentes con miras a la cualificación del proyecto educativo institucional.

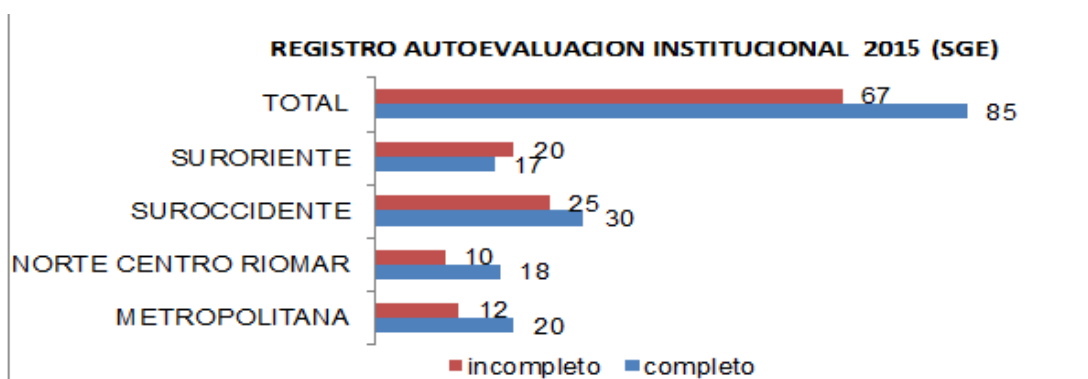


Figura 1. Instituciones Educativas que reportan Evaluación Institucional.

Adaptado de: Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla

De acuerdo con lo anterior, es posible indicar que la situación actual de las instituciones educativas en Barranquilla, con relación al manejo, apropiación y desarrollo de la Evaluación Institucional, es deficiente, puesto que el escenario puntualiza una clara obtención cuantitativa y cualitativa de información bruta, que se filtra, categoriza y socializa. Sin embargo, su impacto como elemento de entrada de alta prioridad para la planificación estratégica y mejoramiento continuo para el año siguiente resulta poco significativa dado que culminado cada ejercicio anual emergen las mismas situaciones en cuanto a las debilidades y oportunidades de mejora, interrumpiéndose el proceso de análisis de los datos, la toma de decisiones en los diferentes estamentos y el seguimiento de dichas tendencias en el funcionamiento institucional.

Por otro lado, como efecto adicional a este entorno de la gestión de la Evaluación Institucional en la ciudad, surge la no sistematicidad de experiencias significativas de transformación pedagógica, como fruto de una causa que emerge de la evaluación del proyecto educativo institucional que oferta la escuela. En ese camino, el Ministerio de Educación Nacional desde la Guía 28, “*Aprendizajes para mejorar*”, señala que:

Son entendidas como (s) experiencia(s) , aquellas acciones, que han generado solución a un problema que afecta a una comunidad o población; en la consecución de su éxito se logra evidenciar la puesta en marcha tanto de métodos como de mecanismos innovadores que se combinan con la participación y empoderamiento de sus diversos actores; este tipo de experiencias permiten dentro de las posibilidades, replicarse en contextos diversos y por otros sujetos, todo ello fundamentado en un marco de una rigurosa Evaluación Institucional (Guía 28, 2007,p.2).

Las experiencias significativas en el ámbito educativo, además de los diversos miembros escolares, recursos y decisiones que actúan sobre un contexto para su posterior transformación, también buscan principios de corte universal y contextual: cobertura, calidad, eficiencia y equidad.

A manera de cierre, resulta de vital importancia indicar que la Evaluación Institucional en la educación pública de Barranquilla ha sido desconocida en su perspectiva de formación y comprensión. La comunidad educativa ha cedido su juicio de valoración, se ha desconectado de las dimensiones del proceso de evaluación, se ha masificado el conformismo, todo, en la medida en que el trabajo de unos pocos y su desarrollo debe como posibilidad ejecutarse en las fases de finalización de un proyecto o situación con retroalimentación y sistematización.

1.1.8. Formulación del problema

¿Cómo se formulan las políticas educativas en materia de Evaluación Institucional para las escuelas públicas de Barranquilla?

¿Cuáles son las concepciones y tensiones de las comunidades educativas con relación a la Evaluación Institucional que informen a la política pública para su formulación e implementación?

¿Cómo construir una agenda de política educativa para la Evaluación Institucional en las escuelas públicas de Barranquilla?

1.1.9. Objetivos

En su composición esencial los objetivos representan las guías del proceso de investigación y se erigen como declaraciones relativas al alcance del estudio en términos del ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Bajo esa posición el presente trabajo expresa los siguientes propósitos en relación con los ejes fundamentales de las políticas educativas en la Evaluación Institucional desde el marco de las escuelas públicas de Barranquilla.

1.1.9.1. General.

Comprender los significados y énfasis que tiene la evaluación institucional, para las comunidades educativas de Barranquilla, en el marco de la gestión escolar que permitan retroalimentar las políticas públicas locales y nacionales.

1.1.9.2. Específicos.

Analizar el escenario de los establecimientos educativos oficiales del Distrito de Barranquilla, a partir de la concepción de los sujetos sobre las prácticas en la evaluación institucional.

Reflexionar sobre representaciones las tensiones que se presentan entre las disposiciones legales vigentes y la gestión de la Evaluación Institucional en las escuelas públicas de Barranquilla.

Configurar desde la construcción colectiva de las comunidades escolares una agenda en gestión, para el fortalecimiento de la Evaluación Institucional en las escuelas públicas de Barranquilla.

Capítulo II

Bases estructurales de las políticas públicas y educativas en la evaluación institucional

Los contenidos que conforman este apartado estudian conceptualmente el tema de las políticas públicas y educativas de cara a la comprensión de la Evaluación Institucional como campo de conocimiento. De ahí entonces, se avizoran recorridos hacia la discusión de paradigmas y la emergencia de nuevas formas de aprehensión del fenómeno. En atención a esto, es importante destacar los tributos teóricos de algunos autores vitales frente a las categorías de investigación como Osear Cuellar, Raúl Velázquez, Francisco Cajiao, Oscar Rincón Gento Palacios, Víctor Escamilla, Enrique Hamel, Miguel Santos Guerra, Inés Aguerondo, Antonio Bolívar, entre otros.

En merito a lo sugerido, se exponen en primera instancia los fundamentos históricos y conceptuales que explican los pilares de las políticas públicas educativas, diferenciando entre ellas “*Polity, Politics y Policy*”. En un segundo espacio, se establece el tránsito por los hitos, conceptos y principios de la Evaluación Institucional a modo de proceso de gestión educativa, culminando con las revisiones de las nociones de calidad de la educación y agenda de política educativa.

Por otra parte, en la lista del capítulo hay una reflexión sistémica del estado del arte de este ejercicio, dando cuenta de los trabajos en el orden europeo, latinoamericano, nacional y local, que han brindado avances al fortalecimiento del objeto de estudio desde diferentes orientaciones epistemológicas.

2.1. Marco Conceptual

2.1.1. El Estudio de las políticas públicas y educativas

El sector de las políticas públicas como centro de ocupación científica, ha venido ganando espacios significativos en función de su prioridad en la transformación de las necesidades sentidas en un contexto. De esta manera, se mostrarán varias perspectivas que aspiran a definir esta categoría, estableciendo un análisis de contenido hacia la comprensión del horizonte que puntualiza el objeto fundamental de esta investigación. Lo anterior, es relevante pues vincular las políticas públicas con las meras “acciones de gobierno” se ha convertido en una particular tendencia, de tal suerte que cualquier acción de los entes estatales es considerada una política pública. “Los gobiernos no son los únicos actores en las fases de construcción de las políticas: si bien toda política pública es una acción de gobierno, aquélla no se reduce a este” (Majone, 1989).

En consonancia con lo planteado, los orígenes de la ciencia política guardan su génesis en el año 1.920 con los desarrollos teóricos y metodológicos del conductismo, que le permitieron más tarde consolidar el estatuto epistemológico de ciencia en la década de 1.950. Con base en esto, la ciencia política incorporó elementos de tipo descriptivo y explicativo en el análisis de los fenómenos individuales y colectivos de la política, variables semejantes a los utilizados por la economía y la sociología, adquiriendo con ello identidad propia; a partir de aquel momento, se presentó un rápido crecimiento del estudio politológico que dio paso a un mapa bastante variado de subdisciplinas y campos de acción (Valencia, 2008). En una situación similar, Harold Lasswell en Estados Unidos se preocupó por mejorar el desempeño administrativo y la acción gubernamental del estado, postulando que la ciencia política es tributaria de las políticas, al igual

que lo harían las demás ciencias sociales, y brindaría sus elementos metodológicos y conceptuales para el abordaje integral del estado y sus problemáticas.

En la década de los 80, el estudio de las políticas públicas se ha establecido como una subdisciplina en la ciencia política, comenzando a ser nombrada en espacios académicos en Estados Unidos, Francia y España, especialmente, por las agencias multilaterales y de desarrollo como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Actualmente se han extendido a las múltiples disciplinas sociales, quienes ven en este campo mucho por decir y hacer. Con base en estos desarrollos de mirada científica, aparece un concepto clave que Cuellar y Escamilla (2002) estipulan para las políticas públicas, a saber:

La política pública se conforma como acción institucional organizada de una agencia encargada de su implementación (...) sostendremos que lo que hace especiales a los tipos de cuasi experimentos que constituyen las políticas públicas es, precisamente, la conjunción de estos distintos planos de análisis y acción: La teoría substantiva que subyace al diseño de la política y la teoría organizacional que sustenta el esquema operativo en que se encarna la aplicación de la política (p.76).

En este sentido, los autores del concepto citado marcan la taxativa necesidad de establecer precisiones y diferencias de fondo al reflexionar sobre el trípode *Polity*, *Politics* y *Policy*, pues desde la tradición anglosajona cada una de estas acepciones tiene representaciones diversas. La primera, hace alusión a los “hechos jurídicos del estado” (normas /leyes), la segunda, guarda su significado en las luchas de los grupos por la detentación del poder en el estado o influye de algún modo en este, y la tercera, establece las acciones y estrategias de los distintos grupos o, muy especialmente, del gobierno en turno frente a problemáticas públicas en contexto determinado. Sobre esta tercera idea se funda el concepto estructural de política

pública. De este modo, los gobiernos se conciben como instrumentos para la realización de políticas públicas, de la misma manera en que el logro principal de una empresa privada no es su organigrama sino sus utilidades, lo importante en el gobierno son sus resultados y no su estructura.

Otras miradas, como la de Müller (2007) citado por Valencia (2008), escenifican la categoría esgrimiendo que:

Las políticas públicas son la forma como se le da coherencia, integralidad y sostenibilidad a las decisiones y acciones de los gobiernos. En esta perspectiva, temas como el sistema y el régimen político, la coherencia ideológica y programática de los partidos políticos, la fortaleza institucional, la gobernabilidad (capacidad del ejecutivo para conducir la política), el poder legislativo (legitimidad y representatividad), el poder judicial (autonomía e independencia) y la sociedad civil (organización y acción colectiva) son temas que comparten la ciencia política y las políticas públicas. En síntesis, las políticas públicas vinieron a permear la política en todas sus dimensiones y, con ello, a agregarse como tema de estudio de la ciencia política. (p. 96).

Una ponderación de los lugares que asumen estas definiciones es que guardan convergencias respecto a la esencia de la política pública como un quehacer tendiente a la resolución de problemas de interés general, provista desde el seno del estado como responsable final (así se sumen a él alianzas privadas). De otra parte, la diferencia está dada en que el posicionamiento de Müller ubica en el precepto a todas las ramas del poder público como hacedores de política desde sus funciones públicas.

De otra parte, Velásquez (2009), más allá de adentrarse en las racionalidades técnicas, establece un enfoque de política pública integrado cuando afirma que:

La política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener (Velásquez, 2009, p156).

Tras las aportaciones realizadas en el espectro del ámbito educativo, las políticas son cursos de acción y flujos de información en relación con un objetivo público relacionado con el sistema definido en forma democrática y que son desarrollados por el sector público, frecuentemente con participación de la comunidad y del sector privado, dando prelación a temas asociados con equidad y calidad (García, 2012). Este panorama, ha generado diversas miradas entre varios agentes de la educación y la sociedad en general; es más, lejos del contexto geográfico como determinante, se puede apreciar que existen aristas comunes que rompen con las distancias. Ese factor común, es lo que se ha llamado *sentido esperanzador de la educación*, en donde se busca garantizar tanto el alcance en cobertura como en calidad a través de un proceso continuo hacia cada uno de las dimensiones del PEI para ello, la Evaluación Institucional se constituye en dispositivo de intervención esencial.

Así, vale la pena resaltar que la relación entre educación y evaluación cobra cada vez más importancia, de hecho, su articulación redefine el diseño de políticas públicas en la materia, pues permite una amplitud de movimientos a través de la gestión, la dirección y el gobierno de la escuela, sus procesos de aprendizaje, su funcionamiento, organización y, sobre todo, el tránsito de información y las interacciones que desde allí se establecen con una gran diversidad de actores y asuntos sociales. El alcance de la evaluación es cada vez más abarcador y hoy, de

acuerdo con los expertos, es factible o posible hablar de una cultura de la evaluación en el sistema educativo (Cajiao, 2010).

2.1.2. Evaluación Institucional en educación básica

Aproximarse a los núcleos centrales que enmarcan la definición de Evaluación Institucional en la sustancia de la educación básica, constituye una labor ardua, pues supone un acucioso trámite no solo en el estudio de la racionalidad que la organiza, sino en el abordaje de la esencia humana que la moviliza, ya que la misma está mediada por un marco ideológico que se encarga de dar un valor particular a la gestión escolar. Empero, es necesario trascender estos hechos a fin de proponer unos mínimos hacia su concepción como cuerpo de saber que aporta al fortalecimiento de la calidad de la educación.

En coherencia con lo postulado, la Evaluación Institucional se considera un constructo teórico caracterizado por su producción de conocimientos, por la complejidad de los diseños en los instrumentos que aplica según su dimensión y por su contribución a otras disciplinas. Con relación a esta afirmación, Santos- Guerra (2004) reitera que:

La evaluación educativa es una disciplina que se ha complejizado en los último 50 años, en los que dejó de referirse al aprendizaje, para tener, por objeto de estudio la educación en toda su extensión, los planes y programas, los proyectos de formación profesional y la capacidad de cada uno de los profesionalistas. También como diversos elementos de lo educativo, tales como métodos de enseñanza o materiales didácticos, así como los sujetos de la educación, en particular docentes y estudiantes (p.20)

Con esta exposición inicial, es importante estimar las tendencias organizacionales que marcaron el proceso evolutivo de la Evaluación Institucional, de tal suerte que sea factible

observar las aplicaciones, posturas y retos a partir de los encargos sociales dados en cada momento histórico. En conexión con lo dicho, es oportuno anotar que esta categoría ha roto las barreras del tiempo en tanto que ha migrado del siglo XX al XXI con sustanciales cambios; es así como con la llegada de la década del 60 se determina la vinculación de las primeras disertaciones que sistematizaron la evaluación como canal ampliado a la “verificación del aprendizaje.

Bajo este sendero, el *modelo experimentalista* (1963) representado en Campbell y Stanley, sostenía que “el objetivo de la evaluación es básicamente conocer interna y externamente los efectos o conclusiones sobre un proceso de intervención educativa hacia un conjunto de variables, razón por la cual implicaba establecer si se alcanzaron los objetivos o no”; cuatro años más tarde, el *modelo respondiente* (1967) reconocido en Stake, daba sentido a la Evaluación Institucional en dos direcciones: “responder a las necesidades de los clientes, para lo cual los objetivos podrán modificarse en el transcurso del programa o del servicio a evaluar con la convicción de resolver a los diversos problemas que demanden los actores implicados, y un diseño pluralista que asume una diversidad de técnicas (cualitativas y cuantitativas) para recoger la información” (Escudero, 2006).

En paralelo a esa postura, aparece el *modelo de evaluación CIPP* (*Contexto, insumo, proceso y producto*) implantando un esquema que realza el ciclo como piso fundamental en el que se contrastan los resultados que se han obtenido, con lo esperado, su intención radica en que se identifiquen oportunidades de mejora del campo evaluado, pues del mismo han participado los diversos representantes implicados en el fenómeno. Hacia 1972 el *modelo de WEISS* erige como eje central de su pensamiento el entorno sociopolítico de la evaluación, de donde se desprenden dimensiones para su ejecución y es como aparecen los programas, instituciones, objetivos,

propósitos y demás, pues cada uno de ellos es construcción política con sentido. A renglón seguido, anota Bustelo (1999) que “lo que distingue a la investigación evaluativa no es el método o la materia de la que se ocupa, sino la intención o el propósito por el cual se hace”.

Un nuevo patrón de esta herramienta de gestión se instauraría hacia finales de los años 80 con Cronbach, en donde lo evaluativo se circunscribe en tres actividades específicas: comprensión, planificación y mejora, apuntalando entonces a los programas sociales y comunitarios. Distingue el autor tres tipos de decisiones educativas a las cuales la evaluación sirve: 1) sobre el perfeccionamiento del programa y de la instrucción, 2) sobre los alumnos, necesidades y méritos finales, y 3) acerca de la regulación administrativa sobre la calidad del sistema, profesores, organización, entre otros. (Escudero, 2006).

Luego de este trasegar por la historia de la Evaluación Institucional, es momento de suscribir en la gama de teorías, un grupo de significaciones que se perfilan como paradigmas emergentes en los años 90 y que proponen una visual integradora de la práctica pedagógica en la que la democratización y adherencia de la comunidad educativa es determinante para el análisis de la gestión escolar, no como mecanismo de simple control, sino de empoderamiento. En ese sentido, Santos (1995) abre el debate anotando lo siguiente:

El origen de la iniciativa no es tan importante como la naturaleza de la decisión. ¿Hasta qué punto asumen todos los miembros de la comunidad educativa la idea? ¿Por qué respaldan su desarrollo? ¿En qué condiciones se pone en marcha la iniciativa? ¿Qué están dispuestos a hacer para que prospere, llegue a su fin y tenga el éxito pretendido y deseado? Si los profesionales consideran la evaluación más como una amenaza que como una ayuda, si los padres la entienden como un ajuste de cuentas al profesorado, si los

alumnos apenas si participan en la decisión y en el proceso, la evaluación perderá una buena parte de su potencia transformadora (p.19).

Estos cuestionamientos, se proyectan hacia una elaboración conceptual sobre la base de una Evaluación Institucional arraigada en la sistematicidad, diseñada intencional y técnicamente para recoger información valiosa y fiable, con el ánimo de valorar la calidad y los logros del establecimiento como piso para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto de dicho proyecto como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (Palacio, 1998).

Con la incursión del nuevo milenio y bajo el horizonte de la sociedad del conocimiento, se presenta una relectura de la Evaluación Institucional que la concibe como “aquella acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre procesos de desarrollo de alumnos, procesos pedagógicos, asuntos administrativos, así como sobre sus resultados, con el fin de elevar y mantener la calidad educativa”. En esta misma vía, la evaluación escolar “más que un hecho técnico es un fenómeno moral que si se le confiere un mero carácter instrumental se corre el riesgo de ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia y de la desigualdad” (Santos, 2004).

Tras la revisión de estos pensamientos en la delimitación de este proceso de gestión, es factible identificar dos convergencias de gran potencia para la teorización: por una parte, la relación bidireccional entre Evaluación y Calidad Educativa, en la medida en que una permanente revisión de las áreas del proyecto educativo institucional en la escuela, “asegura” una mejor prestación del servicio educativo, por la otra, un marcado tecnicismo frente al rigor ejecutivo de la implementación en la escuela de lo evaluativo (priorizando un orden metodológico y decisorio ubicado en la información). Sin embargo, Santos (2004) se separa de

Palacio (1998) al incluir el factor humano como parte vital de las acciones evaluativas en los establecimientos escolares, al igual que el componente ético- moral.

Tomando como base lo dicho por los citados autores, aparece en la actualidad una idea alterna que intenta conciliar tanto la importancia de las personas (en términos participativos y deliberativos) como la lógica sistemática que permea la Evaluación de la escuela. En ese direccionamiento, ésta se proyecta como “un espacio permanente e integrador que se desenvuelve dentro y/o fuera de la institución, a efectos de favorecer la calidad educativa mediante juicios de valor, dando bases para la toma de decisiones. Se configura como una práctica reflexiva y autorreguladora que se sustenta en tres pilares: el axiológico, el teórico y metodológico” (Bolívar, 2008).

Estas consideraciones, no pretenden hacer de la definición de Evaluación Institucional una “verdad absoluta”, pues tanto la literatura como los debates en virtud de otras formas de ver el hecho están abiertos para enriquecer la teoría; lo que se puede concretar es que esta es una arista del fenómeno educativo en lo organizacional que agrega valor, si cada uno de los sujetos sociales de la educación se compromete y la percibe como una herramienta pedagógica cotidiana que piensa el quehacer de manera conjunta.

2.1.3. El devenir de la gestión escolar en la escuela como organización inteligente

Los cambios estructurales de los sistemas educativos se dan en la medida en que las comunidades escolares que lo conforman se engranan de forma articulada desde la participación; de esta manera, sobresale la gestión organizacional como sendero que sirve para repensar una institución educativa que le apueste a una orientación que comprenda el carácter social del

currículum y su atinente sentido a la integración de todo lo escolar. En este tramo, Gimeno - Sacristán (2010) expone que:

El Currículum se entiende como contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores. La escuela "sin contenidos" culturales es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que estructuran ese proyecto (p.12).

Este elemento en particular, formula un franco reto hacia la concepción de una escuela pública como organización inteligente, capaz de lograr en el sistema educativo colombiano aportes con visiones compartidas del futuro que se quiere lograr, con estructuras dinámicas, ambientes pertinentes y de apoyo, donde las relaciones de calidad entre los miembros que las conforman dinamicen planes operativos coherentes, y donde el aprendizaje sea lo prioritario. En esas condiciones, una mirada sociocrítica de la gestión institucional da cuenta de un currículum deliberado en las comunidades educativas, con principios y movilizaciones para enaltecer, en el que la pedagogía crítica perfila a un docente como intelectual, transformador, traductor del aula en escenario de discusión, análisis y propuesta. Su didáctica crítica problematiza y estimula pensamiento divergente (Portela, 2012).

Los niveles de análisis que posibilitan estos aspectos hacen explícita la vinculación bidireccional entre gestión y currículum, por cuanto desde las políticas públicas y las aspiraciones de la sociedad, los procesos de gestión administran y vivifican el cosmos que ubica a la escuela, siendo la participación el dispositivo que asegura espacios de negociación y articulación en los sujetos de la determinación curricular. Esta postura, perfila la “gestión

curricular” como una categoría naciente que no se queda como mecanismo de control o como un conducto de manejo normativo, sino que amalgama de forma irrestricta las dimensiones organizacionales de la institución educativa.

De esta referencia, surge la emergencia por adentrarse en una tendencia teórica de perspectiva “culturalista” en gestión educativa, que, si bien se separa de los canones tradicionales, se complementa con sus presupuestos básicos. Elizondo (2001) fortalece este lineamiento sosteniendo que la interrelación entre sujetos y escuela define los aspectos de la gestión: participación comprometida y responsable, liderazgo compartido, comunicación, espacio colegiado e identidad con el proyecto que define a la escuela.

Bajo este posicionamiento, el punto álgido que enfrentan los centros educativos para avanzar a grados mayores de calidad es transformarse en instituciones que se autogestionan; la toma de decisiones de manera endógena permitirá a los colegios valorar el rumbo pedagógico según su realidad local (autonomía) y asumir las “implicaciones” por los resultados de su labor. Lo anterior, va de la mano con el proceso de innovación de la escuela como deber concreto de la gerencia efectiva, pues la mirada del contexto no se focaliza únicamente en el pasado, debe integrar en una contemplación conjunta el pasado, el presente y el futuro, es decir, pasado, presente y futuro son la plataforma de lanzamiento del proyecto educativo institucional (Flores, 1992).

En última instancia, se pone de relieve la configuración de redes de comunicación interinstitucionales en torno a lo curricular de donde partan agentes educativos que se constituyan en acompañantes de todo el proceso. Así, los padres de familia, los estudiantes, los docentes, los proveedores y el sector productivo se integran en un diálogo fluido. Dicho diálogo

es factor de éxito y enriquecimiento en el trabajo de revisar, medir y orientar a la escuela. Bajo todo este panorama es fundamental señalar que ha transcurrido más de una década del siglo XXI y el tema educativo en sus diversos espacios de discusión está inconcluso. Es necesario, entonces, asumirlo con nuevos códigos, pues ya no es posible aprehenderlo con los mismos esquemas de otros momentos históricos. De allí, que exista una considerable preocupación por exaltarlo, no solo en el ámbito privado sino en el público donde sus agentes exijan un mejor servicio bajo un esquema organizacional coherente con la realidad colombiana.

2.1.4. Calidad Educativa

Las implicaciones sobre el tema de la calidad han estado presentes a lo largo de la historia del hombre, es decir, la humanidad ha hecho grandes esfuerzos para mejorar sus condiciones de vida en todos los aspectos. Esta continua búsqueda, no se detiene y hoy, habita en la aldea global: tecnologías sistematizadas, gestión del conocimiento, sofisticados dispositivos de comunicación, entre otros. Por ello, en la cotidianidad se escucha hablar de calidad de vida, calidad de productos y servicios, calidad de comunicación, calidad organizacional e incluso la calidad educativa, de la cual se han dado importantes puntos de vista. Orozco (2009) amplía esta reflexión al postular que:

La preocupación por la calidad de la educación ha sido una constante a partir de los procesos de institucionalización de la educación pública y de masas desde finales del siglo XVIII. La universalización de la evaluación de los aprendizajes, según los mismos criterios y prácticas, y el interés creciente de los estados por cooptar la educación de masas y dar cuerpo a sistemas educativos nacionales son dos expresiones de este hecho. Pero la problemática de la calidad de la educación, a raíz de las dinámicas culturales que

en términos globales se desencadenan en las últimas décadas del siglo XX, adquiere una serie de matices particulares que la hacen más compleja y necesitada de un tratamiento en el que converjan dimensiones como la económica, política, filosófica, curricular y, por supuesto, la pedagógica (p 164).

Etimológicamente, el termino calidad viene del latín *qualitas*, que es una derivación de *qualis*, con la cual se designaba la cualidad o modo de ser; la palabra iniciaría su rápida difusión, pero engendraría grandes confusiones al utilizarlas como sinónimo de propiedad. Luego de Cicerón, el término pasaría a uso del vocablo y hacer de Aristóteles con quien se apertura a los estudios sistemáticos de la naturaleza de la calidad, especialmente en el campo empresarial, con el paso del tiempo, esta noción ha ido mutando como fruto de múltiples reflexiones hacia otros sectores sociales.

Dada la extensión conceptual es necesaria la visualización de algunas precisiones, entre las que se distinguen las siguientes:

- “La calidad es gratis, es suplir los requerimientos de un cliente, al lograr cumplir con los requerimientos de un cliente logramos Cero Defectos” (Crosby, 2002).
- “Calidad Total es liderazgo de la marca en sus resultados al satisfacer los requisitos del cliente haciendo la primera vez bien lo que haya que hacer” (Westinghouse, 2010).
- “La calidad no es ni materia ni espíritu, sino una tercera entidad independiente de las otras dos, aun cuando la calidad no pueda definirse, usted sabe bien qué es” (Pirsing, 2010).

Debe observarse. que el ámbito explicativo de estas definiciones es esencialmente económico y que responden a una lógica de la competitividad corporativa desde la relación entre oferta y demanda; en consecuencia, muchos de esos componentes se instituyeron a la hora de

hablar de lo educativo en relación con la calidad. En ese trazo del tiempo, las conceptualizaciones iniciales muestran los siguientes acercamientos: la calidad educativa es el carácter del conjunto de los elementos que existen al inicio, durante y como consecuencia del proceso de educación provisto por un sistema educativo que presta servicios que satisfacen completamente a los participantes estratégicos, internos y externos, mediante el cumplimiento de sus expectativas explícitas e implícitas (Cheng & Tam, 1997).

Otro ángulo muestra que la calidad educativa desde un enfoque sistémico se expresa como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse (Garduño, 1999). Durante el cambio de siglo, diversos paradigmas empiezan a separarse de los principios de la industria para anteponer las dimensiones de la institución educativa como parte misional de la calidad, en ese sendero, este constructo empezó a asumirse como el conjunto de actividades pedagógicas, programáticas y organizativas que propician mejoras en el desempeño académico y profesional de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje-investigación (Ruano, 2003).

Lo cierto de todo esto, es que este precepto de calidad por la complejidad que reviste el fenómeno en cuestión no debe fijar de manera exclusiva ideas terminadas o definitivas, puesto que variables de naturaleza social, política y cultural, lo median y estructuran generando perspectivas internas y externas a la institución escolar. Rainer (2009) enfatiza esto al decir que:

El concepto de calidad, en tanto significante, es referente de significados históricamente producidos y en 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 solo operar con

él, este aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de calidad de la educación conlleva (un) posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo (p.19).

Siendo la educación un eje social, la discusión cobra vigencia en la medida en que se constituye en un reduccionismo afirmar que la calidad se mide a través de la satisfacción del cliente, al igual que considerarse a cada uno de los participantes de la institución y la sociedad como meros usuarios que reciben un servicio y que luego obtienen un producto bajo un proceso estandarizado. Es decir, bajo una propuesta crítica hablar de calidad educativa implica una mirada emancipadora sin caer en anacronismos ideológicos ni en acciones de carácter acomodaticio de coyuntura.

Desde la figura de la calidad educativa, es necesario tener claridad respecto a que no puede ser asumida únicamente con la eficiencia del sistema educativo o como un asunto de estándar de mínimos. Por el contrario, es un compromiso ético a propósito de los fines de la educación y la correspondencia entre estos y los medios para lograrlos, en esa medida, es una cuestión que conecta la dimensión política tanto en lo expresamente arraigado a educación como en sus normas y reglamentos (Orozco, 2009).

2.1.5. Agenda de política educativa

La tarea de incluir como materia de interés estatal, la dificultad social se encuentra íntimamente ligada con la problematización que los diversos agentes realizan en una comunidad. Es por ello que la agenda de política educativa se constituye en un instrumento básicamente de participación y deliberación que permea las operaciones de un gobierno determinado frente a la solución de una o varias situaciones; no obstante, el proceso en su construcción y concepción

está en cómo los actores perciben, valoran y evidencian su pertenencia ideológica respecto a los problemas que les afectan, generando posibles conflictos en las racionalidades técnica, estratégica y comunicativa. En consecuencia, es necesario reconocer esas posiciones de cara a la diversidad y el claro desarrollo democrático de los procesos.

Antes de adentrarse en las raíces que explican los principios de este eje conceptual, resulta imperioso hacer un breve, pero juicioso recorrido por las tradiciones teóricas que se han dado en el transcurso del tiempo, identificando en su orden el “ciclo de atención de temas” planteado por Downs, luego, la teoría del “establecimiento de la agenda” en Combs y Shaws, y finalmente los postulados de la “teoría posmaterialista” con Inglehart. Bajo ese esquema de ideas, Tamayo (2005) explica la primera tradición afirmando que:

La propuesta de Downs es de utilidad para describir la evolución de los temas públicos.

Según este autor la atención hacia los temas seguiría un comportamiento cíclico consistente en que de repente surge un problema, sobresale, llama la atención durante un breve periodo y luego –muchas veces sin haber encontrado solución– desaparece paulatinamente del centro de la atención pública”, para añadir después que cualquier problema importante que alguna vez captó el interés del público es capaz de recapturarlo esporádicamente (p. 2).

Esta primera postura, muestra que los temas que son estimados como problemas en un grupo fluctúan en el tiempo y sus causas emergen desde la espontaneidad, de tal forma que pueden ser retomados en cualquier ciclo independientemente de su impacto y efectos. En contraposición, la *teoría sobre el establecimiento de la agenda* ha puesto el énfasis en el papel de los medios de comunicación. Así, los temas de agenda pública serían una especie de espejo en el que se reflejan los puntos a los que dan cobertura prioritaria dichos canales (Tamayo, 2005).

Desde esta perspectiva, los medios no influirían tanto en las actitudes de los ciudadanos como en las percepciones cognitivas de cuáles son los “problemas” más importantes.

En lo que compete al *posmaterialismo*, se da un desplazamiento en las prioridades de los valores, desde los materialistas (necesidades básicas), relativos a la seguridad física y económica, hacia otros valores que preponderan la libertad, la manifestación de la personalidad y la calidad de vida. Esta migración estaría produciendo numerosos impactos en el tapete político, entre otros, la movilización hacia nuevas metas en términos de igualdad social, protección medioambiental, protección contra el peligro de la energía nuclear, igualdad de la mujer, derechos humanos, etc. (Tamayo, 2005).

Tras la revisión de estas tendencias que trasegaron durante cuarenta años, es pertinente advertir que Delgado (2009) muestra una articulación de los elementos de cada tradición clarificando que:

En las sociedades occidentales, suele emerger un gran número de cuestiones que proceden de distintos sectores de la sociedad, que buscan la atención de los gobiernos. Ahora bien, no todas las cuestiones que preocupan a la sociedad acaban generando la formación de una política pública para solucionarlos. Para estudiar estos procesos se utiliza el concepto de agenda, y se suele distinguir entre agenda sistémica, por una parte, y agenda política, institucional o de gobierno, por otra. La agenda sistémica está formada por el conjunto de cuestiones que los miembros de una comunidad política perciben como merecedoras de atención pública y que, además, caen dentro del ámbito competencial de la autoridad gubernamental a la que se dirigen; son las cuestiones que preocupan a la sociedad. La agenda política, institucional o de gobierno está formada por el conjunto de asuntos explícitamente aceptados para ser considerados seria y

activamente por los decisores públicos; son las cuestiones que preocupan al gobierno.

En líneas generales, la agenda de gobierno suele reflejar la evolución de la agenda sistémica (p. 6).

La consolidación de esta conexión entre agendas va de la mano con el crecimiento de los niveles de formación de la población y la reducción de los costos de acceso a la información política, esto es, se torna en factor de éxito para la creación de una “opinión pública cualificada” más sensible y capaz de dilucidar el desarrollo de los acontecimientos políticos (veeduría). En conclusión, las construcciones que corresponden al sector de educación deben responder a intereses colectivos en el largo plazo, el sustento de una política educativa no puede minimizarse a lo técnico o económico. El espacio de la política pública es un *territorio ciudadano*, no es propiedad de los legisladores o “expertos” en la democracia, lo característico es la argumentación más que la imposición.

Lo anterior, guarda estrecha relación con la propuesta de Cortina (1998) respecto a la noción de sociedad civil de la cual, afirma que:

A mi juicio, pues, el contenido de la sociedad civil vendría constituido por las organizaciones e instituciones del mundo económico, por las asociaciones voluntarias en el sentido antes expuesto -comunidades adscriptivas y voluntarias, asociaciones cívicas- y por la esfera de la opinión pública. En su seno se dan la mano la racionalidad estratégica y la comunicativa, la competencia de intereses y la cooperación, el individualismo egoísta y la solidaridad. Pero todo ello dentro de un contexto de voluntariedad y pluralismo, que es su gran baza. (Cortina, A. 1998 p. 374)

2.2. Estado de la cuestión

2.2.1. Abordajes investigativos del objeto de conocimiento

En su intención más profunda, el estado del arte es un estudio transversal del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental y que tiene como objetivo, inventariar y sistematizar la producción científica en un área del saber, tarea que no debe quedarse solo en el listado de datos cronológicos, sino que debe trascender para permitir hacer una reflexión significativa sobre las tendencias y vacíos en un campo específico (Vargas y Calvo, 1987).

En relación con lo anterior, este trabajo dará en rigor una panorámica de las investigaciones que se han implementado en los últimos trece años sobre las políticas públicas educativas de Evaluación Institucional como objeto de estudio y las posibles elaboraciones de agenda educativa en el mejoramiento de la calidad educativa. Así pues, se aspira en últimas a observar cómo se están produciendo las transformaciones educativas en el Distrito de Barranquilla a partir del razonamiento conjunto desde la información a múltiples manos, respondiendo a preguntas como ¿cuáles han sido los diferentes objetivos de investigación planteados en los materiales consultados?, ¿cuáles son las especificaciones consideradas para estudiar el tema?, tiempo, espacio, unidades de análisis, ¿cuáles son los enfoques teóricos, metodológicos y técnicas utilizadas? y ¿cuáles son las conclusiones o resultados alcanzados?

2.2.2. Políticas públicas educativas en Evaluación Institucional de cara a una agenda educativa para la calidad

2.2.2.1. Europa.

Para el año 2.005, Bolívar Antonio inicia esta reflexión, con la entrega de un producto académico denominado, “*Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España*” donde analizan los efectos de las políticas educativas de cambio a gran escala sobre las identidades profesionales del profesorado, a partir de una revisión de la literatura y de los datos de la investigación desarrollada. La crisis de las identidades profesionales, en primer lugar, se sitúa dentro del marco más amplio de la crisis de la modernidad. Así las cosas, se describe el paisaje (factores y causas) de dicha crisis, matizado por la reforma educativa de los noventa (LOGSE 1.990), respecto al papel que ha jugado la formación del profesorado en incrementar esta situación y las razones de resistencia al cambio educativo del profesorado de secundaria.

En este campo, se estudian las distintas formas de identidad adoptadas por los maestros ante las reformas para describir los resultados de una investigación cualitativa a través de las voces de los docentes. Finalmente, se discuten dos vías de salida, a saber: un uso político de la nostalgia, que hizo el gobierno conservador para ganarse el apoyo de una parte importante del profesorado y, por otro lado, una exploración de las nuevas avenidas para la reconstrucción de las identidades profesionales.

En Alemania, Leibfried Stephan (2009) lleva a cabo el estudio “*PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿Cómo se llega de la política nacional a la OCDE?*”, donde cuestiona si la educación puede ser medida o comparada. Sin embargo, la cuestión de la comparabilidad desaparece ante la fuerza de las ponderaciones: En la actualidad,

casi ningún país puede evitar PISA. Cuando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó la tercera evaluación de su *Program for International Student Assessment* (Programa Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar) (PISA), a principios de diciembre de 2.007, los alemanes vitorearon. La “nación de los estudiosos” parece haber mejorado entre 2.001 y 2.003 como en el pasado, empero, algunos de los hallazgos más importantes se ignoraron o quedaron ocultos; en realidad, lo que Alemania necesita hacer para liberar el potencial creativo de sus jóvenes generaciones es lograr que los encargados de formular sus políticas educativas trabajen *en y sobre* el suelo realmente concreto de Alemania, y no centrar toda su energía en lograr la parte superior de las tablas PISA ni obsesionarse por más techos de cristal.

Hacia 2012, López Isabel desarrolla la investigación titulada “*Diseño de un programa de mejora de la eficacia escolar a partir de la experimentación del programa IQEA (Improving the Quality of Education for All) en un contexto educativo español*” donde plantea como objetivo “construir conocimiento aplicado sobre el tema de la eficacia y la mejora del funcionamiento interno de los centros escolares y su éxito en el desempeño de sus estudiantes”. La metodología utilizada en esta labor, se sustenta en las bases de la investigación evaluativa, con diferentes evidencias teóricas y empíricas que ilustran su adecuación a los estudios realizados en el área de ciencias sociales (métodos, multivariados). Los resultados obtenidos, base para el diseño de la propuesta final, establecieron mejoras en la realidad educativa de las escuelas focalizadas. Del mismo modo, aportaron a la generalización de una serie de estrategias de acción para su puesta en práctica en cualquier escenario educativo.

Uno de los talentos que da soporte al contenido de las políticas educativas, es la constitución de alianzas público-privadas en las que a través de esfuerzos conjuntos se logran

metas para el bienestar social. Bonal Xavier, en el seno de la Universidad de Barcelona pone sobre el tapete en el año 2012 la investigación, *“La emergencia de las alianzas público-privada en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa”*.

Las alianzas público-privado (PPPs) son políticas que conllevan algún nivel de colaboración entre el sector público y el sector privado en la provisión de servicios públicos que han adquirido gran centralidad en la agenda educativa global. Como consecuencia, actualmente las PPPs están muy presentes en las discusiones de reforma educativa que se dan tanto en países industrializados como en países de economía emergente y se están promoviendo mayores dosis de participación privada, elección escolar y competición entre centros en el marco de los sistemas educativos.

Así pues, este apartado explora los orígenes de la idea de las PPPs en el campo de la política educativa y, concretamente, qué organismos internacionales y mediante qué mecanismos están promoviendo su implementación a escala global. El artículo también pone de manifiesto los puntos débiles de los argumentos y las metodologías en que se sustentan las prescripciones de políticas de los defensores de las PPPs y, a su vez, plantea una agenda de investigación alternativa al estudio de los efectos de las PPPs basada en la conocida como evaluación realista.

Otros desarrollos en el año 2012 trasladan el estado del arte hacia Merchán Javier, quien comparte *“La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: El caso de Andalucía”*. En esta estructura se muestra cómo desde los años del gobierno de Margaret Thatcher en Gran Bretaña, se han impuesto en el contexto mundial las políticas educativas basadas en la gestión empresarial de la educación. Por una parte, este artículo hace ciertas consideraciones sobre los fundamentos en los que se apoyan estas políticas, así como sobre los efectos que están teniendo en el funcionamiento del sistema educativo; por

otra parte, se ocupa del modo en que dichas políticas se han ido introduciendo en España, estudiando de modo particular el caso de Andalucía, pionera en muchos aspectos en la aplicación de estas nuevas fórmulas.

En este mismo espacio de tiempo (2012), Espiñeira María contextualiza “*La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria*”. En dicho proceso, reflexiona sobre “la calidad en términos no solo legislativos, sino prácticos desde la realidad institucional” y bajo ese ideario se establece un estudio comparativo en varios centros de Galicia (España) concluyendo la importancia de implantar en estas instituciones canales de autoevaluación para la mejora.

Barrios Charo (2013), presenta en “*Avances Teórico- Prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España: El Caso de Cataluña*”. La dirección escolar influye críticamente en el éxito escolar. La dirección eficaz, la selección, reconocimiento, formación y atribuciones de los directivos y, en conjunto su profesionalización centra internacionalmente las agendas científicas y políticas; analizar el estado del arte de la función directiva y su evolución legislativa permite concluir hasta qué punto las bases legales y teórico-prácticas contribuyen a la profesionalización de dicha función en España y en una de sus comunidades autónomas (Cataluña).

La profesionalización de la función directiva debe priorizar, a través de dinámicas colaborativas y experienciales, el aprendizaje de competencias directivas complejas (autoevaluación Institucional, coordinación interna y externa entre profesores, alumnos, familias y comunidad educativa, cooperación intercentros). Solo así se atenderá a las dimensiones

morales, relacionales y crítico-innovadoras inherentes al liderazgo educativo, superando las pugnas políticas y debates desprofesionalizadores acaecidos hasta el momento.

Molina Javier (2016) ubica sobre este panorama, el estudio *“La instrumentalización de la Evaluación en las Políticas Educativas Neoliberales: Discursos y Controversias sobre la Evaluación Interna y Externa”*, trabajo que pone en tensión temas como el crecimiento conceptual de inteligencias múltiples y el reduccionismo operativo de la evaluación estandarizada; la carente atención hacia el currículo en toda su extensión; el conflicto de reducir la enseñanza y los procesos académicos a un entrenamiento para superar estos exámenes externos; el tratamiento ambiguo e ideológico de los datos y la estimación de las situaciones socioculturales del alumnado; y la ausencia de validez predictiva de estas pruebas para prever deficiencias en la evolución de los educandos. La gran conclusión y reto en esta malgama de análisis, es la articulación de lo interno y lo externo en la evaluación para asegurar complementariedad en cada uno de los elementos que subyace la dinámica escolar.

2.2.2.2. Latinoamérica.

En el año 2004, la comunidad científica latinoamericana moviliza grandes espacios para la comprensión de las políticas públicas educativas como objeto de conocimiento. Es así que desde el Instituto Internacional de Planificación Educativa en Argentina (filial de la UNESCO), Tedesco Juan Carlos presenta *“Igualdad de Oportunidades y Política Educativa”*, documento que en dos etapas plantea la hipótesis según la cual “los diagnósticos y las respuestas a los cambios sociales actuales dinamizan no solo las competencias científicas y técnicas de los sujetos y de los grupos, sino también sus sistemas básicos de valores”. La decisión ética es previa a la definición de estrategias políticas. La segunda parte del texto está dedicada a explorar las estrategias políticas más apropiadas para romper el determinismo social de los resultados de

aprendizaje, en este sentido, se mencionan tanto las políticas de atención temprana a la niñez como las estrategias de cambio pedagógico, con especial énfasis en lo que se denominan “políticas de subjetividad”.

Celman (2004) aporta a la discusión de las políticas y tensiones en la Evaluación Institucional en el contexto “*Autoevaluación Institucional: sentidos y conflictos*”, donde plantea bajo un esquema de investigación - acción procesos de transformación con ocasión a la evaluación como canal democrático y participativo de construcción colectiva, formulando interrogantes en torno a la conformación de equipos de trabajo y apropiación del sentido de esta herramienta de gestión con una visión crítica del campo.

Los avances en el campo del saber político-educativo en Evaluación Institucional se trasladan al año 2006 en México, con la propuesta de Loera Armando, “*Lecciones para la política educativa derivadas de los resultados de la evaluación cualitativa del PEC en cuanto a la gestión escolar*”. En este trabajo hace una revisión crítica de la política escuelas de calidad, en donde se buscaba fomentar prácticas institucionales para la mejora, la rendición de cuentas y la inclusión de todos los estamentos de la comunidad educativa en dinámica de los colegios. Los resultados de este entramado ilustran que la generación de condiciones mínimas se constituye en factor de cambio educativo no solo desde el punto de vista de los aprendizajes, sino de crecimiento integral en todas las dimensiones de los proyectos escolares.

En Chile, la preocupación por la gestión y la evaluación escolar trajo consigo la mirada de Arzola (2008), quien somete a discusión la proposición científica “*Gestión escolar, prácticas docentes y lógicas de acción. Una mirada sobre el cambio*”. El propósito de esta investigación fue la constitución de un diagnóstico de las lógicas presentes tanto en la gestión institucional como pedagógica de las unidades escolares. Los resultados sustentan que el empoderamiento de

los sujetos sociales, respecto al proceso, independiente de las políticas que las media, explica que los niveles de resistencia al cambio disminuyen significativamente.

En lo que al 2009 respecta, Valenzuela Jaime Ricardo ofrece, la investigación: “*Sistema de indicadores de Evaluación Institucional para la mejora de la gestión y la calidad educativa*” y en ella muestra los resultados finales obtenidos de su trabajo en la determinación de 54 indicadores de medición de lo pedagógico en escuelas públicas del Estado de Guanajuato, apuntándole a formación integral, capital cultural, investigación, patrimonio físico, talento humano, prestigio social y desarrollo económico (Valenzuela, 2009, p. 8). Los resultados clave validan, de conformidad al enfoque empírico analítico, un modelo que de manera genérica da cuenta de la calidad educativa en la atención escolar.

Niremberg y Duro (2010), con el abordaje “*Autoevaluación y políticas públicas: una experiencia en escuelas primarias argentinas*”, problematizan las posibles influencias positivas que pueden darse sobre la política pública desde la Evaluación Institucional como herramienta que perfecciona la gestión de los establecimientos educativos. Se estimó este ejercicio como “un complemento de las formas tradicionales de evaluación de la calidad educativa que se implementan desde los años 90 en los países de América Latina y el Caribe” (p.113), implantando un formato en colegios públicos (IACE) que dejó como resultado la valía que tiene como centro de la calidad educativa la institución y la perspectiva de sus actores como referentes clave para la transformación y el cambio educativo.

Aguerrondo (2011), desde el trabajo “*El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas*” explica “los diferentes avances de los países latinoamericanos en los procesos de desconcentración y descentralización de las normas educativas para fortalecer la autonomía en lo local” (p.13). No obstante, se hace explícita una problemática en tres

direcciones: politización versus profesionalización, la brecha entre lo administrativo y lo pedagógico y la tensión vigente entre control y asesoría. Para ello, la resignificación del rol de los supervisores como agentes de acompañamiento que conducen los procesos de calidad educativa de las escuelas establecerá los puentes de diálogo en los procesos asociados de reformas políticas.

Bentancur (2012), explica “la conexión entre las influencias de “la política” y de “las políticas” en la educación, atendiendo a dos propósitos: a) proponer un marco teórico general para el análisis del proceso político de construcción de estas políticas, y b) relevar y definir las características fundamentales de este sector en Uruguay” (p.65-93). Con base en ello, se indica que el tipo de diseño institucional, las prescripciones y formulaciones, perspectivas y recursos de poder de los actores relevantes en este espacio, son los ejes que dan cuenta de la dinámica política del sector y contribuyen significativamente a explicar las salidas de las políticas educativas. En consecuencia, se analizan las leyes, los programas vigentes y el grupo de protagonistas políticos de la enseñanza uruguaya, de manera que se determinan las causas principales del funcionamiento de este subsistema y sus ejes de controversia relevantes.

Cierra del Castillo-Alemán (2012). con “*Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza*”, texto que transfiere a la discusión del horizonte del objeto de conocimiento, el movilidad de cambio y prolongación de las políticas como fenómenos que promueven en alto grado, resultados de cobertura, al mismo tiempo que se hace manifiesto el potencial analítico de esta postura para mejorar la capacidad de intervención gubernamental a la luz de la resolución de problemas pendientes en la agenda de las políticas. La conclusión de esta ruta es que el cambio hacia la calidad y equidad está en función

de dos tipos de ajustes de ley y, por tanto, de dos tipos de agendas, una política (politics) y otra de políticas (policy).

Para este punto, Nava y Rueda (2013), traen en consideración la investigación titulada, *“La Evaluación Docente en la Agenda pública”* en donde “esencialmente se plantea como propósito, establecer cuáles son las condiciones que afectan la práctica del maestro, y sobre ella caracterizar variables socioeconómicas, pedagógicas y culturales que deben considerarse en la valoración su quehacer”. Los hallazgos enfatizan en una evaluación formativa, que permita al profesorado la reflexión permanente, la retroalimentación entre pares, la construcción y deconstrucción de acciones, teniendo con esto una perspectiva holística de este proceso; de manera que la estructuración de políticas en este respecto, atiendan con claridad estas realidades.

Giménez (2016) proyecta el artículo, *“El Papel De La Gestión De Centros Educativos En Un Modelo Basado En Competencias”*, documento que expone a la gestión educativa como “una alternativa a la gestión tradicional de las escuelas, resignificando la competencia del liderazgo como un elemento fundamental de la transformación de institucional” (p. 1 – 24). Esta disertación profundiza en la concepción de los colegios, “como organizaciones con unidad de sentido, y no como compartimentos disgregados de estudiantes, docentes, directivos y familias. La retroalimentación, que a través del modelo de las competencias se evidencia entre gestión y aprendizaje, se debe a esta obligación de construir comunidades en torno a los sistemas educativos”.

Cancino y Monrroy (2017), emite la propuesta *“Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE”*; escrito que enuncia que “los últimos diez (10) años, para muchos países la gerencia educativa y el liderazgo se han focalizado como eje fundamental en el diseño de políticas públicas” (p. 26-

58). Diversas variables fundamentan la importancia asignada a esta función, destacándose: mayores esperanzas de las familias sobre la educación; el control en el marco de la rendición de cuentas por los resultados institucionales; nuevas tendencias pedagógicas; y la evidencia de investigaciones sobre la influencia que ejerce la calidad de los procesos de dirección y liderazgo en la eficacia escolar. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) pone en alto grado, la categoría del liderazgo educativo, analizando su vigente entorno y tendencias en países miembros, e identificando tópicos clave para su desarrollo. El estudio compara las políticas más recientemente aplicadas en Chile en este ámbito, contrastándolas con experiencias de los países OCDE, en función de lo cual se sugieren propuestas para un diseño de política pública sustentable en el eje trabajado.

Díaz-Barriga (2017) con el texto *“La Reforma en Educación Básica: Perspectiva de los Docentes y Directivos de primaria”*, reflexiona en torno a las reformas educativas como un hecho global, sobre todo en naciones vinculadas a organismos multilaterales que miden permanentemente las competencias básicas. En caso de México, la primera década de este siglo se hicieron efectivas tres grandes reformas tanto al currículo como a los objetivos de la educación y la didáctica para la forjar los saberes en preescolar, primaria y secundaria. Ello ha generado la actualización de los maestros, a fin de alcanzar las herramientas para introducir tales cambios en los salones de clase. Visto así, dichos cambios, así, se reconocen como un ejercicio cotidiano para el maestro, mediante el estudio e interpretación de las reformas, en especial por cuanto se refiere a las competencias y cómo enseñarlas. La concordancia entre la experiencia docente y los nuevos planes no ha sido fácil ni inmediata, y ello ha suscitado preocupación y desconcierto, pero también un complejo proceso de aprovechamiento de buenas prácticas ya ejecutadas en diversos contextos y su adaptación a nuevas formas de comprender lo pedagógico.

2.2.2.3. Colombia.

En el año 2.006, López ofrece una investigación que abre la reflexión en el siglo XXI en virtud del objeto de conocimiento. El trabajo “*Acerca de la Problemática de la Evaluación de la educación en Colombia*”, muestra en detalle los elementos estructurantes de la investigación que continúa con la línea sobre Calidad de la Educación, inscrita en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, liderada por el Grupo de Investigación PACA -Programa de Acción Curricular Alternativo-, Categoría A de Conciencias. Esta investigación se entiende como un aporte a la construcción de un referente teórico y conceptual hacia la consolidación de la cultura de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. (López Jiménez y Puentes de Velásquez, 2008, P. 9-20.)

El estudio tuvo como soporte los planteamientos de la Teoría de la Transmisión Cultural, que asume la evaluación “como un sistema de mensajes válido en la estructuración del Discurso Instruccional propio de todo modelo formativo”. El trabajo referencia el proceso de investigación desarrollado, plantea la problemática que comporta el proceso de evaluación de la calidad de la educación en Colombia y algunas experiencias en el campo internacional, se apoya en la elaboración de Resúmenes Analíticos de Investigación (RAI) que sirven de base a la reflexión y estudio de algunas tendencias encontradas, así como también a la elaboración de las conclusiones y las recomendaciones planteadas.

Pisa, Vélez y Ardila (2009) publican “*La Evaluación Institucional en Colombia vista desde la legislación*”, espacio en el que formulan la Evaluación Institucional, desde el año 1.994, como una acción reglamentada y ejecutada, presentada en la Ley 115. Dicha norma, contempla las acciones que las instituciones educativas deben llevar a cabo anualmente con el fin de generar un plan de mejoramiento con proyección a lograr un nivel más elevado de la calidad educativa

como base para una sociedad competitiva en el contexto global. La investigación considera el estudio de las normas buscando reconocer el sentido y el significado de estas, desde los intereses del estado y desde la interpretación de los diferentes organismos de la comunidad educativa, con el objetivo de determinar su comprensión a través de planteamientos críticos.

El trabajo concluye afirmando que las leyes que sustentan la Evaluación Institucional plantean un sentido que no es fielmente comprendido por la comunidad educativa. Quienes atribuyen su significado buscan cumplir con la legalidad de los procesos evaluativos, pero falta concordancia en cada uno de estos procesos. De acuerdo con la pretensión del gobierno de la mejora de la calidad educativa, la base de las leyes es importante pero igualmente debe suministrar las herramientas de apoyo material y humano que conlleven a la calidad educativa, ya que si se busca una medición o valoración de la institución internamente se generan resultados que no corresponden a la clasificación de reconocimiento de calidad académica (emitidos por el ICFES) y se abre una brecha entre las visiones interna y externa de la institución.

Hacia el 2010, aparece una importante revisión adelantada por Rincón, titulada *“Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu”* en la que se propone una valoración de las finalidades sociales de la educación, cuyo propósito, según la política, es la formación de competencias, que permitirá que el sistema educativo colombiano esté al nivel de las exigencias mundiales, mejorando las condiciones actuales del país en este campo.

Este escenario global está determinado por los aspectos políticos, económicos y mercantiles, lo que convierte a la educación en una herramienta para lograr metas en tres sentidos: competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad, dejando en un segundo plano su función social, cultural e intelectual. Además, se afirma que la educación es un

mecanismo que incrementa las diferencias sociales y permite a los agentes favorecidos mantenerse en posiciones de privilegio en todos los campos sociales. Si esto es cierto, para mejorar la situación educativa actual del país es necesario cambiar las finalidades y los medios de las políticas educativas vigentes, pero teniendo en cuenta la organización del espacio social de las naciones en el aquí y el ahora.

El desarrollo de trabajos sobre este objeto de conocimiento, se traslada al 2011, período en el cual se destaca Torres, Guillermo con el abordaje *“Evaluación en Educación: Necesidad de Políticas Institucionales con Visión Pedagógica”*, estudio que remarca la importancia de construcción de políticas en evaluación, centradas en la mirada democrática de los actores que hacen parte del entorno, revelando que para su diseño es necesaria la inclusión de cuatro referentes básicos: La esencia del proyecto educativo institucional, la relación funcional con el contexto y el proceso de formación que ocurre, la perdurabilidad en el tiempo y la gestión misma del proceso.

Gómez Hugo Nelson y Sánchez Vanessa (2012) entregan en la investigación *“Indicadores cualitativos para la medición de la calidad en la educación”*, donde explican el proceso de diseño de un sistema de indicadores cualitativos para la evaluación de la calidad de la Gestión Curricular en las instituciones educativas de la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi), certificada bajo la norma ISO 9000:2008 desde la perspectiva cualitativa, a partir del cruce entre cinco parámetros considerados primordiales para la evaluación de la gestión curricular (pertinencia, impacto, trascendencia, sistematización y grado de satisfacción) y siete componentes comprendidos en el currículo (principios, criterios, plan de estudios, programas y proyectos, metodologías, gestión y acompañamiento).

Para el diseño del sistema de indicadores se desarrollaron las siguientes etapas: elaboración del marco conceptual, recolección de información documental a través de entrevistas y encuestas, análisis de la información, construcción del sistema de indicadores y validación de este por jueces expertos. El estudio concluye que la aplicación de este nuevo sistema brinda una nueva forma de evaluar la calidad de la educación de los colegios de la Asociación, pero, al mismo tiempo, exige una mirada comprensiva pues es un instrumento de carácter cualitativo que va en contra de la apetencia general de cuantificar resultados en las instituciones.

Rico Reinaldo (2012) establece un acercamiento local en el Distrito de Barranquilla con *“La Evaluación Institucional como dispositivo de intervención para el fortalecimiento de la calidad educativa”*, donde apunta a la reflexión del impacto de este proceso como dispositivo de intervención en el mejoramiento educativo de las instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla. Los resultados mostraron que la Evaluación Institucional en la etapa diagnóstica era relegada y percibida como mero requisito de entrega al ente territorial, mientras que en la implementación de la fase II (intervención) el sentido de la Evaluación Institucional redefine en los docentes esquemas conceptuales y de cultura organizacional en el marco de la pertinencia, la prestación del servicio público educativo, ajustando las áreas de gestión del PEI.

Carvajal Jaimes (2013) realiza en el estudio, *“Convergencias, tensiones y rupturas en las políticas de formación e incentivos docentes en Bogotá (1996- 2013)”*, tratado que interpreta y correlaciona las diversas voces y sus posturas de representación con respecto a los documentos de política pública (1996-2013), en los cuales se dictaminan los ejes básicos, alcances y proyectos centrados a distinguir la capacitación docente en Bogotá, D. C., mediante el otorgamiento de incentivos y su estimación por los sujetos más representativos de la educación capitalina. Acude al análisis del discurso como propuesta teórica y metodológica para la

interpretación documental y testimonial de las políticas de capacitación profesoral y las recompensas a la investigación e innovación como incentivos a la labor docente. Tales alocuciones cargan percepciones sociales, por lo cual la interpretación sobre los “incentivos” puede ser distinta de acuerdo con el pensamiento de los actores educativos que impulsan las políticas o son parte directa de ellas. Lo encontrado evidencia, por una parte, encuentros, desencuentros y rupturas en las miradas sobre la categoría de incentivos; por otra, las acciones y restricciones en la ejecución de las políticas de reconocimiento a maestros, así como las proyecciones y recomendaciones, tendientes a consolidar sus ítems positivos y a mejorar su desarrollo.

Salazar Boris (2015), genera el producto “*Reformando la educación: lecciones de Estados Unidos, Finlandia, Corea del Sur, Brasil y Chile*”, escenario que evidencia que si bien no existen procedimientos exclusivos para evaluar las políticas o reformas educativas de largo aliento, desde las entrañas de esta investigación, se establece la posibilidad de encontrar un conjunto de precisiones en la esfera de la reforma, y sobre ese piso valorar su flexibilidad, energía transformadora, coherencia y capacidad para maximizar recursos sociales, humanos, intelectuales, económicos y de cooperación. Así pues, los ajustes de política exitosos están debido a la acción y no del diseño humano, y que la flexibilidad, la participación y cohesión sociales, y la adopción de sistemas adaptativos complejos, están en la sustancia de las reformas exitosas y duraderas. Camino distinto, han tenido reformas fallidas que han elegido aspectos inflexibles y abstractos. Finlandia se exhibe como modelo de las primeras; Chile y Corea, de las fallidas. Estados Unidos es un caso aparte: ha logrado sostener su primacía en la educación superior, a pesar de la debilidad de su educación básica.

Marín (2016) reflexiona sobre *“La administración y Gerencia En Las Instituciones Educativas en Colombia”*, proponiendo en la estructura del trabajo, una serie de desafíos que pone a los actores del sector una importante tarea en la transformación de los procesos pedagógicos; en conjunción con esto, establece que la nueva administración educativa, se centra en el abandono de las posiciones personales, para trascender a un liderazgo que prioriza un decidido interés por el hombre, por la verdad, por la ciencia, por las ideas, por la historia y por la sociedad en la cual vive. En síntesis, el “Gerente Educativo” es un Humanista por definición, ya que su insumo de gestión es la comunidad educativa y el conocimiento propio de su momento histórico.

Barragán Bernardo con su investigación *“Políticas Educativas Y Escolarización: Subjetividades Alternas”* recoge en el 2016 un análisis, sobre la incidencia de las políticas educativa en la sociedad del saber, movilizándolo al maestro como un actor que interactúa con el conocimiento como sujeto de saber pedagógico, capaz de transformar entornos en el rol de hacedor y cogestor de los lineamientos sectoriales que se configuran desde su localidad; confluye todo esto, en que las políticas públicas en educación, generan unos dispositivos asociados al contexto que hacen que formas instrumentalizadas vayan generando “subjetividades alternas”, a través de una relación con el conocimiento totalmente nueva.

Marín Freddy (2017), comparte el documento *“Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas”*; material que deja en su horizonte, la reflexión, análisis y otorgamiento de significados, mediante la conformación de grupos de discusión (directivos, docentes, estudiantes, padres). Los hallazgos muestran fisuras entre lo normas y la ejecución del plan de mejoramiento; se concluye en, la necesidad de una

cultura estratégica de participación para el empoderamiento de los sujetos sociales de la educación como soporte de la gestión escolar.

En esta misma línea de tiempo Sanes y Santamaría (2018), profiere la publicación *“Tienen los docentes La Responsabilidad de Contribuir en el Diseño de las Reformas Educativas”*, labor en la que se destaca que los canales de diseño, puesta en marcha, impacto y evaluación de las políticas educativas deben aunarse el gobierno, las instituciones públicas y privadas, profesores, padres de familias y comunidad en general, desligando de su dinámica, actitudes paternalistas y autoritarias que han prevalecido en la base de las políticas compensatorias y que sostienen el status quo en orden social y económico. La sociedad en su conjunto debe ser la responsable de analizar, definir y vigilar que los cambios en el sector se direccionen a la solución definitiva de los problemas de la educación en Colombia. Esos tópicos de vigilancia y control deben estar en relación a calidad educativa la evaluación institucional, cobertura, alimentación, transporte, inclusión, infraestructura y materiales de apoyo.

Recorrido este ciclo de elaboración del estado de arte, es pertinente indicar desde lo observado de estas investigaciones en Europa, Latinoamérica y Colombia, que una primera categoría que reviste potencia para el análisis, es la de las políticas educativas, bajo un enfoque centrado en el significado que atribuyen los docentes y directivos, desde el prisma de la reforma en diferentes niveles del sector en cuestión (rendimiento escolar, eficiencia, eficacia, mejora continua de las escuelas, alianzas público privadas y autoevaluación institucional), dejando todo ello como referencia, el papel vital que estos tienen en el “éxito” de dichos cambios para la educación; así como su valía, en términos de participación para el diseño de dichas estrategias; en unión con esto, se privilegia a lo largo de la revisión, que la construcción de políticas públicas educativas requiere ejercicios incluyentes, flexibles y abiertos, de modo que se enlacen con las

particularidades donde tienen jurisdicción y las comunidades puedan hacer acompañamiento sobre sus efectos en una línea de tiempo.

Un aporte estructural que se avizora de estos trabajos, es que las acciones del estado sobre la educación, deben soportarse en coherencia con el proyecto de formación que se fije una Nación determinada, enaltecendo los componentes pedagógicos y convivenciales como puntas de lanza en sus áreas de aplicación y movilizandoo a las instituciones educativas a un proceso de crítica permanente con propuestas de mejora en las mismas, esto acarrea un “nuevo liderazgo” de los directivos de los colegios, por cuanto más allá de administrar el currículo, la alta dirección modula el diálogo comprometido de su comunidad, pautando acuerdos y responsabilidades en concordancia con la dinámica del mapa normativo.

En otro nivel de esta disertación, aparece la evaluación institucional como una herramienta a disposición de las escuelas, para pensar en el referente de la calidad que da sentido al servicio educativo que imparten, retroalimentando la labor formativa y pedagógica de manera transversal; con base en esta premisa inicial, los abordajes transitados en el suscrito estado del arte, proponen al concierto de este trabajo un escrutinio profundo sobre la instrumentalización que todo este entramado ha venido teniendo, producto no sólo de los requerimientos de los órganos multilaterales, sino de los modelos estatales que preponderan los resultados externos para dar cuenta del tipo de educación que oferta la escuela, restando prioridad a la relación enseñanza- aprendizaje, la formación en valores, la inclusión y la vida comunitaria que se desenvuelve en estas organizaciones. Este punto álgido, deja en el ambiente, la emergencia de un canal de resignificación de la evaluación de la calidad de la educación, a través de métodos que trasciendan la perspectiva de registros estandarizados, como único insumo para la elaboración de las políticas escolares; la articulación e integración de mecanismos

cualitativos y cuantitativos, con los parámetros de medición externa e interna, abren nuevas posibilidades para comprender la ruta de la evaluación institucional y su relación con los desafíos de este momento histórico.

Si bien esta discusión metodológica en la evaluación institucional, tributa a su comprensión, no menos cierto es que los documentos expuestos en el capítulo, orientan también sus preocupaciones académicas, por la vinculación de maestros y directivos en la apropiación y ejecución de la misma, ya que esa mirada interna de su realidad, propicia la rendición de cuentas sobre el hacer educativo, el reconocimiento de fortalezas y aprendizajes en el proyecto educativo institucional y el aseguramiento de un plan anual, consistente con lo valorado por el colectivo de docentes. A pesar de esta importante conclusión recurrente en lo estudiado, quedan vacíos investigativos por resolver, en tanto que queda a manera de tarea pendiente, el lugar de los padres, estudiantes y otros grupos de interés como sujetos que van más allá del rol de usuarios, sugiriendo a esa línea investigativa que puedan ser vinculados, a fin de pensar en un marco holístico del objeto de conocimiento.

Finalmente, en esta franja de trabajos, se registra una tendencia de investigaciones que privilegian los enfoques mixtos y cualitativos, dando lugar a estudios de caso y estudios tipo histórico hermenéuticos, abriendo el espacio a la producción de apuestas científicas de cara a la generación de nuevo conocimiento, cuya fundamentación sociocrítica, tengan la oportunidad no sólo identificar e interpretar las voces, imaginarios y pensamientos de los miembros de las comunidades, sino que los empodere a ser parte activa de la transformación contextual de las reformas educativas que se colocan sobre la mesa, y a su vez tengan instrumentos de referencia para participar activamente de una evaluación institucional abierta, crítica y proponente hacia una educación de calidad, reconocida como derecho universal asunto de todos. Con relación a

esto, el presente estado del arte se constituyó es un componente deductivo que se ocupó del análisis de las dimensiones teórica y epistemológica de la producción en evaluación institucional; legando como pronóstico (estado pretendido del conocimiento), escenarios de innovación teórica en la reflexión y deconstrucción de la Guía # 34 como política que la reglamenta, de cara a una orientación que le atribuya significados de valor en la observación de la escuela.

Capítulo III

Metodología del trabajo de investigación

El siguiente compendio ilustra la información que describe la ruta del diseño metodológico de este proceso de investigación, delimitando los tópicos relacionados con la focalización de los sujetos (población y muestra), las técnicas para la recolección de datos, el procedimiento y sus respectivas fases. Todo lo anterior, en relación con los propósitos que definen el panorama de las políticas públicas en consonancia con la Evaluación Institucional como médula de conocimiento. Desde ese parámetro, se identifican referentes teóricos como Horkheimer, Kemmis, Carr, Elliott, Melero, Canales, Vega, Huertas, Murillo, Holsti, y Díaz-Martínez.

3.1. La Investigación - Acción como espacio de autorreflexión para la configuración de Transformación Social

Con el ánimo de comprender la determinación metodológica de una alternativa investigativa, es relevante establecer las bases epistemológicas que la organizan, de modo que se encuentre el sentido de sus ordenamientos para producir conocimiento científico. En este trayecto, el paradigma que proporciona los cimientos para esta propuesta es el crítico social, dado que no solo busca instaurar reflexiones en términos de los pensamientos e imaginarios de las comunidades escolares sobre políticas educativas en Evaluación Institucional y su espectro sobre la calidad de la educación oficial en Barranquilla, sino identificar en las voces de los miembros de la comunidad escolar, los alcances conseguidos en dichas políticas, al igual que las tensiones entre la apropiación de lo normativo con la práctica, aspirando posteriormente a procesos de participación que visibilicen puntos neurálgicos hacia la configuración de una

Agenda Educativa Emergente local que mejore los procesos de gestión escolar, desde una *nueva mirada* de evaluación integral.

En coyuntura con lo anterior, es necesario hacer un recorrido por la *teoría crítica* a fin de vislumbrar, por una parte, los estatutos que dan forma a este modelo de pensamiento, y en segunda instancia, contextualizar en términos de pertinencia y relevancia al presente abordaje. Así pues, esta teoría representada en sus inicios por Max Horkheimer y Theodor Adorno, postuló desde un ámbito de análisis teórico-filosófico, lo que se puede considerar como una “ruptura epistemológica” con la ciencia tradicional que gobernaba los hábitos intelectuales/académicos de la Europa de los años 20 y 30 del siglo XX; a partir de esos matices, el epicentro de este “lineamiento” estaba en el descubrimiento y descripción de los orígenes sociales del conocimiento, para lograr la emancipación de los seres humanos.

Confirma estas ideas introductorias sobre el posicionamiento crítico, Horkheimer (1986) al señalar que:

La resistencia frente al aciago curso de los tiempos exige la formación de otras fuerzas intelectuales diferentes de las que se desarrollan con el puro distinguir, comprobar, clasificar y calcular: no porque hayan de ignorarse o incluso de falsearse en el pensar, sino porque la juventud ha de habituarse en sus estudios al modo en que se estructura y se transforma la estructura de lo dado merced a los propios fines vitales humanos, al modo en que se considera eso dado bajo aspectos individuales y se lo hace hablar.
(Horkheimer, 1986, p.78)

En consecuencia, dos temas nucleares que podrían describir la perspectiva de este postulado serían: ¿cuál es su concepto de humanidad como propuesta metodológica alterna al de la sociedad de masas contemporánea?; y ¿cómo es posible conciliar este primer interrogante

respecto de la necesidad por nuevas teorías y mecanismos que conduzcan a un horizonte político opuesto al irracionalismo en donde en apariencia se coloca a la propuesta místico-trascendentalista? Para dar cuenta a estas preguntas, es claro que esta teoría no sólo implica romper con la estructura positivista de una totalidad constituida sin conflictos, sino que precisamente debe aceptarse la presencia de una dinámica conflictiva, en donde la cultura producida por la acción entre los sujetos y la resistencia existente de éstos frente a las instituciones representan y reproducen modelos de vida.

La teoría crítica, divisa una identidad entre individuo y sociedad en donde no existe supremacía de uno sobre otro; puesto que el sujeto es factor común a la familia, al trabajo en cooperación con otros seres; a un consenso que dé oportunidad de aplicar una libertad comprometida con los propósitos de una política conjunta formulable desde el ahora, pero sin privilegios para un grupo o un líder mitologizado por la cultura, la religión, o incluso por la dogmatización racional de la teoría.

Culmina esta etapa de la argumentación, frente al paradigma que direcciona la disposición metodológica del trabajo Melero (2011) al decir que:

El paradigma crítico, se caracteriza no solo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene. La concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios de los actores protagonistas, a nivel social y educativo (Melero, 2011, p. 355).

Todo lo anterior, converge intencionalmente hacia la investigación – acción en orientación al sector educativo, pues tal como ya se expuso al inicio del capítulo, la labor conjunta con los actores de la escuela es trascender lectura de las políticas en evaluación institucional, para movilizar procesos en las realidades de las escuelas en el Distrito de Barranquilla; de ahí que Carr (1986), anota que este tipo de estudios:

Es una expresión que describe una familia de actividades vinculadas con el desarrollo del currículo, del profesional, del mejoramiento de los programas y de las políticas y sistemas de planeamiento. Estas actividades tienen en común: La identificación de estrategias y acciones planeadas, que son aplicadas y sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes en las acciones se consideran integralmente involucrados en todas las actividades (Carr, 1986, p.1).

Teniendo en cuenta el piso epistémico y el tipo de investigación, el estudio se ubica dentro del enfoque cualitativo, a través del cual se pretende una aproximación global de las situaciones educativas para explorarlas y caracterizarlas de manera inductiva, es decir, a partir del contexto inmediato, para llegar a conceptualizar las dinámicas, comportamientos y conocimientos propios de los seres humanos involucrados. Para el caso específico de este ejercicio, estos elementos se centraron en el papel que asume la comunidad educativa de las escuelas oficiales de Barranquilla como agentes principales (usuarios) de las políticas educativas en Evaluación Institucional; en ese camino, la acción como soporte vital de este trabajo, es deliberada y se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de las experiencias vigentes, enfrentándose a las diversas limitaciones, por lo que los planes que se den con el grupo han ser flexibles y estar abiertos al ajuste constante.

Kemmis (1988) amplía el anterior trazado, cuando indica que, “en este tipo de canales científicos, la acción constituye un elemento preponderante dado el rol activo que asumen los sujetos que forman parte en la investigación”. Al respecto, señala: “La investigación–acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (p.26).

3.2. Muestra (Grupo de Investigación / Acción - GIA)

Para la implementación de este proceso investigativo, se focalizaron cinco (5) Instituciones Educativas Públicas del Distrito de Barranquilla, correspondientes al 3% de las escuelas oficiales de la ciudad; en las que se abordó de manera particular en cada una de ellas, la dinámica de las políticas públicas vigentes con ocasión del proceso de Evaluación Institucional. De acuerdo con esto, se trabajó con seis (6) actores de los centros educativos, glosados en dos (2) docentes, dos (2) directivos, un (1) estudiante y un (1) padre/madre de familia, todo esto con el fin de plantear varias posturas en el de estudio, bajo la mirada de estos sujetos sociales educativos. Estas instituciones, representan espacios en sus áreas de influencia en las localidades del Distrito de Barranquilla: Institución Educativa Distrital Karl Parrish, Institución Educativa Distrital Gabriel García Márquez, Institución Educativa Distrital “Las Nieves”, Institución Educativa Distrital Rodolfo Llinás Riascos e Institución Educativa Distrital La Victoria.

En lo que respecta a la determinación de los participantes en este ejercicio, se establecieron un conjunto de criterios sobre los cuales es importante resaltar el alto impacto de la problematización en el proceso de Evaluación Institucional de esas escuelas, y la imperante urgencia de transformación de sus diversas realidades educativas. Bajo ese ideario, dichos criterios son:

- Instituciones educativas públicas del Distrito de Barranquilla clasificadas en Medio o Bajo Logro por el Instituto Colombiano para el fomento de la Evaluación de la Educación (ICFES), durante dos vigencias consecutivas.
- Instituciones educativas públicas sin vínculos con el sector productivo y de gestión social
- Instituciones educativas sin reporte en la entrega y ejecución de la evaluación institucional y el plan de mejoramiento.
- Instituciones educativas públicas, con atención a población vulnerable en desplazamiento, reinserción y necesidades educativas especiales.

3.3. Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información

Dentro de los instrumentos presentados para la obtención de información en virtud del fenómeno aprehendido, es posible citar la entrevista, puesto que su carácter interactivo, moviliza a los participantes hacia un dialogo que facilita el encuentro directo en el proceso; a partir de ahí, Canales (2006) precisa en torno a esta técnica de investigación que es “La comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteadas sobre el problema propuesto”. Como complemento a esto, es necesario advertir que al interior de estas existe una acotación en la información y el entrevistado, pues las preguntas que se realizan son abiertas y le permiten al primer actor dilucidar orientaciones de las respuestas que dotan un valor añadido frente al dato que se recaba (Díaz Martínez, 2004); en ese mismo orden de ideas, esta importante herramienta tiene varios tipos, según su estructura e intención: Entrevistas Estructuradas y Semiestructuradas.

Para efectos de la implementación de esta investigación, se optó por las Entrevistas Semiestructuradas (ver Anexo 1), en la medida en que ofrecen un grado de flexibilidad

aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio, permitiendo la posibilidad de adaptarse a los actores aclarando términos, identificando ambigüedades y reduciendo brechas en la comunicación. Valida esta concepción, Vega (2009) cuando señala sobre esta tipología de entrevistas lo siguiente:

Las entrevistas semiestructuradas comparten con las estructuradas la existencia de un guion prediseñado –con un listado de temas a tener en cuenta y preguntas fundamentales a realizar–, se distinguen de ellas porque presuponen la posibilidad de modificar ese guion en el desarrollo de la entrevista para aprehender aquellas cuestiones no previstas que van surgiendo y que pueden arrojar luz sobre aspectos importantes de la temática en estudio. Por lo tanto, al igual que las entrevistas abiertas, suponen una conversación entre dos personas, dirigida a, y registrada por el entrevistador con el objetivo de generar un discurso continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado –no segmentado, pre codificado, ni cerrado por el cuestionario previo– sobre un tema definido por la investigación. (Vega, 2009, p. 2).

En este recorrido por las técnicas para la recolección de la información, aparecen los grupos de discusión (Anexo 2) como elemento de esta investigación que se inscribe en un espacio de producción de discursos, disertaciones individuales y colectivas con sujetos que poseen características comunes desde los diferentes espacios para repasar estructuralmente sobre un problema o grupos de problemas. En su composición no excede los diez miembros, toda vez que el moderador permea el proceso dialógico (Huertas, 2010); con relación a esto, los discursos que se dan a partir de este instrumento se encuentran y desencuentran, siendo usados por los

mismos participantes en forma cruzada y contrastada. Confirma toda esta revisión, Murillo (2010) cuando indica sobre los grupos de discusión que:

El grupo de discusión es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por tanto, la principal característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. (Murillo, 2010, p. 4).

3.3.1. Procedimiento.

La investigación-acción se compone de un proceso continuo que emerge de una evaluación del problema referenciado, para luego proceder a un quehacer de planificación sobre la acción que ha de implementarse sin descartar que ésta también será sometida a un proceso de evaluación con la intención de tomar nuevas decisiones o reafirmar la que ha generado algún valor agregado. El análisis de la situación, su impacto y sus atributos constituyen una espiral cíclica de recreación, construcción y deconstrucción del entramado evaluativo. De esta forma, la situación problema lleva la secuencia de la observación, la reflexión y una nueva acción desde la comunicación y la interacción social.

Elliott (1989) refuerza lo indicado, manifestando que “el análisis de la acción y su reflexión y los problemas que presenta a la luz del fenómeno son siempre un proceso permanente de la investigación- acción”.

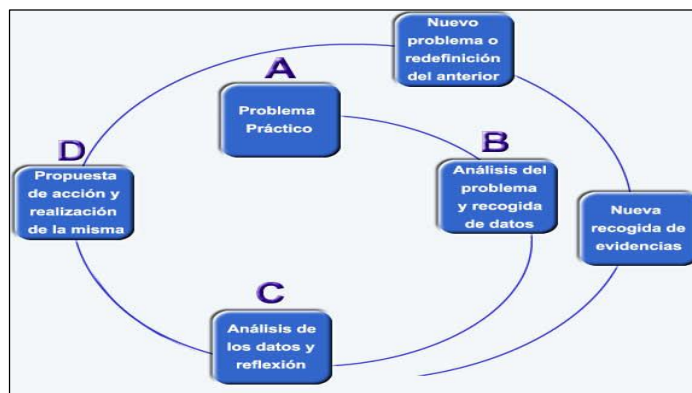


Figura 2. La espiral de la Investigación – Acción

Adaptado de: “La Investigación Acción en la Educación”, 1989

Con base en lo anterior, el despliegue de esta orientación propone como parámetro una mirada cíclica, ya que evidencia en su desarrollo dos fases en las que el equipo investigador y sujetos sociales de la educación de las quince instituciones educativas públicas del Distrito participarán de manera directa, momento a momento.

3.3.1.1. Fase I- Diagnóstico Participativo

La esencia de esta fase se concentra en la identificación, el análisis y comprensión del estado de desarrollo de las evaluaciones institucionales respecto a los cinco (5) establecimientos oficiales, con el colofón de constituir una referencia en cuanto a la apropiación y postura de los actores frente a las políticas educativas asociadas a la propia práctica de la mencionada herramienta de gestión (uso por parte y el nivel de prioridad en la planificación), esto es, todo el cuadro de discrepancias, consensos y tensiones entre lo que pretende la Evaluación Institucional como “lineamiento legal” de intervención para fortalecer la calidad educativa y lo que en realidad ocurre en el Distrito de Barranquilla.

De esta forma, la implementación de esta etapa considera los siguientes momentos en coherencia con la esencia de esta propuesta; **1) Problematicación:** Tras la determinación de las

escuelas oficiales participantes y la socialización de los propósitos del estudio, se suscribe con los rectores y agentes educativos vinculados, documentos de consentimiento informado (**Anexo 3**) refrendando el pleno conocimiento de las actividades que investigador y sujetos desarrollarán, así como su compromiso permanentemente. El punto de partida de este primer paso, es la caracterización de actores y escenarios (**Anexo 4**) sobre el cual gravita el objeto de conocimiento, instituyendo los rasgos sociodemográficos y educativos que definen el contexto de los centros educativos en el Distrito de Barranquilla, indicando estructuras funcionales, tasas de cobertura, eficiencia, calidad (desde las pruebas SABER vigencias 2013 -2015) y en especial los procesos de gestión, asociados con la Evaluación Institucional y políticas públicas.

Validada la anterior labor con las comunidades educativas, el siguiente paso es la aplicación de un paquete de entrevistas semiestructuradas a los sujetos focalizados en la investigación, en las que se les requiere den razón de sus conceptos, significados, pensamientos y tensiones la sobre Evaluación Institucional y las políticas educativas nacionales que las regulan, determinando un horizonte entre la apropiación, pertinencia y vinculo de la norma en el medio de las escuelas públicas de Barranquilla.

2) Reflexión: Con la información obtenida, se construye de la mano con las Instituciones Educativas un diagnóstico en virtud de la operatividad y articulación de las disposiciones legales vigentes con la Evaluación institucional; para ello, la implementación de dos (2) sesiones de grupo de discusión, en conjunción con la configuración de un árbol de problemas ampliarán la traza instrumental de los discursos, organizando categorías y subcategorías que brindarán señales sobre las dimensiones del objeto de conocimiento y los aspectos críticos que requieren una movilización educativa de cara a la transformación de la realidad local en el Distrito de Barranquilla.

3.3.1.2. Fase II: Construcción Colectiva frente a la propuesta de una “Agenda de Política en Gestión Escolar” para repensar la realidad que orienta la Evaluación Institucional

Desde la consolidación de los hallazgos ubicados en la fase I, se definirán análisis complejos con el estado actual del problema, elaborando desde la reflexión compartida, líneas de acción que dinamicen actitudes críticas respecto a la Evaluación Institucional y la estructura legal que la sustenta, gestando aportes de cara a la presentación de una Agenda de Política en Gestión Escolar emergente, que viabilice el ámbito y concentración de este proceso de “administración educativa” en los diversos tópicos de participación. Para el logro de tal pretensión, se da continuidad al ciclo de la investigación – acción, con la puesta en marcha de los cursos a saber; **1) Diseño del plan de acción:** En este instante, se establece la realización de una revisión detallada de premisas, criterios e indicadores con base en los ámbitos establecidos en la problematización para propiciar la participación de los actores institucionales, en tal sentido se acordaran tres (3) mesas de trabajo por colegio en las que los sujetos de las comunidades educativas entregarán los elementos fundamentales para la resignificación de la Evaluación Institucional.

Los contenidos y estructuras de las mesas de trabajo se sustentan bajo la óptica del empoderamiento de los miembros de los establecimientos educativos, con lo que se avala en esta ruta, que los productos que se den de las mismas responden a una lógica eminentemente grupal. Con ello, se potencia en esta fase II que “La naturaleza colaborativa de la investigación-acción ofrece así un primer paso para superar los aspectos del orden social existente que frustran el cambio racional: organiza a los practicantes en grupos colaborativos al objeto de su propia ilustración, y al hacerlo así crea un modelo de orden social racional y democrático”. (Carr y Kemmis, 1998, p.211).

Desde toda esta columna vertebral, la primera mesa tendrá como intención por una parte, elaborar una *–Deconstrucción del Ser hacia el Deber Ser–* donde fundados en los aspectos de la realidad de cada colegio; el problema objeto de transformación no lo selecciona el investigador, su papel por el contrario, es apoyar al colectivo a identificar sus aristas más críticas con el afán de comprender las causas y huellas, en función de las tensiones entre la práctica de la evaluación institucional y las políticas públicas que la ubican. Una segunda actividad, en el marco de este primer encuentro, es la conformación de *– Grupos de Acción–* los cuales, se definen por antonomasia como comisiones colegiadas, caracterizadas por una íntima asociación dentro de una situación y contexto preciso, donde el grupo influye y a su vez es determinado por el entorno. Ahora bien, estos grupos de acción en las escuelas públicas se encuadran en una relación funcional ya que existen intereses específicos que se forman atendiendo a las aptitudes, motivaciones y necesidades sentidas por los individuos.

Priorizados los factores trascendentales de la dinámica de las políticas públicas en la evaluación institucional, la segunda mesa lleva a la *– Formulación del Plan “Hacia una Agenda educativa en gestión escolar” –* donde pactaran actividades, tiempos, responsables y metas con miras a la preparación de las nuevas propuestas que evidencian lineamientos distintos a los existentes en la reglamentación de la gestión escolar que se ajustan a los cuadros operativos de los colegios focalizados. La última mesa de este primer ciclo se direcciona a la *– Validación del Plan–*; en este espectro, los grupos de acción aprueban lo construido, socializando al resto de los miembros de la escuela en una jornada pedagógica, la hoja de ruta a desarrollar, con ocasión a las intenciones fijadas.

Avizorados los encuentros y desencuentros en la “arquitectura” del plan de acción, se procede al posterior espacio denominado; **2) Ejecución del Plan y Sistematización – Acuerdos**

Básicos - En este plano se lleva a cabo la reconstrucción y reorganización de las premisas, criterios e indicadores de manera articulada permitiendo la presentación definitiva por cada categoría en la propuesta de la Agenda local en materia de evaluación institucional, de tal suerte que no sólo quede como producto un documento inactivo, sino que cambia las estructuras mentales frente a la importancia que tiene esta herramienta, en el mejoramiento de la calidad que se presta en esos centros. Esta ejecutoria, estará acompañada de cuatro (3) mesas de trabajo, en las que elementalmente se tomarán los cinco (5) productos entregados, para la aprobación final y establecimiento de los temas.

3) Reflexión Crítica y Evaluación del Proceso: Culminada la ejecución del plan, cada institución madurara sobre las acciones registradas, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La deliberación del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación de la evaluación institucional y sus políticas, promoviendo la base para adicionales o eventuales planificaciones y continuar otro ciclo.

Capítulo IV

La educación oficial de barranquilla: una mirada desde el perfil sectorial y la caracterización de actores

En su constitución sustancial, el perfil sectorial es una herramienta que describe a profundidad el comportamiento de un campo del desarrollo social (educación, salud, Deporte, entre otros), señalando los resultados o tendencias de las estrategias de mejoramiento integral vinculadas a un Gobierno. De esta forma, para efectos de esta investigación, implica una visión de la educación pública del Distrito, guiando la trayectoria del capítulo hacia el Plan de Desarrollo 2012 – 2015 “Barranquilla Florece Para Todos” (Estrategia 8- Anexo 5). En igual vía, esta sección da cuenta de la caracterización de los actores y escenarios focalizados para el abordaje del objeto de conocimiento en cuestión, rematando con un conjunto de reflexiones sobre la conexión de las políticas públicas en evaluación institucional y estos elementos.

Se destacan en este apartado, los aportes conceptuales de la UNESCO, Bonilla, Prieto J. & Jaramillo, con relación a la caracterización como referente estratégico que da contexto a la gestión de la investigación- acción; al igual, que los postulados de Lieberman & Miller debido al desarrollo y formación docente como un factor significativo que fortalece la calidad de la educación.

4.1. Perfil del Sector Educativo de Barranquilla (Vigencias 2012- 2015)

Barranquilla es la capital del Departamento Colombiano del Atlántico, ubicada sobre la margen occidental del río Magdalena a 7,5 km de su desembocadura en el mar Caribe. En 1993 fue organizada constitucionalmente en Distrito Especial, Industrial y Portuario; la población de Barranquilla es de 1.206.946 personas, lo que la convierte en la cuarta ciudad después de

Bogotá, Medellín y Cali. Como capital departamental, el Distrito es sede de la Gobernación del Atlántico, de la Asamblea Departamental y del Tribunal Superior del Atlántico, máximo órgano judicial del Departamento. Así mismo, la ciudad es el principal centro económico de la Región Caribe; entre las actividades económicas se destacan el comercio, la producción y la operación de “*Call Center*”.

Dentro de los preceptos básicos que determinan la visión de ciudad en el Plan de Desarrollo 2012 – 2015, la educación resulta fundamental en la construcción de una sociedad basada en la democracia participativa, la justicia social, el crecimiento económico y la integración. Estas consideraciones, son confirmadas en la **Estrategia 8** donde se formula la hoja de ruta, advirtiendo que:

Formamos ciudadanos solidarios, pacíficos y respetuosos de los otros, por ello, la prioridad de la política es el reconocimiento del derecho a una educación pública de calidad, que aporte las bases para el desarrollo de las capacidades y habilidades a lo largo de la vida. Así mismo, facilitaremos la ampliación de oportunidades para el acceso a la educación superior pertinente, como condición para superar las desigualdades sociales y la formación del talento humano calificado que contribuya al desarrollo de la ciudad, generando un recurso humano competente. Nos proponemos mejorar la calidad educativa, formando seres humanos íntegros mediante la implementación de una jornada complementaria, para desarrollar competencias adicionales, la práctica de actividades culturales y deportivas, y el buen manejo del tiempo libre. La educación se perpetúa como la herramienta fundamental para la transformación social, la creación de oportunidades, la superación de la inequidad y el desarrollo de capacidades y habilidades para la sociedad del siglo XXI. No obstante, la gran transformación del

sistema educativo en el Distrito con importantes estrategias para el acceso, aún se encuentran niños y adultos por fuera del sistema. (Plan de Desarrollo “Barranquilla Florece Para Todos”, 2012, p.14)

Al revisar lo que se define en esta política pública, se antepone como principio rector la formación humana, la cual aspira llegar a todo el ciclo vital del sujeto, desde el ingreso al sistema en la educación básica hasta superior, marcando como pauta acciones traducidas en la ampliación de la jornada escolar y la capacitación para el trabajo en la perspectiva de las competencias, decantando un marcado énfasis hacia la Barranquilla del “futuro”. En comunión con esto, los reportes del sector que se presentan en este perfil evidencian los datos en matrícula, infraestructura, calidad y desarrollo docente; esta presentación resulta pertinente, en tanto que la UNESCO (2014) plantea la imperiosa labor de revisar y analizar las acciones que se realizan virtud de la educación, para establecer los alcances que aún no se han consolidado:

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los objetivos de Educación para Todos siguen siendo una tarea inconclusa. En la actualidad, a medida que se definen los planes para después de 2015 y las modalidades de implementación mediante consultas a gran escala y acalorados debates en todo el mundo, la capacidad de los sistemas educativos de brindar educación de mejor calidad presenta un desafío crucial. El trabajo analítico con base empírica para informar y supervisar los planes del sector educativo puede ayudar a alcanzar este desafío, pero, claramente, solo si los hallazgos de estos análisis sirven como base para una reforma. Para garantizar que esto ocurra, se necesita una mayor cantidad de análisis del sector educativo y pruebas, y una capacidad mejorada para utilizarlos. (UNESCO, 2014, p. 3)

En lo que compete a la cobertura, es importante decir que esta hace referencia la capacidad un sistema educativo para asegurar el efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso de los sujetos reconocidos como protagonistas de un contexto, y con diferentes modos de apropiación y construcción del conocimiento. Con base en ello, es posible visualizar en Barranquilla que entre el 2012 y 2015 hubo una fluctuación en la proporción de alumnos atendidos en todos los niveles educativos con respecto a la demanda en la ciudad; mientras que, en el paso de la primera a la segunda vigencia, el total de la matrícula creció **239** educandos, en el 2014 decreció **2448**, continuando en 2015 con un descenso de **3700**. El impacto de esta reducción de estudiantes se hace visible en todos los niveles de operación de instituciones oficiales, tipo administración del servicio y banco de oferentes (La tabla 2 valida lo expuesto)

Tabla 2.

Evolución de la Matrícula en el Distrito de Barranquilla 2012 -2015

Matrícula	Año			
	2012	2013	2014	2015
Oficial	179.043	179.135	177.338	175.336
Contratada Oficial	9.316	9.204	8.871	8.171
Contratada Privada	12.220	12.479	12.161	11.163
Total	200.579	200.818	198.370	194.370

Nota: Adaptado de: Secretaria de Educación Distrital Barranquilla

La infraestructura educativa, representa el aval de una la adecuada prestación del servicio educativo, dado que involucra no solo los espacios mínimos donde se agrupan los jóvenes para consolidar su aprendizaje, sino otros ambientes que procuran por la calidad de los procesos pedagógicos; es así como en los períodos 2012, 2013, 2014 y 2015 se intervinieron 46 Instituciones educativas (30,6% del total de escuelas públicas del Distrito), donde se profundiza en laboratorios, baterías sanitarias y canchas múltiples (En la tabla 3, es factible ilustrar por componente del mejoramiento de infraestructura más inversión)

Tabla 3.

Intervención e inversión en infraestructura educativa 2012 -2015

Instituciones Educativas Entregadas (2012 – 2015)								
Oficial	Aulas	Baterías Sanit.	Labs	Cancha Mult.	Comedores	Sala de Inform.	Área Admón.	Total
46	504	54	88	25	8	4	8	\$ 90.000.000.000

Nota: Adaptado de: Secretaría de Educación Distrital Barranquilla

La calidad del sector sin duda es un principio determinante que da significado a los procesos de enseñanza – aprendizaje; de ahí que el Instituto Colombiano Para la Evaluación de la Educación ICFES en su acto administrativo 000503 del 22 de Julio del 2014, haya dado un giro importante a la clasificación de planteles educativos de las pruebas SABER 11, teniendo en cuenta los referentes internacionales en los cuales se miden las competencias en el espectro de la globalización (Pruebas PISA); de manera consecuente, el Ministerio de Educación Nacional emite el Índice Sintético de Calidad, el cual recoge en cuatro componentes las mejoras de los establecimientos del País (Desempeño, Progreso, Eficiencia y Ambiente Escolar). Con las anteriores posiciones, Barranquilla en lo que corresponde al año 2015, ilustra que el 78,6% de las escuelas oficiales se encuentran ubicadas en los niveles C y A+ en las SABER 11 - establecimientos de medio y alto logro-; mientras que el 21,4% se asientan en el nivel D, asumido como bajo logro por el ICFES (Tabla 4, distribución de colegios por clasificación SABER11 2014).

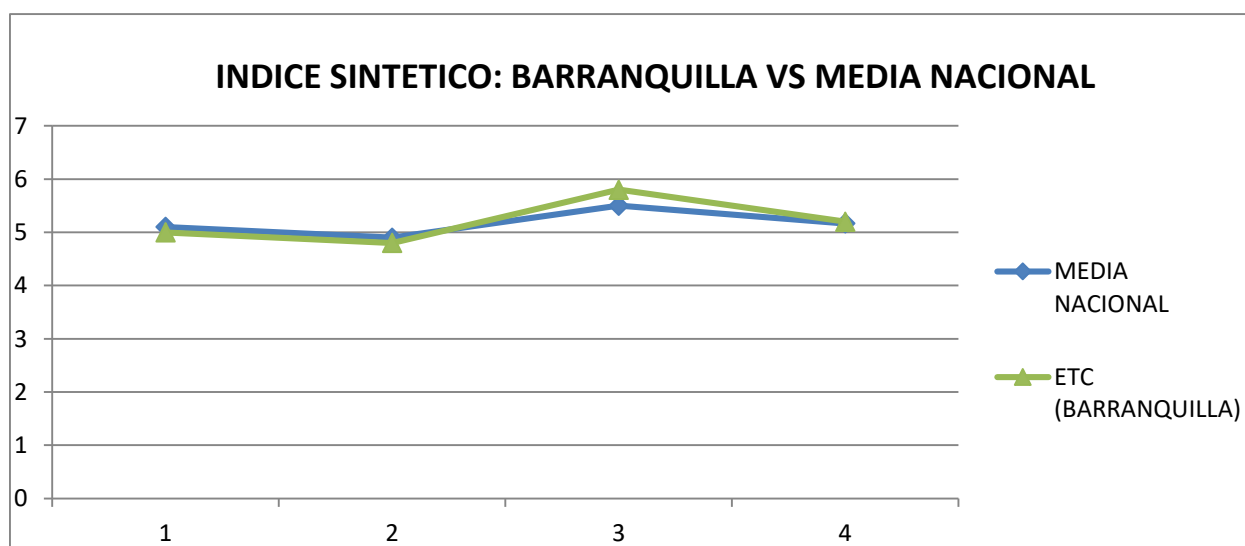
Tabla 4.

Distribución del Número Instituciones Educativas por Clasificación SABER 11 - 2015

CATEGORÍA 2015	C
A+	2
A	10
B	36
C	70
D	32
TOTAL	150

Nota: Adaptado de Secretaría de Educación Distrital Barranquilla

Continuando con el recorrido de este eje, aparecen los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa en el Distrito en el 2015, los cuales marcan de uno (1) a (10), la gestión de los niveles en los diferentes establecimientos, siendo uno la puntuación mínima y diez la máxima. Los datos entonces, arrojan que la básica primaria tiene un puntaje de 5; la básica secundaria de 4,8 y la media de 5,8, el promedio de desempeño se ubica en 5,2 (La figura 3, explica de forma ponderada la información del Distrito vs el País)



Adaptado de: Secretaría de Educación Distrital Barranquilla, 2015

Figura 3. Ponderación del índice sintético Barranquilla vs media nacional

El desarrollo profesional de docentes como indicador, sustenta este recorrido por el sector educativo en el Distrito de Barranquilla, sin embargo, antes de apuntar la información referida a este bloque, conviene poner en consideración una reflexión sobre el papel de la formación del maestro en la calidad de la educación. A ese respecto, Lieberman y Miller (2011) dicen que:

En los contextos educativos actuales, marcados por la implementación de reformas a gran escala, la oferta de programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes en servicio es un imperativo. Ya es un lugar común sostener que el docente es factor esencial de la calidad educativa y que existe la necesidad de ofrecerles una formación profesional inicial y continua que les permita estar a la altura de los desafíos que les plantea la reforma. Para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los estudiantes no basta con estas consignas. Se requieren evidencias empíricas de prácticas efectivas para apoyar el aprendizaje docente (Lieberman y Miller, 2001).

Tras lo dicho en esas ideas, lo que se observa en el Distrito es que se ha dado un crecimiento gradual de la capacitación docente, el rango del 2013 al 2015, el cual arroja **2248** profesores formados en diferentes campos donde se ha priorizado dentro del Plan de Desarrollo 2012 – 2015 (La tabla 5 detalla las cifras y áreas de capacitación de educadores)

Tabla 5.

Distribución del Número Docentes y Directivos formados entre 2013 - 2015

ÁREAS DE FORMACIÓN	No de Docentes Formados		
	Año 2013	Año 2014	Año 2015
Desarrollo del Saber disciplinar	3976	3972	4000
Implementación proyectos transversales	602	1014	800
Didáctica para la Enseñanza de las Ciencias	1601	224	1715
Competencias Comunicativas	610	2073	1500
Evaluación (de aprendizaje, por competencias)	1122	1238	2000
Implementación Proyectos Aprovechamiento Para El Uso Del Tiempo Libre	52	25	90
Primera Infancia	152	25	89
MTICS	531	631	700
TOTAL	8646	9202	10.894

Nota: Adaptado de Secretaría de Educación Distrital Barranquilla, 2015

4.2. Caracterización de Actores y Escenarios

En coherencia con los procedimientos metodológicos que dan sustento a este estudio de la evaluación institucional y sus políticas públicas en Barranquilla, es clave identificar no sólo desde el punto de vista estructural y demográfico el entorno de las Instituciones Educativas Distritales que hacen parte de la investigación, sino los rasgos que definen la dinámica cotidiana de sus miembros, de tal suerte que se tenga un “mapa integral” de los componentes, acontecimientos (cronología e hitos), procesos y experiencias. Estas generalidades, guardan convergencia con lo enunciado por Bonilla, Hurtado & Jaramillo (2009), al referir que:

La caracterización es un tipo de descripción cualitativa que puede recurrir a datos o a lo cuantitativo con el fin de profundizar el conocimiento sobre algo. Para cualificar ese algo previamente se deben identificar y organizar los datos; y a partir de ellos, describir

de una forma estructurada; y posteriormente, establecer su significado -sistematizar de forma crítica- (p. 24).

A partir de lo presupuestado en la disertación preliminar, se hará un recorrido por las cinco (5) Instituciones Educativas Oficiales, teniendo en consideración los datos de identificación, población estudiantil, planta docente, gobierno escolar, resultados en las pruebas SABER 3, 5,9 y 11, equipo de gestión escolar y la participación de la escuela en la construcción de políticas educativas o articulación de estas a través de alianzas público- privadas; todo ello, permitirá comprender como se permean en las realidades de los establecimientos, la puesta en escena de la Evaluación Institucional y sus ordenamientos legales en lo operativo.

Inicia este trasegar por el ejercicio propuesto, la Institución Educativa “**Karl C Parrish**”, establecimiento educativo de naturaleza oficial ubicado en la localidad Suroccidente de la ciudad sobre la Carrera 27 # 45 – 277; con una matrícula de 1217 estudiantes, que corresponde al 0,61% del total de población atendida por el Distrito. A esto se suma, que 46 de los estudiantes adscritos a la escuela, pertenecen al grupo de necesidades educativas especiales y 202 están tipificados en los niveles 1 y 2 del SISBEN; la tasa de deserción 2015 es del 5% y la tasa de repitencia asciende al 4.5%.

En lo atinente al desempeño en las pruebas SABER 11, el colegio fue clasificado en D (Bajo logro) por el ICFES en el 2015; entre tanto en las pruebas de SABER 3, 5 y 9, ubica el 60% de sus estudiantes en los rangos INSUFICIENTE Y MINIMO de matemáticas y lenguaje, repartiendo el resto de la distribución (37%) en SATISFACTORIO y (3%) en AVANZADO.

La planta de educadores está conformada 49 profesores, de los cuales 3 tienen función como Coordinadores y Rector respectivamente; de otra parte, aunque declaran tener todas las instancias del gobierno escolar, en lo que se relaciona a la Evaluación Institucional, no hay

evidencia de un equipo de gestión encargado de su movilización, de esto se desprende que durante las últimas dos anualidades (2014 y 2015), no hay reporte de entrega ni realización de dicha Evaluación. En lo corrido de vida del “**Karl C Parrish**”, no se reporta ninguna participación en la configuración de políticas públicas para el mejoramiento educativo en Barranquilla.

La Institución Educativa “**Las Nieves**”, es una escuela estatal de la localidad Suroriente ubicada en la Carrera 15 con calle 23 – Esquina-; con una cobertura de 1743 educandos, representa el 0,87% de la totalidad de los niños, niñas y jóvenes matriculados en el Distrito. Adicionalmente, es viable afirmar que 82 de los estudiantes vinculados a la institución, se contextualizan en el ámbito de necesidades educativas especiales y 1666 están agrupados en los niveles 1 y 2 del SISBEN; la tasa de deserción 2015 es del 5%, mientras que no hay reporte de la tasa de repitencia.

En el campo de las SABER 11, el centro fue clasificado en D (Bajo logro) por el ICFES para el 2015 y en las SABER 3, 5 y 9, localiza el 75% de sus alumnos en los rangos INSUFICIENTE Y MINIMO de matemáticas y lenguaje, centrando el grupo restante (20%) en SATISFACTORIO y (5%) en AVANZADO.

El equipo docente, se encuentra organizado por 55 maestros en los que 3 de ellos tienen función como Coordinadores y Rector respectivamente; en el encuentro con el equipo institucional se afirma que se encuentran legitimadas todas las estructuras del gobierno escolar, empero con respecto al equipo de Evaluación Institucional, no hay muestras de un conjunto de gestión encargado de su dinámica; esto corrobora que durante los dos (2) últimos años (2014 y 2015), no hay reporte de entrega ni realización de este canal de gestión escolar. En la historia de

la IED “**Las Nieves**”, no hay información referida a su participación en el desarrollo de políticas públicas.

La siguiente Institución educativa en esta trama, es el Colegio Distrital “**Gabriel García Márquez**”, referenciado en la localidad Metropolitana su dirección es Calle 45D # 19-120; con 1382 niños, equiparables al 0,69% de la matrícula de Barranquilla. De esta franja, no se relacionan estudiantes en condición de vulnerabilidad o suscripción al SISBEN. La tasa de deserción 2015 es del 3%, y el indicador de repitencia llega al 7%.

Las SABER 11, en este establecimiento marcan un nivel de clasificación C (Medio-logro) según el ICFES 2015; y las SABER 3, 5 y 9, ilustran que el 35% de sus alumnos se asocian en los rangos INSUFICIENTE Y MINIMO de matemáticas y lenguaje, poniendo el remanente (45%) en SATISFACTORIO y (20%) en AVANZADO.

El grupo de maestros llega a 45, donde 4 tienen tareas gerenciales; en dialogo con la comunidad educativa, se hacen explícitos todos organismos del gobierno escolar; en contraposición, los gestores y animadores de la Evaluación Institucional, no han conseguido fortalecerla en el tiempo, ya que no hay entrega de la misma a las autoridades educativas, para su seguimiento y acompañamiento En este colegio, se han liderado espacios de participación en las Agendas de Política Educativa para la ciudad; la labor de la institución, consistió en la estructuración de una propuesta de modelo en evaluación del aprendizaje local, con ocasión a la emisión del Decreto 1290 de 2009.

Con el recorrido por tres (3) de las instituciones públicas estudiadas, vale la pena poner en relieve varios ítems en la aproximación hacia el objeto de conocimiento, menester de esta investigación. Por un lado, la fisonomía común que acerca a estas instituciones, es su área de influencia para la captación de población vulnerable (Necesidades Educativas Especiales –

SISBEN), ello supone la importancia que tienen para el desarrollo comunitario de esas localidades, pues se constituyen en escenarios de oportunidades para la superación de brechas socioeconómicas. Cabe anotar que, pese a esa aseveración, los resultados de estas escuelas son significativamente bajos en calidad educativa (Excepto, el Colegio Gabriel García Márquez), dando atisbos de una gestión institucional desarticulada entre la Evaluación Institucional y su ausente participación en la elaboración de políticas públicas educativas locales.

En este segundo bloque de escuelas a caracterizar, se encuentra el establecimiento “**IED La Victoria**”, el cual se localiza en la zona metropolitana ubicada en la Carrera 10C #45-46; cuenta con 572 estudiantes, correspondientes al 0,28% de la matrícula Distrital. En esta institución, no hay información disponible de las tasas de deserción y repitencia, de la misma forma, no hay soportes de población diferente a la regular en consonancia con el Sistema de Matriculas (SIMAT)

Las SABER 11, clasifican a este colegio en C (Medio- logro) según el ICFES 2014; y las SABER 3, 5 Y 9, ilustran que el 60% de sus alumnos se posicionan en los campos INSUFICIENTE Y MINIMO de matemáticas y lenguaje, dejando el rango restante (20%) en SATISFACTORIO y (20%) en AVANZADO.

El número de educadores de la escuela es de 26 y 2 tienen cargos de manejo directivo; en la validación con los miembros de esta comunidad se evidencia una estructura de gobierno escolar mas no de los grupos que lideran la Evaluación Institucional, esto se refleja en no ser implementada durante los periodos 2014 y 2015. De esta escuela, es prudente comentar, que no expone ningún tipo de vinculación a procesos de constitución de agendas de política pública a ninguna escala.

El establecimiento educativo “**Rodolfo LLinás Riascos**”, se halla en la localidad Suroriente, en la Calle 35 #7B-40; con un total 882 educandos, representa el 0,44% de la matrícula Distrital. En este colegio las tasas de deserción y repitencia, son del 5% y 3%. La dinámica en poblaciones vulnerables y SISBEN, evidencian 3 alumnos con necesidades educativas especiales, 3 se describen en condición de desplazamiento y 600 hacen parte de la base del sistema de clasificación de potenciales beneficiarios de programas sociales.

Las SABER 11, clasifican a este colegio en C (medio- logro) según el ICFES 2014; y las SABER 3, 5 Y 9, ilustran que el 20% de sus alumnos se posicionan en los campos INSUFICIENTE Y MINIMO de matemáticas y lenguaje, poniendo el remanente (50%) en SATISFACTORIO y (30%) en AVANZADO.

El total de formadores en el colegio es de 30, y 3 de estos son directivos; en la mirada con los actores se observan los órganos del gobierno escolar más no los miembros que lideran la Evaluación Institucional, esto se hace visible en la ausente formalización durante los periodos 2014 y 2015. En esta escuela a la fecha no hay ningún tipo de articulación, para la conformación de agendas de política educativa.

Este trámite por las otras dos (2) escuelas oficiales participantes, deja para la disertación algunos referentes neurálgicos; en primera instancia, estos centros no reportan otro tipo de población diferente a la mayoritaria en su atención educativa, con lo que se limita su capacidad instalada para la oferta de sus servicios en las zonas de la ciudad donde guardan influencia. Sus bajos márgenes de cobertura, develan un desajuste en las tasas de repitencia y deserción (casos en los que tampoco hay informe por parte de las escuelas). Otro punto sustancial, es que los resultados de estas escuelas son enfáticamente bajos en calidad educativa, marcando un modelo de gestión educativa alejada de la Evaluación Institucional; en últimas, su lejana preocupación

por los asuntos asociados a las políticas públicas educativas locales, es otra de las tendencias que pueden notarse en esta caracterización y que coincide con el primer grupo de colegios observados: cuáles en contra, qué razones arguyen, cuáles y cuántos recursos de poder evidencian. Han transcurrido diez (10) años desde la emisión de esta política educativa, cuya trascendencia en la escuela es de alto sentido, ya que es la oportunidad para ajustar en equipo todo el engranaje del proyecto educativo institucional, arrojando al servicio que se presta en los colegios, bajo el manto de la calidad, tal como lo expresa, Ruano. (2003), cuando dice que el concepto calidad de la educación puede definirse, como el conjunto de actividades pedagógicas, programáticas y organizativas que propician mejoras en el desempeño académico y profesional de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

Capítulo V

Representaciones y tensiones de las comunidades educativas frente a la evaluación institucional y la guía- 34 como política pública

Para comprender la dinámica de la Evaluación Institucional en el concierto de la gestión escolar en Barranquilla, así como los alcances de su reglamentación en el seno de la política pública Nacional -“Ruta para el Mejoramiento” -Guía #34-; es primordial, poner en escena las voces de los sujetos que se encuentran inmersos en la investigación; de ahí que el presente compendio da razón de los discursos, perspectivas, orientaciones y posturas tras la aplicación de las entrevistas semiestructuradas en conjunto con los encuentros de los grupos de discusión y el árbol de problemas, organizando las posturas de cada uno de ellos respecto al objeto de conocimiento.

La estructura del capítulo, muestra la información de los momentos de problematización y reflexión de la primera fase, organizando las declaraciones de los actores, de modo que se visualiza en coherencia con el ciclo de la espiral de la investigación- acción, un diagnóstico cualitativo que ubica el marco contextual, sobre el cual se mueven las instituciones educativas. Se complementa todo ello, con un proceso de discusión, el cual, no es más que la interpretación y comprensión de los resultados a la luz de las preguntas propuestas en la formulación del problema, por lo que se da sentido a los conceptos emanados de los informantes clave; resumiendo, reflexionando y extrapolando los hallazgos, a fin de que queden en evidencia sus implicaciones limitaciones y desafíos, en el ámbito de una triangulación con las posturas de los autores que han dado soporte a la suscrita investigación.

En mérito a lo sugerido anteriormente, el plano de este apartado inicia con la descripción de la información cualitativa, que hace parte del momento inicial de la fase diagnóstica (problematización); en este apartado, es trascendental destacar que las categorías y subcategorías que se proponen, surgieron de los miembros de las comunidades educativas: Políticas Públicas Educativas, Evaluación Institucional y Agenda Educativa (**ver Tabla 6**). En articulación con esto, se generó una codificación que caracterizó el tipo de discurso aportado por cada sujeto, de modo que pudo evidenciarse, la ubicación respecto a la unidad de análisis a la que se hace alusión; esto, guarda relación con lo señalado por Rubin y Rubin (1995) al referirse a la codificación, como un aspecto estratégico a la hora de vislumbrar la dinámica discursiva en una investigación cualitativa.

Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso. Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto. (Rubin y Rubin, 1995, p.12).

Tabla 6.

Cuadro de Categorización y Subcategorización

Categorías Emergentes	Subcategorías o manifestaciones de la categoría	Códigos
Políticas Públicas Educativas	Definición de Política Pública Diseño de Políticas Educativas Apropiación de las Políticas Educativas	Significado: Expresión de una representación o concepto Tensión: Estado de oposición latente de las personas respecto a situaciones de diversa naturaleza Desconocimiento: Falta de información acerca de un fenómeno o de comprensión en términos de naturaleza, cualidades y relaciones.
Evaluación Institucional	Concepto y Contexto Uso de resultados y mejoramiento continuo	
Agenda de Política Educativa	Fundamentos básicos Construcción de Agenda de Política Educativa Participación Ciudadana	

Nota: Elaboración propia

En lo que corresponde a la primera unidad de análisis, Políticas Públicas Educativas, es factible identificar en el abordaje con los miembros de las instituciones, que las tendencias discursivas decantan sus planteamientos en tres subcategorías, equiparando los códigos respectivos para cada una de ellas; con base en esto, lo encontrado muestra un predominio de tensiones y desconocimientos sobre la categoría en cuestión, dando paso en un segundo plano a la emergencia de significados. El mapa de interacciones (ver figura 4) reitera lo señalado anteriormente, estableciendo la relación en la que docentes, directivos, padres de familia y estudiantes se posicionan.

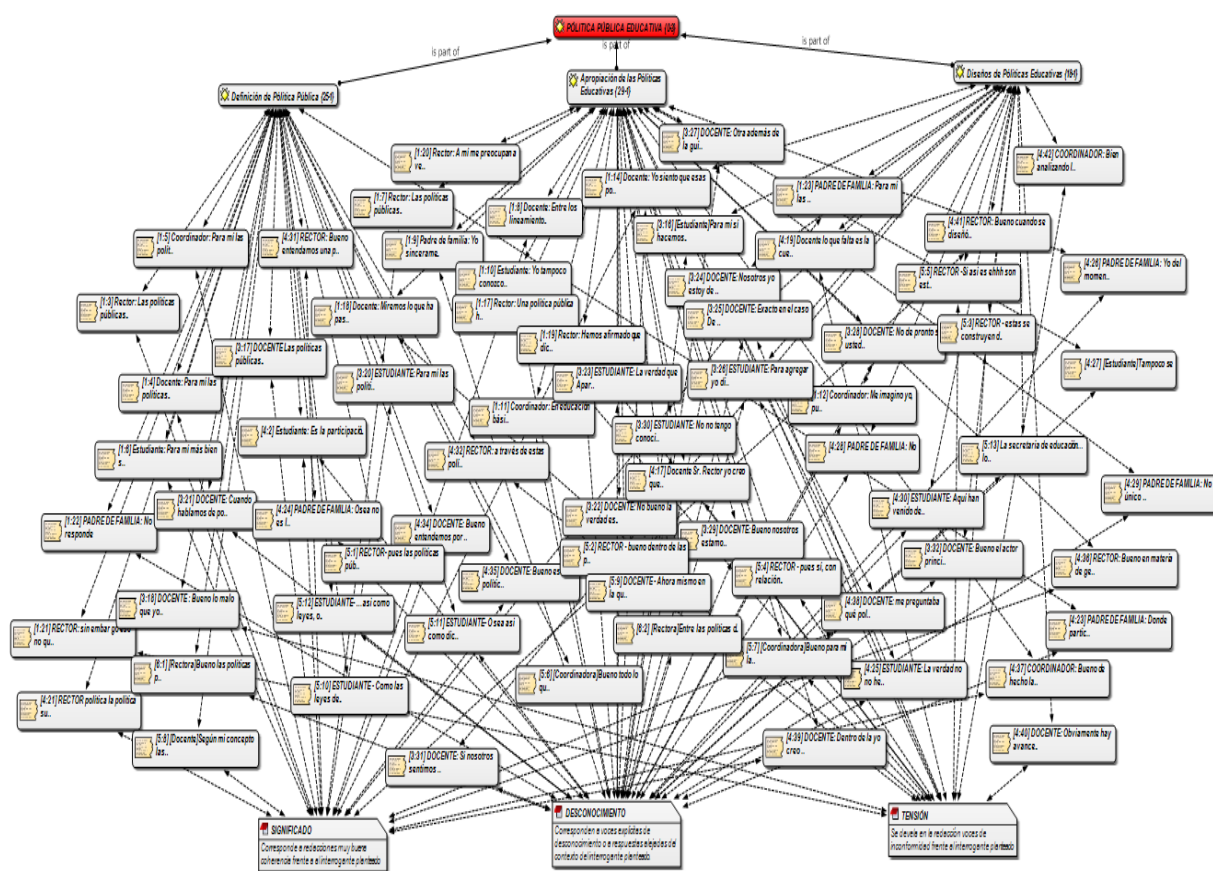


Figura 4. Mapa de Categorización y Subcategorización Políticas Públicas Educativas. Elaboración propia

De esta forma, como fruto de este abordaje con las comunidades educativas de Barranquilla, apareció como primera subcategoría el componente de *Definición de Política Pública*, en el cual, educadores y directivos (Rectores - Coordinadores) coinciden en que estas corresponden a estrategias del estado, para dar cuenta del logro de metas en el sector; por su parte, los estudiantes y padres de familia, orientan sus ideas hacia una noción centrada en marcos normativos que regulan la educación. A continuación, se da cuenta de los discursos relevantes en esta franja de la unidad de análisis:

“El profesor de la institución Rodolfo Llinas Riascos declaró que las Políticas Públicas son los lineamientos para hacer los planes de mejoramiento en nuestras instituciones”,
comunicación personal, octubre de 2015.) – SIGNIFICADO

“Las Políticas en Educación, son un cúmulo de acciones que realiza el estado para elevar la calidad” (Coordinador IED – KC Parrish, comunicación personal, octubre de 2015) –

SIGNIFICADO

“Son las leyes que da el estado para su cumplimiento” (Padre de Familia IED – Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

“Muchas de las estrategias diseñadas en las políticas, no responden a las necesidades de la educación y se quedan en meras declaraciones” (Profesor IED – Gabriel García Marquez, comunicación personal, septiembre de 2015) – Tensión

“Son normas que por lo general no se cumplen” (Estudiante IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) - Tensión

A partir de la lectura de estas voces, es viable identificar convergencias en las posturas de Directivos y Docentes, con lo expuesto por Cuellar y Escamilla (2002) cuando enuncian que “la política pública es una acción estratégica de orden institucional”. Igualmente, a pesar de tener una noción distinta del grupo de profesores, los pronunciamientos de las familias (padres y estudiantes) encajan en la distinción que los mismos autores hacen de las tres acepciones anglosajonas en política pública: “*Polity*, *Politics* y *Policy*”.

Sin embargo, lo sustancial en el debate de este eje, son las tensiones que en particular los sujetos de este estudio enumeran en razón de la no pertinencia de las políticas y el desfasado alcance para lo que fueron pensadas; este escenario, diverge de los postulados de García (2012), respecto a que “las políticas en educación son cursos de acción y flujos de información en relación a un objetivo público relacionado con el sistema definido en forma democrática, o a temas asociados con equidad y calidad”. (p.12)

Visto esto, es necesario enunciar en el plano educativo de Barranquilla, que las políticas públicas son concebidas por sus actores como una disposición de influencia unidireccional, en las que las acciones del gobierno se reconocen en un acto en el que no hay certidumbre sobre sus fundamentos y sentidos.

Cabe añadir en virtud de lo explicado arriba, que hay más elementos de encuentro con Rincón (2010), donde este concluye que las políticas en el sector educativo colombiano, están dejando en un segundo orden su función social, cultural e intelectual, y que la misión estriba en repensar los fines y los mecanismos de las políticas educativas vigentes, estimando la organización del espacio social del País en la actualidad. La Figura 5, sintetiza lo descrito y triangulado para esta subcategoría.

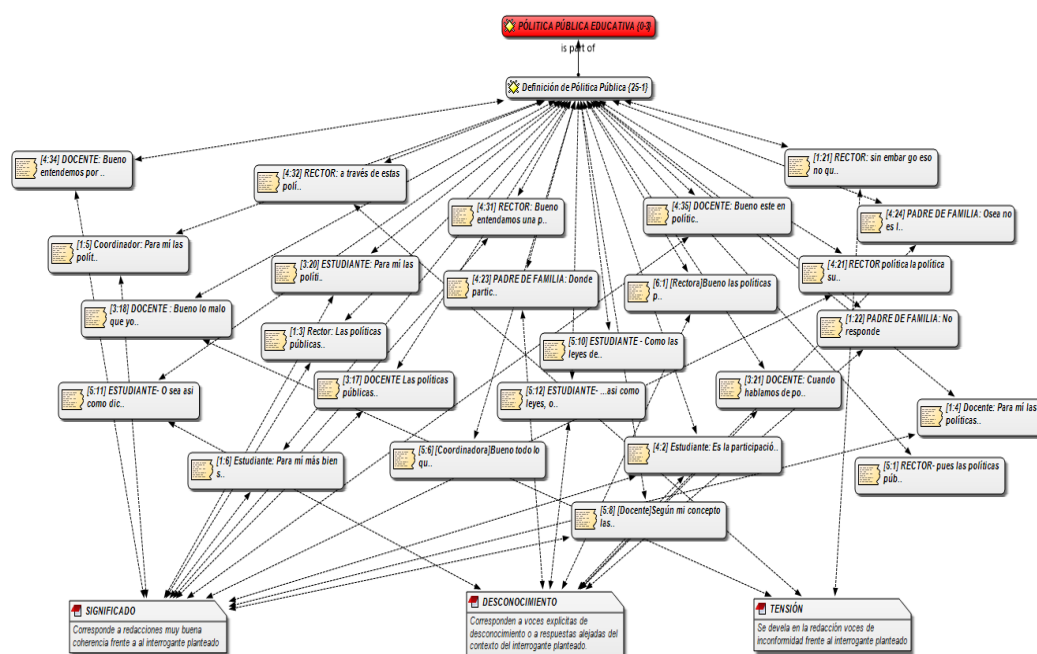


Figura 5. Mapa de Subcategorización Definición Públicas Educativas. Elaboración propia

Teniendo en cuenta el recorrido por la concepción de políticas públicas educativas, dada desde los miembros que hacen parte de los colegios focalizados en esta investigación, es

prudente reflexionar a fondo, sobre cómo estas miradas marcan el protagonismo y hegemonía del estado, en el “territorio”, idea bajo la cual, se dictamina en un posicionamiento vertical, las rutas procedimentales para dar cuenta de la educación, situando a los diferentes grupos de interés en espectadores que asumen, acatan y ejecutan los mandatorios que estas prescriben sin ningún tipo espacio deliberativo; esta visión en la que las comunidades se descentran de los asuntos públicos en lo educativo, pauta un importante reto, en la resignificación de su vigente postura sobre la educación, en la que es fundamental privilegiarla como derecho que trasciende el panorama de una sección a intervenir por parte del estado y en el que el compromiso es vinculante en todos los frentes, ya que su impacto, ha de establecerse en uno de los presupuestos esenciales para el desarrollo de las capacidades de la sociedad colombiana, y en un potente factor, para romper con las desigualdades.

Otra arista que hace parte de esta forma alternativa de concebir la educación y sus políticas, es la emergencia de un liderazgo en los directivos que fracture las prácticas tradicionales de gestión, ancladas en la pura administración y ejecución de disposiciones legales, haciendo de la escuela, un entorno abierto y dinámico a la reflexión permanente de cada uno de sus órganos, sobre la realidad y necesidades del sector; esto necesariamente, implica la construcción de espacios de dialogo con las instancias de gobierno, para debatir los temas que se estipulan hacia el contexto educativo en Barranquilla.

Con los estudiantes y sus familias, el análisis invita a cuestionarse ¿Cuáles son los focos de formación de los estándares y derechos básicos de aprendizaje en competencias ciudadanas?, ya que el conocimiento de la organización del estado colombiano, no es suficiente para asegurar un sujeto crítico y proponente, en la medida que involucra una amplia inserción a la vida nacional, lo que debe llevarlo a ser capaz de reconocer con que espacios cuenta, para que desde

la democracia pueda participar de estos procesos con responsabilidad y sentido de lo público; de acuerdo con estas acotaciones, la pregunta pretende llegar a dimensionar sobre el “tipo de hombre” que el país necesita al tenor de una educación de calidad, cuyas políticas no sólo se comprenden, sino que se examinan y valoran en diferentes ángulos.

El *Diseño de Políticas Educativas*, se instaló como otra subcategoría de esta etapa de la investigación, en la que los docentes y directivos exteriorizan que la construcción de estas se da en la identificación de necesidades y diagnósticos situacionales, tomando como referencia los resultados de las pruebas nacionales, indicadores de gestión y otros datos que aporta el ámbito educativo; los padres de familia por su parte, proponen que la configuración de las políticas educativas se generan a partir de fallas en el sistema, lo que lleva a corregirlas a partir de la creación de nuevos parámetros normativos. En el grupo de estudiantes, las voces confluyen hacia el desconocimiento del proceso. Con base en la descripción preliminar, se citan las siguientes afirmaciones de los participantes:

“Se parte de un diagnóstico, dando unas prioridades sobre las que se montan los proyectos de ley” (Profesor IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

“No tengo información sobre cómo se lleva a cabo esa normatividad” (Estudiante IED – Gabriel García Márquez, comunicación personal, septiembre de 2015) – DESCONOCIMIENTO.

“Las políticas se crean, para dar orden a la educación y que todos puedan tener una referencia de los deberes y derechos”- (Padre de Familia – IED – Rodolfo Llinás Riascos, comunicación personal, octubre de 2015) -SIGNIFICADO

“Las Políticas Públicas se diseñan desde el nivel central, sin tener en cuenta las Regiones, ni mucho menos lo que como formadores pensamos” (Coordinador IED – KC PARRISH, comunicación personal, octubre de 2015) – Tensión

Recogiendo los elementos que se plasman aquí, es notoria la tensión del equipo docente, respecto al cómo se elaboran las estrategias gubernamentales en educación, bajo un enfoque direccionado únicamente por el nivel central, sin contar con lo que puedan aportar ellos, desde sus espacios cotidianos en las regiones; esta situación, se relaciona con lo emitido por Rincón (2010) cuando apunta que las políticas educativas en el país “son mostradas a la gente en general por medio de diagnósticos y planes que los relacionan entre sí; sin embargo, “el curso abierto del núcleo de esta política no garantiza la circulación efectiva de su información dentro de todas las esferas, tampoco la comprensión de sus asuntos, alcances y eventuales impactos”.

Un aspecto que suma a este nivel de comprensión de la subcategoría, es la escisión de las familias en las relaciones que las instituciones de educación tienen con el entorno, de modo que, a partir de lo encontrado en las entrevistas, es “tarea pendiente” el establecimiento de mecanismos de autogestión que promuevan el apoyo de la vinculación de estos en las políticas que se relacionan con su funcionamiento. Esta proposición, se refleja en Elizondo (2001), al momento de sostener el valor que tiene la interrelación entre sujetos y escuela para definir los aspectos de la gestión: Participación, liderazgo compartido, comunicación, espacio colegiado e identidad con el proyecto que define al establecimiento educativo. La figura 6, muestra en su representación como los desconocimientos y tensiones, son los códigos, donde desembocan los planteamientos de los miembros de las comunidades educativas.

cotidianidad asumen un conjunto de tareas para las cuales no están siendo preparados; con frecuencia en sus tareas diarias “participan en la gestión de políticas o en la propia gestión de programas educativos” (Cuenca, 2007, p. 35); esto supone, una valoración social del maestro como co-diseñador de estos procesos, bajo estándares que amplían el espacio laboral del profesor en el aula y la escuela.

En siguiente nivel de la categoría , *Apropiación de Políticas Educativas*, los directivos afirman con ejemplos puntuales, la instalación de lineamientos del orden Nacional en el Distrito de Barranquilla, como la Ley 115 de 1994 “Ley General de Educación”, la “Guía Institucional para la Autoevaluación y el mejoramiento Continuo #34”, la “Articulación de la Educación media con la Superior”, el programa “Todos a Aprender “, la reglamentación vía Decreto 1290 de 2009 de la Evaluación del aprendizaje y la Ley 1620 de 2013 en función de la Convivencia Escolar; no obstante, manifiestan que la inversión de recursos financieros es insuficiente para garantizar su sostenibilidad y arraigo en el tiempo, así como la separación de las regiones para operar con mayor pertinencia.

En perspectiva a esta información, los docentes, por un lado, reconocen el beneficio de todas estas directrices para el desarrollo institucional de los colegios públicos, pero también hablan de la insuficiente capacitación que reciben del nivel central, para tener presente los cambios y ajustes que las políticas educativas han tenido en los últimos períodos.

“Las Políticas Públicas Educativas son cambiantes, responden a un momento particular y están desfinanciadas” (Rector IED – Rodolfo Llinas Riascos, comunicación personal, octubre de 2015)- Tensión

“Llega una directriz del gobierno, no termina de pasar el año y ya hay otra que la reemplaza o complementa” (Coordinador IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015)- TENSION

“No hay una capacitación a fondo, que permita conocer el objetivo de la política pública” (Profesor IED – Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015) - TENSION

“Las políticas en la educación colombiana, tienen su utilidad, pero estamos saturados, pues cambian todo el tiempo” (Profesor IED – Gabriel García Márquez, comunicación personal, septiembre de 2015)- TENSION

“No tengo información clara, sobre estas acciones” (Padre de familia IED – Gabriel García Márquez, comunicación personal, septiembre de 2015)- DESCONOCIMIENTO

Este grupo de tensiones que expone este conjunto de participantes, se relaciona con los resultados del trabajo de Bolívar (2005) donde concluye que “la resistencia al cambio educativo, es un componente que afecta la incorporación de las políticas, dado que no se dan esfuerzos para formar a los maestros en esos preceptos”; completa la discusión en esta materia, la conexión con Barrios (2013), campo en el que se revela la importancia del directivo y su formación, como conducto que facilita la operación de las políticas educativas en el región. Con la visualización de la figura 7, se evidencia el comportamiento de los discursos, a partir de los tres códigos propuestos en el cuadro de subcategorización

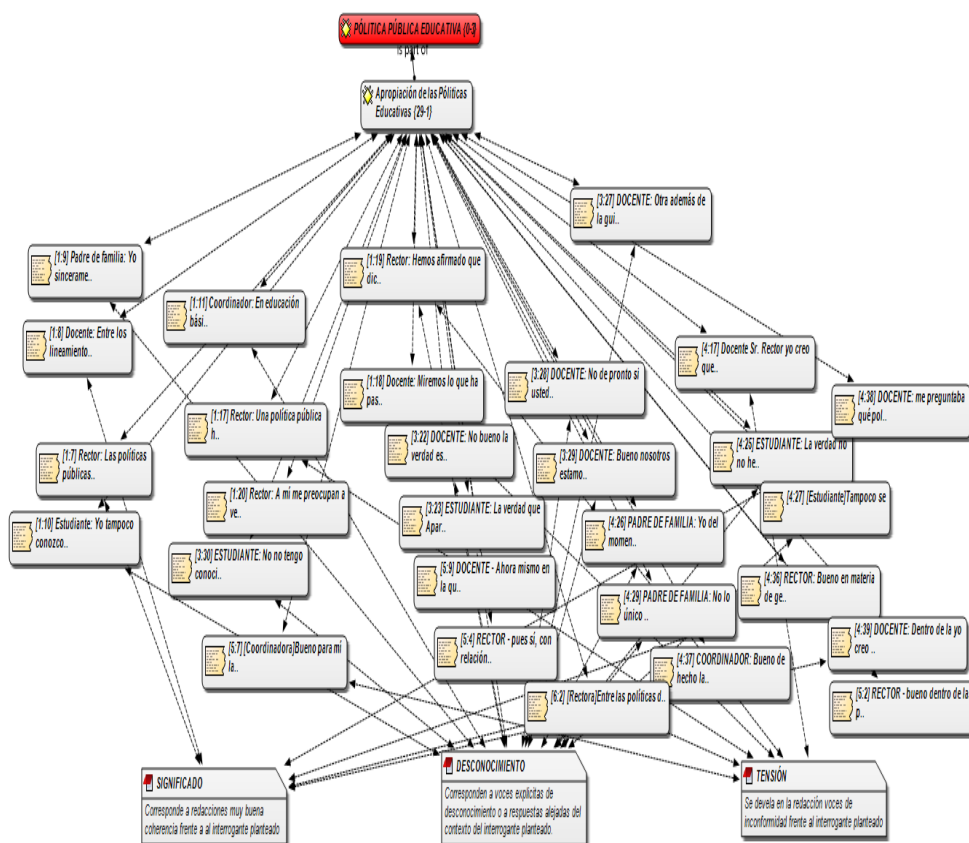


Figura 7. Mapa de Apropiación de Políticas Públicas Educativas. Elaboración propia

Ahondando en lo expuesto, la apropiación de lineamientos, normas, guías o directrices provenientes del estado (independientemente del sector), requiere por parte de quienes lo administran, la promoción abierta de la sociedad civil a formar parte importante en el diseño de las mismas, garantizando una filiación que la haga corresponsable por su ejecución, de tal manera que lo planteado por el gobierno se implemente de acuerdo a los objetivos estratégicos que giren en las suscritas políticas. Esta premisa, guarda relación con lo que establece Zeichner (2010):

La idea de implicación política fomenta un sentimiento de pertenencia a un movimiento de mayor alcance para los profesores, un movimiento hacia el cambio...con su participación en la política local, estatal y nacional, los profesores ejemplifican la

naturaleza participativa de la democracia. De esta forma, el movimiento crea las escuelas a su imagen, pero las escuelas a su vez crean el movimiento del futuro. (p. 75)

Esta representación del profesor como actor sustancial de alto sentido en la educación, lo compromete a extender su brazo hacia el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y sus familias en términos de las políticas, pues en ellos también se forja, transforma y evoluciona la institucionalidad de la escuela; ponderar un fortalecimiento de la calidad educativa en Colombia, necesita del trabajo a múltiples manos, donde cada uno agrega valor no sólo en la salvaguarda o garantía del derecho, sino como parte del proyecto colectivo de sociedad, le apuesta a la educación

Por otro lado, en este recorrido por las categorías, se encuentra la Evaluación Institucional, en la que se advierten dos subcategorías con sus códigos; en atención a ello, lo encontrado en una panorámica general da cuenta de una prevalencia en las tensiones y desconocimiento; en consecuencia, el respectivo mapa presenta (figura 8) lo inicialmente comentado, clarificando la disposición en la que docentes, directivos, padres de familia y estudiantes se ubican.

El concepto y contexto de la evaluación institucional, fue una manifestación de la categoría en la que los rectores, coordinadores y profesores la definen como un espacio para reflexionar sobre lo que educativamente se ha propuesto a lo largo del año lectivo en la institución y que guarda su estructura reglamentaria en la Guía Ministerial Número 34. En esa noción, agregan que esta guía orienta y formaliza la revisión de las áreas de gestión del proyecto educativo institucional (PEI), dando información para la formulación de los planes de

mejoramiento; así mismo reconocen, la importancia que tiene este proceso al interior del desarrollo de la escuela en todos los ámbitos. En coherencia con lo sugerido, se cita lo expresado por las comunidades educativas.

“Es un espacio de reflexión para analizar las fortalezas y debilidades de la escuela y proyectar su crecimiento” (Rector IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

“Bueno es la reunión de todos los estamentos que hacen parte de la comunidad educativa para medir la gestión del año” (Profesor- IED- Rodolfo Llinás Riascos, comunicación personal, octubre de 2015)- SIGNIFICADO

“La evaluación institucional es la mirada que nosotros hacemos al colegio para establecer cuáles son nuestras fortalezas y cuáles son nuestras debilidades; siempre lo miramos en el marco de no pensar que somos excelentes, sino que hay muchas cosas por mejorar” (Coordinador IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

“Bueno la guía 34 se convierte en un documento que básicamente pretende hacer o ayudar a las instituciones educativas a formalizar algunos procesos orienta por ejemplo el diseño de plan de mejoramiento lo que debe contener el plan de mejoramiento” (Rector IED – Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

En un plano inicial de la discusión, es necesario señalar, la correspondencia existente entre el sector educativo y la evaluación, ya que a través de ella se generan insumos de múltiple naturaleza que fortalecen las políticas públicas, facilitando la coordinación gobierno – sociedad- escuela; esta generalidad va de la mano con Cajiao (2010), al hablar del peso que la evaluación tiene en la construcción de una cultura de la gestión que afecta la estructura del sistema

educativo. En ese mismo sentido, al triangular lo manifestado por este grupo humano, es factible reconocer cercanías con la propuesta de Bolívar (2008) al expresar que “la evaluación institucional se erige como una labor analítica y autorreguladora de los centros escolares donde se reflexiona sobre la gestión”; estos enunciados dados por los maestros, además se acoplan con Vélez, Pisa y Ardila (2009), en el que se hace una revisión con los docentes sobre sus perspectivas de la norma que rige la evaluación, estableciendo que esta es un ordenamiento centrado en procedimientos técnicos y de cumplimiento para valorar el hacer en la escuela. Estos puntos de encuentro entre los directivos y docentes los con los autores, brinda información sobre el significado y función de la evaluación institucional, como referente para cimentar el mejoramiento en las escuelas, incluso el reconocimiento del lineamiento de política que la regula.

En oposición a lo anterior, aparecen tensiones que apuntan desde el punto de vista del profesorado, a la revisión de fondo y forma a la Guía #34 como lineamiento Nacional de la evaluación institucional. Bajo ese esquema, anotan que muchos contenidos del instrumento ligados a la suscrita guía, no tienen en cuenta el estado integral de las escuelas, incluso se indaga por servicios como biblioteca y enfermería que han sido eliminados por otros decretos, descontextualizando la valoración de la gestión administrativa; enlazando con lo anterior, les preocupa la falta de autonomía que da la estructura de la evaluación, para una presentación de aspectos locales que esta no considera.

“La Guía #34 no está alineada a otras normas, lo que hace que no mida la realidad de la escuela” (Rector IED – Rodolfo Llinas Riascos, comunicación personal, septiembre de 2015) –

TENSIÓN

“Pero la estructura es que se afirma que aquello que se le coloca existe, es decir, presupone que todo lo que allí se afirma es factible medirlo, sin embargo, hay partes en donde se dice la existencia de una enfermería, pero la política pública no establece en ningún momento que en las instituciones exista un médico, o siquiera una enfermera nombrada en las instituciones.” (Profesor IED – Gabriel García Márquez, comunicación personal, octubre de 2015) – TENSION

“La guía 34 corresponde a una realidad política de la condición que frente a lo que el gobierno pretende pero que de alguna manera nos esquematiza de tal modo no permite que la escuela también pueda ser libre de pensarse como escuela” (Coordinador – IED Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015)-TENSION

“Solo unos pocos profesores y directivos participan de la Evaluación Institucional” (Profesor de Familia IED – Rodolfo Llinas Riascos, comunicación personal, septiembre de 2015) – DESCONOCIMIENTO

Con la lectura de estas voces, se marca una tendencia en la que el factor común de las palabras, es la desintegración y efímera participación de las instancias del gobierno escolar en la ruta, dejando de lado espacios de debate y trabajo colaborativo para estimar cada aspecto de la vida colegial que dan sentido, pertinencia y calidad en la prestación del servicio educativo. Esta realidad, se separa de la formulación de Palacios (1998), al ilustrar que “la evaluación institucional además del rigor y sistematicidad en la medición los procesos pedagógicos, sujeta a todos y cada uno de los miembros que hacen parte de lo educativo”.

Tal como están dadas estas circunstancias, el epicentro de la cuestión se sintetiza en un interrogante ¿Cómo trascender el estado actual de la política que direcciona la evaluación

institucional y su vivencia en las escuelas desde los actores escolares?; el trabajo investigativo de Espiñera (2012), hace un llamado a los miembros de la comunidad educativa en la que si bien, los aspectos legales, normativos y formales son importantes, la evaluación de la gestión escolar, debe hacerse en términos prácticos y desde la experiencia misma de los colegios, generando como resultado nuevas posibilidades de entender los procesos pedagógicos.

Ahora bien, el cuestionamiento propuesto, profundiza en la urgencia de dar un nuevo significado a la evaluación institucional en el Distrito de Barranquilla, no solo desde el punto de vista conceptual y operativo, sino orgánico, en tanto que se den posibilidades de retroalimentación a la Guía #34 y pueda en si misma mejorar su objeto y campo de aplicación; todo ello, de la mano de las comunidades educativas como sujetos estratégicos, de esta apuesta. Con Loera (2006) se ratifican estas ideas, en la medida que abre a las instituciones educativas hacia la rendición de cuentas, la optimización de sus procesos, toda vez que se constituyan en herramienta para ajustar las políticas de calidad.

En otra vía, confluyen más tensiones, cuando los profesores y directivos ven en la evaluación institucional propuesta por el Gobierno Nacional, una herramienta de control en términos de desempeño para alimentar los indicadores del País, respecto al funcionamiento de los colegios públicos; unifican a las instituciones educativas, desconociendo su naturaleza, espacio regional y cultural. La Guía #34 y la Resolución local que reglamenta a Barranquilla, van ligadas a un orden de inspección y vigilancia que no facilita el libre pensamiento de la escuela como espacio de desarrollo social, también se plantea una organización vertical del instrumento que no permea la adición de otros elementos claves al momento de medir la gestión institucional.

“La guía 34 es la guía de autoevaluación institucional como lo mencionaba el rector anteriormente; allí se plantea una estructura que debemos seguir por ello la misma no genera la posibilidad de autonomía con respecto a esa estructura.” (Coordinador IED – KC Parrish, comunicación personal, octubre de 2015) – TENSION

“Nos están manejando, la guía 34 nos unifica en términos de un criterio y desconoce alguna realidad particular de las regiones de las ciudades y de los contextos. (Profesor IED – Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015) – TENSION

“Esa guía 34, ya lo hemos dicho anteriormente, NO nos deja algunos elementos de juicio que nosotros tenemos por fuera, y que tenemos que buscar la manera de nosotros como institución mostrarlo o reflejarlo y que se pueda proyectar dentro del plan de mejoramiento, así no estén esquematizado en ese formato que presenta”. (Rector IED – La victoria, comunicación personal, octubre de 2015) – TENSION

“La Secretaria de Educación, no está empoderada, su labor es vigilar una entrega, que al final, no se alinea al plan de mejoramiento; no hay un seguimiento pedagógico, sino administrativo” (Coordinador - IED Rodolfo Llinas Riascos, comunicación personal, septiembre de 2015)- TENSION

En un recorrido amplio por la subcategoría en el espectro local, uno de los ámbitos que registra complejidad, es la preocupación de las comunidades educativas, en relación al rol de las autoridades delegadas por la Secretaria de Educación Distrital en cuanto al acompañamiento, asistencia técnica y apoyo para la evaluación institucional, indican que su labor se circunscribe al control, verificación del cumplimiento y sanción, dejando de lado la misión de coadyuvar con la apropiación tanto de la Guía #34 como en la gestión de la evaluación institucional. En

contraposición, la investigación de Agüerrondo (2011), revela la inminente necesidad de replantear el papel del supervisor como un agente de cambio, que congrega a las escuelas en la armonización de su labor pedagógica.

Frente a la objeción manifiesta en los educadores de Barranquilla, es importante deducir que la evaluación institucional y en especial la política que la rige, impulsa a un encargo conjunto que no depende exclusivamente de las ejecutorias de la escuela, sino de la cooperación irrestricta del gobierno local como aliado que facilita desde la formulación de su plan de desarrollo, acciones concretas que aporten al desarrollo integral de las instituciones, tomando como norte la valoración de cada una de las áreas de gestión donde la calidad sea el móvil que promueve la participación de todos; en esa misma dirección, el sector privado juega un papel primordial, puesto que su influencia genera apertura de espacios alternos para comprender la Guía #34 y su operación, en consecuencia, la emergencia de observatorios, centros de investigación e innovación aseguran desde otra óptica, una deliberación ampliada del marco situacional del objeto de conocimiento trabajado. El estudio de Bonal (2012) reitera esta posición, en tanto que estos modelos representan una alternativa que permea la pertinencia de los servicios públicos, cooperando e impactando de manera directa sobre la población focalizada.

La población estudiantil y de padres de familia inmersas en la investigación, el tema de la evaluación institucional resulta un terreno ignorado, dado que no reconocen la existencia de la norma, ni mucho menos la función de esa gestión; proponen que no hacen parte directa del accionar del plantel en ese sentido y que resulta nuevo para ellos, indagado en las entrevistas.

“No tengo conocimiento de la Evaluación Institucional, ni de la Guía #34” (Padre de Familia IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) – DESCONOCIMIENTO

“Sí... Nos han informado no que acá los evaluaron, estamos mal de la disciplina estamos un poco bajos, entonces tenemos que mejorar eso y así los puntos que tenemos débiles para mejorarlos” (Estudiante IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) –

DESCONOCIMIENTO

“En el colegio, por ejemplo, le dicen a los Padres de familia no van a dar las clases, porque hay una reunión interna que hacen ellos de evaluación entre los profesores, y entonces cuando hacen una actividad el Profesor dice que estábamos en esto, pero hasta ahí. No nos comentan de pronto que fallas o cosas buenas tiene la escuela” nunca le han dicho los Padres de familia para que ellos sepan en que Profesor falla o no falla” (Padre de familia -IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) – DESCONOCIMIENTO

En conjunción con lo señalado por estos actores, la evaluación institucional se mueve en la esfera del desarraigo en todo lo relacionado con su significado y prioridad en la escuela, prima la desinformación y la ausencia en este vital entramado.

Este hecho, se aproxima a lo distinguido por Santos (1995) “sobre el potencial riesgo de una evaluación institucional fallida, cuando los padres no se enlazan a ella, o simplemente se convierte en un mecanismo de ajuste de cuentas para el profesorado y sus directivas”.

La responsabilidad de familias en la educación de los hijos, va más allá del aseguramiento de la escolarización, conlleva a su protagonismo en cada uno de los bloques que hacen parte de lo escolar, conduciendo, participando, aportando y deliberando de modo que lo educativo, tenga un delineado holístico y de continua revisión; vale adicionar en lo revisado hasta el momento, que este desconocimiento en los padres de las cuestiones inscritas en las políticas públicas educativas de la evaluación institucional, hace necesario en el sentido amplio del estudio, una reestructuración de su actual participación y unión al proceso, de tal suerte que

su activación asegure una movilidad del sector educación en Barranquilla incluyente en la organización de las instituciones educativas.

El acopio de este conjunto de matices con respecto a la evaluación institucional, proyecta como balance, la crisis del concepto propuesto por los autores abordados, en donde se sugiere para su evolución, un ejercicio de ciudadanía colectiva en el seno de la escuela, donde la deliberación crítica del proyecto educativo institucional, permita por encima de los procesos metodológicos y procedimentales, fortalecer la calidad de la educación en Barranquilla. Si bien es cierto, este proceso en el país en la actualidad está mediado, por los resultados de las pruebas SABER - PISA, la reflexión propia enfocada en el hacer educativo, con sentido participativo de todos, se constituye en un soporte que propende por el reconocimiento de las identidades y potencialidades para hacer del curriculum, una categoría dinámica y pertinente que acopla a la institución educativa con su medio de influencia, haciéndola importante en los asuntos comunitarios que le atañen.

Esta posición, no se identifica en absolutismos que se alejan de los referentes nacionales e internacionales vigentes de “calidad educativa”, por el contrario, pone en conversación directa la relación proceso – resultado, en la que el segundo nivel, no es fin en sí mismo, sino una consecuencia, un logro, una oportunidad de mejora cuya ocupación, es la formación integral del sujeto y no el seguimiento irreflexivo a procesos que responden a modas o coyunturas políticas. La figura 9, además de ilustrar el flujo de la información en la subcategoría, cimenta el sentido de estas ideas, por cuanto la resignación de la evaluación institucional, es prioridad de primer orden.

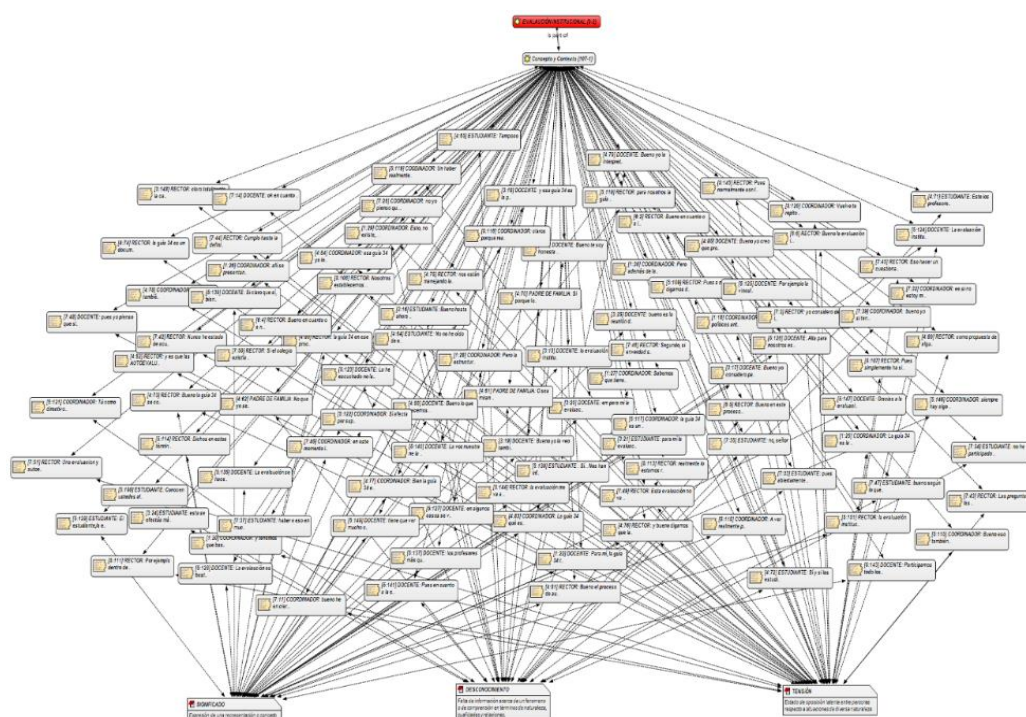


Figura 9. Mapa de Subcategorización Concepto y Contexto. Elaboración propia

El *Uso de Resultados y mejoramiento Continuo* emergió como subcategoría en el recorrido por la evaluación institucional, en este campo, los rectores y docentes reflejan contradicciones en los datos que se obtienen de la Guía #34, ya que dicen que son exiguos para analizar de otras formas lo que ocurre en los colegios, demarcando voces también, frente a la especificidad que debería tener el instrumento de evaluación institucional de cara a unos resultados precisos; los directivos, reconocen que al interior de sus instituciones no existe una “cultura” de la sistematización que permita tomar decisiones para crecer. Se adhieren a estas posiciones, argumentos de los coordinadores, que deben llamar la atención de sus docentes, pues no están tomando la información que genera la norma para corregir fallas.

Los Docentes en este nivel, discuten sobre la configuración de mesas temáticas de trabajo en la evaluación institucional, en las que desde sus posibilidades esbozan alternativas de

solución a los problemas encontrados; en varias de sus palabras, hay consenso respecto a la importancia que tienen en el asunto a la hora de sustentar las causas de los resultados, sin embargo, hay tensión en el momento en que afirman que únicamente se hace al final del año, dejando de lado los otros períodos de la vigencia correspondiente, en este camino, los educadores no ven la aplicabilidad de lo que obtienen con lo que el colegio necesita. A continuación, se muestran los pronunciamientos que respaldan lo contextualizado.

“Los resultados de la evaluación institucional no se comparten con la comunidad educativa, solo se reportan a la Secretaría de Educación” (Profesor IED – KC PARRISH, comunicación personal, octubre de 2015) – Tensión

“Los planes de mejoramiento que emiten las escuelas, no corresponden con lo que arroja la Evaluación Institucional” (Coordinado IED – Gabriel García Márquez, comunicación personal, octubre de 2015)- Tensión

“Debemos generar reuniones en las que discuta realmente la evaluación, lo que se obtiene y no esperar al final del año para ver cómo viene funcionando la escuela” (Rector – IED- La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015)- Tensión

“No trabajamos en equipo, obtenemos los resultados para cumplir y subirlos al EVEREST, de manera que la escuela quede bien, sin una valoración entre todos” (Profesor – IED- La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015)- Tensión

De acuerdo con las descripciones que se han venido realizando para la subcategoría, el curso de la discusión, evidencia una comunidad educativa fragmentada, en la que prevalece el principio de autoridad sobre la democracia para trabajar la evaluación institucional y sus datos, afectando notablemente la proyección de los planes de mejoramiento que deben darse en el

mandatorio de la misma Guía # 34; contrario a esto, la movilización a estos grupos que hacen la escuela, es la resignificación de esta situación en la dimensión del trabajo en equipo, el reconocimiento conjunto de las fortalezas y debilidades, para enaltecer no solo la labor profesional de maestros y directivos como agentes de cambio, sino darle nuevos sentidos a la educación pública en Barranquilla. Portela (2012), corrobora esta disertación, cuando ostenta que “una posición sociocrítica de la gestión institucional evidencia un currículum deliberado, con bases sólidas que perfilan a un docente intelectual, transformador, traductor del aula en escenario de discusión, análisis y propuesta. Su didáctica crítica problematiza y estimula pensamiento divergente”. Además, el abordaje de Celman (2004), realza la construcción cooperativa de cada uno como un principio necesario en la valoración de la escuela y sus diferentes áreas, señalando para el soporte de ello, la autogestión.

Otros argumentos que ponen sobre la mesa los educadores en virtud del uso resultados en la gestión de la Guía #34, es la tipificación que el Gobierno Distrital hace del desempeño de las escuelas solo en un enfoque de inspección y vigilancia, tras la implementación de la evaluación, dejando de lado las posibilidades que se generan en la concertación de todos los actores. Esta circunstancia concuerda, en lo señalado por Orozco (2009), al afirmar que es relevante comprender que “el mejoramiento en lo pedagógico no puede ser tomado exclusivamente con la eficiencia del sistema educativo o como un asunto de estándar de mínimos” (p. 172).

En consecuencia, los resultados que salen de una evaluación escolar, deben representar la puerta de entrada a tres acciones básicas: En primera instancia, el establecimiento de una imagen del comportamiento de cada dimensión que cubre el alcance de la misma, en lo académico, lo convivencial, lo administrativo y lo estratégico; de otra parte, a reconocer a los

colegios como organizaciones que aprenden desde las lecciones que se dan a partir de todo el ejercicio de la revisión de la gestión, y por último, a construir colectivamente indicadores que realmente contribuyan a la divulgación y empoderamiento de otros grupos humanos que revisten relevancia en la educación pública de Barranquilla.

Los educandos y sus padres en este aspecto, orientan sus imaginarios en la faceta del desconocimiento, fenómeno que ha sido recurrente en esta categoría y que amerita una discusión amplia, debido a que una evaluación institucional parcial sin la vista de la población que accede al servicio educativo, resulta limitada y sin información reveladora que atienda con precisión las necesidades sentidas de la comunidad; igualmente la institución educativa en su esencia es una construcción cultural que no se limita a la planta profesoral, incluye los usos, costumbres y prácticas de todos. Gimeno – Sacristán (2010) reproduce estas reflexiones al manifestar que la escuela "sin contenidos" culturales es una ficción, un marco vacío, irreal, carente de compromisos. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas particularidades. La figura 10, especifica cómo se decantan los actores sobre los respectivos códigos.

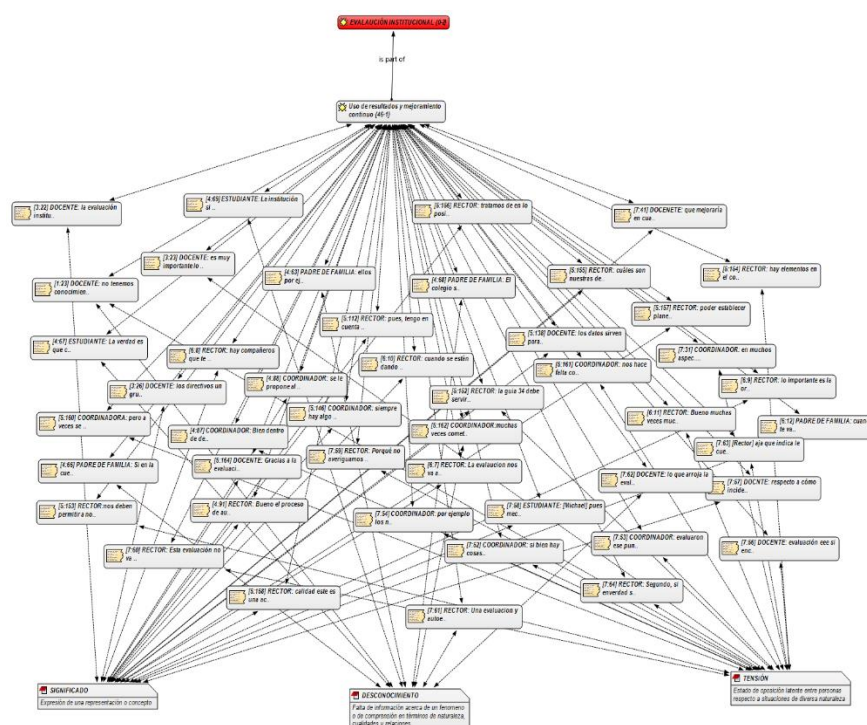


Figura 10. Mapa de Subcategorización Uso de Resultados y Mejoramiento continuo. Elaboración propia

Finaliza esta fase de presentación y discusión de la información obtenida por los sujetos educativos, la categoría agenda de política educativa, desde la que se desprenden tres niveles a saber: Fundamentos básicos, Construcción de agenda de política educativa y Participación ciudadana; en relación con esto, la organización de las posturas de directivos, docentes, padres y estudiantes, giran en torno a los códigos de desconocimiento y tensión, dando margen a la presencia de significados respecto a este importante punto. La figura 11 enuncia el entramado de pensamientos que se han dado a partir de las entrevistas semiestructuradas.

“La agenda de política es un paquete de acciones que genera un gobierno para dar solución a problemas a través de temáticas específicas” (Rector IED – KC PARRISH, , comunicación personal, octubre de 2015) – TENSION

“La agenda de Bogotá, no es la misma para las ciudades, cada quien jalona de acuerdo a sus intereses, sin tener en cuenta la importancia que tienen los maestros en la educación” (Profesor IED – Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015) – TENSION

“Conjunto de prioridades que organizan las politicas del sector” (Rector IED Gabriel García Márquez, comunicación personal, septiembre de 2015) –SIGNIFICADO

“Las agendas del nivel Nacional, respecto a la local, no se articulan, actuan por separado” (Profesor IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015)- TENSION

“La agenda para la educación pública tiene en cuenta los datos que obtienen, del ICFES y SIMAT, pero realmente, no se integran las regiones con esos temas. Nos llaman a socializar, mas no a construir los proyectos para la educación (Coordinador- IED Rodolfo Llinás Riascos, comunicación personal, octubre de 2015)

En cuanto a este factor a revisar, es factible la identificación de divergencias entre los imaginarios de los sujetos, con la reflexión que propone Delgado (2009), frente a la relación entre la agenda institucional y la agenda sistémica como mecanismos, que permiten una mirada holística del sector, brindando espacios de participación de los ciudadanos. Con esto, es oportuno abrir espacios nacionales diferentes a los ya existentes, que permitan la visibilidad de lo local en el proyecto educativo que configura al país, esto es, por un lado la emergencia de la voluntad política para el diseño abierto y conjunto de los temas de la agenda, y en otro sentido no menos importante, la ruptura de la apatía de la comunidad educativa en general, para activarse en los

asuntos educativos y proponer en acuerdo la visión de educación La transformación estructural del sector, debe contar con las herramientas en lo curricular para que los sujetos se empoderen de cada uno de los campos que afectan su calidad de vida; en consonancia con lo afirmado, Delors (1996) establece el carácter que debe asumir la educación como fenómeno social que forma en la ética, desde el ser, el conocimiento y el hacer.

Los padres de familia y estudiantes por su parte, señalan abiertamente no tener información sobre lo que es una agenda de política educativa, identifican un marco de normas que regulan la educación, pero no hay posicionamientos concretos en aras de compartir una definición específica.

“En este punto no tengo una opinión clara” (Padre de Familia IED – Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015) – DESCONOCIMIENTO

“Son como normas para guiar la educación y que todos podamos acceder a ella” (Padre de Familia IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) – DESCONOCIMIENTO

“Desconozco el termino, supongo es lo que hacen los políticos para mejorar la educación en la ciudad” (Estudiante – IED – KC Parrish, comunicación personal, octubre de 2015) – DESCONOCIMIENTO

“No es de mi interés ese tema, mi preocupación es la calidad académica del colegio y que atiendan bien a los niños con los programas que tienen” (Padre de Familia – IED Rodolfo Llinás Riascos, comunicación personal, octubre de 2015)

La desvinculación recurrente de los estudiantes y padres de familia en esta subcategoría es significativa, en la medida en que sus intervenciones, circundan en el desconocimiento de los

temas fundamentales de lo que es una agenda de política; este contexto se separa de lo propuesto por Ballesteros (2014), cuando esgrime que la participación de las familias en la escuela no puede limitarse a compensar aspectos académicos que no se han trabajado en clase. Esta debe ir más allá y permitirles la participación en la vida de la escuela y en la toma de decisiones importantes para la consecución de los objetivos comunes

Con referencia a lo anterior, no es suficiente con evaluar el papel de la familia y el estudiante, en la participación de lo público, ni desplegar estrategias que se basan exclusivamente en la convocatoria del gobierno, para apoyar su involucramiento en la educación. También es prioritario, que tales iniciativas sean diferenciadas y especializadas según el contexto social de estos grupos, ya que hay que considerar los aspectos culturales, y la necesaria inclusión de procesos de formación ciudadana que conecten a estos sujetos, por tanto, requiere un esfuerzo a múltiples manos en tiempo como en recursos necesarios para implementarlas. La figura 12, resume el espectro sobre el cual se dinamiza la subcategoría

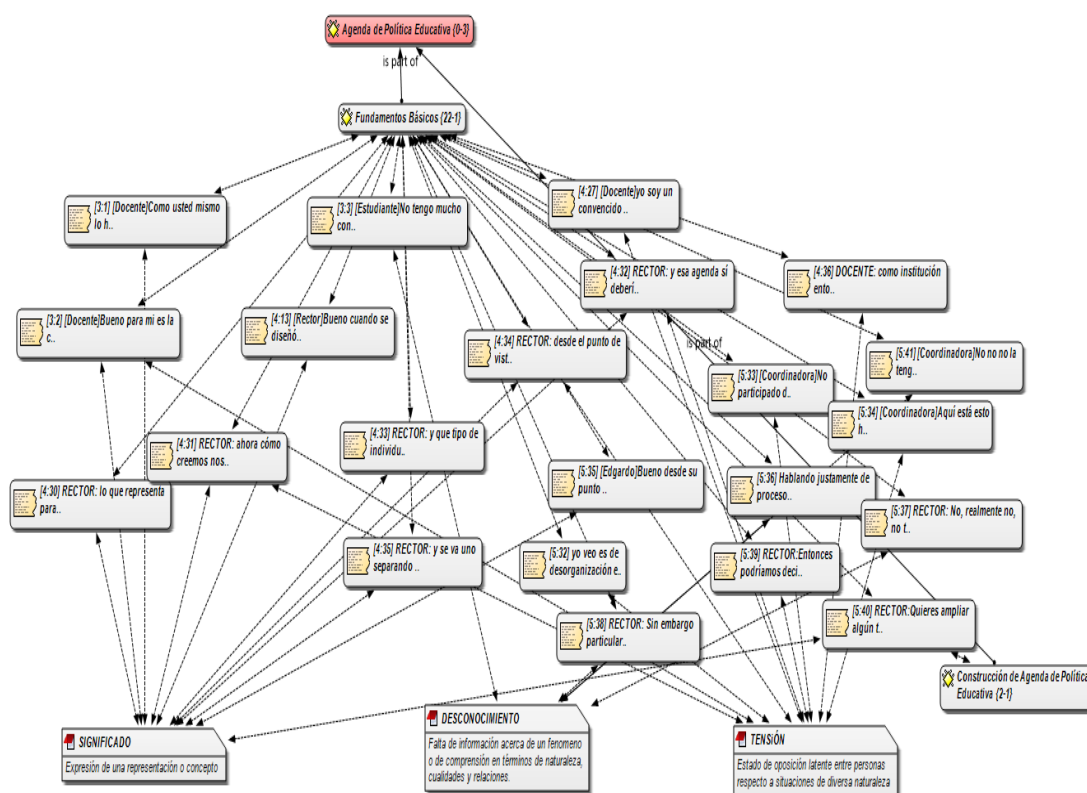


Figura 12. Mapa de Subcategorización Fundamentos Básicos. Elaboración propia

La Construcción de *Agenda de Política Educativa*, represento otro aspecto central en los discursos de los miembros de las comunidades educativas, en tanto que los directivos docentes apuntan tensiones frente al diseño de las mismas, profiriendo que desde el Ministerio de Educación se configuran las acciones y estrategias de arriba hacia abajo, con la perspectiva de un solo enfoque, dejando de lado momentos de encuentro con diversos sectores necesarios en el desarrollo de la educación. Contrario a lo anterior, plantean además un proceso inverso desde el cual se parta de la gente, para luego ser procesada y tecnificada por el Estado; para lo local pautan la misma situación. Cierran los coordinadores, afirmando que las agendas de política educativa tanto Nacional como Distrital están desorganizadas y se encuentran totalmente alejadas de las prácticas cotidianas de las Instituciones Educativas, aspiran desde su discurso,

mesas de trabajo presenciales en las que se pueda discutir de fondo, dando oportunidad al debate y reflexión. Ante la situación planteada, los discursos marcan estas visiones.

“Las agendas, se arman de arriba hacia abajo, no tienen en cuenta la postura de nosotros, que podemos aportar a que la educación sea mejor” (Profesor – IED Rodolfo Llinás Riascos, comunicación personal, octubre de 2015)

“La agenda la hace el Ministerio, de acuerdo al presidente de turno; la secretaría de educación de Barranquilla, no genera espacios efectivos para discutir esos ámbitos” (Coordinador- IED KC Parrish, comunicación personal, octubre de 2015)

“La construcción de una verdadera agenda educativa, necesita de la gente, recoger y realizar documentos hechos entre todos, que se puedan materializar en las regiones las propuestas que se hacen” (Rector – IED Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015)

“Si las necesidades no parten de las comunidades educativas, lo que se haga sencillamente no será pertinente, se perderán recursos y esfuerzos, que al final no llevaran a un mejor desarrollo escolar (Profesor – IED Gabriel García Márquez, comunicación personal, octubre de 2015)

Los padres de familia y estudiantes, reiteran la condición de desconocimiento en la construcción de agenda de política educativa, no hay visibilidad de planteamientos específicos.

“Nunca nos han llamado ni de la Alcaldía, ni del colegio para participar en armar temas para la educación” (Padre de Familia – IED – KC Parrish, comunicación personal, octubre de 2015) – DESCONOCIMIENTO

“Nos han dado información para la elección del Gobierno escolar y el perfil del personero, pero no hemos trabajado en otras cosas de educación” (Estudiante – IED – Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015)

“Hemos trabajado una que otra escuela de padres y temas de gestión del riesgo” (Padre de Familia – IED – la Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) –

DESCONOCIMIENTO

La construcción de la agenda de política educativa, es otro punto que hace parte de este ejercicio de categorización y subcategorización, en el cual básicamente hay varias consideraciones; en primera instancia, las lógicas de profesores y líderes educativos, señalan que, en el diseño de las agendas, no son considerados como actores claves, cerrando su rol al estricto cumplimiento y ejecución. En el plano del Distrito de Barranquilla, esa agenda, dicen los educadores, no reconoce todos los frentes de la educación pública que ameritan atención, y que la gestión escolar es una directriz que no genera procesos de calidad. Con la investigación de Tedesco (2004), se indica que las acciones construidas desde el estado, no sólo deben considerar a sus beneficiarios, sino que deben traspasar la barrera, de la cobertura y los procesos de aprendizaje.

De los anteriores planteamientos se deduce, que la confección de una “nueva” agenda de política educativa que contenga a la evaluación institucional en Barranquilla, requiere ir más allá de los datos técnicos que emiten los diagnósticos, encuestas, planes de desarrollo, empalmes o intereses de quienes administran de turno el estado; debe ser, en un ánimo propositivo, un proceso piramidal e incluyente en el que su base representa el escenario y las personas que hacen parte del sector, de modo que pueda perfilarse la evaluación de las escuelas como un mecanismo que legitima las prácticas pedagógicas, en respuesta a un servicio educativo que tiene

unos encargos sociales propios del momento histórico. De acuerdo con ello, esta perspectiva se alinea con Tamayo (2005) al mostrar que la tendencia posmaterialista, en la estructuración de las agendas de política, apuntan de manera directa al desarrollo de la libertad, la manifestación de la personalidad, la calidad de vida, igualdad social, protección medioambiental, igualdad de la mujer, entre otros. Como cierre de este ejercicio, la figura 13 deja a la vista, todo este proceso de resultados y análisis en virtud de la subcategoría

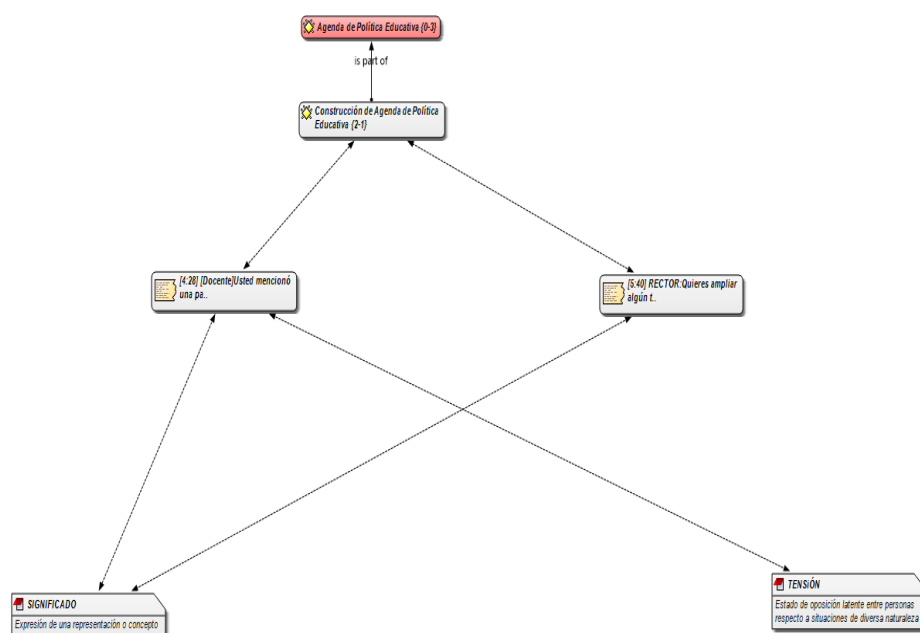


Figura 13. Mapa de Subcategorización Construcción de Agenda de Política Educativa. Elaboración propia

La *Participación Ciudadana* como última subcategoría de este período de la fase diagnóstica, cobra sentido en la investigación, debido a que los directivos, se sitúan en el marco de las tensiones, colocando de manifiesto su lejana participación, en la estructuración de políticas tanto a nivel País como en Barranquilla; sin embargo, un grupo de ellos, reconoce su presencia ocasional en lo que fue el plan decenal distrital 2010 – 2020. Los docentes reiteran lo dicho por los rectores, afirmando que la escuela no hace parte de los procesos que afectan la educación y que su rol es pasivo.

“Nuestras instituciones educativas, no han participado en ningún proyecto, público o privado para diseñar agendas que tengan que ver con la educación” (Rector – IED La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015)

“Con la Fundación Promigas, nos incluyeron la construcción del plan decenal 2010 – 2020, pero realmente ya todo estaba dado, fue más un acto de presencia que nuestra participación” (Profesor- IED KC Parrish comunicación personal, octubre de 2015)

“En el colegio, el asunto no ha sido de interés, pues no somos tenidos en cuenta por la SED en los proyectos educativos de ciudad” (Coordinador – IED Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015)

“El Ministerio coloca una página y sobre ella lo que escribimos son comentarios frente alguna implementación que quieran hacer, pero eso no es participar de la educación colombiana” (Profesor – IED Gabriel García Márquez, comunicación personal, octubre de 2015)

Dadas las condiciones que anteceden en la unidad de análisis, la discusión mostro la confluencia de los sujetos, al afirmar que los espacios en que han hecho parte de procesos construcción de agendas o establecimiento de temas en el sector, es limitada y circunscrita a los escenarios en los que hay mayor despliegue de publicidad; este hallazgo en la investigación, diverge de manera contundente de lo estipulado por Cheng & Tam, (1997), al discurrir que los procesos de calidad educativa, tienen un impacto directo sobre todos los sujetos que hacen parte de las acciones pedagógicas y administrativas que moviliza la escuela y en especial el estado.

Culminando este espacio de análisis sobre en la evaluación institucional y la Guía #34 en Barranquilla, el matiz de esta reflexión sobre el objeto de conocimiento, propone dos direcciones; por un lado, se plantea desde los miembros de las comunidades educativas una

ejecución improductiva de la evaluación de las escuelas como factor significativo de mejora en las áreas de gestión, y en otro sendero, la descontextualización de la política pública que la orienta en el plano local. Tomando como piso estas cuestiones, aparece otra pregunta que cobra relevancia en tanto que desvía la discusión hacia el papel de los grupos educativos en esta realidad particular. ¿Cómo desde la autogestión, se moviliza la evaluación institucional y se estipulan “elementos emergentes” que favorezcan la pertinencia de la política pública? La figura 14, recoge los ejes fundamentales que se dieron al interior de este eje temático

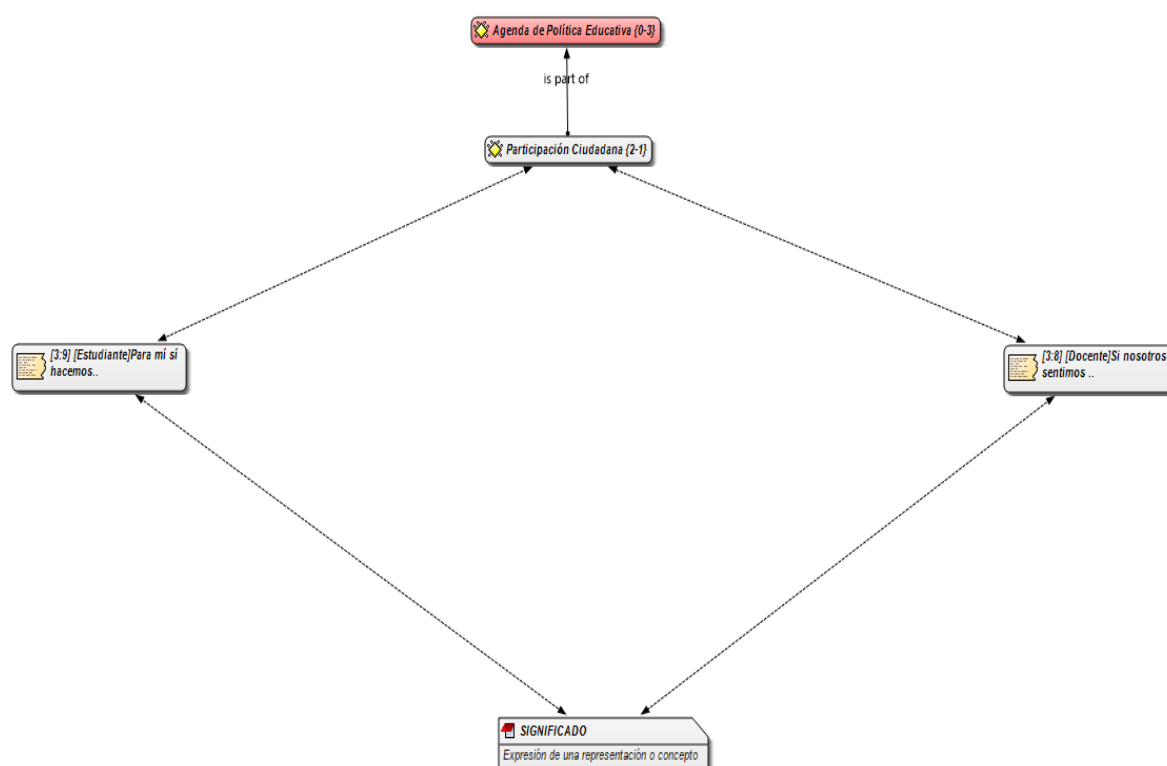


Figura 14. Mapa de Subcategorización Participación Ciudadana. Elaboración propia

Continuando con el desarrollo de la ruta que traza el capítulo, se ilustran los mensajes obtenidos en los grupos de discusión, completando así el segundo momento (reflexión) de la fase uno (1) de la presente investigación, guardando entonces la columna vertebral declarada desde el diseño metodológico y los objetivos; en referencia a esto, bajo el método del árbol de

problemas se da la información de los actores educativos sobre las situaciones más relevantes en materia de evaluación institucional y las políticas públicas que la sustentan; de acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, resulta primordial fundamentar la herramienta en cuestión como mecanismo que soporta la comprensión del objeto de conocimiento. Al respecto, Silva (2003) explica la noción y sentido del árbol de problemas dentro de un proceso de discernimiento de la realidad que un grupo humano experimenta.

El árbol de problemas es una técnica participativa que ayuda a desarrollar ideas creativas para identificar el problema y organizar la información recolectada, generando un modelo de relaciones causales que lo explican. Esta técnica facilita la identificación y organización de las causas y consecuencias de un problema. Por tanto, es complementaria, y no sustituye, a la información de base. El tronco del árbol es el problema central, las raíces son las causas y la copa los efectos. La lógica es que cada problema es consecuencia de los que aparecen debajo de él y, a su vez, es causante de los que están encima, reflejando la interrelación entre causas y efectos. (p. 2)

En alineación con este momento del diagnóstico, se socializó con las comunidades educativas focalizadas las Entrevistas Semiestructuradas, toda vez que se pudieran discutir y validar las disertaciones planteadas en función de las categorías que se generaron en esa etapa. Con esos insumos, se procedió a la construcción colectiva de un árbol de problemas cuyo engranaje pone en contexto los marcos situacionales de la evaluación institucional en el ámbito de sus políticas públicas para el Distrito de Barranquilla.

El primer paso, fue la identificación del problema central, con sus distintas causas y efectos para considerar su incidencia en las comunidades educativas, estructurando así, el estado

el objeto en cuestión. Respecto a lo encontrado en los grupos de discusión, situación de la evaluación institucional en Barranquilla se mueve en una desarticulación con la política pública que la reglamenta, ya que en lo expuesto por los agentes educativos la estructura de la misma no permite una mirada amplia del plantel educativo, reduciendo a parámetros cerrados la medición de la gestión propuestos en la norma. Esta problematización, se separa de lo señalado por Valenzuela (2015), cuando menciona que la evaluación institucional se puede hacer de manera parcial, la cual se centra en evaluar uno o alguno de los elementos de la institución educativa, con el objetivo de obtener información acerca de la situación de esta.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, las causas que sustentan este problema se describen bajo los siguientes factores: Los procesos de capacitación que reciben las instituciones en gestión escolar son inestables y no permiten revisar de fondo el componente evaluativo; las políticas públicas relacionadas con el proceso en cuestión responden a momentos coyunturales y no a necesidades locales o regionales; el desconocimiento de la Guía #34 por parte de los padres y estudiantes, reduce su participación. Estos orígenes del problema, identificados del por los miembros de las comunidades educativas, difieren de la teoría dada en Chacare (2008), al decir que la evaluación institucional debe procurar extender una visión global de la institución, con lo cual permitirá analizar sus fortalezas, debilidades y sobre todo las áreas de oportunidad que no permiten alcanzar la calidad educativa en el centro educativo.

Presentadas las relaciones de causa en virtud del problema central, se ponen en consideración los efectos del fenómeno en el sector donde se desarrolla, de tal manera fue posible, visibilizar la afectación de la evaluación institucional en la cotidianidad de los colegios de Barranquilla. Por consiguiente, los sujetos muestran que, al no conocer los resultados en términos de debilidades, desajusta el crecimiento y las posibilidades de mejora y se ha

convertido en un requisito de entrega a la Secretaría de educación Distrital de Barranquilla; el trabajo hecho en las instituciones es interno y no trasciende. La figura 15, da cuenta de la sistematización de los grupos de discusión desde el Árbol de problemas.

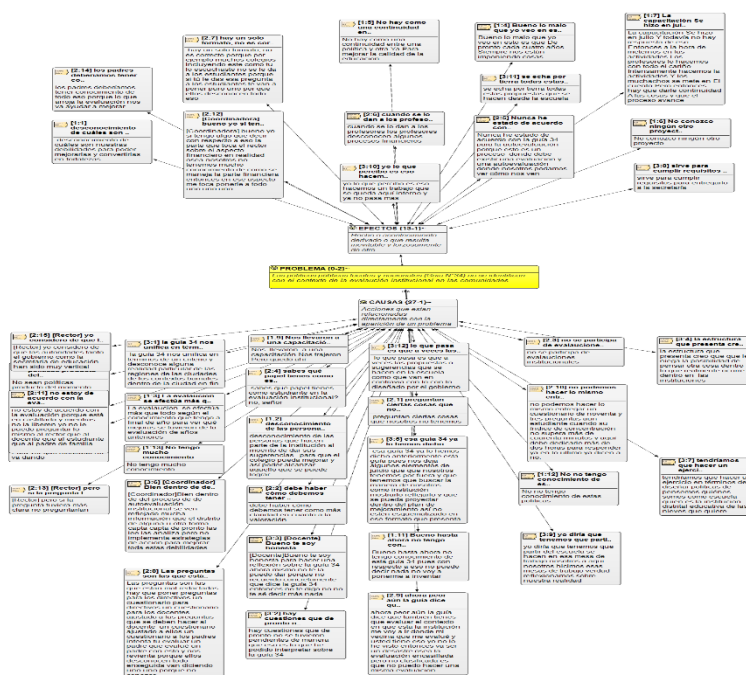


Figura 15. Mapa de Árbol de Problemas. Elaboración propia

Una de las contribuciones que aportó el diagnóstico movilizó con las escuelas públicas de Barranquilla, fue una base discursiva de espacio participativa que sitúa el ámbito de la evaluación institucional y la Guía # 34, dejando en evidencia, las situaciones más apremiantes de cara a una consideración que permee cambios, en cuya concreción, se reflejen los insumos para mejorar la actual política que la rige y la identificación del sentido que tienen las personas que hacen parte de los establecimientos educativos, como anclajes necesarios en cada una de sus etapas.

A manera de cierre del capítulo, es valioso que los maestros y las familias, se asuman en una revisión propositiva de los elementos de la política que reglamenta la evaluación

institucional y que afectan su desarrollo en el fortalecimiento de la calidad de las escuelas públicas de Barranquilla, avizorando puntos emergentes que retroalimenten lo existente, y den sentido coherente con los tiempos y lugares. La participación es un compromiso vinculante, en el que cada persona juega un papel primario, pues su voz no sólo refleja necesidades, sino opciones que facilitan la labor del estado, para asegurar una política educativa que responde; Cortina (1998) sostiene este desenlace, aseverando que la cooperación de los estamentos del contexto, soportan la base de la sociedad civil, quien, en el criterio de opinión pública, facilita el desarrollo de la comunidad.

Capítulo VI

Acciones y lecciones en el proceso de fortalecimiento de la evaluación institucional en Barranquilla.

El rasgo sustancial que define a esta investigación educativa, cimentada en el pilar del paradigma socio crítico, es la “acción”, ya que en ella los actores que hacen parte del alcance de la misma, movilizan sus discursos, experiencias, aprendizajes y habilidades para transformar la realidad que conjuntamente han problematizado; de ahí, que pueda proyectarse esta etapa como una “espiral activa”, en la que después de analizar y revisar el problema, se establecen rutas para perfeccionar los temas vinculados a dicha situación para posteriormente evaluar los resultados de las tareas emprendidas, ajustando las actuaciones dadas en el contexto.

Con el anterior preámbulo, es necesario advertir que los componentes que orientan el capítulo, ilustran los ejes implementados en la fase II denominada “desarrollo” (*Construcción Colectiva frente a la propuesta de una “Agenda de Política en Gestión Escolar” para repensar la realidad de la Evaluación Institucional*), en la cual, los participantes avalaron el diagnóstico, discutieron los factores críticos identificados en la directriz nacional educativa “Guía #34 “,elaborando colectivamente un trazado para la evaluación institucional como proceso en las escuelas oficiales de Barranquilla. Es así, como los apuntes de Rodríguez, Martínez & Castro (2011), aperturan conceptualmente este momento del trabajo mostrando que:

La investigación-acción –educativa- se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la

identificación de estrategias que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. (p. 3)

En conexión con estos lineamientos y el procedimiento presupuestado en la metodología del trabajo de investigación, se describen las actividades y alcances consolidados por las comunidades educativas que han hecho tránsito por este ejercicio, cerrando con un balance, los aspectos relevantes y las “tareas pendientes”, dando así el último paso del ciclo propuesto por Elliot (1986). En conjunción con esto, después de la construcción del árbol de problemas, se inició con una sesión de formación a los directivos, docentes, padres y estudiantes de las escuelas focalizadas, cuyo objetivo fue la fundamentación de las categorías y los elementos que en el diagnóstico fueron codificados como “desconocimiento”, de modo que con la información trabajada, los sujetos pudieran reflexionar nuevamente sobre sus prácticas y posturas, teniendo con esto, una referencia que pudiera potenciar sus aportes en este punto del ciclo.

Efectuada la mencionada actividad, se concibió una matriz, (tras tres mesas de trabajo) en la que se evidenciaron los factores críticos que afectaban no solo la implementación de la Guía # 34, sino acciones concretas de retroalimentación hacia su mejoramiento, aspirando así, optimizar su operación en la educación oficial en el Distrito de Barranquilla; esta labor, mediada por el investigador fue direccionada por dos documentos de apoyo (Anexo 6), a fin de agrupar estratégicamente las ideas de cada institución hacia una sistematicidad visible, puntual y secuenciada para que la agenda emergente, tuviera sentido de unidad y pertenencia por cada participante, viendo sus discursos reflejados en los diferentes temas. Indicado esto, en la tabla 7 se muestra el trabajo ejecutado, resultado de la dinámica.

Tabla 7.

Matriz de Factores Críticos y Retroalimentación a la Guía #34

Categorías	Factores Críticos	Retroalimentación a la Guía # 34 en la Evaluación Institucional
Políticas Públicas Educativas (Guía #34) (Anexo 7)	-El instrumento propuesto por la Guía requiere ser actualizado, ya que no está articulado con las nuevas disposiciones legales vigentes frente ítems como planta docente y la gestión administrativa del Proyecto Educativo institucional.	-Reajustar en la batería, el proceso de Gestión Administrativa y Financiera en los siguientes componentes: Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud (enfermería, odontología, psicología); ya que las normas recientes han desmontado o reorientado estos aspectos.
	-Los procesos de aseguramiento de la apropiación de las políticas educativas, no permean la capacidad instalada de los actores de la escuela -La Guía #34 unifica los elementos de las áreas de gestión de las instituciones educativas, sin reconocer particularidades - En la actualidad no se viabilizan encuentros regulares del sector, para analizar la pertinencia de la Guía #34 respecto a los nuevos retos de la educación. - La elaboración de la Guía no tiene en cuenta la perspectiva de la Regiones, es importante incluir en ese diseño a los padres y estudiantes.”	-Movilizar rutas de formación, en los que además de la comprensión técnica, en términos de alcances y campo de aplicación, se reflexione sobre la naturaleza. -Caracterizar desde la estructura del instrumento, la naturaleza de las escuelas, para aportar información incidente en la calidad. -Ante la dinámica de la educación en la reglamentación, es necesario revisar la “validez” de los aspectos que mide la guía, para esta se flexibilice y este acorde con las exigencias. -En lo que a Barranquilla se refiere, es importante por grupos de interés, se desarrollen espacios de reconstrucción de la guía, tomar los aportes de cada uno, para que también puedan mejorar los procesos.
Gestión de la Evaluación Institucional	-Los niveles de participación plena de la comunidad educativa en la ejecución de la evaluación, son precarios”.	-Empoderar desde el marco normativo vigente a los consejos de padres y estudiantes, para que tengan asiento en los canales de la evaluación institucional.
	-La mirada de la Secretaría de Educación reduce su accionar al proceso, en el solo control del resultado de la evaluación (es decir, que sea reportada)”.	- Acompañar a las Secretarías de Educación desde el Ministerio, para mejorar su capacidad de trabajo y asegurar que trascienda su horizonte hacia una asistencia educativa efectiva en los colegios.
	-Los resultados que arroja la evaluación institucional no aportan a la formulación de los PMI.	
	-Las distintas percepciones de los supervisores frente al instrumento, genera inestabilidad en la comprensión del proceso	

Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta lo obtenido, tras las mesas de trabajo con las comunidades educativas, es preponderante acopiar en aras de la discusión, los tópicos transcendentales para el Gobierno local y Nacional frente a la evaluación institucional y su Guía reglamentaria, toda vez que estas voces con eco, contribuyan la mejora del proceso. Ratifican estas palabras, el mutuo compromiso que tienen tanto de las instituciones que formulan las políticas públicas, como las comunidades en las que tienen influencia sobre el bienestar social. Este principio, se adhiere con lo expuesto por Majone (1989), cuando afirma que “los gobiernos no son las instancias exclusivas en las fases de construcción de las políticas: si bien toda política pública es una acción de gobierno, aquélla no se reduce a este”.

De todo esto se desprende un importante desafío, el cual es la estructuración de futuros planes de desarrollo para Barranquilla en el sector educativo, que incluyan la movilización de acciones e inversiones, que superen los programas básicos de cobertura, infraestructura y eficiencia, fortaleciendo las competencias administrativas de los colegios oficiales; siendo justamente la evaluación institucional, el mecanismo que viabiliza dicho asunto. Esta preocupación, se enmarca en la propuesta que Santos – Guerra (2004) traza para esta dimensión de la gestión escolar, en tanto que va más allá de la valoración del aprendizaje, pues da cabida al análisis organizado sobre las actuaciones de los sujetos de la educación, en particular docentes y directivos; dando como resultado una mirada holística del establecimiento, de modo que repiense, redefina y crezca en la calidad de la prestación del servicio que oferta en las comunidades en las que tiene influencia. Ahora bien, esta apertura en la que se anteponen los sujetos que hacen parte de la educación pública de Barranquilla y el inminente dialogo con los planes de desarrollo de la ciudad, ¿Qué elementos requieren del orden nacional para materializar la evaluación institucional?

En la estructura del sistema educativo colombiano, la resignificación de la descentralización, representa una alternativa para que las comunidades dirigidas por el nivel central, puedan generar desde sus capacidades instaladas innovaciones a la educación, impactando de manera positiva a las escuelas. Debido a esto, la independencia de las escuelas debe soportarse en la participación decidida sobre los procesos de construcción pedagógica; sobre todo de los docentes, rectores, padres, estudiantes, pero también otros sujetos políticos, tales como los gremios, sector productivo y organizaciones sociales que se relacionan en lo educativo; es decir, un nuevo esquema de descentralización de la evaluación institucional con mirada contextual, requiere la confianza en las personas, en donde las Secretarías de Educación generen estrategias de fomento y acompañamiento. Por lo anterior, esta ruta propuesta de descentralización debe separarse de una concepción homogénea, instrumental y totalitaria, puesto que los análisis del País, tendrán mayor foco, si consideran las prácticas pedagógicas con vista Regional.

Partiendo de estos principios, se razona que la distribución del poder y la desconcentración de responsabilidades a la institución educativa para evaluarse así misma de manera crítica, tanto en temas administrativos como en la dimensión académica, potencia su creatividad para resolver problemas cotidianos y configurar lejos del “control burocrático”, mayor conjunción de la comunidad educativa. Desde esta óptica, la delegación de la evaluación favorecerá una mayor calidad de los procesos y resultados en materia de desempeño, más eficiencia, mayor democracia e igualdad en los compromisos que se asumen para la gestión escolar y la rendición de cuentas. Este presupuesto, se identifica con Bolívar (2016), cuando ilustra que las políticas educativas occidentales están empleando la “accountability” dentro de una estrategia mercantil, donde se trata de presionar a los establecimientos para mejorar, y no

otorgar criterios a las comunidades para elegir escuelas (otro modo de presión). distraendo a los estudiantes del mejor aprendizaje y a los profesores de la mejor enseñanza, para concentrar a ambos en lo que piden en las pruebas.

En resumen, la administración escolar es un compendio de conocimientos que llevan a la acción, es entonces, un sistema de prácticas bajo un lineamiento de política que debe tener objetivos claros, trayectorias definidas y un horizonte que comprenda la diversidad de las escuelas; de tal forma, que estas puedan optimizar sus desempeños en los frentes de trabajo, migrando de una estructura de lógica vertical a un esquema de organización colegiada, donde los encuentros y desencuentros, dan sentido a la vida escolar. De ahí entonces, que la disposición actitudinal en los directivos para unir los aspectos externos e internos que tocan la institución, retribuye en una evaluación institucional que realmente atiende a sus miembros como grupo que desde su conocimiento “hacen la educación pública de Barranquilla”. Esta posición, guarda relación con lo expresado por Mateo (2000) donde puede entender la evaluación institucional como un proceso que integra la evaluación externa y la interna o autoevaluación, considerando que dicha conjunción es una tarea absolutamente prioritaria.

Después de esta etapa de compilación, la reflexión de las comunidades educativas se particularizó en la construcción de la propuesta de una agenda educativa, que partió de las características, posibilidades y capacidades de los participantes que hicieron parte de todo el proceso; en consecuencia, el ideario de esta ruta, tuvo el esquema de implementación de las políticas educativas como esquema de construcción, una metodología de abajo hacia arriba (en inglés se le conoce como bottom-up), la cual apunta a reconocer el empoderamiento de los grupos de cada institución educativa, para implementar ajustes de los programas nacionales a la realidad local (Cerna, 2013).

6.1. Construcción Colectiva frente a la propuesta de una Agenda de Política en Gestión Escolar para repensar la realidad de la Evaluación Institucional

Los colegios públicos en Colombia, tienen el reto por fortalecer la calidad en sus procesos, para ello, deben proponerse superar las limitaciones respecto a su participación en los asuntos sectoriales del estado, especialmente la estructura que compone a la comunidad educativa, quien está llamada a erigirse como referente clave de la educación, exigiendo su compromiso permanente. La Movilización de los actores educativos, frente al empoderamiento de la evaluación institucional se puntualizó en la redefinición los discursos esgrimidos a lo largo y ancho de las entrevistas en el marco del diagnóstico, estudiando concienzudamente lo obtenido y prevaleciendo la generación de propuestas de cambio, que retroalimentaran la Guía #34, sobre los ejes a modificar en su núcleo; esta acción, se relaciona con Claver (2017), en la medida en que es relevante el autoreconocimiento como sujeto que cuenta en lo educativo y cuyos planteamientos, adquieren soporte para repensar en la política pública.

La inclusión de los establecimientos educativos, en la construcción de una agenda educativa para la evaluación institucional, no sólo es indispensable por su capacidad para poner en escena, recrear y repensar los valores que hacen factible el análisis del estado sobre el marco de políticas educativas en materia de gestión, sino porque a través de ella, es realizable el avance consistente y gradual hacia el mejoramiento del cuadro actual de los aspectos pedagógicos que subyacen la medición de indicadores que propone la Guía #34 en su rúbrica (MEN, 2008. p.86). En tal sentido, para transformar este hecho en realidad, es puntual actuar en dos líneas de trabajo: por un lado, en términos de gestión y otra en política; la primera, para la configuración de una cultura del trabajo colaborativo de las comunidades educativas en una pertinente implementación de la evaluación institucional, y la segunda, para la promoción de una reforma

educativa en función del marco normativo que rige todo este ejercicio. Este apartado va de la mano con lo dicho por Vásquez (2013), al referirse que los procesos de cambio, tendrán mejor pronóstico de desarrollo en aquellas instituciones que tienen buen manejo de su capacidad de autoevaluación, que en aquellas que funcionan, más bien, por intuición.

Con el ánimo de que la agenda propuesta, pueda entrar en la espectro de la reflexión estatal y se obtengan logros importantes, resulta inaplazable dar cuenta de unos requisitos básicos en su estructura: Como primera medida, esta debe ser integral, con el fin de que se cubra los componentes, fortalezas y oportunidades de crecimiento del núcleo esencial de la Guía #34 y, por supuesto, la administración y operación debe tener como prelación, la calidad educativa, que deberá darle privilegio a la comunidad escolar y contar con su activa voz; incluyendo mejoras en las condiciones técnicas para la promoción coherente del Proyecto Educativo Institucional. De las anteriores ideas, se desarrollan a continuación los temas que se proponen en la agenda educativa para la evaluación institucional, bajo la posición de los actores educativos, cuya orientación no es otra que favorecer un proceso que transversalmente agrega valor a la vida escolar en el Distrito de Barranquilla.

6.2. Gestión Educativa Efectiva y Abierta.

Impulsar desde el nivel Institucional, Distrital y Nacional, una gestión educativa moderna, eficaz, integradora, fundamentada en el apoyo a la tarea misional de los colegios, el empoderamiento de los sujetos educativos y el robustecimiento de la capacidad instalada de la Secretaría de educación, de forma que pueda brindar asistencia y acompañamiento en la evaluación institucional, el mejoramiento administrativo y pedagógico de la escuela pública, convocando permanentemente a la participación de todos en la acción formativa. Ampliando este

punto de la agenda, en el tema de la participación de las comunidades y los papeles de los Gobiernos que en sus distintos niveles, deben tener (Distrital - Nacional)., Rico (2012), esboza en la deliberación académica, que la cooperación es el vehículo garante de una adecuada revisión del servicio que los centros ofrecen; no obstante, pese a los acuerdos conceptuales que pudieran verse, un aporte que se gesta desde las comunidades de Barranquilla y que se separa del autor, es la emergencia de una conjunción entre las instituciones y la Alcaldía de barranquilla como un todo, rompiendo el paradigma de un trabajo desagregado donde uno entrega y el otro recibe, dando paso al trabajo colaborativo por la calidad de la educación.

6.3. Una Evaluación Institucional con mirada al Territorio.

Para que el Estado pueda mejorar el lineamiento que regula la evaluación institucional (Guía #34), es decisivo que pueda asegurar que se tengan en atención los aspectos sociodemográficos que son propios de las regiones y que por su naturaleza, promueven la vigencia del derecho a la educación para todos; ello supone que los criterios de medición den prelación a los contextos y tipos de entorno (rural y urbano) de manera que se reconozca en la valoración de la escuela, lo atinente a la población indígena, LGTBI, afrocolombiana, raizal, desplazada por el conflicto armado y en situación de discapacidad. De esta forma, la “ganancia de esta ruta que se descentra de lo nacional a local”, se ha de reflejar en una vivencia de reconocimiento a la interculturalidad, donde se promueve y cimenta un clima de libertad, y convivencia pacífica, hincado en el respeto de los derechos y deberes de educandos, docentes y directivos.

Con esta finalidad, los Gobiernos (Nacional y Distrital) tendrán a buen recaudo, la trascendental tarea de impulsar ajustes institucionales de la organización educativa, que ahonden:

la descentralización administrativa territorial; la autonomía de las Instituciones educativas, la integración y funcionamiento democrático del gobierno escolar; la renovación concertada del PEI, los reglamentos y los procesos pedagógicos, la adhesión de los educandos, en la dirección de los colegios y en la toma de decisiones, la libre expresión y circulación de las ideas; así como la disertación sobre lo curricular de manera continua. escenario que además de identificar los aspectos socioculturales, valora y dignifica el acervo regional, bajo la identidad, las capacidades de las escuelas para autorregularse y diseñar acciones que le permitan crecer en la promoción de la competitividad de acuerdo a su georreferenciación.

Esta voz de los grupos educativos de los colegios focalizados en la investigación, se coloca en sintonía con lo dicho por Betancur (2012), “ya que, las personas en todas sus instancias, son necesarias en la construcción de las políticas públicas y darles rumbo a los procesos educativos” Tras esta circunstancia, la Regionalización va más allá de una desconcentración administrativa de la evaluación institucional, implica la imperiosa tarea del estado por asegurar los datos que dan los departamentos, para darles forma y precipitar acciones que promuevan la apropiación, discusión y reestructuración del sector.

6.4. Articulación de la Evaluación Institucional con la dinámica normativa del sector educativo.

Todos los niveles de las autoridades educativas, estructurarán nomogramas que permitan ajustar de manera pertinente la Guía #34, según se van dinamizando las nuevas disposiciones legales; de manera que la información que llegue oportunamente a las instituciones educativas, permeen favorablemente procesos administrativos, dando paso a resultados en la gestión, cuyo encuentro en la enseñanza y aprendizaje, no solo en virtud de las competencias básicas, sino de

valores como la libertad, la democracia, y los Derechos Humanos. La Secretaría de Educación, complementa la evaluación de los establecimientos educativos con un plan de acompañamiento situado para realizar un proceso de valoración externa; de acuerdo con los resultados de todo lo anterior, emite unos informes que permitirán las comunidades tomar nota y cruzar la información entre las visitas, las disposiciones vigentes y los datos internos.

Al tenor de este eje de la agenda, hay una clara labor del aparato estatal, por estar a tono con los ajustes que las diferentes ramas del poder público hacen para la educación, garantizando no sólo la socialización de sus contenidos, sino su aprehensión por todos los estamentos. En cohesión con esta afirmación, hay cercanías con la teoría de Del Castillo (2012), en tanto que el camino a la calidad y equidad está en función de dos tipos de ajustes de ley y, por tanto, de dos tipos de agendas, una política (politics) y otra de políticas (policy); esta lectura, deja una pregunta más, en razón a los fundamentos del presente capítulo: ¿Es la Alcaldía de Barranquilla a través de su Secretaria de Educación, el órgano articulador de ello? La respuesta de asumirse de manera positiva, acarrea la decidida voluntad por incluir en las estrategias de educación al interior de los planes de desarrollo, puntos expeditos que den a la evaluación institucional, un lugar en el Distrito Barranquilla donde todos caben y contribuyen a su revisión en fondo y forma.

6.5. Los resultados de la Evaluación Institucional, su conexión con la calidad educativa y la veeduría ciudadana.

Mediante la acción política y social de este apartado, se busca que el gobierno nacional y local adopten los resultados, e información que brinda la evaluación institucional, como punto de referencia para la formulación de otras acciones mejoren la educación pública en otros

frentes, consolidando cambios de alto grado en cada uno de sus ciclos; en ese mismo terreno, la evaluación se colocará como un insumo para la rendición de cuentas (transparencia) y tomar para sí, las oportunidades que ameriten atención, preparando nuevos formatos de relación con el área de influencia donde se instala la escuela. A los efectos de esto, los resultados de la gestión trascienden los simples cumplimientos y se tornan en elementos de apoyo para que todos puedan aportarle al desarrollo de los Colegios de manera abierta, objetiva y concertada; Los datos como fuente de retroalimentación, son quienes orientan e invitan a la crítica, pero también a responder a la sociedad por lo hecho durante el año escolar, esta realidad, se suma al postulado de Loera (2006), quien, se ocupa por cuestionar la política escuelas de calidad, en las que el desafío es fomentar prácticas pedagógicas para la mejora, la rendición de cuentas y la inserción de todos los grupos de interés de las instituciones públicas de Barranquilla.

6.6. Formación a la comunidad educativa, en el proceso de apropiación de la evaluación institucional.

Introducir una ruta que motive la reforma al sistema nacional de formación docente, para inserción de la gestión escolar, es un espacio fundamental de toda esta agenda, dado que, se activaría un canal de mayor apropiación de las comunidades locales en la comprensión de la evaluación institucional y su sentido en la escuela, como parámetro que permite integralmente saber dónde se está y dónde se quiere llegar, de acuerdo a las exigencias del contexto; la formación permanente, reconfigura el sentido crítico de los sujetos sociales de la educación, posicionándolos respecto a su papel en la escuela, dando un alcance más preciso a la evaluación institucional con fundamentos pedagógicos y administrativos. Este trabajo en general, que supera la transmisión de la información que representa la evaluación institucional, es la apuesta por hacer de los temas públicos en general, un asunto de todos, desde los derechos básicos de

aprendizaje y los lineamientos curriculares, que los niños, niñas y jóvenes se entrelacen con el estado, bajo una apropiación de competencias que los haga críticos y capaces verse como personas dolientes de lo que ocurre con la escuela y sus actividades. Los suscritos comentarios, tienen contigüidades conceptuales con lo expresado por Marín (2017) en donde, se cimienta la construcción de una cultura estratégica de participación para el empoderamiento de los sujetos sociales de la educación como soporte de la gestión escolar desde su capacitación a lo largo de su ciclo vital.

Planteados estos temas, en pro de la Agenda Educativa para la gestión de la evaluación institucional, y que recoge el resultado de las diversas mesas de trabajo ejecutadas en fase II, es ineludible asentar algunos aprendizajes, logros y elementos de reflexión que complementan la información que proponen las comunidades educativas en cada uno de los ejes concertados, puntualizando en el contexto de los colegios públicos que hicieron parte del recorrido investigativo. El fin de todo esto, confluye en la presentación de otros tópicos relevantes del trabajo. Eslava & Alzate (2011), amplían la esencia de este comentario al decir que:

La discusión de datos en la investigación científica corresponde a la forma como los resultados son interpretados por el investigador, tanto a la luz de la hipótesis planteada, como a la de lo que otros autores dicen o han encontrado sobre el tema. Se trata de dilucidar qué significan los resultados y por qué ocurrieron de ese modo las cosas. cuando sea posible. (p.18)

Los directivos y docentes de las Instituciones Educativas Gabriel García Márquez y Rodolfo Llinas Riascos, indican que es importante que fortalecer el “aprendizaje como organización”, de tal suerte que haya desde las personas un amplio reconocimiento de las

debilidades, y se gestione con compromiso público, su superación, desinstalando, la dependencia asistencialista matizada por el acompañamiento técnico de la Secretaría de Educación Distrital.

“Los colegios debemos movilizar la autonomía, no únicamente desde la Ley 115, sino en el reconocernos como un grupo capaz de cosas importantes para la calidad de la institución” (Profesor IED – Rodolfo Llinas Riascos, comunicación personal, octubre de 2015) –

SIGNIFICADO

“Cuando vemos más allá de los datos de las pruebas y entendemos la evaluación institucional como un agente mediador, mejoramos, siendo nuestro colegio, un colectivo que aprende” (Rector IED – Gabriel García Márquez, comunicación personal, octubre de 2015) –

SIGNIFICADO

“En la evaluación Institucional hacemos parte todos, nos compete darle el espacio a todas las personas que hacen parte de la escuela” (Profesor IED- Rodolfo Llinás Riascos, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

“La realidad es que la Secretaría, debe ajustar su modelo de seguimiento y control, para darle paso al apoyo, acompañamiento e incluso orientación para la inversión de fondos de servicios educativos desde la evaluación institucional” (Profesor IED- Gabriel García Márquez, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

Las Instituciones Educativas Distritales “Las Nieves”, “La Victoria” y “KC Parrish, expresan que la evaluación institucional, bajo esta nueva disposición de los equipos de trabajo llevará a las escuelas oficiales, a ser capaces de reinventarse, pues su autorregulación, las compromete con mejores ejecutorias en lo curricular, generando entornos de cooperación que viabilizan en el personal un crecimiento desde el ser y su saber. Para la definición operacional de

esto, se han de acordar tiempos comunes de planificación para profesores, directivos, educandos y familias, legitimando grupos con voz y voto para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación de todos en la toma de decisiones.

“Los padres al estar involucrados en la planificación de lo curricular, entendido como el todo, tendrán elementos de participación para aportar a una visión totalizante del currículo en las escuelas públicas” (Rector IED – Las Nieves, comunicación personal, octubre de 2015) –

SIGNIFICADO

“Medirnos con autocrítica, superando un formato, es el reto pedagógico que nos autorregula en la gestión” (Coordinador IED –KC Parrish, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

“El Papel del Estudiante, es necesario en la evaluación ya que, con sus ideas, la escuela puede repensarse permanentemente y atender con pertinencia sus necesidades” (Profesor IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

“Debe integrarse lo cultural, lo cualitativo y cuantitativo en la evaluación institucional” (Rector IED – La Victoria, comunicación personal, octubre de 2015) – SIGNIFICADO

Esta postura que emerge de la necesidad sentida de los profesores, rectores y coordinadores, complementa los ajustes que se dieron para la Guía #34 en el seno de la agenda, traduciéndose ello en la adición de elementos cualitativos que pudieran dar explicaciones ampliadas de la realidad vivida en las instituciones educativas Distritales del Barranquilla; de alguna manera, es la ruptura de un instrumento rígido, para darle paso una metodología que identifica el entorno y es capaz de describirlo dando razón de su estado. Es este aspecto, va de la mano con el abordaje de Molina (2016), donde sugiere necesariamente el papel que tiene el

estado de ajustar los procedimientos de la Guía #34 hacia una estructura que integra los procesos de la escuela para su comprensión y no como dispositivo de captación de información.

Un segundo cambio, que tuvo la resignificación de la evaluación institucional, fue la adherencia de los padres y estudiantes en cada una de sus etapas, debido a que su sitio en el desarrollo educativo rompe con las fronteras del aula y los coloca como miembros activos no solo de la valoración del PEI, sino en su mejora a través de la planificación; este pensamiento, toma fuerza a propósito de Gimenez (2016) con su producción, en la que se reconoce que la administración escolar con un ordenamiento transformador, enaltece la competencia del liderazgo de forma transversal, para convocar de manera directa a los educandos y sus familias en el día a día de los colegios. A partir de ahí, los sujetos instan desde la agenda propuesta, a que se otorguen y legitimen desde las otras normas vinculadas al sector, que los órganos de gobierno: consejos de padres y estudiantes, tengan asiento, liderazgo y capacidad decisoria del funcionamiento de los colegios públicos, participando de la evaluación institucional.

Completa esta etapa del diálogo investigativo, la proyección de la Guía #34 en su dimensión de política pública, a escenarios de periódica revisión ciudadana, ya que los múltiples e intensos cambios que vive la educación, requieren que sus lineamientos, tengan la capacidad de responder a las nuevas situaciones sociales, lo señalado, se conecta con Bezies en (2004), cuando advierte que “la educación no se ha sido distante a los procesos avance del tiempo, pues su labor en la formación y desarrollo cultural, son de gran impacto en la comunidad”.

Dentro de lo hallado por los grupos focalizados, respecto a los referentes que debe el Gobierno Local y Nacional, pensar para mejorar las políticas en la evaluación de las escuelas, es la ponderación que tiene la naturaleza sociodemográfica de los colegios públicos, debido a que sus particularidades, requieren un enfoque diferenciador que permita que la acción educativa no

sea parametrizada, sino realmente comprendida y validada por colectivos; ante esto, Barragán (2016) pauta con su documento que “los sujetos que forman parte de lo educativo, generan tras los formatos estandarizados y que buscan homogenizar lo humano, dilucidar espacios propios de reflexión sobre lo que ocurre en sus nichos educativos, a través de una relación con el conocimiento de los entornos”.

Capítulo VII

Conclusiones y recomendaciones: la guía #34 como oportunidad para pensar la gestión escolar desde adentro

Las conclusiones en la investigación- acción, representan el telón de fondo sobre el cual circulan las nociones y análisis suplementarios que favorecen una comprensión integradora del fenómeno estudiado en términos de desarrollo teórico; para llegar a esto, es esencial que la orientación que define este momento, sea la exposición de los temas más relevantes en favor de tres puntos claves: En primer lugar, la revisión de los objetivos dados, la sustentación de elementos generales posterior a los resultados, con su respectiva discusión, y, finalmente la puesta en escena de los factores que dan pertinencia e interés a todo lo hecho.

Partiendo de este planteamiento previo, el capítulo clarifica el panorama de la evaluación institucional y su política en Barranquilla, señalando cuales fueron los temas más notables, en términos de dificultades, mejoras y ajustes por parte de las escuelas públicas participantes, de cara a la valoración de posibles cambios estructurales en dichos procesos.

Para dar fundamento a esta instancia de la tesis doctoral, cobra sentido afirmar desde las nociones que subyacen la metodología de investigación, que las conclusiones son constructos teóricos en los que se evidencian aquellas informaciones confirmatorias o limitaciones finales del abordaje, es decir, son apuntes de cierre que forjan el trabajo desarrollado durante todo el camino. Para Soriano, Bauer & turco (2011), este instante incluye lo siguiente para su estructuración:

Se podrá retomar las afirmaciones que aporten hallazgos y/o convicciones y también explicitar las consideraciones respecto a las líneas que se desprendan o que se hayan

originado en el trabajo y que puedan dar lugar a futuros estudios o vías de investigación. Las conclusiones inciden en las afirmaciones obtenidas de la discusión las cuales dan el “valor percibido” a la investigación. También permite la apertura a nuevas probabilidades que súbitamente se reconozcan durante la redacción final. Cabe la posibilidad de iniciar otra experiencia en base a lo “nuevo” que se despliega de la investigación original (p 3).

En lo que concierne al primer bloque de conclusiones, hay que decir que en correspondencia al “alcance de los objetivos “, se logró de la mano con los actores de los diferentes establecimientos oficiales, reflexionar a profundidad sobre la evaluación y la política pública que la sustenta, de modo que, en atención al propósito general, fue factible identificar grupalmente, un marco de significados y posterior retroalimentación a la evaluación institucional y a la Guía #34 como norma que la direcciona. Este espacio, tuvo como punto de partida la implementación de una fase inicial, que dejó como gran demanda central, la imperativa participación de los padres y estudiantes como sujetos vitales no sólo del mejoramiento de evaluación, sino en el robustecimiento de la política educativa; al tenor de esto, otro componente que emergió de este diagnóstico, fue la necesidad por repensar la regionalización en los lineamientos del proceso, que si bien orientan desde la generalidad, no menos cierto es urgente a voz de las comunidades educativas, la inclusión de lo sociocultural y contextual a la hora de ver la escuela en su “realidad”.

Un tópico relevante en este grado de la deliberación, fue el auto reconocimiento por la insuficiente cooperación de los colegios oficiales en la configuración de políticas o acciones de ciudad que impacten de manera directa sobre el sector educativo en lo local; esto se reafirma, con el desconocimiento de los sujetos de los diversos mecanismos de participación ciudadana e

inclusión de estos en los asuntos públicos. Culmina esta parte, la percepción de la evaluación institucional como un mecanismo de rigor, control y vigilancia en cual se van calificando las áreas, exteriorizando algunas de estas significativas desactualizaciones con el mapa normativo vigente.

Ahora bien, en el tránsito de la espiral de esta investigación, el objetivo general también tenía como intención, presentar a la Política Educativa (Guía #34) que define a la evaluación institucional, una retroalimentación conceptual bajo un horizonte de agenda local, que fortaleciera su implementación en el Distrito de Barranquilla; en este concurso, los talleres programados con las instituciones educativas y las mesas de trabajo, dieron frutos de importancia, por cuanto se dio especificidad a cada uno de los ejes e indicadores donde la citada política, requería ajustes. Ello se hizo evidente, en tres planteamientos: La propuesta de un proceso de alineación de la Guía #34, con el marco actual de leyes y decretos que rigen la educación en Colombia, la segunda generalidad, se mueve sobre los diferentes grupos de interés en la escuela como interlocutores válidos, en la pertinencia de los procedimientos que tiene la evaluación institucional, y el papel que juega la Secretaria de Educación como acompañante estratégico, equilibrando así su labor en las Instituciones Educativas; finalmente, el tercer ámbito que aportó en la participación de los actores educativos, fue la emisión de una proposición para la ciudad, en la cual la evaluación institucional, se constituya en un referente de calidad que vaya más allá de las pruebas externas e internas, y las comunidades educativas, tengan un canal franco en el cual fuera posible, optimizar en el proyecto educativo institucional y el servicio prestado.

Siguiendo en la lógica de concluir desde los objetivos, se situarán las siguientes notas en torno a los específicos, aseverando que, en cuanto al primero de ellos, “analizar el escenario de

los establecimientos educativos oficiales del Distrito de Barranquilla, a partir de la perspectiva de los sujetos sobre las prácticas en la evaluación institucional”, fue factible hallar que, en el perfil educativo elaborado desde el plan de desarrollo, 2012 -2015.

Si bien se evidenciaron indicadores con metas en materia de cobertura, calidad e infraestructura, no se encontró información puntual sobre acciones o estrategias tendientes a la implementación de la evaluación institucional, limitando su campo a una resolución reglamentaria (Res. 06 -168) que data del 2011 y que se centra más en instar a dar cuenta del instrumento, que, a orientar a las instituciones para garantizar su operatividad, dejando de lado las posibilidades que esta actividad pedagógica y administrativa ofrece para incrementar la calidad educativa.

Ante esta ausencia de la evaluación institucional en los temas del sector educativo en Barranquilla (2012- 2015), aparece un punto crítico que apoyó de manera directa al diagnóstico, el cual fue la desconexión entre la política pública del orden Nacional (Guía #34), con la propuesta de política educativa para Barranquilla, dejando esto manifiestas tensiones y desconocimientos por los miembros de las instituciones educativas participantes de la investigación, afectando su ejecutoria en las escuelas, como pudo constatarse a través de las fichas de caracterización ; este comentario colinda con que las “prácticas de gestión” se ubican en acciones parciales desde el canon y no en un ejercicio grupal, colegiado y democrático de repaso permanente sobre las áreas que tiene como alcance el proceso.

En el segundo objetivo específico, “reflexionar sobre las representaciones y tensiones que se presentan entre las disposiciones legales vigentes y la gestión de la Evaluación Institucional en las Escuelas Públicas de Barranquilla”, las ideas sobre este propósito se agrupan en las categorías

y subcategorías emergentes de la fase I; de esta forma, en las políticas públicas educativas, los Docentes y Directivos docentes, muestran claridad conceptual sobre lo que significan y su incidencia en la vida del País y del Distrito, empero, sus posturas e imaginarios, se decantan hacia la inestabilidad de las mismas respecto a su duración, afectando la sostenibilidad de los resultados en la calidad de la educación, pues son medidas temporales, de corte coyuntural y no se les da la continuidad que permita una evaluación sobre sus fortalezas y debilidades, en esas voces también, se habla de la no puntualización de las fuentes de financiación del estado para impulsar y dar marcha a dichas políticas, exponiéndolas a un escenario de inoperancia que las deja como planteamientos a efectuar sin mayor alineación. Por último, el cuerpo de profesores y directivos se perciben como meros ejecutores de las políticas educativas y no hacedores activos que colaboran a dar espacio, identidad y sentido a las acciones del estado, estableciendo un solo mecanismo de relación entre el nivel central y los territorios.

Los padres de familia y estudiantes inmersos en el estudio, se ubican en una desinformación sobre las políticas educativas, mostrando que su rol los circunscribe a ser beneficiarios que esperan de la institución, respuesta a cada una de las consideraciones que dictan las normas y su estricto nivel mandatorio; este acentuado desconocimiento visto a lo largo y ancho del abordaje, lleva a un análisis que invita en el espíritu de otros estudios a revisar qué ocurre hoy con los estándares de competencias y derechos básicos de aprendizaje en competencias ciudadanas, pues la formación integral de sujetos en Colombia, con una base reflexiva, crítica y proponente, implica su inserción a lo público, no únicamente desde la experiencia de usuario, sino como actor capaz de reconocer con que espacios cuenta, para desde la democracia ser parte de estos procesos con compromiso.

En la segunda categoría denominada evaluación institucional, las convergencias discursivas relevantes en el profesorado dejan al final de esta parte, un contrasentido estructural, puesto que por un lado, se identifica una visibilidad y significación favorable del proceso para el desarrollo organizacional de las escuelas, pero dejan en claro también, que su puesta en escena, no da cuenta de la cooperación de los miembros de la comunidad educativa y que se constituye en un elemental “debe” que no repercute más allá de los límites del cumplimiento; a eso se suma, que los resultados que pudiera arrojar la Guía # 34, no agregan valor a los ajustes que requieren las áreas de gestión del proyecto educativo institucional, en cada una de los colegios públicos del Distrito de Barranquilla. Lo indicado en las anteriores frases, tiene un contundente impacto sobre los padres de familia y estudiantes, pues esta franja de la comunidad educativa además de no estar al tanto la evaluación institucional y sus implicaciones, tampoco es tomada en cuenta para su planificación, ejecución y análisis.

Sobre lo anteriormente dicho, se pone de manifiesto el inminente reto por constituir desde los claustros educativos, espacios legítimos y sostenibles que vayan más allá de las asambleas regulares con los educandos y sus familias, de modo que se consoliden herramientas deliberativas para el empoderamiento de estos actores, en la ruta que engloba el hacer de la evaluación institucional, resignificando su rol como gestores invaluable del currículo.

La tercera gran categoría en la consecución del segundo objetivo específico, es la agenda de política educativa, en esta dimensión el profesorado y sus directivas se centran conceptualmente en que esta no es más en un conjunto de prioridades determinadas por un Gobierno, para dar atención a un eje del desarrollo social (en este caso, educación); sin embargo, las resistencias recurrentes tuvieron lugar en la escasa vinculación de los maestros en la confección de los temas de ciudad y país, en especial con la evaluación institucional. Este

ámbito en lo reportado por ellos, fue administrado por parte del Estado de forma unidireccional, sin considerar la perspectiva de los territorios y a otros sujetos relevantes, como lo son los padres y estudiantes, quienes también mostraron desinterés por formar parte de equipos de reflexión, pensar en la configuración de políticas públicas, en concatenación con una agenda, que responda a sus cotidianidades.

En este plano el llamado es a los Colegios, pues sobre ellos como pieza institucional de la sociedad, confluyen los padres de familia (primeros y principales educadores de los hijos) y educandos (centro del proceso); bajo esa medida, es menester revisar el papel de la gestión comunitaria del proyecto educativo institucional, como mecanismo articulador de la vida escolar, con los asuntos públicos, el ejercicio de la ciudadanía y el reconocimiento de deberes y derechos. Tal inspección, además, es una invitación a pensar bajo la metáfora del “transporte celular”, en una escuela permeable que da paso al flujo de información pertinente, conocimiento y elementos de la vida nacional que inciden directamente en el servicio educativo que presta.

En cuanto al último objetivo específico, “configurar desde la construcción colectiva de las comunidades escolares, una agenda educativa local en gestión escolar, para el fortalecimiento la Evaluación Institucional en Barranquilla”, hay que señalar que el trabajo fundado en la base concéntrica de la espiral de Elliot (acción y evaluación de la acción), deja dos ingredientes estratégicos; el empoderamiento y resignificación del concepto comunidad educativa, ya que se migra del precepto de órgano integrado del gobierno escolar, para convertirse en un grupo que reflexiona sobre la calidad, como referente clave del servicio educativo; los talleres basados en una metodología colaborativa, permearon la extaltación de los sujetos en todo el ejercicio durante esta etapa, validando su voz en la elaboración de la agenda. De acuerdo con ello, los cinco temas que agrupan el sentir de profesores, directivos, padres y estudiantes, se resumen en

el privilegio a la evaluación institucional como un escenario público que reconoce las regiones, que busca la eficiencia entre la planificación y la ejecución del proyecto educativo en todas sus dimensiones, su carácter transversal en la formación ciudadana, vincula al diseños curricular en ciencias sociales y por último los resultados como referente de cambio.; el logro de estos planteamientos, trascendió los discursos iniciales donde había fractura entre los miembros de la comunidad educativa e incluso desconocimiento de los temas propios del proceso.

De esta elaboración conjunta, de la agenda por la evaluación institucional en Barranquilla, fue pertinente identificar un complemento al concepto de **“Agenda Sistémica”** proferido por Delgado (2009), en tanto que resultado de esta investigación, además de priorizar temas puntuales para la mejora de la Guía No.34, contextualizó su ordenamiento de la mano con otras reglamentaciones sectoriales (no derogadas) que facilitó marcar los puntos en que requiere revisiones por parte del Estado en todos los niveles; esto es, un espacio de identidad y movilización que rompe con las fronteras eminentemente enunciativas que puedan darse solo desde un diagnóstico. Lo concluido, se redondea en que las situaciones de la política son fabricaciones sociales que reflejan ciertas particularidades del territorio, Aguilar (2003) y, por tal motivo, la construcción de agendas no sólo es un ejercicio de elección sino también de determinación grupal. Dicho trabajo, estuvo justamente orientado en la deconstrucción de los significados que separaban a las comunidades educativas de la construcción de políticas públicas, así pues, la reconceptualización y redefinición dada en las instancias de intervención de la fase dos, dieron las herramientas para que los actores de las comunidades educativas asumieran su papel participativo en cada uno de los talleres y sus derivaciones.

Una de las cuestiones que desarrollo un énfasis especial, en la propuesta de las escuelas públicas del Distrito de Barranquilla, fue la Regionalización de la evaluación institucional,

entendida esta, como la identificación no sólo de las capacidades administrativas de los entes territoriales para manejarse, sino como la validación de los escenarios pluriculturales, étnicos y sociales donde se sitúan las escuelas; dicho esto, se piensa en un instrumento que tenga la alternativa de recoger estos datos y colocarlos en diálogo con las áreas de gestión del Proyecto Educativo Institucional, para que se tenga una perspectiva de País, que se alimenta de sus regiones. En este argumento, es posible ampliar el papel de los Rectores tanto en el diagnóstico como en la construcción de la Agenda, dado que la distinción por regiones a la hora de evaluar la calidad de la educación, considera realmente que ocurre en sus entornos, irrumpiendo con la instrumentalización de formatos rígidos, técnicos e incluso desactualizados que no aportan ningún insumo al proceso. Encaja esto, el papel de la Secretaria de Educación, como una estructura del sistema educativo, que acompaña, brinda asistencia técnica, lidera y promueve la evaluación como un fenómeno transformador de las prácticas y que activa la calidad de los procesos pedagógicos.

En complemento a lo disertado, se priorizó en la agenda, la atribución de los roles de cada agente escolar, de manera que su aportación en el proceso estuviese garantizada con unas contribuciones acordes con el tipo de relacionamiento que tienen las instituciones educativas; del mismo modo, este contenido crece, con la necesaria formación permanente de maestros y directivos en función a las nuevas tendencias del concierto mundial sobre liderazgo educativo, a fin de consolidar un accionar coherente y democrático a la hora de hacer el uso de los resultados de la evaluación institucional para la formulación de los planes de mejoramiento en los establecimientos educativos del Distrito.

Terminado el periplo por los objetivos, las siguientes ideas circulan a otros hallazgos que desde la investigación confluyen al fortalecimiento disciplinar del objeto de conocimiento en

cuestión. Uno de ellos es justamente, la deconstrucción de la mirada tradicional de las Políticas públicas como un conglomerado de acciones y estrategias organizadas unidireccionalmente desde el Gobierno en atención a los problemas sociales en diferentes ámbitos, dando paso a un horizonte incluyente, que ve en la participación ciudadana, una base de insumos que tributaron a su construcción, dando foco y eficacia a su campo de aplicación. Así pues, la fase I y II de este trabajo dejan como señal recurrente, la solicitud de momentos abiertos y suficientes, en los que más allá de comentar hechos cumplidos, se legitimen mecanismos que admitan sus roles en el diseño de la política pública. Ejemplos que dan razón de ello, es el punto donde expone en la agenda de la evaluación institucional como faro para la rendición de cuentas y veeduría ciudadana

En concatenación con lo formulado, la meta final de formación de agenda pro evaluación institucional, debe finalizar en una acción de persuasión del otro, realizado dentro de la esfera del Distrito de Barranquilla, con el ánimo de que la definición de los ejes estratégicos de transformación de la Guía #34, sean las que se tengan en estimación, de manera prevalente, dentro de las prelações del gobierno (más allá de una declarativa en los futuros planes de desarrollo). De esta manera, el modelo configurado por los colegios oficiales, es relevante por sus implicaciones en la calidad de la educación, con lo que se deja a los tomadores de decisión, la viabilidad para tratar lo hecho e incluirlo en sus oficios. “Crear problemas significa propiamente crear soluciones concebibles, que propicien que los ciudadanos aprendan qué deberían querer, de conformidad con lo que cuentan para poder realizarlo” Montecinos, (2007)

En cuanto la evaluación institucional, vista como práctica de gestión, se dieron pasos relevantes en los posicionamientos de las comunidades educativas de Barranquilla; por una parte, tras toda la experiencia del ciclo de la espiral de la investigación – acción, se migró de una

evaluación sostenida en el cumplimiento y control, a una evaluación de “todos”, en donde cada aporte de los grupos agrega valor a los procesos educativos que se imparten en la escuela, es decir, que la valoración de los componentes de las áreas del proyecto educativo institucional, tienen un orden emergente basado en la colaboración y aprendizaje permanente, pues en la dinámica, se encuentran y divergen las subjetividades que enriquecen la rúbrica de la Guía #34. Esto, se ratifica con lo propuesto por Santos (2004), al decir que “la evaluación, más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad.”

El proceso llevado en la fase II, reorientó la visual de qué evaluar y cómo evaluar, apropiando un concepto de educación de calidad, sustentado en la promoción del desarrollo de las múltiples potencialidades de la persona, mediante el diseño y desarrollo de currículos relevantes y pertinentes para todos los niveles; con ello, se busca el crecimiento integral de la persona y, por tanto, de su capacidad para asumir un proyecto de vida en relación con los demás y participar de forma activa en las diferentes áreas de la vida humana, en el contexto de la sociedad actual; esta nueva construcción de la evaluación institucional, representa entonces, que el derecho a la educación es prácticamente impensable sin niveles de eficacia y eficiencia que hagan viable el esfuerzo del conjunto de la sociedad para garantizar dicho enfoque a la población.

Un logro que se destaca también de este momento de la investigación, fue la potenciación del compromiso de los docentes con su desarrollo profesional; cualificándose en temas como creatividad e innovación, para optimizar los recursos disponibles en el medio, de tal suerte que fuese factible redefinir el trabajo en sus escenarios; consolidando su sentido de

corresponsabilidad por los resultados de la institución educativa e ilustrar su protagonismo tanto en los cambios educativos como en la transformación de la cultura organizacional de la escuela.

A guisa de síntesis, el legado de todo este continuo, deja en claro que la evaluación institucional, no puede seguir siendo considerada como un mecanismo de control externo ejercido únicamente por el estado, sin articulación alguna a las dimensiones organizacionales de la institución educativa; si bien es un complejo de difícil aprehensión tanto por su lógica, como por todos los enfoques que influyen en el establecimiento para la formulación de un juicio en la toma de decisiones, es de agregar, que ante las exigencias de la sociedad, aparece la inminente necesidad de legitimar la Evaluación institucional, para ello la voz de sus miembros necesita de visibilización; la autarquía abre paso ahora a unos mínimos comunes sobre el hecho escolar y los pactos educativos que se puedan suscitar.

Para dar cierre a este capítulo, se hace necesario esgrimir algunos comentarios en el ideario de posibles recomendaciones, que movilicen a otros estudios o procesos académicos, que profundicen en reflexiones sistemáticas sobre el proceso de construcción de políticas en Colombia, sobre todo en el sector educación donde la representatividad ciudadana es total, dado que esto transversa de manera directa sobre el desarrollo y la competitividad.

Como primera medida, es relevante fortalecer posibles líneas de investigación, que den continuidad a la articulación de las políticas públicas y la evaluación institucional, poniendo sobre el tapete otras metodologías que pudieran ampliar el rango de comprensión del tema estudiado, con esto cabrían mediciones de impacto y/o análisis de contenido, ya que en últimas, dicho objeto de conocimiento es un factor pertinente en la transformación de un espacio público (Polity) y de un conjunto social. El análisis de políticas hace saltar, los confines entre el sistema

político, el sistema administrativo y el sistema social; este ejercicio, se puede comprender como un corte transversal que pone en relación estos tres sistemas y, por lo tanto, determina una novedosa forma de abordar la relación Estado-sociedad, prevaleciendo lo que valdría llamar el “momento estatal administrativo” en el plano educativo.

Con base en lo anterior, la Guía #34 tendría una valoración holística, pues además de repensar su conjunto en función de una agenda local como se propone desde esta investigación, contaría también con una gran potencia a mejorarse, con la llegada de otro tipo de abordajes como los sugeridos; sin embargo, esto será viable, si se impulsan preguntas como, cuáles han sido las bases para su desarrollo, en qué otros grupos de interés se identifican las principales amenazas, sus expectativas, cuáles actores están a favor, cuáles en contra, qué razones arguyen, cuáles y cuántos recursos de poder evidencian. Han transcurrido diez (10) años desde la emisión de esta política educativa, cuya trascendencia en la escuela es de alto sentido, ya que es la oportunidad para ajustar en equipo todo el engranaje del proyecto educativo institucional, arrojando al servicio que se presta en los colegios, bajo el manto de la calidad, tal como lo expresa, Ruano. (2003), cuando dice que el concepto calidad de la educación puede definirse, como el conjunto de actividades pedagógicas, programáticas y organizativas que propician mejoras en el desempeño académico y profesional de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (1993). “La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación”.

Revista Interamericana de Desarrollo Educativo., N°116, III, OEA, Washington DC.

Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas.

EDUCAR, 49 (1), 13-27.

Antonio, B., & Domingo, J. (2007). Prácticas eficaces de enseñanza. PPC, Editorial y

distribuidora, S.A..

Arias Aparicio, F., & Gentile, A. (2011). Calidad y reforma de la Educación Secundaria

Obligatoria en España (1st ed.). España.

Arzola, S. (2008). prácticas docentes y lógicas de acción: una mirada sobre el cambio Gestión

Escolar, Prácticas Docentes Y Lógicas De Acción: *Una Mirada Sobre El Cambio, Rev.

Pensamiento Educativo, 43, 329–350.

Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación

obligatoria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 93-107.

Bezies, P. (2004). *La Evaluación Institucional y sus Procesos. México.*

Bogoya, D. (2009). *Procesamiento Oficial De Datos De Evaluación De La Calidad De La*

Educación necesidad De Su Visibilidad. XIX simposio de estadística – Universidad Nacional de Colombia.

Bolivar, A. (2018). La evaluación de valores y actitudes / Antonio Bolívar. SERBIULA (sistema

Librum 2.0)..

- Bolívar, A., & Gallego, M., & León, M., & Pérez, P. (2005). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-51.
- Bustelo, M. (1999). *El potencial impacto del establecimiento de normas, estándares y códigos en la creación de una cultura de evaluación*. En: PANEL LA EVALUACIÓN Y EL NUEVO PAPEL DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España, 2 - 5 nov. 2004. Consultado el día 8 de noviembre de 2010.
- Cajiao, F. (2010). *Discusión nacional: la evaluación en Colombia. –documento síntesis*. En: FOROS REGIONALES, MOVILIZACIÓN PLAN DECENAL, TALLERES DE DISCUSIÓN. DOCUMENTO PARA LA DISCUSIÓN NACIONAL. 2008.
- Carr, W. (1986). En: Kluwer Academic Press Publisher. Netherlands. 23-297-310; 1992. Traducción Pedro D. Lafourcade. Edición SDI.
- Celman, S. (2004). AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL. SENTIDOS Y CONFLICTOS. Educación, Lenguaje Y Sociedad, 2, 203–215.
- CEPAL. (1992). Educación y conocimiento: Eje De La Transformación Productiva Con Equidad. (1st ed.). Lima.
- Charo, Iranzo, P., & Tierno, J. M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 17(3), 371–387.

Cheng y Tam (1997). *Desarrollo de la educación en salud pública: Desafíos para el siglo XXI*.

En: CONFERENCIA DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE DE EDUCACIÓN EN SALUD PÚBLICA. (ALAESP) la Habana, 2-4 de Julio de 2000.

Recuperado de <http://www.paho.org/spanish>.

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General De Educación*. Gaceta Institucional.

Constitución política de la República de Colombia (1991). Colombia: Editorial Mejoras.

Crosby (2002). *Principales exponentes de la calidad*. Recuperado de

[:http://aprender.fca.unam.mx/](http://aprender.fca.unam.mx/).

Cuellar, O. y Escamilla, V. (2002). *Las Políticas Públicas Como Cuasi experimentos*. Notas

Sobre Análisis de Política. México.

CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZABALA, V. (Comp.). *Nuevos maestros para América Latina*.

Madrid: Morata, 2007. Cap.1, p. 23-36

Delgado Godoy, L. (2009). Las políticas públicas. El ciclo de las políticas públicas. Clases de políticas públicas. Eficacia, legalidad y control. Indicadores de gestión. In Documentación sobre gerencia pública (pp. 1–15).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (1st ed.). París: Unesco..

Díaz- Martínez, C. (2004). *Teoría y Metodología de los Estudios de la Mujer y el Género*.

Policopiado, Neuquen.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La

entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–1267.

- Duro, E., & Nirenberg, O. (2010). Autoevaluación y políticas públicas: una experiencia en escuelas primarias argentinas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3, 113–137.
- Egido Gálvez, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 17–28..
- Elizondo Huerta Aurora., Torres Estrella, M., & Bocanegra Gastélum, N. (2001). La nueva escuela : dirección, liderazgo y gestión escolar. Paidós..
- Elizondo Huerta Aurora., Torres Estrella, M., & Bocanegra Gastélum, N. (2001). La nueva escuela : dirección, liderazgo y gestión escolar. Paidós..
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Morata.
- Escudero Escorza, T. (2005). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Centros Educativos*, 8, 179–199.
- Eslava-Schmalbalch, J., & Pablo Alzate, J. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 25(1), 14–21.
- ESPIÑEIRA BELLÓN, E., & MUÑOZ CANTERO, J., & ZIEMER, M. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 145-155.
- Ferrer, T. (1995). *Tratamiento y usos de la información en evaluación*. U.N.E.D. (España) 1997.
- Recuperado de <http://www.campus-oei.org/calidad/tiana.htm>

- Flores, F. (1992). NUEVOS PRINCIPIOS PARA UN MUNDO EMPRESARIAL EN CAMBIO. *Estudios Publicos*, 47, 5–43..
- García, S. (2012). *La evaluación como componente el PEI*. Bogotá: Editorial Biblioteca básica del educador & Libros y Libros.
- Garduño Estrada, L. R. (1999). Revista iberoamericana de educación Revista iberoamericana de educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21(0), 93–103.
- Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
- Gómez Buendía, H., & United Nations Development Programme. (1998). Educación : la agenda del Siglo XXI : hacia un desarrollo humano. T/M Editores..
- Gómez Pardo, C., Gómez, C., Márquez, D., & Soler, S. (2012). *El proceso de formación de agenda de la política pública de seguridad democrática*. Universidad de los Andes.
- Gómez-Sevilla, H. N., & Sánchez, V. (2013). Qualitative Indicators to Measure the Quality of Education. *Educación y Educadores*, 16(1), 9–24. <http://doi.org/10.5294/edu.2013.16.1.1>.
- Hamel, R. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista guatemalteca de educación* 1 (1). 177-230.
- Holsti, O.R. (1968). “Content analysis”. En: LINDZEY, G. Y ARONSON, E. *The handbook of social Psychology*. Vol. 2. Research Methods, Addison-Wesley, Reading, Mass.

Huertas Barros, E., & Vigier Moreno, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad.

ENTRECULTURAS, 2, 27–39..

Kemmis, E. y McTaggart. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes

López Cobo, I. (2012). Diseño de un programa de mejora de la eficacia escolar a partir de la experimentación del programa IQEA (Improving the Quality of Education for All) en un contexto educativo español. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

López Jiménez, N. E. (2007). ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 9–28.

Majone, G., Aguilar Villanueva, L. F., Suárez, E. L., México. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública., & Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública (México). (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas* (2nd ed.). Mexico: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública..

Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339–355.

Merchán Iglesias, F. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 , 1-24.

- Ministerio de Educación Nacional. (2008) *Aprendizajes para mejorar Número 28*. Recuperado de www.mineduacion.gov.co.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el Mejoramiento Número 34*. Recuperado de www.mineduacion.gov.co.
- Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal De Educación (2006-2016). Pacto Social por la Educación*. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co>.
- Miranda, J. (2006). La educación en el caribe colombiano: una aproximación a las brechas, rezagos y avances del sector. XV Jornadas de La Asociación de La Economía de La Educación, 16, 75–84.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. (OEI, Ed.). Madrid, España.
- Orozco Cruz, J. C., Olaya Toro, A., & Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación Revista Iberoamericana de Educação*, 51(1), 161–181.
- Pisa, E. & Vélez, C. (2009). *La Evaluación Institucional en Colombia vista desde la legislación*. Colombia, 1-30.
- Políticas Públicas y Gestión: Diseño, Implementación y Evaluación. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:
https://campusvirtual.contraloria.gov.co/campus/memorias/SemInvestiga/IISem_JuanCarlosSalamanca_Paper.pdf

- Portela Guarín, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Hallazgos*, 9(18). <http://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0018.05>.
- Rico, R. (2012). *La evaluación institucional como dispositivo de intervención para el fortalecimiento de la calidad educativa*. Colombia.
- Rincón, Oscar. (2010). Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. *Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás*. Vol. 4, No. 8, 33-48.
- Ruano, C. R. (2003). Más allá de la evaluación por resultados: planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-10
- Santana Bonilla, P. (1998). ¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo? *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (34), 39-59.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional (1st ed.). Madrid: HomoSapiens.
- Santos Guerra, M.A. (1995). *Como en un espejo. Evaluación externa de los centros escolares*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla (2011). *Resolución 06168 por la cual se reglamenta la implementación de la autoevaluación institucional*. Colombia.

Stephan, L., & Martens, K. (1997). PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13(2), 10..

Tamayo, M., & Carrillo Barroso, E. (2005). La formación de la agenda pública. *Foro Internacional*, 45(4), 658-681. Recuperado de <https://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/article/view/1785/1775>

Tedesco, J. C. (2004). IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y POLÍTICA EDUCATIVA. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 555–572.

Torres, R. M. (2000). Una década de Educación para todos: La tarea pendiente. (IIPE UNESCO BUENOS AIRES, Ed.). Argentina.

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre educación: educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, África.

UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. París: Unesco.

UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago.

Valencia Agudelo, G., & Álvarez, Y. (2008). La ciencia política y las políticas públicas: notas para una reconstrucción histórica de su relación. *Estudios Políticos*, 0(33), 93-121.

Valenzuela, G.A. (2015). La evaluación de instituciones de educación superior en México. Referente estratégico del proceso de planeación. Universidad Autónoma de Tlaxcala

Valenzuela, J. R. y Ramírez, M. S. (2009). Sistema de indicadores de evaluación institucional para la mejora de la gestión y la calidad educativa. Memorias del Segundo Congreso de

Orientación Educativa y Vocacional "Prácticas, reflexiones y propuestas en la construcción de los aprendizajes: Compromiso con un sistema educativo en transformación". Universidad de Baja California.

Vargas, G. y Calvo, G. (1987) "Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación". En: Revista Educación Superior y desarrollo N° 5. Proyecto de extensión REDUC - Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 9.

Velásquez Gavilanes, R. (2010). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Desafíos*, 20, 149-187.

Verger Planell, A., & Bonal i Sarró, X. (1997). La emergencia de las alianzas público-privadas en la agenda educativa global nuevos retos para la investigación educativa. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado, ISSN-e 1138-414X, Vol. 16, No 3, 2012, Págs. 11-29, 16(3), 11–29.

ZEICHNER, K. La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Madrid: Morata, 2010.