

PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS FRENTE A LAS POLÍTICAS DE  
CALIDAD ASUMIDAS POR SU INSTITUCIÓN

Caso Colegio Montessori

Presentado por:

DIANA PATRICIA JARAMILLO CASTRO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MAESTRO: PENSAMIENTO – FORMACIÓN

MEDELLÍN

2013

PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS FRENTE A LAS POLÍTICAS DE  
CALIDAD ASUMIDAS POR SU INSTITUCIÓN

Caso Colegio Montessori

Presentado por:

DIANA PATRICIA JARAMILLO CASTRO

Trabajo de grado para optar al título de:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Directora:

Mg. BEATRIZ ELENA LÓPEZ V.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MAESTRO: PENSAMIENTO – FORMACIÓN

MEDELLÍN

2013

## AGRADECIMIENTOS

Expreso mi gratitud a mi asesora Beatriz López, por guiar mi proceso siempre en aras de que este trabajo fuera mejor.

También quiero extender este sentimiento a toda mi familia, especialmente a mis padres y hermanos por brindarme ayuda en todo momento y animarme a terminar.

Y no quiero dejar de lado a Camilo, por su paciencia y a mis amigos, por su apoyo.

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
1. PRESENTACIÓN	6
2. RESUMEN Y ABSTRACT	11
3. INTRODUCCIÓN	13
4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
5. JUSTIFICACIÓN	20
6. OBJETIVOS	27
7. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	28
8. MARCO DE REFERENCIA	31
8.1. ANTECEDENTES	31
8.1.1. Posicionamiento del discurso de calidad en Colombia	32
8.1.2. La calidad de la educación como factor de desarrollo	40
8.1.3. Detractores del discurso de la calidad	46
8.2. REFERENTES CONCEPTUALES	56
8.2.1. Definiciones e interpretación sobre el concepto de calidad	56
8.2.2. Concepto de percepción	67
9. DISEÑO METODOLÓGICO	73
9.1. Especificación de la población y de la muestra	75
9.2. Métodos de recogida de la información	77
CAPÍTULO 1. PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE CALIDAD.	81
CAPÍTULO 2. LA CALIDAD FRENTE A LOS PROCESOS ACADÉMICOS	101
CAPÍTULO 3. PROCESOS DE AULA Y CALIDAD	119
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134
BIBLIOGRAFÍA	

## ANEXOS

## 1. PRESENTACIÓN

Esta investigación parte de una percepción personal que intenta no quedarse sólo en la subjetividad, sino por el contrario, encontrar si en el ejercicio de sus labores como maestros, se tiene la misma idea, de que en algunos casos, la implementación y el cumplimiento de las políticas de calidad institucionales apartan al maestro de lo que en materia pedagógica debería hacer.

Muchas veces, como maestro, suele preguntarse qué tan consecuente se es entre lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace en el plano educativo, sobre todo en aquellos momentos en que parece que en la escuela tienen más peso los asuntos externos a ella que el propio saber o la percepción de los maestros respecto a asuntos vitales para los jóvenes a quienes les enseña, tales como una promoción que no reúne las condiciones para que se dé, un proceso irregular en cuanto a aspectos académicos, unos padres críticos frente a la enseñanza, en fin, toda una cantidad de hechos que llevan precisamente a que el maestro se sienta desgastado y con voz débil frente a psicólogos, padres, directivos, todos los interlocutores propios de la dinámica escolar, cada vez con mayor poder dentro del terreno educativo. Aquí entonces cabría preguntarse ¿qué se debería hacer frente a este hecho?, ¿cómo lograr una comunicación más abierta, dinámica y productiva entre los interlocutores mencionados y los maestros? ¿Será posible esto, pese a que unas directrices institucionales ordenen seguir criterios de calidad en todo proceso? y ¿cómo las percepciones de los maestros pueden considerarse para lograr estándares de calidad educativa?

Este trabajo se centró en la percepción de los maestros frente al reto que propone la implementación de una educación de calidad, sin perder de vista que sobre este concepto se han dado distintas definiciones, tal como lo expresa la investigadora Vargas Melgarejo (1994), en su artículo *Sobre el concepto de percepción*:

Una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la psicología y, en términos generales, tradicionalmente este campo ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. No obstante que la percepción ha sido concebida como un proceso cognitivo, hay autores que la consideran como un proceso más o menos distinto señalando las dificultades de plantear las diferencias que ésta tiene con el proceso del conocimiento (p. 48).

Precisamente como lo enuncia Vargas Melgarejo, han sido varios los autores que se han preguntado acerca de lo que es percibir, entre los que mencionan a Merleau-Ponty, Allport, Cohen, Hall, que para el caso de este trabajo, son la base conceptual para determinar si tal vez esa percepción que tiene el maestro permite entrever qué hace este en relación con la calidad; además, esas percepciones y acciones a las que hace referencia el trabajo, fueron consideradas dentro del marco institucional del colegio Montessori, sede Medellín, institución certificada por sus procesos de calidad y ganadora del premio *Medellín la más educada*, evento que organiza la Alcaldía de Medellín con el propósito de “identificar las experiencias de éxito y valor que han sido apalancadas por maestros, maestras y directivos docentes, quienes motivados por sus estudiantes, han logrado importantes avances en el mejoramiento de la calidad de la educación” Alcaldía de Medellín (2010 p. 3)

Para fundamentar lo expuesto, fue necesario retomar una serie de referentes conceptuales que llevaron a reconocer qué es la calidad en la educación, por qué el maestro es un factor de calidad, qué es el premio Medellín la más educada, cuáles son sus criterios de premiación, en qué momento y bajo qué circunstancias llegó el concepto de calidad a la escuela, cómo lo perciben y asumen los maestros inmersos en una institución que sigue parámetros de calidad.

La investigación además de referirse a un tema de actualidad, permitió conocer la percepción crítica que tiene el maestro respecto al rol que cumple en una institución de calidad y evidenciar cuál es la percepción general que se tiene respecto a lo que significa la educación con calidad, qué criterios debe reunir esta y cuál es la mirada que tienen los docentes sobre el posicionamiento de un modelo empresarial aplicado en el ámbito educativo. La percepción de una persona no es fundamento suficiente para justificar una situación problematizadora, pero una mirada holística sí puede dar luces para pensar si es una percepción compartida y a la vez, una justificación objetiva sobre un hecho.

Así pues, conocer las percepciones de los maestros permitió estar al tanto de la realidad que viven muchos de ellos y entender el porqué de sus acciones frente a un sistema educativo del que hacen parte, pero sienten lejano a su sentir; a la vez, brindó a la institución educativa foco de esta investigación, una serie de recomendaciones o alternativas que pueden servir para la creación de programas o planes de capacitación acordes a las demandas y expectativas de su planta docente y lleven a que cada uno de los factores que inciden en la calidad se relacionen con eficiencia, pero quizá lo más relevante pueda ser que dio la posibilidad de conocer el sentir del maestro, que gracias a su experiencia, puede generar a través de sus reflexiones, innovaciones que



impacten de manera favorable la calidad educativa desde su perspectiva de sujeto formador.

En este punto es preciso recordar que la calidad, desde la óptica de distintos organismos gubernamentales, fue pensada en la escuela para elevar los niveles de competitividad y posicionamiento en las pruebas censales nacionales e internacionales, tal como hizo alusión a ello en el lanzamiento del programa estatal La revolución educativa, la entonces ministra Cecilia María Vélez

Pruebas internacionales nos comparan con países de las demás regiones del mundo, y los resultados son aún más alarmantes. Lo anterior implica que en paralelo con la ampliación de la cobertura, es urgente mejorar los resultados de la educación; es decir, las competencias básicas que los estudiantes están adquiriendo durante su paso por el sistema educativo (MEN, 2002, p. 5)

A la vez que se veía en ella la forma con la cual se podían mejorar los procesos que ayudaran a disminuir la brecha social existente entre países desarrollados y en vía de desarrollo, como es el caso de Colombia, donde se hacen evidentes y palpables la deserción escolar, la exclusión y la falta de oportunidades para quien tiene una educación precaria. Dado lo anterior, se pensó si la discusión sobre calidad y la forma en que es adoptada por las instituciones educativas que se unen a este modelo, tiene algún influjo en la percepción de los maestros, y a la vez, se determinó con qué postura asumen la calidad en la educación, con qué elementos de ella se sienten más a fin. También se interrogó qué tan conveniente ven los maestros que a su quehacer cotidiano ingrese un concepto proveniente de la economía que da a la escuela la connotación y organización de empresa, y a los *estudiantes, la de clientes que hay que satisfacer, tal como lo expresa Cruz Ramírez (1997):*

Se hace necesario identificar con claridad cuál es la misión y visión de la escuela, para focalizar desde allí qué se espera del servicio y sobre todo, qué esperan los clientes, o sea, las personas que serán los beneficiarios de dicho servicio, ya que en todo proceso de servicio siempre habrá un beneficiario y el centrarse en el cliente (alumno) significa encontrar el nivel de servicio y los puntos de control que permitan asegurar la calidad, de tal manera que se logre que el servicio satisfaga con excelencia a los usuarios, consumidores o clientes (p. 37).

Con base en lo mencionado se llegó a justificar de alguna manera la puesta en marcha de esta investigación, en la medida en que intentaba conocer la percepción de los maestros frente a las políticas de calidad asumidas por la institución de la que hacen parte, para luego precisar las razones por las cuales pueden estar a favor o en contra de las políticas públicas decretadas respecto a la calidad de la educación.

## 2. RESUMEN

Esta investigación describe las percepciones que tienen los profesores frente a su rol en el marco de una institución reconocida en la ciudad por la aplicación y apropiación de políticas de calidad. Es un estudio de caso que se centró en el colegio Montessori, sede Medellín y permitió reconocer las distintas percepciones y por tanto, interpretaciones que tienen los profesores frente a las políticas de calidad asumidas por la institución de la cual hacen parte.

El resultado de este trabajo muestra las percepciones tanto positivas como negativas de los docentes, expone su visión crítica y a la vez propositiva frente a la calidad de la institución objeto del trabajo y de la educación nacional, a la vez que muestra las repercusiones que tiene, a su juicio, la llegada de un modelo empresarial al ámbito educativo. Por último, puede apreciarse cómo las percepciones que tienen estos docentes si bien son asumidas por el deber ser que implica el acto educativo, muestran cierta resignación frente a algo que no pueden cambiar, pero tal vez sí generar cierta resistencia en el aula de clase.

**Palabras clave:** percepciones, docentes, calidad, estudio de caso, resistencia.

## ABSTRACT

This research describes the perceptions of teachers in front of their role as part of a recognized institution in the city for the implementation and ownership of quality policies. It is a case study that focused on Montessori School, Medellin chapter and

helped to identify the different perceptions and therefore, interpretations that teachers have of the quality policies undertaken by the institution to which they belong.

The result of this work shows both positive and negative perceptions of teachers, explains their critical yet purposeful vision in terms of the quality of the institution and the national education system, while showing the implications, from their point of view, of the arrival of a business model to education. Finally, one can see how the perceptions of these teachers, even if they are assumed by the obligation that is involved in the educational act, show a certain resignation to something they cannot change, yet maybe generate some resistance to it in the classroom.

**Keywords:** perceptions, teachers, quality, school case, resistance.

### 3. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en las percepciones de los maestros del colegio Montessori, Medellín respecto a las políticas de calidad que allí se han venido implementando para hacer que sus procesos educativos sean certificados por los estándares de calidad que rigen a las instituciones educativas y le hagan reconocedora de premios que exaltan las cualidades del servicio.

Este trabajo de corte cualitativo es un estudio de caso que tuvo lugar en el colegio Montessori y que pudo realizarse gracias a la colaboración de los docentes de tres de las cuatro secciones en que se halla distribuida la población de estudiantes de este colegio. Respecto a la significancia que pueda traer este trabajo para la comunidad académica podría mencionarse que, basados en las percepciones, se pueden identificar aquellos asuntos que cobran mayor significación y por tanto, valoración para los docentes que encuentran en estas nuevas formas discursivas, una relación de poder que dista mucho de sus intereses y sentires respecto al acto educativo y que pueden re-significar la manera en que estas asumen las opiniones dadas por los profesores que, gracias a su experiencia, emiten juicios que podrían dar una resignificación a la idea de la calidad, ya no sujeta a las buenas prácticas del producto, sino al valor que en sí mismo debe tener la educación para contribuir al desarrollo de la sociedad.

Este trabajo muestra a grandes rasgos la situación problematizadora que da origen a la investigación y la analiza a partir del contexto institucional en el que están inmersos los docentes. Luego, propone un marco de referencia que sirve de soporte para contrastar los hallazgos obtenidos con las principales ideas de quienes validan, detractan o tienen una postura neutral frente al discurso de la calidad.

Posteriormente, se hace la revisión de los referentes conceptuales a los que debe asirse la investigación para encontrar validez en los juicios emitidos por los docentes que sirvieron de muestra para llevar a ejecución la propuesta. Luego, muestra el enfoque metodológico bajo el cual se desarrolló la investigación y expone a grandes rasgos los instrumentos diseñados para tal fin.

En cuanto al desarrollo del trabajo en sí, se proponen tres capítulos. El primero de ellos se enfoca en las percepciones que tienen los docentes frente a lo que es la calidad y al significado que dan a ella a partir de los elementos que, a su juicio, debe reunir una educación bajo esos parámetros. Allí se manifiestan sus primeras ideas relacionadas propiamente con asuntos concernientes a la formación.

El segundo capítulo tiene que ver con la percepción de la calidad frente a los procesos de aula. En este se muestran los distintos cambios que, según los docentes, pueden evidenciar en su labor desde la incursión de las políticas de calidad al medio educativo. Además, se ofrece una valoración significativa frente a las bondades que expresan encontrar en las tecnologías de la información aplicadas al campo educativo y al impacto que tienen ellas dentro de las nuevas formas de relación que se dan entre ellos y sus estudiantes.

En el tercero y último capítulo, se exponen las percepciones respecto a la calidad y lo tocante a los procesos de aula. En este se puede observar, a grandes rasgos, cierto descontento frente a asuntos ligados a la cotidianidad del aula de clase y a las dinámicas propias de la escuela; además, propone una sutil resistencia frente al discurso y las políticas adoptadas por la institución foco de esta investigación.

Por último, se ofrecen una serie de conclusiones y recomendaciones frente a cada uno de los capítulos desarrollados y se brindan alternativas de solución para atenuar la problemática que se deriva de la idea de la calidad, sus procesos y demandas al sector educativo.



#### 4. PROBLEMA

En los últimos años, a la escuela han llegado una serie de decretos y reformas legislativas que han ido posicionando sutilmente en ese espacio un concepto de origen económico, como lo es el de la calidad. Respecto a esta situación, se podría decir que organizaciones internacionales como el Banco Mundial (BM), la Unesco, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), las Naciones Unidas, entre otras, han querido hacer ver a los países pobres, como el nuestro, que la adopción de un sistema de calidad permitiría mejorar considerablemente la educación, entendida ésta como un importante factor de desarrollo de las naciones.

Para dar soporte a este hecho, puede leerse en la página oficial del Banco Interamericano de Desarrollo –BID-, que uno de los temas fundamentales para esta organización es la educación, pues es “la clave del desarrollo y un requisito fundamental para lograr una verdadera igualdad de oportunidades. A través de su División de Educación, el BID trabaja en sociedad con 26 países prestatarios de Latinoamérica y el Caribe para lograr que niños y jóvenes ejerzan su derecho a una educación de calidad, logren desarrollar su potencial y puedan revertir así el ciclo de pobreza” (Unesco, 2004, p. 33), a la vez que reconoce que para alcanzar esta meta se debe hacer énfasis en tres aspectos: el desarrollo infantil temprano, la transición escuela-trabajo y la calidad de los maestros.

Aunque lo expresa de una manera diferente, haciendo énfasis en la cobertura, la intención sigue siendo igual en el caso de la propuesta de la Unesco, presentada en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal en el año 2000, donde quedaba expresa la necesidad imperiosa de garantizar una “Educación para todos” que llevara a la reducción de la pobreza, tanto en el plano nacional como internacional, que disminuyera las desigualdades entre países y dentro de una misma



sociedad (Unesco, 2000, p. 43). Visto de este modo, una educación bajo estos criterios, no solo garantizaría el acceso a todos los miembros de la sociedad, sobre todo para los más desfavorecidos, sino que a la vez pondría a los gobiernos locales a articular planes educativos que garantizaran los estándares de calidad nacionales y se lograra competir con aquellos países que cuentan con un mejor servicio educativo.

Tales entidades pretenden además lograr que las instituciones sean espacios organizados, productivos, autosuficientes, competitivos, y que a la vez, puedan dar respuesta a los lineamientos establecidos por las políticas de globalización lideradas por ellas; también hay una preocupación por los criterios de calidad que debe ofrecer una institución educativa a sus estudiantes. Aquí es conveniente considerar la necesidad de pensar si la discusión sobre calidad y la forma en que es adoptada por las instituciones educativas que se unen a este modelo, modifica la percepción que tienen los maestros en cuanto a lo que hacen y a la vez, conocer con qué aspectos están de acuerdo o no, acerca de la calidad en el asunto que a ellos les compete: la educación.

Si bien estas organizaciones, según lo expresan Urzúa, de Puelles y Torreblanca (1995) en su artículo *La educación como factor de desarrollo*, se han pronunciado de diferente manera sobre el mismo asunto, para los gobiernos de los países iberoamericanos este hecho ha sido motivo de discusión en varias cumbres de gobierno a partir de las cuales se han generado la declaración de Guadalajara, donde se manifiesta:

La voluntad de proporcionar a los pueblos de los países iberoamericanos el acceso general a unos servicios mínimos en las áreas de salud, nutrición, vivienda, educación y seguridad social, con el fin de contribuir al fortalecimiento de la democracia en la región (párr. 3);

La declaración de Madrid, donde se expresa que debe prestarse

un impulso decidido a la educación, a partir de la idea de que el conocimiento es el gran capital del siglo XX, y se subraya la importancia de formar recursos humanos para la democracia, el desarrollo económico y social y la integración de los países. (Urzúa et al, 1995, párr. 6);

La declaración de Salvador de Bahía, donde se dice que ante las nuevas demandas del mundo globalizado, La educación debe promover el pleno desarrollo de la personalidad humana, enriquecer el acervo cultural de la sociedad y contribuir a preservar el medio ambiente dentro del desarrollo sostenido. Asimismo, la educación debe preparar a las personas para su plena participación en el mundo del trabajo, desarrollando los valores, conductas y competencias que permitan su prosperidad y la de los países (Urzúa et al, 1995, párr. 18);

La Declaración de Cartagena, donde se asoció a la educación con el progreso científico y tecnológico de las naciones y como factor de integración y desarrollo, y por último, la Declaración de Argentina, donde el énfasis recae en la formación del recurso humano y en el fortalecimiento de los sistemas educativos.

También es común escuchar a teóricos dedicados a hacer planteamientos sobre la educación como Batista Jiménez (1997) , Larrañaga (2000), que el maestro es un factor de calidad, y que por tanto, necesita capacitación y estímulos económicos constantes, al menos así también lo hacen saber varios documentos elaborados por organismos internacionales como el Banco Mundial y las Naciones Unidas para quienes, a mayor formación de los docentes, mejor capacitados estarán para ejercer su oficio y por tanto, el valor agregado que de allí se derive beneficiará a los estudiantes.

Según el informe *Educational Change in Latin America and the Caribbean*, publicado por el Banco Mundial (1999), existe una gran preocupación en materia educativa que no debe dejarse de lado, precisamente respecto al quehacer del docente; parece evidenciarse en este informe que un posible efecto negativo en el desempeño

de los estudiantes viene de la mano de la formación de sus maestros y de los estímulos que puedan otorgársele, limitando la capacidad creativa de los maestros para motivar a sus discípulos.

En relación con lo anterior, sobresalen las palabras pronunciadas por el ex presidente del Banco Mundial, James D. Wolfensohn (2004), que según lo cita el documento *Todos los niños necesitan un maestro*, preparado por la Campaña Mundial para la Educación, dirá:

Una educación de calidad para nuestros niños es esencial. Creo que todos sabemos que el mecanismo de transmisión por encima de cualquier otro, es la cualificación de los docentes y la coherencia de la enseñanza que integra la formación de nuestros jóvenes (p. 4).

Si lo anteriormente expuesto es verdadero, es decir, que el maestro es un factor de calidad, entonces se requieren investigaciones que muestren la percepción que tienen ellos frente al discurso de la calidad y a la manera en que éste es implementado por la institución en la cual laboran, ya que quizá, gracias a ese mismo hecho, pueda darse cuenta en esta investigación acerca de las acciones que realiza el maestro en relación con la calidad en su contexto.

Algunas investigaciones rastreadas para dar soporte a este trabajo se han preguntado acerca de lo que es la calidad, como es el caso del artículo de Aguerro (1993): *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*, para quien al hablar de este tipo de educación se hace necesario conocer la perspectiva de quien debe tomar decisiones relacionadas con el mejoramiento del servicio ofrecido, siempre intentando con ello reorientar procesos institucionales; otras, sobre la relación entre calidad como concepto económico y escuela, como el caso del análisis que hace Mejía (1995) en su artículo *La calidad de la educación una búsqueda polisémica en tiempos de globalización: de la reestructuración capitalista de la escuela*, para quien la calidad, basándose en el informe Coleman, es sinónimo de

“producto”. Otros, en cambio, han centrado su interés en el análisis de argumentos a favor o en contra de ella, como se deja ver en los diferentes artículos y revistas reseñados más adelante en los antecedentes conceptuales de este trabajo.

Propiamente en el contexto colombiano, puede hallarse información relevante sobre el mismo tópico en la tesis de grado *“Los procesos de certificación de la calidad en el sector educativo: un dispositivo de control”* presentada por Mejía Laverde y Montoya (2012), quienes a partir del desarrollo de las categorías halladas, logran demostrar cómo los procesos de certificación de las instituciones son mecanismos que hacen parte de la inclusión de estas en la sociedad de control imperante en el momento. Para esto identificaron a las instituciones educativas como centros o espacios que históricamente han guardado unas características y unos fines en común, los cuales, según Foucault (1976) funcionan como formas de ejercer disciplina y control a quienes hacen parte de estos con la desventaja de que el poder no es inherente a sí mismos, sino algo que se aplica a ellos, lo que hace referencia concreta a la implementación y a la anterior triangulación de políticas de calidad en las instituciones donde laboran los maestros.

En cuanto a lo que atañe a este trabajo, sólo se hallan dos referentes muy cercanos a la temática que cada uno aborda; el primero de ellos fue desarrollado por las investigadoras Serna Acevedo y Tolosa Caicedo (2009) denominado *Actitudes de los maestros frente a las políticas públicas del campo del pensamiento en la Institución Educativa Tomás Cipriano de Mosquera, Colegio de Excelencia del Distrito Capital*, tesis de grado en la cual desarrollan la idea de que la educación debe ser tomada en cuenta como una unión de saberes propios de los actores que en ella están implicados y no simplemente como un acto en el cual se siguen las políticas públicas determinadas por las entidades pertinentes, conclusión a la que llegan luego de haber analizado los relatos y experiencias de un considerable grupo de educadores, directivos y estudiantes de la institución mencionada. El segundo de estos referentes es la tesis *Percepciones de los maestros sobre su rol en la política educativa de los*

colegios públicos de excelencia para Bogotá, con el que se intenta hacer una aproximación a la forma en la que el posicionamiento de las políticas educativas de calidad genera en los docentes actitudes críticas frente a estas.

Si bien en el medio existen diversas investigaciones y reflexiones en relación con el tema de la calidad de la educación<sup>1</sup>, este trabajo investigativo es diferente, puesto que centra su mirada en la percepción del maestro, es decir, en su visión particular frente a la implementación del discurso en la institución donde ejerce su quehacer.

De acuerdo con lo planteado hasta ahora, el problema de investigación radica en que en muchos casos no se presta suficiente atención a la voz del maestro frente a la inclusión de la calidad como modelo de orden y control dentro de una institución educativa y se deja de lado su percepción en torno a los aspectos que están relacionados con su profesión, o peor aún, se actúa de espaldas a ellos.

Para los entes administrativos competentes como el MEN y las Secretarías de Educación, el maestro es el sujeto que tiene sobre sus hombros la responsabilidad principal de convertir en realidad todas las políticas y acciones definidas para lograr la calidad de la educación. Estos sujetos (maestros) deben ser escuchados para que no solo presten su conocimiento, sino que con él ayuden a desarrollar, sistematizar y aplicar la propia experiencia de la institución educativa, para que su palabra traiga la

---

<sup>1</sup> En el rastreo de trabajos que reunieran características similares a éste se encontraron algunos títulos de investigaciones desarrolladas en países como Malasia por Fernández-Chung llamada calidad de la enseñanza y percepción de los maestros en su adecuación; la de Vierta y Yeshodhara, Gestión de la calidad total (TQM) en la educación: percepción de profesores de enseñanza secundaria, desarrollada en Mysorey, India y Adopción de calidad de los maestros y excelencia: percepciones, realidad y causalidad, tesis doctoral de Monsour, Universidad de Pittsburgh.

realidad del aula y para que se puedan construir métodos propios que ayuden a encontrar la conveniente identidad.

Con este trabajo se intenta precisar de qué manera el discurso de calidad abre canales a la percepción que sobre la educación y la enseñanza puede tener un grupo de maestros de una institución específica -Colegio Montessori- con un componente adicional, haber sido ganadora en dos oportunidades del premio *Medellín la más educada*, otorgado por la Alcaldía de Medellín a las instituciones que logran desarrollar experiencias significativas y de gran impacto educativo acordes con las políticas estatales de calidad.

## 5. JUSTIFICACIÓN

En nuestro medio se han implementado reformas importantes en materia de educación, principalmente en cuanto a estándares de calidad con los que debe cumplir toda institución para ser competitiva frente al cambio social, derivado del proceso de globalización. En Colombia, todas estas políticas públicas sobre la calidad y la certificación de la educación, están presentes en la Constitución de 1991 a través de su artículo 67, que habla de la educación como un servicio público sobre el cual vela el Estado colombiano para garantizar su calidad, así como en leyes y decretos tales, la Ley 80 de 1980, Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, el decreto 4790 de 2008; de la misma manera aparece esa misma preocupación en el informe Colombia al filo de la oportunidad o Misión de los sabios (1995), estudio con el que se propone que las instituciones y los maestros demuestren un desempeño adecuado para avanzar y continuar en su labor de enseñanza.

Dado lo anterior, es casi un imperativo saber qué piensan y cómo vivencian los maestros esas formas del discurso de la calidad que llegan a su institución, para poder determinar si efectivamente existen relaciones o vinculaciones con su desempeño docente y si esas vinculaciones afectan de algún modo su percepción, entendida como impresión que al ser recibida, permite formarnos un juicio acerca de lo que ocurre en nuestro entorno y tomar decisiones acerca de lo que se debe hacer, en este caso, frente a lo que es la pedagogía; de la misma manera se podría determinar si en algunos momentos el maestro se ve forzado a ir en contra de sus principios pedagógicos, por el hecho de seguir los parámetros que le impone un sistema de calidad procedente del modelo económico neoliberal.

Al percibir se deja de ser sujetos pasivos para convertirnos en sujetos activos de la información que llega a través de la experiencia y precisamente por esto, el significado que se le otorga a las cosas cambia gracias a la acción de la conciencia humana. Sobre este fenómeno, según lo explica Ferrater Mora (2004) han surgido, por ejemplo, la teoría realista de la percepción “según la cual el contenido de las percepciones son las realidades mismas”; la teoría causal de la percepción, para la cual “hay una diferencia entre percepción y realidad percibida” o la teoría fenomenista “según la cual lo que se perciben son fenómenos o aspectos fenoménicos de la realidad”, pero quizá la que más llama la atención es la de Merleau-Ponty, según la cual “el mundo percibido es el fondo siempre presupuesto por toda racionalidad, todo valor y existencia” un fondo que no se debe subvalorar, sino considerar como elemento transformador de la conciencia.

Un ejercicio de este tipo se hace más cómodo para el investigador cuando están a su favor factores como la facilidad para acceder a la fuente, la cercanía a los sujetos objeto de estudio, la accesibilidad a los documentos sobre políticas institucionales que derivan información relevante para entender el porqué de las percepciones y de los comportamientos de individuos que al estar inmersos en ciertos procesos, actúan de un modo particular o se resisten ante algunas formas de poder.

Otro aspecto determinante para el desarrollo de la investigación, estuvo necesariamente ligado al conocimiento de los diferentes parámetros evaluativos de calidad y a que la institución elegida hubiera sido premiada por asumir las directrices, que en materia de educación, determina el Ministerio de Educación Nacional y premia el gobierno local a través de su Secretaría de Educación. En este sentido, se hizo interesante considerar cuál era la percepción que tenían de este hecho los maestros que laboran en una institución premiada y lograr entender muchas de las posturas que estos individuos llegan a asumir en relación con su trabajo para conocer



el sentir del maestro como sujeto, que gracias a su experiencia, puede generar por medio de sus reflexiones, innovaciones que impacten de manera favorable la calidad educativa.

En relación con lo anterior, entender el influjo que tiene el discurso de la calidad en la percepción de los maestros, permitirá a las instituciones conocerlo un poco mejor como sujeto constructor y facilitador de una estructura tan compleja como la educación, y a la vez, generar estrategias que lleven a empoderarle de esas políticas de mejor manera, saber qué buscan, qué tipo de capacitación efectiva requieren o se acomoda mejor a las necesidades que encuentran en su contexto escolar.

Hoy en día es importante tener presente el pensamiento que el maestro tiene sobre los efectos de la calidad de la educación en su hacer, debido a que éste se constituye como un referente central en las múltiples discusiones sobre educación generadas por diversas entidades como el Ministerio de Educación Nacional, los organismos internacionales que promueven el desarrollo de los países, las diferentes cumbres económicas que incluyen en su agenda el tema de la educación como una necesidad básica y los múltiples encuentros de reflexión sobre pedagogía y enseñanza, donde se deja entrever cómo la calidad de la educación hace parte fundamental de los propósitos o de las diferentes acciones de planeación y desarrollo de las naciones y es gestora de grandes reformas en los distintos niveles del sistema educativo.

Un ejemplo de lo expuesto, puede evidenciarse en que la Unesco, a través de su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, encargó a la Pontificia Universidad Católica de Chile, realizar un estudio con el que se pudiera determinar el estado del arte de las políticas docentes de la región y formular orientaciones a cada uno los países para mejorar políticas y prácticas en el ámbito

local. El resultado de este trabajo mostró una faceta de inclusión política participativa que debía llevarse a la práctica desde su núcleo primero y arrojó que quien tiene la responsabilidad de hacer que el proceso funcione es el maestro. Siguiendo este mismo orden de ideas, en el caso del colegio Montessori, escuchar y valorar las percepciones de sus docentes podría constituirse en un proceso altamente participativo, en aras de seguir liderando los procesos de calidad en los que se aplican, a sabiendas de que sin maestros, estos no pueden darse. Por ello mismo, el hecho de tener un acercamiento directo a los maestros y sus percepciones, permite ahondar en sus inquietudes, sus sentires y sus aspiraciones frente a un modelo que señalan como ajeno a las situaciones cotidianas a las que se deben enfrentar en el aula de clase.

Las repercusiones académicas que podrá tener este estudio serán dadas por el acercamiento directo a la fuente consultada y por el hecho mismo de tratarse de una institución que ha sobresalido por la aplicación y renovación constante de las políticas de calidad propias y determinadas por la ley colombiana

En un plano propiamente académico, conocer las percepciones en general, permite darse una idea amplia de un fenómeno social determinado y de la forma en que este se manifiesta y es asumido por la sociedad, lo que necesariamente debe conducir a la generación de nueva información sobre la manifestación del fenómeno, los posibles efectos y alcances de este y plantear alternativas de solución, pero a la vez, generar nuevo conocimiento sobre un grupo social específico. La diferencia que este trabajo puede tener frente a otros, se centra en el estudio de caso, que facilita el acercamiento directo del investigador a la fuente donde se manifiesta un hecho problemático y logra plantear alternativas para ser abordado.

## **6. OBJETIVOS**

### **6.1. GENERAL**

- Describir la percepción que tienen los maestros sobre las políticas de calidad asumidas por la institución en la que se desempeñan.

### **6.2. ESPECÍFICOS**

- Describir la percepción de los maestros en relación con los procesos organizativos de la institución a la luz de los parámetros de calidad
- Caracterizar la percepción de los maestros en relación con los procesos académicos de la institución, relacionados con la calidad.
- Identificar qué piensan los maestros sobre lo que pasa en el aula de clase en relación con la calidad.

## 7. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En Medellín, en 1976, un grupo de padres y madres de familia tuvo la iniciativa de crear una institución educativa donde primaran y estuvieran establecidos como fundamentos pedagógicos, el respeto por la individualidad, la libertad y la autonomía. Fue así como se fundó el Colegio Montessori, que hoy con más de treinta años de experiencia, se consolida en la oferta educativa de la ciudad como una institución educativa, cuya misión se relaciona con la formación del ser, esto es, con la construcción de un proyecto de vida que sirva para posicionar a los sujetos en formación, en un mundo competente, pero que a la vez los haga responsables de la realidad social del país. La educación impartida en este lugar está orientada al fomento de una cultura investigativa, tanto de estudiantes como de docentes, a una cultura del emprendimiento y al manejo y apropiación de dos lenguas distintas a la nativa: inglés y francés, que sirven como elementos esenciales para promover el desarrollo integral de los alumnos, al prepararlos para que afronten con éxito los desafíos y demandas planteados por una cultura globalizada.

Del colegio Montessori se dice que es una institución reconocida en el medio por su capacidad de liderazgo y porque ha sido acompañante de procesos de posicionamiento de la calidad de la educación en instituciones del sector público; así mismo se le conoce como una institución dinamizadora de cambios trascendentales en materia educativa, que le han servido para hacerse merecedora de las siguientes distinciones:

- Reconocimiento a la labor educativa otorgado por la Gobernación de Antioquia en 1996.

- Reconocimiento otorgado por el INDER en 2001 por su destacado trabajo y desarrollo físico-deportivo.
- Condecoración por la contribución en el mejoramiento continuo de la sociedad, otorgado en 2002 por la Asociación de Educación Privada ADECOPRIA.
- Excelente labor en las Pruebas del Estado otorgado por la Alcaldía de Medellín y Edúcame en 2003.
- Certificación ISO-9001 2000 en el año 2004 por el diseño y prestación de los servicios educativos en los niveles prescolares, educación básica y media académica, otorgada por el ICONTEC; se ratifica con el mismo éxito en los años siguientes.
- Premio “Medellín, la más educada” 2008, en la categoría - Mejor Institución Educativa Privada, con el que se exalta el compromiso con la calidad educativa al evaluar aspectos como dirección, gestión académica, gestión administrativa, relaciones con la comunidad y proyecciones futuras en todos los ámbitos.
- Membrecía al Programa Internacional para Primaria de Cambridge, por parte de *Cambridge International examinations* (CIE) en 2009.

Aparte de los reconocimientos que el colegio pueda tener, es necesario saber que para que se dé el proceso de certificación, se deben cumplir una serie de requisitos determinados por organismos de certificación como la norma ISO 9001, que a través del registro y seguimiento de indicadores de gestión, determina si se alcanzan a cumplir los estándares solicitados, entre los cuales se menciona la estructuración de una cultura organizacional que permita realizar acciones de planeación, seguimiento, control y mejoramiento de los procesos inherentes a ella. Todo lo anterior, debe revertir en un resultado favorable y medible, gracias a la evaluación que hacen del servicio recibido sus clientes, es decir, familias y estudiantes.

En vista de que el proceso involucra a todos los miembros de la institución, la cultura de la calidad atraviesa cada uno de los procesos administrativos y pedagógicos que allí tienen lugar, así pues, como consta en la página institucional. “La calidad es meta fundamental del trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad y debe orientarse a generar satisfacción en sí mismo y en los demás miembros de la comunidad” (Colegio Montessori, 2010, parr. 3)

Por razones como las que se mencionan, el colegio Montessori ha hecho que la cualificación docente se convierta en un objetivo esencial para facilitar no solo la certificación, sino lo que a su juicio contribuye a un sustancial mejoramiento del servicio que se ofrece; por ello dentro de los rubros institucionales se asigna una partida para la capacitación constante de los profesores y se considera un factor determinante a la hora de evaluarle al final del año, puesto que a mayor asistencia a capacitaciones, cualificación, publicación y reconocimiento del trabajo del docente, mayor será su promedio en la evaluación de desempeño.

## 8. MARCO REFERENCIAL

### 8.1. ANTECEDENTES

Antes de hacer mención al problema que se quiere abordar en sí, es conveniente reseñar qué tipo de investigaciones se han hecho en nuestro país durante los últimos cinco años acerca de las percepciones de maestros y de la manera como se está implementando la certificación de la calidad. Si bien se había mencionado en un apartado anterior, el trabajo realizado por los investigadores Mejía Laverde y Montoya (2012), se logra ver que cuando se hace mención a la calidad, la relación inmediata que surge es sobre un sistema que organiza, unifica, estandariza y eleva los niveles de competitividad de las instituciones tanto en el ámbito local, como nacional e internacional.

Lo anterior podría inicialmente entenderse como un argumento a favor del sistema, pero más adelante se evidencia la emergencia de algunas categorías que podrían ser sinónimo de resistencia y oposición al discurso en sí, tales como instrumentalización e invisibilización del trabajo pedagógico. Así mismo, conviene recordar los otros dos referentes previamente mencionados, a saber: *Actitudes de los maestros frente a las políticas públicas del campo del pensamiento en la Institución Educativa Tomás Cipriano de Mosquera, Colegio de Excelencia del Distrito Capital*, donde se expone la idea de que la educación debe ser tomada en cuenta como una unión de saberes propios de los actores que en ella están implicados y no simplemente como un acto en el cual se siguen las políticas públicas determinadas

por las entidades pertinentes; lo mismo podría decirse respecto a la tesis *Percepciones de los maestros sobre su rol en la política educativa de los colegios públicos de excelencia para Bogotá*, puesto que allí se hace una aproximación a la forma en la que el posicionamiento de las políticas educativas de calidad, genera en los docentes actitudes críticas o de resistencia frente a estas.

Ahora bien, para situar el concepto de Calidad de la Educación y lograr comprender sus múltiples dimensiones, surgimiento, evolución histórica, partidarios y detractores, se realizó un rastreo de diferentes autores que han dedicado su trabajo a aclarar y determinar qué es la calidad y cuáles sus alcances en el ámbito educativo.

Los referentes conceptuales de esta investigación se hallan organizados en cuatro categorías. La primera de ellas muestra las distintas definiciones e interpretaciones sobre el concepto de calidad. La segunda, habla sobre el posicionamiento del discurso de la calidad en Colombia. La tercera, permite conocer las razones por las cuales algunos autores hacen una apuesta por la calidad como factor de desarrollo social y la cuarta y última, deja ver por qué razones, algunos autores emiten una fuerte crítica a este modelo y las implicaciones que trae a la educación y a la profesión docente.

### **8.1.1. Posicionamiento del discurso de la calidad en Colombia**

En relación con la certificación de calidad de las instituciones educativas, Colombia comienza por dar cumplimiento a las recomendaciones internacionales a través de la expedición de una serie de decretos y leyes que señalan como función social de la educación, la cobertura y la generación de instituciones de calidad. Tal



hecho puede confrontarse en el artículo 67 de la Constitución Nacional, que al respecto señala:

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 (Presidencia de la República, 1991, p. 16).

Al hacerse evidente un interés estatal, los recursos para ella quedan garantizados constitucionalmente, sólo queda dejar la tarea de la formación en manos de docentes idóneos, los mismos que para la Unesco y la Unicef, son los indicados para atraer niños y jóvenes a las aulas y garantizar la cobertura, al menos durante la etapa de formación inicial.

Sin dejar de lado el tema legislativo, podría decirse que dentro de los logros de la Ley General de Educación, se dieron propuestas por parte del magisterio colombiano, con artículos como el número 5, que intentaba recuperar el sentido y contenido de los fines de la educación; los artículos 13 al 34, en los cuales se habla de los objetivos específicos de cada nivel de educación; el artículo 23, que establece las áreas obligatorias y fundamentales; los artículos 153 y 165 donde se habla de la administración y el control de los recursos en los entes territoriales; los artículos 109 y 115, donde se establece la formación permanente de los docentes, entre otros, a la vez que se establece que el Estado deberá atender en forma permanente los agentes que benefician la calidad y el mejoramiento de la educación; en especial se resalta la cualificación y la promoción de los educadores, y de igual forma, los recursos, los

métodos educativos, la innovación e investigación educativa, así como una continua inspección con evaluación del proceso educativo.

El mismo año aparece el decreto 1860 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. De este decreto sólo se precisó para este análisis el artículo 63, en relación con el “Sistema Nacional de Acreditación”, en el cual se permite a las instituciones educativas y a la comunidad educativa en general, acreditar la calidad de la educación y de sus servicios o bienes. Para esto, el Ministerio de Educación Nacional establece las normas técnicas o las especificaciones que se consideren indispensables para calificar la calidad educativa. Este Sistema Nacional de Acreditación contempla que

Los interesados en acreditar sus características de calidad someterán a consideración del sistema, las pruebas de cumplimiento de las normas técnicas o las especificaciones para que sean evaluadas y pueda procederse a expedir el certificado correspondiente, en caso de ser satisfactorios. El Ministerio de Educación Nacional mediante reglamento, establecerá la distribución de funciones y atribuciones entre la Junta Nacional de Educación, JUNE, como órgano consultivo de acreditación, los órganos de inspección y vigilancia como encargados de la verificación de la calidad y los de fomento de la calidad, como encargados de elaborar las normas o especificaciones técnicas (MEN, 1994, p. 27).

Luego de efectuar un detenido rastreo de las políticas de calidad de la educación en los once Planes Nacionales de Desarrollo que aparecen en la página oficial del Departamento Nacional de Planeación, puede afirmarse que solamente en los últimos siete se habla de esta política de Estado. A continuación se presenta el

panorama de la educación colombiana y la incursión de las políticas de calidad en ella.

El gobierno del “Cambio con equidad” (1982-1986) propuesto por Belisario Betancur, fue tal vez el precursor en el cuestionamiento de los métodos de enseñanza utilizados en la educación colombiana al afirmar que:

Ni los contenidos, ni los métodos de la educación, han evolucionado en Colombia a tono con los cambios ocurridos mundialmente en los paradigmas de las ciencias, en la filosofía, en las concepciones pedagógicas y en las estrategias y tecnologías de la educación (Plan Nacional de Desarrollo, 1982 – 1986, p. 18-43).

Aquí comienza a esbozarse el hecho que más adelante acaparará toda la atención de los gobiernos posteriores, el de no tener una adecuada formación educativa a la par con los modelos internacionales; así entonces, se hace necesario implementar una estrategia que incluya a todos los establecimientos educativos, para instaurar un currículo de carácter dinámico que pueda enriquecerse en la medida en que los avances de las ciencias sociales y la pedagogía lo permitan.

Posteriormente, Barco, con su “Plan de economía social” (1986-1990) propone “elevar el nivel de calidad en la educación básica, como condición esencial para el desarrollo del hombre, artífice del desarrollo social, político y económico” (P.N.D., 1986-1990, p. 25 y ss) a través del Programa de la universalización de la *educación básica para los colombianos*, el primero creado con la intención de acortar las distancias entre la cobertura, la calidad y eficiencia de la educación pública.

Así es como las acciones prioritarias del gobierno sobre este particular, se dan hacia la universalización de la cobertura y el mejoramiento de la calidad con acciones como el aumento de la oferta educativa, el establecimiento de la promoción automática (muy criticada posteriormente), la adecuación de los programas

curriculares o planes de estudio, la dotación gratuita de textos escolares en el sector oficial, la capacitación al personal docente y el mejoramiento de la infraestructura física.

Cuatro años más tarde, los cambios en materia económica en Colombia determinaron el panorama de las políticas educativas. Con el gobierno de César Gaviria, conocido como la Revolución Pacífica (1990-1994), llega la apertura educativa y “se promueve la competencia entre las instituciones públicas y privadas para ofrecer mejor y más educación” (P.N.D., 1990-1994, p. 23).

Entre las acciones para lograr este propósito se acuerda, entre otras, instituir el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria con base en pruebas cognitivas aplicadas anualmente a los estudiantes; establecer el examen de Estado en el ciclo básico universitario para todas las carreras como medio de evaluación de calidad de las instituciones, mejorar la educación en todos los niveles, crear el grado cero como etapa de preparación para los niños que al cumplir los seis años, ingresarán a la Educación Básica Primaria.

En el gobierno del Salto Social propuesto por Ernesto Samper, comprendido entre los años 1994 a 1998, el empleo y la educación son los puntos focales del desarrollo social. Se instaura el Proyecto Educativo Institucional –PEI- que elabora colaborativamente cada Institución Educativa (IE), antes de entrar en funcionamiento y que debe ser concertado con la comunidad educativa, es decir, estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Este proyecto debe ser el derrotero de la institución durante su existencia, aunque es susceptible de ser modificado, cuando así la comunidad educativa lo requiera.

Durante esta administración se le dio un especial énfasis al mejoramiento de la calidad de la educación, como eje del desarrollo del país al promover la formación inicial y continua de los docentes, así, calidad y universalización de la educación

básica, se convierten en los dos retos del gobierno. El reconocimiento a la labor del maestro parece darse durante este periodo presidencial con el mejoramiento de la remuneración, para que los incentivados, se convirtieran en los principales protagonistas del Salto Social, eslogan característico de este gobierno.

Entre las estrategias educativas del gobierno Samper estuvieron “Evaluar para Aprender“, la creación del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados, compuesto por una red de autoevaluaciones complementadas con evaluaciones externas e independientes, so pretexto del mejoramiento continuo, medido a través de indicadores de objetivos verificados por las Oficinas de Control Interno.

Los análisis comparativos de estos componentes instauraron una nueva modalidad, la de fijar criterios para la asignación de recursos. Asimismo se reconocen méritos para premiar el desempeño de los administradores a partir de los resultados obtenidos.

Posteriormente, Pastrana Arango y su Gobierno del cambio para construir la paz (1998-2002), propone mejorar la calidad de la educación al establecer la jornada escolar complementaria, ampliándola en al menos dos horas diarias, para dedicar más tiempo al currículo básico. Se complementará, además, con el apoyo pedagógico a los alumnos en la elaboración de sus tareas escolares, la promoción de la lectura a través de la dotación de bibliotecas escolares, su integración con las bibliotecas públicas y con actividades recreacionales, deportivas, artísticas, culturales y ciudadanas.

Las Secretarías de Educación, en coordinación con las cajas de compensación, tenían a su cargo el diseño de los programas mencionados, mientras que las Secretarías de Educación buscaban la financiación de distintos centros de instrucción a través de socios cooperantes del programa. Finalmente, es en este gobierno, en donde el compromiso de la sociedad con la educación se deberá plasmar en mayores aportes

financieros de las entidades territoriales con mayores ingresos *per cápita*, para hacer del situado fiscal un verdadero mecanismo redistributivo (P.N.D., 1998-2000).

Para finalizar este recorrido, no debe dejarse de lado el gobierno más reciente y con dos periodos presidenciales entre los años 2002 al 2010, el Gobierno del Estado Comunitario propuesto por Uribe Vélez, para quien el mejoramiento de la calidad educativa estaba relacionado con la definición de los estándares de calidad para todos los niveles de educación; la evaluación de resultados en las áreas de lenguaje y matemáticas de todos los estudiantes de 5° a 9° grado; la evaluación del desempeño de docentes y directos docentes, la reglamentación de las pruebas para su ascenso, la formulación de planes de mejoramiento con inclusión de nuevas estrategias pedagógicas, el mejoramiento de la capacidad gerencial de los directivos docentes, la inclusión de los sistemas de información y la Internet y la utilización de la televisión y la radio educativa, dirigida a las audiencias juvenil e infantil para educación formal y no formal (P.N.D., 2002-2010).

En lo que al sistema de educación superior se refiere, para mejorar la pertinencia y la calidad de la educación se fortalecieron los mecanismos de información sobre el comportamiento y requerimientos del mercado laboral y se continuó con la evaluación de programas académicos, para que en el año 2010, el ciento por ciento de ellos, contara con las condiciones mínimas de calidad verificadas y se diera mayor importancia a la investigación y a la formación avanzada.

Es necesario y crucial enunciar la Revolución Educativa propuesta para los dos periodos presidenciales de Uribe Vélez, con la cual se da continuidad a la necesidad de tener en nuestro país una educación de calidad, sólo que esta vez se enunciará como una revolución con la que se esperaba generar un cambio económico y social. En el documento base, publicado en la página oficial del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) se lee que:

La Revolución Educativa busca dar respuesta a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico, mejorando así, la calidad de vida de la población. Este plan tiene como objetivo crear 1.5 millones de cupos escolares. Para cumplir este objetivo, el Plan de Desarrollo Educativo ha definido unas políticas educativas básicas: ampliar la cobertura educativa; mejorar la calidad de la educación; mejorar la eficiencia del sector educativo. Ofrecer una educación con calidad, entendiendo por calidad la forma de aproximación al conocimiento, la valoración del otro y sus diferencias, la posibilidad de decisión y la capacidad de compromiso de un proyecto del que se es partícipe (MEN, 2002, p. 8).

Con esta propuesta se buscaba también descentralizar los programas educativos en las entidades territoriales, en aras de una mayor eficiencia en el servicio, una mejor programación curricular de acuerdo con las necesidades locales y un mayor control por parte de la comunidad educativa. Se presentaba también la necesidad de garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones para su acceso y permanencia en el sistema educativo; además, la formación de ciudadanos capaces de construir una democracia participativa, desde la etapa inicial del proceso educativo con la mezcla de los componentes de calidad y cobertura.

En este mismo documento que viene referenciándose, se expresa que la educación es un factor esencial del desarrollo humano, social y económico y a la vez un instrumento fundamental para la construcción de la equidad social, por ello resulta preocupante que Colombia no haya logrado universalizar el acceso a una educación básica de calidad. La calidad ofrecida por las instituciones públicas es deficiente, haciendo cada vez más palpable la brecha entre la educación pública y privada, por ese motivo, el mejoramiento de la calidad se constituyó en un pilar

fundamental del Plan de Desarrollo, el cual estipulaba que los programas de cobertura debían ir acompañados de una política que lograra movilizar el sistema educativo en función del mejoramiento de los esquemas de aprendizaje y de la motivación de los niños por el acceso al conocimiento.

Ahora bien, como queda claro en *La revolución educativa*, el objetivo de la política de calidad consiste en lograr que los estudiantes aprendan lo que necesitan para ser competentes en un mundo cambiante, que sepan aplicar y aprovechar sus conocimientos a lo largo de sus vidas, pero a la vez deja claro que el desafío de esta política consiste en involucrar a las instituciones educativas, a los maestros, a los padres de familia y a la sociedad en general, en el propósito común de poner en marcha un sistema de mejoramiento continuo de la calidad de la educación, a través de programas básicos de evaluación de la definición de estándares; evaluación del desempeño de los alumnos y de los docentes; mejoramiento de diseños e implementación; difusión de experiencias exitosas y desarrollo de la carrera docente, como también evaluación de la pertinencia de los programas ofrecidos y énfasis en el desarrollo de competencias.

Todos los planes de gobierno esbozados en este apartado comenzaron gradualmente a introducir el concepto de calidad, como una necesidad imperativa para alcanzar mejores estándares de vida de los ciudadanos colombianos y como un importante factor de desarrollo que no debe desligarse de las condiciones cambiantes de la sociedad y del mundo para ser un país competente en el mercado global.

### **8.1.2. La calidad de la educación como factor de desarrollo**



Existe un amplio grupo de personas y de organizaciones que se preocupan por la calidad educativa como proceso de avance y mejora de un sistema impulsor del desarrollo, estabilizador económico y del avance de los países subdesarrollados, como es el caso del Banco Mundial, la Unesco, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE- cuatro de los organismos internacionales que ejercen un influjo relevante en las políticas educativas de los países en vía de desarrollo.

El Banco Mundial representa una de las principales agencias internacionales de financiamiento en el campo educativo. Dentro de los objetivos que se traza para el nuevo milenio deja claro su interés por temas sociales y considera que la inversión a favor de los pobres, redundará en beneficios comunitarios

El Banco reconoce que los programas de educación y salud son indispensables para potenciar a la gente pobre. En el sector de la educación, se trata de promover ante todo la enseñanza universal y desarrollar la capacidad humana para crear una economía basada en los conocimientos (Banco Mundial, 2002, p. 5).

Pese a lo anterior, no puede dejar de enunciarse el hecho de que aun sin conocer las verdaderas intenciones, lo que se menciona en sus comunicados oficiales, sea por las razones que tuviese este organismo, es que se valora el capital humano como aquella fuente que otorga rendimientos favorables, y en esa misma medida, se asegura la educación y la salud y por tanto, se ofrecen mejores perspectivas de inversión y desarrollo económico en países poco desarrollados.

Maldonado (2000), en su texto *“Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”* expresa que desde 1996, el Banco Mundial, por medio del Grupo de Educación del Departamento de Desarrollo Humano, se ha dedicado a publicar una serie de documentos en torno a las consecuencias y fines de la reestructuración de los sistemas

educativos, cuyo propósito principal es ayudar a quienes toman las decisiones, a redefinir las estrategias y a seleccionar las posibles opciones para la reestructuración del sistema.

Los documentos sobre los cuales se hacen menciones son algunos de los ejes principales del Banco Mundial en los ámbitos de la educación primaria, secundaria, técnica; la inclusión de mujeres y de grupos étnicos minoritarios en los cuales sus principales asuntos son: “acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración, resultados e internacionalización, además de la preocupación por la educación en un contexto de globalización y competencia económicas” (Maldonado, 2000, p. 5) .

La autora también destaca que la Unesco, se ha fijado como propósito central "contribuir a la paz y a la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura" (Maldonado, 2000, p. 6). Esto permite afirmar, como lo menciona la autora, que la entidad mencionada:

es uno de los principales organismos internacionales que ha procurado sostener -dentro del actual contexto de globalización económica- una perspectiva más social y humanista de la educación, a diferencia de otras agencias internacionales que manifiestan fundamentalmente una perspectiva económica (Maldonado, 2000, p. 6).

Otra de las entidades que trabaja en relación con el ámbito de la educación es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que a través de la Dirección del Departamento de Educación, ayuda a los países miembros a actuar o a concretar acciones que se transformen en beneficios para todos en pro de una educación de calidad, ya que ésta es un factor importante del desarrollo personal, del crecimiento económico y de la cohesión social. Con este objetivo se trabaja con los países para concebir y poner en práctica políticas eficaces que hagan frente a las numerosas dificultades de los sistemas educativos. También es de su competencia, al

igual que la de la Unesco, la reflexión sobre los posibles medios de evaluar y mejorar los resultados de la educación, razón por la cual la Dirección Educativa realiza regularmente evaluaciones por pares, de cada uno de los sistemas educativos de sus países miembros y no miembros.

Hasta aquí puede verse como dos organizaciones de gran peso en las decisiones económicas y sociales a escala mundial, la Unesco y la OCDE, cumplen un importante rol en la determinación de las políticas internacionales, que luego tendrán trascendencia considerable en la conformación de las políticas públicas colombianas. Así es como logran posicionarse e implementarse en Colombia los *Objetivos del Milenio* propuestos en el año 2000 por la Organización de las Naciones Unidas –ONU-, objetivos que no sólo incluirán a sus planes de desarrollo los 188 países firmantes, sino que deberán cumplir a cabalidad para el año 2015 con el apoyo y la coordinación de las Naciones Unidas, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. En este sentido, valdría la pena considerar el objetivo número dos dedicado a la educación, específicamente en su etapa inicial y las razones que dificultan la alfabetización universal.

Además de las entidades anteriores, para los distintos gobernantes de los países adscritos a la OCDE, los fines u objetivos mencionados dejan ver la importancia que tiene abordar nuevos desafíos en cuanto a cobertura, continuidad, calidad y equidad en la educación, lo mismo que en la necesidad de adecuar sus planteamientos a los diferentes contextos socioculturales de los países miembros.

Del interés por mantener el esfuerzo e incorporar nuevos objetivos encaminados a mejorar la perspectiva de la calidad de la educación para el año 2021, los ministros de educación de los países convocados a la XVIII Conferencia

Iberoamericana de El Salvador, realizada el 19 de mayo de 2008, crearon y aprobaron una declaración final en la cual proponían hacer de la calidad, un compromiso común que redundara en beneficio para la educación iberoamericana, centrada en la búsqueda de nuevos objetivos, metas y mecanismos de evaluación en armonía con los planes nacionales.

En este momento es pertinente mencionar que dentro de los agentes que están en pro de la calidad de la educación, se destaca el proyecto “Líderes para el Siglo XXI”, cuyo inicio fue en el año 1994, durante el foro de presidentes de la Cámara de Comercio de Bogotá y se materializó en un proyecto educativo de acompañamiento a las instituciones educativas de parte de la empresa privada, con el ánimo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, a través de una serie de directrices, que de ser cumplidas, garantizarían una mejor gestión educativa en las escuelas con déficit en calidad.

Precisamente la idea de unir el sector de producción con el sector educativo para elevar los índices de gestión y optimización de recursos asignados por el Estado, no sólo dio como resultado la creación del proyecto Líderes del siglo XXI, sino también del premio *Medellín la más educada*. En palabras de la propia Alcaldía de Medellín

El Premio Medellín la más educada vuelca su mirada al interior de las instituciones educativas con el ánimo de identificar las experiencias de éxito y valor que han sido apalancadas por maestros, maestras y directivos docentes, quienes motivados por sus estudiantes, han logrado importantes avances en el mejoramiento de la calidad de la educación (Alcaldía de Medellín, 2010).

Este premio que otorga la Alcaldía de Medellín, el periódico El Colombiano y Proantioquia y del cual se han realizado 6 versiones, se ha constituido en un referente importante para las instituciones de educación pública y privada, puesto que gracias a él, logran un posicionamiento dentro de los colegios que más se hallan a fin con las políticas educativas trazadas por el gobierno y porque, dejan ver la apuesta que ellas hacen en unión con maestros, directivos y estudiantes por procurar una educación de calidad que se convierta en eje de desarrollo social.

Los premios se establecen en dos categorías, el “Premio Ciudad de Medellín a la calidad educativa, dirigido a instituciones educativas oficiales y privadas” y el “Reconocimiento a personas destacadas, dirigido sólo a instituciones educativas oficiales”. Para postularse, las instituciones o sus docentes pueden acceder a una guía en la cual consignan datos sobre pruebas ICFES, SABER, indicadores de repetición y deserción; luego, estas experiencias son revisadas por unos evaluadores que constatan la veracidad de la información y hacen una preselección, que envían a un jurado de alto nivel con reconocimiento académico para finalmente elegir los ganadores en cualquiera de las categorías.

Al parecer, la propuesta es bien vista por docentes e instituciones, incluso por el sindicato Asociación de Instructores de Antioquia -ADIDA- pues como se logró constatar en la edición electrónica del periódico El Tiempo, Dorado, presidente de la mencionada asociación sindical "Es un paso fundamental para mejorar el ambiente de aprendizaje, no solo de los alumnos sino de las condiciones laborales de los docentes, (...) sin embargo, toca avanzar en capacitación y profesionalización de los maestros” (El Tiempo, 2010, parr. 3).

### 8.1.3. Detractores del discurso de la calidad

De otro lado, si bien el tema de la calidad en la educación ha sido bien visto por algunos sectores sociales y económicos, para otros, ésta es sólo una especie de sofisma de distracción con el que los países poderosos pretenden suplir la demanda de mano de obra barata, que necesita el sector empresarial. Para quienes se oponen a este discurso, como la agremiación de maestros FECODE, los investigadores Guillén, Tanos, Jaramillo Roldán y Mejía, la mala calidad de la educación en Colombia se debe, en parte, a la contrarreforma neoliberal en el campo educativo promulgada por la Ley 715 de 2002, que convirtió este servicio de propagación del conocimiento en una función privatizadora y mercantilista y desvertebró los aportes históricos hechos por la educación pública a través del Movimiento Pedagógico de finales del siglo pasado. La visión mercantilista a la que se hace alusión es a la distinción entre educación para una clase privilegiada, es decir, educación privada, y una educación para las masas, educación pública, con recursos limitados y en muchos casos, con profesores mal calificados para ejercer sus trabajos. Mientras la educación ha sufrido un trastocamiento como valor social, derecho y servicio público, la calidad se ha hecho ver como una prioridad para la educación.

Con la última ley que determinó la educación en Colombia, la 715 de 2001, se modificaron los parámetros de la formación y enseñanza, se favorecieron los criterios macroeconómicos y se dio la medición del rendimiento académico a través de indicadores gerenciales, predominando los intereses estratégicos de la globalización neoliberal, la competitividad, la inequidad económica y la precariedad de las fuerzas del mercado; asimismo, se establecieron medidas como el nuevo sistema escolar, la evaluación por competencias, los colegios en concesión, entre otros, yendo en contra, en gran medida, de los verdaderos alcances de un Estado social de derecho.

Si bien en la primera parte de este trabajo se mostraba la importancia que se le daba a la calidad por parte de quienes ven en ella la salida a la crisis social y económica de los países más pobres, en este apartado se comienzan a mostrar las posturas de quienes logran percibir en ella una forma más de control de las sociedades industrializadas. La calidad como concepto político tiene que ver con que en los países desarrollados se han establecido criterios educativos diferentes a los de los países en vía de desarrollo como el nuestro, en aspectos como la superación del analfabetismo, la universalización de la escuela primaria, el maestro único en la escuela rural, las competencias básicas, entre otras. Desde la perspectiva de los detractores de la calidad, los organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, se han dado lineamientos que han derivado en una educación pobre para pobres, con claras articulaciones entre el poder político y el económico. Además, estos estamentos han sugerido castigar la inversión social, al favorecer la privatización, es decir, la conversión de las escuelas en empresas capitalistas de producción.

En este sentido, en Colombia, a través del acto legislativo 01 de 2001, se eliminó la financiación a la inversión social, se afectó la educación pública estatal y se impuso la política de subsidio a la demanda, pasando de la financiación de la oferta, a la financiación *per cápita* de alumnos atendidos, mas no al número de los que tienen derecho a la educación. Se impuso, además, un estatuto docente sustentado en el Plan Nacional de Desarrollo que desprofesionalizó la carrera docente e impuso el desmonte gradual de la escuela pública, al no otorgar ayuda financiera al sector educativo, atentando así contra la calidad de la educación, como fácilmente se deduce al leer el Diario Oficial No. 44.506, del 1 de agosto de 2001. Entre los detractores de las políticas estatales podemos citar al Ex rector de la Universidad Distrital Ramírez Peña: “Está pendiente en el país un debate académico sobre la calidad de la educación requerida en una sociedad con muchos valores trastornados, como la transparencia y

la honestidad, la justicia, la equidad y el respeto al otro” (Periódico Portafolio, parr. 6).

Para los neoliberales se reproduce la gestión y administración eficiente de los recursos con políticas de autogestión y racionalización de gastos; los entes educativos quedan reducidos a empresas de producción; la autonomía escolar es reemplazada por la autonomía financiera, la gratuidad se convierte en autofinanciamiento; la dirección colegiada por la gestión gerencial; la evaluación por rendimiento de resultados; los criterios pedagógicos y la formación integral, son sometidos a la medición de agentes externos, en últimas, todo debe ser evaluado, cuantificado y modificado a partir de los resultados obtenidos para reducir el margen de error en la entrega final, es decir, en el producto final, entendido éste como educación con calidad (Cortés, 2008).

Manteniendo el mismo sentido, resulta extraño ver cómo un sistema de producción industrial que nació con la intención de garantizar la entrega satisfactoria de un producto a los clientes, llegue a servir de modelo a la hora de hablar de individuos en pleno proceso formativo y logre instalarse con tanta fuerza en la escuela. Respecto a este asunto, queda claro que hay una preocupación por ofrecer un producto, en este caso, educación, que pueda servir a los seres humanos para poder permanecer y ser competitivos en una sociedad globalizada en constante cambio. Precisamente sobre este último aspecto, parece centrarse en gran parte la discusión acerca de qué tan favorable es para el sector educativo, incluir modelos de producción industrial en un tema de tanta relevancia como lo es la educación.

Para algunos autores, como Guillén (2007) al hablar de calidad nos referimos y aceptamos en la escuela, formas propias de la sociedad capitalista y en últimas, un modelo de producción que excluye a quienes no tienen acceso a mejores condiciones



sociales y acentúa las diferencias entre una estirpe privilegiada que puede alardear de lo que tiene, sabe y puede, y otra que no las tiene (Guillén, 2007), además, se podría complementar tal idea de exclusión con la referencia que hace Tanos (2007), cuando dice que la calidad es una práctica que se ha extendido ampliamente en la educación y por eso mismo, no es raro ver que todo aspecto sea susceptible de ser evaluado y mejorado, hecho en el cual radica, de alguna manera, la relevancia que quieren darle organizaciones como el Banco Mundial, la Unesco, la Unicef, entre otras.

Siguiendo de nuevo a Tanos (2007), y enfatizando en lo expuesto por Guillén (2007), a mayor calidad, mayor exclusión social, se menciona cómo en el continente americano cada vez es más evidente la brecha entre países ricos y pobres:

Las reformas continuas de educación, también por parte de los gobiernos de tinte socialista, en Latinoamérica y el Caribe han “ungido”, sobredimensionando, el discurso de la evaluación de la calidad. Pero cuando más se proclama, más se ensancha la brecha entre ricos y pobres; la mitad de la población (230 millones) del continente viven en la pobreza. Esto pone de manifiesto el desengaño respecto a la educación como instrumento de justicia social (Tanos, 2007, p. 13).

Sobre esta misma idea, el autor reforzará su planteamiento al decir que encuentra que en nombre de la “calidad”, las políticas neoliberales intentan generar una especie de

Nueva conquista de exploración, ocupación y colonización en el ámbito educativo. El neoliberalismo ha introducido formas propias en la visión educativa, desde la medición de la calidad que sujeta la educación a las necesidades del mercado favoreciendo la competencia y sirviendo a intereses capitalistas que quieren convertir al continente latinoamericano en “factoría colonial”; sobre todo con ciertas orientaciones de la norma ISO 9000

(Organización Mundial para la Estandarización) y otros estándares de medición (Tanos, 2007, p. 14).

Lo que quiere decir, que el producto final de la educación será el cumplimiento o ajuste de las pruebas presentadas por los estudiantes a los estándares internacionales, a la vez que deja en evidencia todo aquello que debe entrar a solucionar un gerenciamiento efectivo de la institución educativa, para alcanzar los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

Dejando de lado por un momento el tema de la evaluación, medible a través de estándares internacionales, es válido detenerse un poco en el análisis del factor relacionado con las formas de exclusión que, para varios autores, lleva implícita la calidad. Para los investigadores colombianos Hernández Ayazo y Medina Miranda (2005), en su artículo *La revolución educativa en el plan de desarrollo hacia un Estado comunitario*, la famosa revolución en materia educativa que propone el gobierno nacional uribista, sólo es viable en la medida en que se superen las condiciones de desigualdad económica que vive la actual sociedad colombiana. Ambos autores afirman que en el gobierno de Uribe, a pesar de mencionarse que tanto la seguridad como la educación eran pilares centrales de la transformación social colombiana, los recursos de esta última disminuyeron en relación a los asignados a la primera. Al respecto mencionan:

Se podría afirmar que no es posible una revolución educativa ni es posible una seguridad democrática, si no se le imprime una fuerza transformadora a las demás instituciones que conforman la estructura del Estado y de la sociedad colombiana. Lo cual quiere decir que la educación no podrá ser mejor hoy y mañana, si sólo se legisla en lo concerniente a una política para maestros, estudiantes e instituciones educativas, sin variar en absoluto el espectro de las profundas

desigualdades que hacen que la educación en Colombia no concuerde con los ideales de alta calidad (p. 129).

Desde este punto de vista, se hace evidente cada vez más la preocupación no por la calidad en sí, sino por la desigualdad entre instituciones educativas públicas y privadas, en cuanto a los recursos asignados a ellas y a la calidad inherente a sus currículos escolares. Esta situación genera competencias que muestran una vez más la solvencia económica de las instituciones privadas y por tanto, la gran cantidad de recursos con los que cuenta para elevar sus resultados frente a las pruebas censales, a la vez que deja ver una nueva coyuntura que no puede ignorarse y es la de la asignación de las partidas presupuestales para los establecimientos educativos.

Riveros Serrato (2009), en su artículo *¿Es posible hablar de calidad en educación? Una mirada desde lo popular*, expone la anterior idea basada en la tríada calidad-evaluación-resultados, al afirmar que en la medida en que todos estos factores produzcan un efecto favorable, es decir, logren cumplir con las metas trazadas por el gobierno nacional, la institución es acreditada como un centro de calidad, o lo que es igual a decir, un sitio en el cual se garantiza un producto óptimo para el cliente que lo consume; lo expuesto tiene más aplicación en instituciones de carácter privado, ya que las de carácter público, es por medio de la evaluación como el gobierno mide y determina los recursos que asigna a los centros educativos. Así pues, siguiendo a Riveros Serrato (2009), al evaluar los centros docentes se crea un "instrumento para la asignación de recursos en función de los resultados", es decir, "se da más al que mejores resultados obtiene" y a la vez, se establece una especie de "ranking" público de los centros educativos que cumplen con los estándares gubernamentales (p. 29).

Entonces desde esta mirada estatal, el acto educativo ya no es un derecho de los ciudadanos, sino un bien de consumo al cual se accede. Si lo que se busca es un tipo de educación que permita competir en un mundo cambiante y exigente a partir del mercado que se impone, en la medida en que se disponga de recursos suficientes para hacerlo. En cuanto a lo que se espera con la educación de calidad, se podría decir que gran parte de los autores reseñados en este capítulo, coinciden en que la calidad educativa no puede reducirse a simples resultados, pues “los resultados finales son importantes, desde luego, pero la calidad educativa no se reduce a resultados, es fundamentalmente un logro en continuo redimensionamiento” (Guillén, 2007, p. 16), que depende también de una serie de características propias del acto educativo como el entorno, la familia, la alimentación, las condiciones en las cuales viven los niños y jóvenes de nuestro país, el mismo conflicto interno, entre otras, que de alguna manera van creando otras formas sutiles de exclusión social.

Entonces, podría decirse que si es la educación la mejor manera de competir frente a las demandas de este mundo cambiante, y si así lo insinúan las organizaciones internacionales al hacer recomendaciones a los gobiernos latinoamericanos, para nuestro caso, es contradictorio evidenciar en la práctica, que la asignación de tales recursos es cada vez más limitada y dependiente de resultados medibles a través de pruebas censales internacionales.

Pero el asunto de la calidad parece desconocer cada vez más a las personas y centrarse en el producto final, sin contar con el verdadero proceso formativo inherente al acto educativo. Visto así, “*una calidad educativa o una educación de calidad que mediatiza a la persona y no la tiene como un fin primordial está negando su validez, su sentido, su razón de ser*” (Guillén, 2007, p. 17). Aquí parece emerger otra situación propia de la calidad y su máximo estandarte, la certificación, y es precisamente el hecho de generar polémica entre los maestros frente a lo que para

ellos es la calidad educativa, asunto que dista bastante de los intereses gubernamentales.

Y es que con la calidad y su búsqueda permanente de un producto de óptimas condiciones, se da la tendencia a dejar de lado el proceso de aprendizaje que tanto claman los maestros como determinante a la hora de evaluar. Las presiones ejercidas por los directivos en las instituciones educativas, así como las de la comunidad y el gobierno mismo, al parecer, terminan por ejercer tal influencia que desdibujan de una manera tajante el acto educativo y lo convierten en un proceso más de la administración económica de la educación.

Esta presión sentida por los educadores tiende a valorar el producto de la enseñanza más que el proceso de aprendizaje y la técnica más que la creatividad. La relación educativa es una relación humana donde la conducta y las circunstancias no son siempre medibles y hasta son impredecibles. (Tanos, 2009, p. 16).

Respecto al tema de la evaluación, en relación con el asunto que se acaba de mencionar, podría decirse que la crítica que se hace está en el hecho en que tras ella hay un poder peligroso que no debe desconocerse, así entonces, retomando a Tanos (2009)

El poder que determina la evaluación es muy riesgoso porque pueden, en nombre de la calidad, construirse juicios arbitrarios sin indagar adecuadamente. Es más, puede justificar cualquier decisión desde ópticas parciales o equívocas. La evaluación puede llegar a convertirse en uno de los mecanismos más poderosos de control social y educativo (p. 16).

Visto desde esta óptica, la evaluación, mecanismo de verificación de las competencias, tiene que ver en parte con las “recomendaciones” dadas por el Banco Mundial y otras organizaciones a través de políticas de calidad para ejercer poder frente a ellas. Así entonces, la aseveración hecha anteriormente respecto a que la asignación de recursos estatales para atender las necesidades de un establecimiento educativo, está condicionada a los resultados obtenidos a través del examen, esto no dista mucho de la idea de una forma de control que ejercen los países poderosos frente a los que no lo son; para ello qué mejor que recurrir a la siguiente afirmación hecha por la investigadora Riveros Serrato (2009):

La calidad se insinúa en el mundo educativo inicialmente en la década del ochenta, donde a partir de las exigencias del Banco Mundial (1987), como contraprestación a los países deudores, éstos debían adecuar sus sistemas educativos para que fuesen más eficientes y productivos. Elementos como la reducción del gasto público, la descentralización y la privatización, se empiezan a asociar al discurso de la calidad (p. 28).

Aproximadamente desde la década de los noventa, las políticas nacionales existentes centraron la discusión en qué era aquello que se debería reformar en “el discurso educativo y específicamente del maestro” para ponerlo “a tono con las políticas económicas que exigen la transformación de los Estados” (Aguilar, Calderón & Ospina, 2008, p. 5), y se encontró que las relaciones de poder que se empiezan a manifestar a partir de este momento provienen de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional, que para los autores mencionados:

Imponen propuestas que buscan orientar la escuela, el maestro y la educación como un factor para la formación de la ciudadanía y la eficacia para el desarrollo de los Estados y de las instituciones, permitiéndoles a éstas mayor autonomía en su funcionamiento, con el objetivo de influir en

la disminución de la pobreza y la formación de un capital humano útil en la perspectiva del desarrollo (Aguilar, Calderón & Ospina, 2008, p. 6).

Ante tal propuesta, el Estado promueve la reorganización de las instituciones en sentido administrativo y financiero, al igual que lo hace con la evaluación constante de la educación, la descentralización de la misma y la vigilancia permanente de los ciudadanos y de los gobiernos locales. Sobre este nuevo asunto de descentralización de recursos conviene detenerse un poco, pues es tal vez uno de los puntos más álgidos de las discusiones entre gobierno y maestros.

Se supone que la educación debe ser un costo asumido por el Estado, pues con ella se garantiza el desarrollo del país; sin embargo, al descentralizar los recursos, lo que hace el ente gubernamental es, poco a poco, desligarse de su responsabilidad hasta dejarla en manos de la sociedad civil o de manos particulares - instituciones privadas-, pero lo más grave no radica sólo allí, sino en que

Se va a culpar de la ineficiencia educativa a la comunidad que no participó, o a que no se establecieron procesos de organización más activos; así, se castiga de manera especial a las regiones más carentes y a los grupos sociales más empobrecidos (Mejía, 1995, p. 111)

derivando a la vez en una competencia entre la educación impartida por el sector público y el privado, en torno a la calidad de los servicios prestados.

Luego de revisar detenidamente los argumentos esbozados, tanto por quienes aprueban como por quienes detractan la calidad, es evidente que en ambos casos existe una preocupación común, ofrecer en las mejores condiciones un producto que para algunos se asocia a un proceso consciente, que parte de la responsabilidad de los

individuos mediadores del acto educativo, mientras que para otros, no es más que un proceso que se puede medir, controlar y cuantificar a partir de datos que poco dicen sobre la eficacia o no del acto pedagógico.

## **8.2 REFERENTES CONCEPTUALES**

### **8.2.1. Definiciones e interpretaciones sobre el concepto de calidad.**

Definir la educación en general es un ejercicio difícil y más aún lo es fijar los niveles de calidad de la misma y dar claridad sobre lo que muchos llaman “Instituciones educativas de calidad”. Aunque puede evidenciarse que entre los años 1960 y 1980 se desarrollaron muchos estudios acerca de las denominadas “Escuelas eficaces”, tampoco se llega a un consenso sobre lo que es una escuela eficaz (Fraser, 1989, p. 23).

Podría considerarse que una institución educativa de calidad, sería aquella en la que los alumnos progresan en lo académico al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones. Así entonces, se precisa que “la educación será de calidad en la medida en que se plantee el perfeccionamiento del ser humano en una dimensión de totalidad” (Pérez y Martínez, 1989, p. 24).

La educación es, por tanto, un proceso permanente que facilita el aprendizaje, la experiencia, el desarrollo de competencias y la incorporación de afectos y potenciales tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma, no solo como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. Adicionalmente, su misión es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean



capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y funcionar adecuadamente en ella.

Sobre esta base, la -OREALC/Unesco Santiago- se plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente aplicadas, al punto que el abandono de alguna implicaría una concepción equivocada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de derechos humanos. Estas cinco dimensiones son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Desde esta misma tribuna de la Unesco, Martinic (2008), en su texto *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, menciona:

Dado que la calidad implica un juicio subjetivo y de valor, es muy importante que exista una interpretación compartida sobre los niveles de logro básicos que todo estudiante y establecimiento debe alcanzar. La sociedad, por la vía de sus autoridades y de las instituciones definidas para ello, debe exigir que dichos niveles sean alcanzados y los proveedores del servicio educativo, asumir la responsabilidad por los resultados. Estos niveles de logro precisan incluir indicadores de aprendizaje, y otros que den cuenta de la efectividad de los procesos educativos desarrollados en los establecimientos, permitiendo ver los que conducen a mejores aprendizajes. Por sobre estos indicadores básicos y criterios de calidad, cada establecimiento y comunidad educativa puede fijar otros logros para ser evaluados, de acuerdo con su proyecto particular (p. 27).

La educación no puede entenderse como un producto físico o como un producto manufacturado, sino como un servicio que se presta a quienes se benefician de ella misma. Sin embargo, esta resulta difícil de describir por la misma naturaleza del servicio de la educación; es en extremo complejo llegar a determinar su

descripción e igualmente establecer sus métodos de evaluación como lo señalan Posavac y Carey (1989).

Aspin, Chapman y Wilkinson (1994), en su teoría de la calidad, plantean las diferentes metas que debe perseguir el sistema educativo y que deben ser tenidas en cuenta en este proceso: comunicación de la civilización, respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos y preparación para responder a las necesidades de la sociedad. Diferente a esta postura, pero sin perder de lado la eficacia tanto de la institución como del sistema educativo en sí, los autores Davis y Thomas (1992) en el texto “Escuelas eficaces y profesores eficientes” argumentan que la calidad del sistema educativo depende en buena medida de la calidad de la gestión de los centros escolares, así como de la función de liderazgo del director, quien, de ser eficiente, incrementará el nivel del éxito de la escuela.

Dentro de las principales características de las escuelas eficaces que han arrojado las investigaciones de los autores, se mencionan: el activo liderazgo de la instrucción, la expectativas sobre el rendimiento del estudiante, el entorno seguro y ordenado para el aprendizaje, el énfasis en las habilidades básicas, el seguimiento y la evaluación continua del progreso del alumno y los objetivos institucionales claros y bien asimilados.

Los investigadores Beare, Caldwell y Millikan (1992), en el libro “*Como conseguir centros de calidad, nuevas técnicas de dirección*” clarifican los conceptos de eficiencia y eficacia que anteriormente mencionaban Davis y Thomas, al afirmar que la palabra eficiente también implica productividad, cumplir un fin sin “derroche” de esfuerzo o recursos. A razón de lo anterior, los autores manifiestan que se pueden encontrar escuelas eficaces, pero ineficientes que cumplen sus objetivos a un costo

muy elevado, o por el contrario, ser muy eficientes pero no eficaces, ya que no alcanzan sus logros de manera adecuada. En el texto se resalta que si se quiere que las escuelas sean calificadas como eficaces o de calidad educativa, deben definir con más precisión sus objetivos y contar con la aprobación, por lo menos de los padres, para ejecutarlos.

Los autores señalan que las escuelas son intrínsecamente diferentes unas de otras, que comprenden personas y que las actividades están orientadas y centradas a éstas; son distintas en cada uno de los aspectos de su funcionamiento, pero estas características organizativas pueden ser ajustadas de forma constructiva y coordinada de manera que redunden en el bienestar de estudiantes, profesores y padres de familia. De igual manera, deben tener capacidad para hacer ajustes y con ellos, conseguir el control de los estudiantes y del personal, lo cual conduce a que la cultura mal utilizada pueda dar un manejo del poder sólo de control, bajo la filosofía administrativa de quien la dirija. De ahí, la importancia de la revisión continua y colectiva y de la implementación de ajustes al sistema. En últimas, para estos:

La mejora de la calidad educativa significa literalmente la mejora de cada faceta del funcionamiento de la escuela; nuestros estudiantes son nuestro futuro, y las escuelas construyen su futuro. La responsabilidad inmediata de hacer que estos lugares sean excelentes es nuestra (Beare, Caldwell y Millikan, 1992, p. 328).

Por ello, señalan la importancia de un liderazgo gestáltico que debe concebirse como transformación, ocupándose de los potenciales organizativos y operativos, así como de la motivación de los seguidores de los líderes, los que a su vez deben ser proactivos y tener una visión para la organización y la comunicación entre los miembros, a fin de generar el compromiso de todos.

Puede algunas veces señalarse que la educación no es muy diferente a otros tipos de servicio, sin embargo, definir exactamente qué es o qué entendemos sobre ella, lleva a que se malentienda el resultado que se espera producir a partir de su implementación. La importancia de analizar a profundidad la calidad de la educación, radica en que las mejoras en esta materia, dependen esencialmente de la práctica docente y del funcionamiento de los centros escolares (Suárez, 1994).

Cuando se leen los planteamientos de Schmelkes (1994) en su escrito *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, se logra comprender que al hablar de calidad educativa, se debe entender el contexto, elemento similar al señalado por los autores Aspin, Chapman y Wilkinson (1994), citados anteriormente, ya que la educación debe ser concebida como un ente que por su pertinencia social debe contribuir al desarrollo de un país, mejorar las condiciones de vida de los alumnos, de sus padres y de los maestros, pero a la vez no deja de lado el tema de la ampliación de la cobertura, porque intenta justificar cómo ésta contribuye a extender el valor y el beneficio social que de ella deriva.

Así entonces, siguiendo a Schmelkes, la calidad se podría estimar en dos órdenes, a saber: el primero de ellos, ligado al ser, centrado en la práctica de valores y en el desarrollo de la estima individual y colectiva; el segundo, enfocado en el hacer, es decir, en la utilización de herramientas suficientes para establecer metas y compararlas con otras escuelas, pudiendo medir lo que hacen unos en relación con los otros y aprendiendo de esta dinámica para intentar ser los mejores.

Más tarde, Gento Palacios (1996), en su libro *Instituciones Educativas para la Calidad Total*, muestra otra posición frente al tema y expresa el concepto desde la

misma etimología de la palabra calidad: “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (p. 63); según el autor, el concepto de calidad está sometido siempre a la subjetividad de quien lo expresa; sin embargo, cuando el concepto es referido a la organización o institución, debe entenderse de múltiples maneras y adecuarse al uso para el cual se destina.

Como se expone aquí, el tema de la calidad no ha dejado de ser objeto de las principales discusiones del ámbito educativo y a la vez, de ser tenida en cuenta como aquella oportunidad que tienen los centros educativos para mejorar su sistema, hecho que expone claramente Gento Palacios (1996), cuando presenta a las instituciones educativas para la calidad total como la creación de un sistema educativo que responda, de forma eficaz, a las problemáticas de disciplina y aprendizaje de la educación presente, y sostiene además, que los principales indicadores de calidad en una institución educativa son el producto formativo y la satisfacción, tanto de los estudiantes como del personal del centro, y el efecto de impacto de la educación alcanzada.

Por otra parte, Cruz Ramírez (1997), en su libro *“Educación y Calidad Total”*, *apéndice I*, parte de una contextualización histórica del concepto y plantea un tipo de evaluación que debe servir como modelo para alcanzar tales propósitos. En esa contextualización determina, que los primeros estudios sobre este concepto datan de la década de los treinta, propiamente antes del comienzo de la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual se habla de calidad, pero no se logran evidenciar cambios notorios al momento de su aplicación, pese al periodo de experimentación con el cual se intentaba alcanzarla.

En los planteamientos de Cruz Ramírez, se muestra cómo en la actualidad el tema de la calidad en la educación se ha convertido en eje central de los países, a la vez que deja ver cómo las preocupaciones fundamentales de organizaciones internacionales se centran en países como Chile, Argentina, Colombia y Perú, hecho que efectivamente logra comprobarse cuando se revisan los objetivos trazados por la Unesco, el Banco Mundial, la OCDE, entre otras, tal como se había mencionado en la primera parte de estos antecedentes, cuando se hablaba de quienes están a favor de la calidad.

La calidad en la educación está dirigida, en la mayoría de los casos, a la productividad, es decir, aquello que facilita hacer con menos algo mejor, que genere expectativas y permita incrementar los beneficios en la conservación de los recursos para quien se educa. Muchos de los procesos ligados a la calidad, señalan, buscan mejorar la manera cómo se enseña y la forma cómo se administra; otros por el contrario, se centran en mejorar la actitud y la conducta de los miembros de la organización; también se ven aquellos ligados al mejoramiento del aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la administración de los diferentes procesos educativos, a la adecuación de los espacios físicos de la institución, a sus proveedores y a atender las exigencias de las autoridades y del gobierno, pero ninguno deja de ser relevante dentro del proceso. Al hablar de calidad, dice Cruz, habría que aclarar aquellos aspectos que tienden a una mejor forma de la educación y que hacen referencia a cómo hacer que las instituciones educativas faciliten los cambios de conducta y actitudes, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, la comunicación y las relaciones humanas de quienes intervienen en el proceso.

Los aspectos clave siempre fueron los mismos, crear un modelo que mejorara al ser humano que está dentro de cada maestro, de cada alumno, de cada padre de familia y de todo el contexto social donde se ubica la institución para fundar un espacio nuevo de valores, con miras a la excelencia que lleve a cualificar

efectivamente el nivel de los servicios, sin dejar de lado la misión y la visión institucional, como tampoco desconocer que la escuela ha sido entendida como una estructura de servicios, que intenta alcanzar a través de una eficiente administración el éxito del cumplimiento de su misión. Todo lo anterior permitirá a los administradores educativos comprender qué es aquello que sus clientes esperan del servicio y visualizar quiénes serán las personas beneficiarias de él, que a la vez se convertirán en demandantes de la excelencia del producto adquirido.

Por otro lado, desde la perspectiva de la calidad, cuando se quiere cambiar y se quiere mejorar, lo que se busca es aumentar el valor, un valor que se convierte, en la mayoría de los casos, en meta y que no desconoce que su prioridad es el usuario, beneficiario o cliente, es decir, aquel para el cual la escuela existe; por tanto, el término cliente en la calidad de la educación significa identificación de un usuario y cumplimiento de los requerimientos de la sociedad o del sistema de competitividad; todo debe llevar a que la preparación de los alumnos sea la mejor posible para que cuando éste deje la institución, sea reconocido por sus valores, aptitudes y actitudes. Medir el éxito significa asegurar que se está cumpliendo con la misión de servicio del maestro y que no se está simplemente aprobando a los alumnos, sino mirando finalmente el beneficio del cliente.

Autores como Dupress, Ginodo, Egerton (citados en Cruz Ramírez, 1997), así como pensadores latinoamericanos como Schmelkes (1994), permiten tener diferentes interpretaciones del concepto de calidad educativa que llevan a establecer una definición simple a partir del carácter del concepto mismo, en donde la calidad es el conjunto de atributos finales de un producto o servicio que hace posible emitir un juicio de valor acerca de él. Sin embargo, cuando se habla de calidad de la educación se deben considerar otras razones que han sido definidas de acuerdo con distintas

posturas como las de Deming, Crosby, Ishikawa y Juran, también citados por Cruz Ramírez, en donde ésta implica cumplir con los requerimientos del cliente.

Si se revisa la norma ISO 9000 y se toma el concepto de calidad tal cual aparece explícito, debe ser entendido como el cumplimiento de los requerimientos especificados que en últimas deberán conducir a un propósito claramente definido: establecer una relación de eficiencia entre lo pactado y lo ofrecido, frente a lo recibido o esperado. De esta manera, el término calidad, como lo señala el filósofo Juran (2009), se entiende como las características del producto o servicio que realmente da respuesta a las necesidades del cliente, quien es el que finalmente establece unas expectativas que al ser alcanzadas determinan el cumplimiento de los criterios previamente definidos. En última instancia, calidad es asegurar la satisfacción absoluta del cliente a través del cumplimiento de algunos requisitos que deben ser inherentes a la prestación de un buen servicio, hecho que coincide con lo expuesto por Cruz Ramírez.

Necesariamente es válido considerar aquí que cuando se aplica el concepto de calidad a la educación, es evidente que se entra en otro contexto, ya que si se habla de elevar el valor, se comprende que se incrementa el beneficio y por lo mismo, se mejora la calidad. Por ello, cuando se identifica a la escuela como un centro de servicios en donde es posible elevar la calidad y el beneficio, entonces el término deja de ser ajeno al centro escolar, puesto que para que se dé un funcionamiento óptimo, éste debe ser dirigido a través de una administración que tenga dentro de sus expectativas, el mejoramiento del producto recibido por los clientes (servicios académicos), a través de mejoras cualitativas y cuantitativas en su estructura. Vista así

La calidad es un proceso de cambio planeado, organizado, que busca la efectividad en cuanto a la ejecución y operación de las acciones; el objetivo



central de la calidad total es precisamente el cambio mismo para mantenerse en un cambio continuo, es decir, en una mejora continua. La calidad, parte del concepto del doctor William Deming de que las organizaciones requieren constantemente del cambio, ya que responden a realidades del entorno social, cultural, de las necesidades de los individuos, de la dinámica social y finalmente, en una palabra, de la realidad que siempre está en continuo y constante movimiento (Cruz Ramírez, 1997, p. 37).

Otra mirada del concepto se puede leer en el texto de Marchesi y Martin (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*; aquí los autores hacen referencia a que los cambios económicos y sociales en las últimas décadas, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, han sido determinantes en la concepción del concepto de calidad. Desde su perspectiva, durante los años sesenta se presentó un alto crecimiento económico que estuvo acompañado del incremento de recursos públicos destinados a la educación, centrado en ofrecer igualdad de oportunidades sociales y económicas. Luego, durante los años ochenta, la crisis económica de 1973, acabó con las expectativas que se habían creado en relación con la educación. La repentina desaceleración del crecimiento económico llevó al aumento de las tasas de inflación y de la deuda pública, trayendo desempleo y una gran cantidad de jóvenes sin mayores oportunidades laborales, puesto que no estaban bien cualificados.

En los años noventa, los cambios continuaron de manera acelerada; las tendencias más significativas se pueden resumir en la internacionalización de la economía, la transformación de las relaciones sociales, la globalización de la comunicación y de la información, el desarrollo científico y tecnológico, la desaparición de las barreras entre las naciones y el atractivo generado por los países desarrollados, los cambios demográficos y familiares, la diversificación del empleo, el mantenimiento del desempleo y del pluralismo ideológico y moral de la sociedad. Estos hechos marcaron el origen de una nueva sociedad, la que actualmente vivimos:

globalizada, competente, demandante de procesos eficaces y de productos óptimos, entre los cuales se halla la educación misma.

Definir la calidad, tal como se evidencia hasta este punto, no es un asunto sencillo, pues existen infinidad de aproximaciones que dejan ver ideologías, concepciones, corrientes y expectativas que compiten entre sí para presentar y promover propuestas de cambio de trascendencia social. Hasta aquí podría concluirse que todos los enfoques sobre la calidad de la enseñanza aceptan la necesidad que tiene el sistema educativo de asegurar la mejor educación posible para todos los alumnos. Sin embargo, un concepto mucho más amplio debe incluir de una manera preferente la inclusión de aquellos grupos de alumnos con mayor riesgo de bajo rendimiento o de abandono escolar; de aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja por tener alguna discapacidad física, psíquica o sensorial, o de aquellos que se encuentran en situaciones sociales o culturales desfavorecidas; es en este punto, en donde la calidad incluye la equidad como uno de los rasgos fundamentales de su concepción.

Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social y culturalmente desfavorecidas (Marchesi, 2000, p. 33).

### 8.2.2. Concepto de percepción

El concepto de percepción ha sido estudiado por la antropología y otras disciplinas que han dicho, que cuando hablamos de ella estamos vinculando necesariamente la visión que tienen las personas sobre el mundo, en el sentido en que centran su atención en las actitudes, los valores sociales y las creencias de un grupo determinado.

La percepción depende de los estímulos físicos, de todo aquello que se puede advertir a través de los sentidos, de las sensaciones o de la estimulación de un órgano sensorial por los diversos cambios que se pueden dar en un ambiente o en un contexto; por ello no conviene olvidarse de que la interpretación de tales experiencias, depende necesariamente de un sujeto que las ordene, les dé sentido y haga que estas cobren importancia en su acto de conocer.

Para la investigadora Vargas Melgarejo (1994) en su artículo *Sobre el concepto de la percepción*, la socialización es determinante para comprender el significado que tendrán las distintas percepciones en nuestra vida:

...mediante referentes aprendidos se conforman evidencias a partir de las cuales las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas como las características de las cosas, de acuerdo con las sensaciones de objetos o eventos conocidos con anterioridad. Este proceso de formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte, de manera implícita y simbólica en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad (p.48).

En la misma investigación de Vargas Melgarejo (1994) se enuncian una serie de ideas acerca de lo que ha sido considerada la percepción desde distintas disciplinas de conocimiento. Si bien la sociología se ha interesado en saber acerca de las distintas percepciones que tiene el individuo sobre su mundo, la psicología es la que tal vez ha fijado más su atención en este concepto, definiéndolo como

Proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria, la simbolización (p. 48).

Aunque no se tienen mayores certezas de que ésta obedezca verdaderamente a un proceso cognitivo como cita Vargas a Allport, la percepción, a la luz de la filosofía, necesariamente está ligada a la elaboración de juicios y opiniones respecto a las sensaciones producidas por el entorno; así entonces, esta no es lineal, ni pasiva, sino de interacción que facilita, en últimas, la conformación de percepciones de un grupo social.

A pesar de la multiplicidad de percepciones, la conciencia que se genera de ellas es más bien poca, es decir, sólo de unas cuantas sensaciones se componen verdaderamente los juicios conscientes que elabora el sujeto que conoce. Si bien este proceso es consciente, porque el individuo cae en la cuenta respecto a aquello que conoce, existe otro proceso inconsciente que se encarga de la organización y clasificación de las sensaciones, de aquello que encaja en los referentes ideológicos y culturales “que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas” (Vargas, 1994, p. 49).

Además del concepto de percepción, la autora citada, aborda el concepto de reconocimiento para decir que es este precisamente el que “*permite evocar experiencias y conocimiento previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno*” (Vargas, 1994, p. 49), es así como, gracias al reconocimiento

Se construyen nuevos modelos culturales que permiten identificar la realidad con una lógica, de entre varias posibles, que se aprenden desde la infancia y que dependen de la construcción colectiva y del plano de significación en que se obtiene la experiencia y de donde ésta llega a cobrar sentido (Vargas, 1994, p. 49).

Retomando la idea de que la percepción ha sido ampliamente estudiada por la filosofía, se cita la opinión que sobre ella ofrece Merleau-Ponty, la cual dista de la idea tradicional de los filósofos modernos, para quienes la explicación en torno a lo percibido se centra en si realmente el objeto es o no percibido independientemente del contexto o del punto de vista del observador. En cambio para Ponty, citado en esta investigación de Vargas Melgarejo, la percepción es un proceso parcial

Porque el observador no percibe las cosas en su totalidad, dado que las situaciones y perspectivas en las que se tienen las sensaciones son variables y lo que se obtiene es sólo un aspecto de los objetos en un momento determinado (Vargas, 1994, p. 49).

Entonces si esto es así, la cultura será determinante a la hora de elaborar algún juicio respecto a lo percibido y a la vez le otorgará a la percepción la posibilidad de ir acomodándose o de estar en una “constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo”, según palabras de Merleau-Ponty. Si se acepta la definición de lo que significa percibir para este filósofo francés, se tendría que aceptar que la percepción es relativa a las condiciones históricas y sociales.

Para la antropología, en cambio, la percepción es una forma de conducta construida y reconstruida por un grupo social sobre la realidad. Una idea común acerca de lo que esto significa es la de asociarla al hecho de que lo percibido tiene necesariamente una correspondencia con lo que es real, pero no es así, puesto que en sí misma la percepción es la fuente y producto de las evidencias, que en últimas dependerán siempre del ambiente social que las genera. En este punto puede verse cómo las nociones de percepción se encuentran, en el hecho en que afirman que las impresiones que tenemos o nos hacemos sobre una situación, un hecho, un fenómeno, dependen necesariamente del tiempo y del espacio en que fueron o son producidas, para formar lo que la autora denomina una reproducción del orden cultural (Vargas, 1994).

La percepción suele ser confundida con un valor social, una actitud, una creencia, un rol, pero lo que sí es cierto es que logra proporcionarnos una cosmovisión de los grupos sociales. Una posición más de tipo científicista ofrece Jaramillo (2000) en su trabajo *¿Puede la percepción conducirnos a la verdad?*, ya que desde su punto de vista, las proyecciones o juicios son subjetivos, así que las opiniones que se deriven de allí serán en el mismo sentido según lo percibido, no al contrario, desdibujando la objetividad en la construcción del juicio y por tanto, alejado del estatuto de verificación propio del Positivismo lógico. “La causa de

todo lo que experimento y vivo en mi vida personal o colectiva está en mi mente, pues así, es como yo lo he elegido de alguna manera” (Jaramillo, 2000, p. 37).

Así entonces, tal definición se alejaría de la intención probatoria que tendría este trabajo respecto a la percepción como vía para conocer una aparente verdad compartida por personas que se relacionan con un contexto, una situación o unas políticas institucionales, como ocurre en este caso. Sin embargo, los actuales estudios sobre la interacción del hombre en sociedad elaborados a partir de las ciencias sociales y humanas, insisten en la necesidad de no tratar al ser humano como un objeto más del mundo físico, sino como un sujeto que siente, percibe, elabora juicios, a partir de sus percepciones y configura de alguna manera su propia realidad sobre el mundo, no una realidad impuesta por la ciencia y su estatuto de verificabilidad.

Desde la antropología social el otro puede ser reflejo de mí mismo, un ser que comparte sentimientos y opiniones o como lo dice mejor Galindo Cáceres (1997) “lo que sucede cuando el otro soy yo mismo es una experiencia que trasciende toda ciencia, y es uno de los puertos en el viaje del conocimiento sobre los otros” (p. 14).

La comprensión de un fenómeno luego de ser percibido está necesariamente mediada por el lenguaje, como lo sostienen varios estudiosos sobre el tema entre los que figuran desde filósofos, hasta investigadores sociales. Precisamente Galindo (1997) al referirse a la mediación entre mundo percibido y sujeto perceptor sugiere que, gracias la lenguaje, se comprende el mundo, se logra la mediación que se requiere entre lo interno y lo externo, entre lo particular y lo colectivo “de ahí que dirigir la atención a las formas lingüísticas permita atender

en buena parte la escalera que une individuo con individuo, mundo interior con mundo exterior, tiempo y espacio de lo social” (p. 63).

De acuerdo con el comportamiento que caracteriza a cada ser humano y la forma en que percibe, concibe e interactúa con el medio, el sujeto opera y organiza la información a partir del conocimiento perceptual y del análisis que haga del entorno y de este modo, logra elaborar una construcción perceptual que se acentúa en el discurso. Este último evidencia que el sujeto produce un nivel más alto de abstracción, de construcción y de conceptualización, o por el contrario, recurre al contexto, a la ejemplificación y comparación como herramientas que le permiten establecer una relación entre elementos a través de los cuales se genera una interacción. Podría decirse luego de este recorrido, que las posturas de Vargas Melgarejo y Ponty, son las que incluyen mayor número de elementos de análisis y juicio para poder establecer si la construcción de juicios obedece finalmente a un proceso de socialización sobre las percepciones.

Ambas son válidas en vista de que conceden gran importancia a la relación que se da entre percepción, contexto e interpretación de la realidad a través de la construcción de juicios de valor frente a un fenómeno observado. Por ello, la interacción social se hace determinante al permitir establecer las características que son comunes entre los sujetos y que permiten hacerse una idea de la realidad del fenómeno observado. En este sentido, una percepción sobre la calidad y lo que ella significa para un determinado grupo social, no puede desligarse del todo de la relación espacio-temporal en la que suscita el problema que se quiere abordar, ni de las condiciones históricas y sociales en que surge el problema.



## 9. DISEÑO METODOLÓGICO

Puesto que este trabajo se centró en la percepción del maestro frente a una serie de políticas públicas que se traducen en discursos de calidad, implementados por instituciones educativas, se hizo necesario partir de una serie de recursos metodológicos que ayudaran a encontrar esas percepciones y que permitieran ahondar en las posturas críticas, que puedan tener al respecto los maestros vinculados a la investigación.

No puede desconocerse que este trabajo se centra básicamente en las personas que con su sentir, permiten hacer inferencias respecto a las percepciones que se traducen en manifestaciones respecto a las políticas públicas y el impacto que puedan tener en su quehacer cotidiano, en la institución educativa donde laboran. Precisamente ese ser o fenómeno particular que inquieta al investigador hace parte de la indagación cualitativa, en la medida en que

Reconoce la individualidad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios, y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos (González, 2002, p. 94).

Desde esta perspectiva, la indagación se convierte en un proceso dinámico que invita a reflexionar permanentemente en los individuos y en sus opiniones a partir de las cuales se logran obtener una serie de datos, que al ser analizados llevan a la

identificación y al planteamiento de algunas recomendaciones que permiten abordar de un modo distinto al original, el fenómeno estudiado.

Para obtener los datos de esta investigación se hizo la selección de la muestra objeto de estudio, que para este caso, se tuvo como criterio fundamental ser docente de alguna de las tres escuelas *Elementary, Middle o High* en donde se centró la recogida de los datos; estos ofrecieron elementos sobre qué prácticas educativas se asumen o implementan a partir de las políticas de calidad de la institución, para así determinar si se encuentran a favor o en contra de ésta y de qué forma. En el artículo de Villamil Fonseca titulado *Investigación cualitativa como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad*, se cita a Bonilla (1997) justamente para hacer referencia al tipo de investigación cualitativa que aquí concierne

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas a partir de los conocimientos que tienen los diferentes actores involucrados en ellas, puesto que los individuos interactúan con los otros medios de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad (p. 3).

En este punto es imperativo saber, que tal realidad es percibida de determinada manera por parte de unos sujetos, no por parte del investigador del hecho y eso es precisamente lo más enriquecedor, dado que logra mostrar que una percepción subjetiva, es decir, la idea original del investigador, puede ser compartida por los participantes de la misma. De la buena comunicación entre las fuentes y el investigador dependerá el éxito de la investigación.

Considerando algunos elementos de la investigación cualitativa, se asumió que una selección basada en criterios, sería fundamental para lograr hallazgos relevantes. Los criterios considerados en este trabajo fueron: ser maestro de alguna de las tres secciones elegidas del colegio Montessori; facilidad para acceder a la fuente; cercanía a los sujetos objeto de estudio; accesibilidad a los parámetros evaluativos que pueden tener relación directa con la percepción de los maestros frente a su trabajo. Como lo mencionan Goetz y Lecompte (1998) respecto a la justificación de este tipo de muestreo “la selección guiada por factores como la facilidad de acceso, la conveniencia del investigador, la disponibilidad de muestras y otros análogos, de carácter fortuito o accidental, se denomina a menudo de conveniencia, e incluso muestreo intencionado” (p. 93), así pues, estos criterios fueron suficientes para justificar, por qué no se buscaba en este trabajo representatividad estadística a través de la escogencia de la muestra.

### **9.1. ESPECIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN Y DE LA MUESTRA.**

El colegio Montessori cuenta con una planta docente de 94 personas, distribuidas en las 4 secciones del colegio, así: *Preschool*, 21; *Elementary*, 27; *Middle*, 25 y *High School*, 21 docentes, población homogénea que sigue los criterios institucionales que le han fijado. A partir de esta diferenciación, se seleccionaron algunos docentes de las escuelas, a excepción de la sección *Preschool*, la cual por las condiciones de sus estudiantes, sigue unas directrices institucionales con algunas variables respecto a las de otras escuelas, que luego de conocer la intención del trabajo, se prestaron para llevarlo a cabo.

Para la entrevista y el cuestionario se realizó un muestreo por criterios, entre los cuales figuraban: ser maestro de algunas de las secciones del colegio, excepto de *Preschool*, llevar tiempo suficiente en el colegio como para conocer las políticas de calidad y tener contacto con los procesos de aula.

La población objeto de este trabajo se dividió en dos: una primera muestra compuesta por los 33 docentes que laboran en alguna de las tres secciones seleccionadas, a los cuales se les aplicó un cuestionario que dejó ver sus percepciones frente a las políticas de calidad asumidas por la institución y luego, con base en las tendencias evidenciadas, se pudo crear un segundo instrumento, una entrevista, con la que finalmente se profundizó en las respuestas y se hizo la respectiva triangulación de resultados que llevó a identificar sus percepciones en relación con las políticas de calidad que viven en su cotidianidad institucional.

El enfoque metodológico con el que contó la investigación fue el estudio de caso. Yacuzzi (2005) en su artículo *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*, se vale de la siguiente definición de Yin para especificar a qué se hace referencia cuando se habla de esta herramienta metodológica:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p. 3).

En este sentido, puede entenderse que tal selección se debe a que la población de acceso para desarrollar la investigación estuvo siempre al alcance del investigador, quien hace a la vez parte del entorno estudiado, facilitando el control y hallazgo de nuevos datos, teniendo siempre presente que un “método del caso propone la generalización y la inferencia “hacia la teoría” y no hacia otros casos (Yacuzzi, 2005, p. 8) o lo que en términos de Mitchell (1983, citado por Yacuzzi, 2005), podría concretarse de la siguiente manera: “el analista debe ir más allá de la muestra y acudir al pensamiento teórico para unir entre sí aquellas características” (p. 8).

Un estudio de caso entendido así, permite tener un mayor y mejor acercamiento a las características generales de la muestra, hacer inferencias objetivas del contexto y hacer recomendaciones justificadas a la institución educativa que se estudia sobre su mejoramiento.

## **9.2. MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS**

Como lo mencionaba, para este trabajo se utilizaron dos instrumentos; el primero de ellos fue un cuestionario que a través de ciertos tópicos mostró la tendencia en las respuestas de los docentes y llevó a identificar opiniones que debían ser ampliadas a través de un segundo instrumento, una entrevista estandarizada que se aplicó a 4 miembros de cada escuela, con la que finalmente se profundizó en las respuestas y se hizo la respectiva triangulación de resultados, para identificar sus percepciones en relación con las políticas de calidad que viven en su cotidianidad institucional.

El cuestionario, a través de una serie de preguntas cerradas y abiertas, fue utilizado como estrategia exploratoria de tendencias de los participantes respecto al tema de la calidad en los procesos educativos. Esta etapa exploratoria sirvió para tener un primer acercamiento al fenómeno que derivó en el planteamiento de nuevas cuestiones más puntuales o que requerían ampliación para ganar comprensión. Este instrumento se realizó a partir de la identificación de ciertos tópicos que permitieron evidenciar tendencias, actitudes, posturas, opiniones, conocimientos o características de un grupo específico.

Como con este trabajo se intentaba conocer la percepción por medio de la opinión, preguntas de tipo abierto facilitaron la etapa exploratoria de aquello en lo cual se profundizó gracias a otro instrumento: la entrevista.

Las características que debían reunir tanto las preguntas abiertas como las cerradas eran la brevedad del enunciado, la claridad en la formulación y la relación directa con el tema (focalización) (López R, 1998, p. 67), tres variantes que bien aplicadas garantizarían una buena creación y utilización del instrumento.

En el artículo, el cuestionario en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado, escrito por Ortiz Colón, (citando a Selltiz, 1965) se menciona precisamente el hecho de que dentro de las ventajas que trae a un investigador su utilización está en que

Las opiniones son recogidas a partir de lo que expresan por escrito los sujetos, y posibilita la preparación y estructuración previa de las preguntas. Por otro lado, los cuestionarios tienen la ventaja de resultar poco costosos, son fáciles de aplicar, simultáneamente puede extender a una población amplia, y sobre todo gozan de la ventaja del anonimato y de la uniformidad de las respuestas (p. 1).

Si bien se mencionan ventajas sobre su aplicación, las desventajas, como cualquier otro instrumento de recolección, pueden darse en cuanto a que no se logre que el ciento por ciento de las personas a quienes se les suministre, lo respondan, o que en su formulación, las preguntas no sean claras para el encuestado.

Como la construcción de este instrumento requería tanto de preguntas abiertas como cerradas, que sirvieran precisamente para encontrar aspectos que pudieran ser evidentes en sí mismos, pero que debían ser considerados desde la perspectiva de los encuestados, el análisis de estos datos se hizo en dos sentidos. El primero de ellos, es decir, el que considera el análisis de las preguntas cerradas, se hizo por técnicas cuantitativas, mientras que el de las preguntas abiertas, se hizo por técnicas cualitativas, precisamente porque ahondaba en las percepciones de los encuestados, hecho de gran significación en esta investigación.

La entrevista como instrumento permitió conocer lo que le interesa a esta investigación: la percepción de los maestros frente a una serie de políticas de calidad asumidas por la institución en la cual se hallan inmersos. Sobre este asunto, conviene advertir que el número de participantes de la muestra no tuvo que ser muy extenso para poder considerar los elementos comunes entre los docentes, pues la tendencia de respuestas pudo advertir al investigador sobre los posibles hallazgos en común del grupo y del hecho que se proponía indagar.

La entrevista ha sido una técnica privilegiada en la investigación cualitativa, puesto que permite un acercamiento de tipo dialógico con el sujeto del cual se busca extraer la información que dé soporte a la investigación. En la entrevista, a juicio de López (2010) se ponen en juego tres condiciones, a saber, la creatividad del entrevistador para ahondar en la opinión del entrevistado, hallar allí lo que busca o ir acomodando sus métodos de búsqueda de información, a partir de los juicios emitidos por sus entrevistados para ampliar el conocimiento parcial que puede haber sobre algo.

Una segunda condición es el talento para la intersubjetividad, esto es, para generar un clima de confianza tal que le lleve a escudriñar en lo más profundo de su entrevistado para provocar que éste “saque a flote aquello que guarda como más valioso, y que en general no querría dar a conocer a cualquiera, ni de cualquier manera” (López, 2010, p. 92). La última condición es la capacidad para leer el contexto y aprovechar toda contingencia que resulte en la medida en que se desarrolle la entrevista.

Estos instrumentos permitieron validar la información obtenida al identificar una serie de hallazgos que se mencionarán en los capítulos siguientes.



## **CAPÍTULO 1.**

### **PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE CALIDAD**

Esta investigación considera, que todos los juicios permiten llegar a una aproximación de la realidad que vivencian algunos docentes en una institución específica y determinar, con base en los hechos, qué es la calidad, qué opinión le merece el sistema de calidad institucional, qué ha cambiado desde que se instaló este discurso en la escuela, en fin, una serie de cuestiones que pueden arrojar datos, que a la luz de la interpretación puedan servir de base para la construcción de sugerencias que beneficien a cada uno de los actores presentes en el acto educativo.

Este capítulo aborda tres aspectos, el primero de ellos será el relacionado con las apreciaciones en torno a la calidad, para con esto identificar cuáles son las percepciones que se tienen alrededor de este concepto. El segundo abarca aquellos elementos que reúne la calidad a juicio de los docentes que sirvieron de muestra y el tercero, se centra en las opiniones que tienen los docentes del colegio Montessori frente al sistema de calidad implementado en la institución.

#### **APRECIACIONES EN TORNO A LA CALIDAD**

En primer lugar, indagó por la calidad y los elementos que debe reunir una educación con estas características. Las respuestas halladas en los comentarios de los docentes, se centraron más en describir qué era lo que tenía una educación así, mas no

en definir la calidad como tal, posiblemente esto se deba a que el discurso ha calado inconscientemente en la labor educativa sin hacer mayores reparos frente a lo que ella es.

Las respuestas dadas por los profesores entrevistados hacen énfasis en tres tópicos; el primero de ellos se relaciona con la formación en valores y en sí, por la formación integral; el segundo, con los parámetros nacionales e internacionales que si bien hablan de la mejora de un producto, entran en disputa con la opinión que los docentes pueden tener respecto a este proceso y el tercero, a la capacitación de los docentes y a la adaptación de nuevas tecnologías de la información TIC a las clases.

Estos hallazgos hacen referencia a una preocupación general de los docentes por la formación integral de los estudiantes, con los valores que necesita la sociedad para hacer frente a los cambios que se avecinan y de los cuales, los educandos serán partícipes. Una educación de calidad debe centrarse en los valores y hacer de ellos el eje del proceso educativo, puesto que gracias a ellos se logra la formación integral, es decir, aquella que permita posicionar al ser que tendrá obligaciones con la sociedad y que le pondrá a prueba respecto a sus saberes al demandarles ser competitivos y propositivos de acuerdo al medio social que les circunde.

En este sentido, se alcanzó a insinuar una ética recíproca entre todos los que hacen parte del proceso educativo donde predomine el diálogo y el respeto frente al disenso. Tal como lo hicieron saber los maestros, este tipo de educación se garantiza si se logra centrar la atención en las individualidades y si se da una alta valoración a los conocimientos previos que tienen los educandos. Así pues, en el discurso pedagógico que reposa en el PEI del colegio Montessori, se habla de pedagogías activas en las que se plantean estrategias para la enseñanza que privilegian los estilos

de aprendizaje, esto con el fin de brindar lo que se menciona como servicio educativo sin excluir las diferencias personales y necesidades educativas que puedan presentar los estudiantes. Vista así, la educación de calidad es

Aquella en la que el estudiante es observado en un todo; donde como persona él crece en todas sus dimensiones, aprende y aprehende aspectos sociales, formativos y académicos, y en donde en la interacción, el estudiante puede poner en práctica todas sus habilidades comunicativas, relacionales y su conocimiento" (P1.ent 17).

El emprendimiento y la responsabilidad social deben ser parte fundamental en este tipo de educación; para los docentes es sinónimo de calidad la posibilidad de adaptarse a los cambios sociales sin dejar de lado los valores éticos que se adquirieron en la escuela; no tiene sentido formar académicamente a un individuo si desconoce los problemas sociales a los cuales se enfrentan miles de personas día a día y para ello es clave el mejoramiento continuo del ser o la evolución del proceso formativo guiada por los docentes a cargo.

Una postura como esta se relaciona con la que expresa Alma Maldonado (2000), en su texto "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", cuando menciona cómo los organismos internacionales como la OCDE, trabajan en pro de una educación de calidad, puesto que ésta es un factor importante del desarrollo personal, del crecimiento económico y de la cohesión social; siendo así, se encontraría en los docentes del colegio Montessori una postura que va muy de la mano con los planteamientos dados por quienes están a favor de la calidad en el discurso educativo.

El segundo tópico que arrojó la investigación tiene que ver con los parámetros nacionales e internacionales que inciden en la educación y el desarrollo de este “producto”. De igual manera, se hicieron evidentes algunos rasgos sobre el malestar que se ha generado gracias al discurso de la calidad que favorece esta idea y la manera como han ido calando, consciente o inconscientemente, en la mente de los profesores, expresiones propias de las factorías tales como proceso, procedimiento, emprendimiento, estándares, entre otras.

Podría decirse que pese a que los docentes han asumido ciertas directrices gubernamentales e institucionales, se evidencia cierto sesgo de escepticismo, donde claramente se anotan la falta de claridad en la comunicación, el exceso de carga laboral y la poca participación de los alumnos en el proceso de calidad. Así mismo, se trasluce la renuencia a aceptar el proceso de implementación de la calidad educativa como un arte real para ser objetada como utópica. Se la ve como aquella que sirve para ganar premios más que para preparar a los seres que cambiarán el mundo. La opinión de algunos docentes da cuenta de que se percibe una supuesta deshumanización, a la que se ha llegado en la educación con la inclusión de modelos de calidad propios del sector empresarial, tal como se expresa:

Pienso que el hecho de adaptar esos sistemas de calidad a la educación, a las instituciones educativas, se generan ciertas incoherencias debido a que el proceso que se desarrolla en una institución educativa es diferente totalmente a lo que se maneja, por ejemplo, en una empresa, en una fábrica donde se fabrican pitillos, por decirlo así; no estamos hablando de productos (Ent. 6).

Estas expresiones críticas de línea dura, como el ejemplo anterior, no deben dejarse pasar por alto, ya que manifiestan cierta inconformidad, no tanto hacia la calidad en sí, sino a la forma en que es acomodada a los intereses y exigencias de la

institución educativa, en cuanto a que adecua un discurso de calidad con toda su significación para entrar en una esfera de competencias y mercado, excluyendo la reflexión frente a la forma en que se puede brindar el mejor servicio y competir con otros, y deja de lado la idea de que se está hablando de personas.

Tal postura comulgaría con la expuesta por Guillén (2007) cuando deja claro que el asunto de la calidad parece cada vez desconocer más a las personas y centrarse en el producto final sin contar con el verdadero proceso formativo inherente al acto educativo. Visto así, “una calidad educativa o una educación de calidad que mediatiza a la persona y no la tiene como un fin primordial está negando su validez, su sentido, su razón de ser” (p. 17).

La percepción se torna más aguda cuando los docentes critican directamente al sistema de calidad y advierten que un modelo así trae consigo deshumanización del trabajo educativo; también afirman que cuando se habla de personas, no se pueden establecer comparaciones con productos, con simples objetos, ya que están en juego los procesos de formación en valores y de habilidades que le permitan desenvolverse con soltura en el medio en que les toque vivir.

Porque puede suceder que se llegue simplemente a pensar que se está trabajando para la elaboración de un producto, como dicen las empresas, puede suceder, y por ese afán de que ese producto sea cada vez mejor, entonces el acelere, los indicadores y las metas y todo aquello van como apuntando allá para el posicionamiento y la marca, la proyección y se deje de lado y se deshumanice ese trabajo (Ent. 7).

Esta postura también se relaciona con la que sostiene el investigador Guillén (2007) cuando afirma que al hablar de calidad nos referimos y aceptamos en la

escuela formas propias de la sociedad capitalista y en últimas, un modelo de producción que excluye a quienes no tienen acceso a mejores condiciones sociales y que acentúa las diferencias entre una estirpe privilegiada, caso colegio Montessori, que puede alardear de lo que tiene, sabe y puede, y otra que no las tiene.

Más adelante aparece la calidad como referente de una educación que se ciñe a ciertos parámetros nacionales e internacionales creados para garantizar el progreso social, que además de estar adaptados a los cambios que en ella se suscitan, se acomoda a las nuevas demandas educativas, sociales, laborales. El sistema de calidad colombiano ha tenido como referentes lineamientos y estándares internacionales que han trazado un nuevo camino en materia educativa al hablar de las distintas competencias que debe tener un educando para poder ser competente en el mundo de la producción. Este cambio exige cualificación constante de los docentes y acercamiento a otras culturas y a otras lenguas, necesarias para hacer parte del nuevo mundo globalizado. La contraparte de esta argumentación está dada en el temor de pensar, que las instituciones han incluido los sistemas de calidad sólo para aparecer como competentes ante los nuevos retos sociales o así lo deja ver la siguiente afirmación:

Lamentablemente, en estos últimos tiempos las instituciones que realmente había, esas instituciones que al principio estaban preocupándose más bien por la formación integral del individuo, últimamente, con la finalidad de atrapar más clientes, más estudiantes, se han matriculado en ese tipo de sistemas, básicamente es eso. Ya estos colegios se han distraído un poco de la esencia de sus objetivos, de sus propósitos: velar por la formación de los estudiantes (Ent. 6).

A este aspecto antes mencionado, se suma un componente adicional y es la apropiación de una segunda, o incluso una tercera lengua, como es el caso del colegio foco de esta investigación. Para los docentes que dan sus clases en inglés o en

francés es imperativo que la institución adapte mejor las materias a las directrices e intereses que evalúan las pruebas internacionales Cambridge para que los estudiantes obtengan mejores resultados. El hecho de abogar por un modelo definido deja ver la influencia que el sistema de calidad ha hecho en la estructura mental de los docentes, respecto al uso de una lengua distinta de la materna, dejando ver una especie de colonización de otras culturas en nuestro sistema educativo, algo propio también de las políticas de calidad emanadas de estamentos internacionales, como el Banco Mundial, la ONU, la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros.

La validación de muchas de las afirmaciones que hacen los docentes se relacionan con la forma en que la institución muestra interés por el logro de las metas, al adaptar su currículo y sus políticas educativas a las demandas nacionales e internacionales. Por ello mismo, los docentes de las asignaturas dadas en una lengua diferente a la materna, llegan a recomendar a la institución adaptar mejor las materias a las directrices e intereses que evalúa Cambridge, modelo de certificación en bachillerato internacional, para que los estudiantes obtengan mejores resultados en las pruebas internacionales, a la vez que anotan los aspectos que, en su opinión, dificultan la transmisión del conocimiento:

...creo que en estos momentos esta institución ya se considera como bilingüe, y por tanto, es necesario establecer unas directrices que permitan que los docentes bilingües visualicen un norte, sepan cuáles son las exigencias y sepan cuál es el comportamiento que ellos deben adoptar respecto al uso del idioma. Este tipo de directrices se pueden materializar a través de un programa de modelo bilingüe que lamentablemente la institución no lo ha definido y eso en estos momentos genera una serie de diferencias en las diferentes áreas, en cuanto al nivel de exigencia frente al uso del inglés; entonces en estos momentos se han generado diferentes discusiones con respecto a si en una clase debo darle más, le debo dar prioridad al proceso o a

los contenidos del área específica o al empleo del idioma, o al uso correcto del idioma, del segundo idioma (P3. Ent. 6).

Si bien este elemento parece no ser relevante, sí marca una posición crítica respecto a si se debe dar prioridad a la apropiación de otra lengua o a los conceptos o contenidos propios de una asignatura. Por ello, a pesar de que el énfasis recaiga en el uso adecuado de una lengua, las instituciones y sus directivos, no pueden desentenderse del carácter que posee la escuela como medio de transmisión de conocimientos.

La tercera apreciación en torno a la calidad se relaciona con la capacitación de los docentes y la adaptación de nuevas tecnologías de la información –TIC- a las clases. La calidad también es fruto de la mezcla entre profesores bien capacitados para ejercer su labor y tecnologías de información que permitan explorar nuevos campos del conocimiento. En el caso del colegio Montessori, el acceso y la utilización de los recursos tecnológicos es vista como uno de los factores de calidad más relevantes, puesto que muestra de cierta manera el dinamismo de la institución, el carácter cambiante que ésta tiene a medida que se van dando variables sociales importantes. Las herramientas tecnológicas hacen que el conocimiento sea visto como algo práctico, útil y relevante en la vida de los jóvenes educandos, según queda expresado:

Es una educación que le permite al individuo crecer, tanto en el aspecto humano como académico. Es una educación que va de la mano con la implementación de nuevas tecnologías, una educación que le permita al educando ser creador de su propio aprendizaje (P1. 4).



Parece ser que para algunos docentes es relevante constatar, que el crecimiento de sus estudiantes está mediado de alguna forma por la construcción del conocimiento que se facilita a través de las herramientas tecnológicas con que se cuenta en el medio hoy en día. Varios maestros coinciden en que “una educación de calidad es aquella que incluye el uso de las tecnologías, capacidad de discusión entre docentes y estudiantes” (P.1 Ref. 2) por tanto, una educación con calidad debe estar a la vanguardia de los cambios comunicativos y de las nuevas semánticas que agrupan otras fuentes interpretativas, por consiguiente, la crítica se establece según la habilidad de interactuar con la información.

Finalmente, los docentes capaces de generar en sus estudiantes interés por aprender y por entablar discusiones que redunden en beneficio del proceso de aprendizaje, son determinantes a la hora de hablar de educación con calidad y con elementos que ayuden a que ésta sea posible. Todas las anteriores opiniones de los docentes permiten argumentar, que las percepciones de ellos están muy en consonancia con el contexto institucional, pues tiene claro que para el colegio Montessori, en el proceso de formación integral de sus estudiantes son importantes, no sólo por las denominadas nuevas tecnologías, sino también el pensamiento generado a partir de ellas.

Habilitar estas tecnologías requiere no sólo de ellas y del conocimiento que los educadores tengan para utilizarlas; debe necesariamente articular diálogos multidisciplinarios que generen actividades colectivas tendientes a globalizar el aprendizaje en la institución, contando con los valores inherentes a cada conocimiento para lograr que las TIC, formen parte integral en el logro de objetivos institucionales.

## ELEMENTOS DE LA CALIDAD

El segundo aspecto abarca aquellos elementos que reúne la calidad, que a juicio de los docentes comprende: un maestro comprometido con su labor, un estudiante como eje del proceso formativo y unas nuevas formas discursivas mediadas por las tecnologías de la información, necesarias para lograr la interacción entre estudiante, profesor, conocimiento. Cabe resaltar que este último aspecto es tema central del punto antes desarrollado en relación con la opinión sobre la calidad.

La presencia de un maestro que asuma con responsabilidad y compromiso su labor con el fin de asegurar la buena instrucción, es decir, de un maestro convencido de su rol que “favorezca tanto la instrucción como la formación; que tenga muy claro el tipo de persona que está formando y que la forme para que tenga éxito en la sociedad de hoy” (P2. 32) es quizá, desde la perspectiva de los mismos maestros, el elemento más importante para que sea posible una educación con calidad y lleve a que el acto educativo se concrete de la mejor manera.

El compromiso que, a juicio de estos, se debe asumir como partícipe del proceso formativo de los estudiantes está en creer que la labor docente tiene un impacto significativo en la sociedad. Puede notarse en este sentido, una tendencia positiva a sentirse “muy de acuerdo” con la afirmación de que “la calidad es la posibilidad de decisión y la capacidad de compromiso en un proyecto del que se es partícipe”. Esta respuesta y su alta intención de compromiso por parte de los docentes frente a asuntos institucionales y formativos, es, en sí misma, un aliciente para fomentar diálogos sobre calidad, compromisos sociales y desarrollo integral.

El docente del que se hace mención se percibe a sí mismo como dinamizador del cambio social, y por tanto, logra concientizarse de su responsabilidad frente a hechos tan relevantes como la igualdad y la armonía para los cuales se ven necesarias reflexiones en torno a sus prácticas pedagógicas y al impacto que ellas tienen, "...todo lo anterior, más un gran compromiso por la profesión; aquel docente que no ama su profesión escasamente podrá tener buenos resultados" (P2. 32), ya que el amor a la labor que se desempeña puede considerarse el crisol donde se mezcla la materia prima de un buen producto, es decir, de la educación misma, no del estudiante como un simple receptor. Por esto mismo, son recurrentes en las respuestas de los profesores, la urgencia de espacios donde se pueda llevar a cabo un acto reflexivo en torno a lo que se hace, mas no en tiempos para limitarse al diligenciamiento de formatos que derivarán en datos estadísticos, para medir el impacto del trabajo desarrollado por ellos respecto a sus estudiantes.

El hecho de no estar en el afán de mostrar unas evidencias que aclaren, que manifiesten que hay unos procesos, uno se dedicaba más bien a hacer el proceso en sí, uno se dedicaba más a estar mucho más, dedicarle más tiempo al estudiante a los procesos académicos, a los procesos educativos, en general, (...) uno se da cuenta de que no alcanzan nada, no son como muy fructíferos en cuanto a lo que realmente uno busca como docente, que es formar al individuo (Ent. 6, p. 5).

En esta misma línea de pensamiento se hallan quienes creen que "una educación de calidad debe estar centrada en el estudiante, debe partir de sus intereses y saberes previos, debe ser integral y sistémica" (P2. 22). Estos elementos que se mencionan como garantes de la calidad coinciden con aquellos aspectos que se relacionan con la necesidad de formar en valores, en el desarrollo de una conciencia

social que derive a la vez en un compromiso con el entorno, el medio ambiente y los procesos de desarrollo sostenible que tanto reclama la sociedad actual.

La exigencia académica es otro de los tópicos a los que los profesores confieren una gran importancia; si bien se reconoce la individualidad y los ritmos propios de aprendizaje, para muchos, es un asunto que no se puede negociar. Es interesante ver cómo se hace evidente una crítica directa al sistema de calidad institucional, en el sentido en que la organización parece centrarse más en las expectativas del “cliente”, que en la verdadera formación académica (Ent. 6).

Por último, se menciona como otro de los factores determinantes para que se dé la calidad, la implementación de nuevas tecnologías al trabajo docente, consideradas como facilitadoras del proceso de enseñanza en tanto que permiten la interacción y el dinamismo de los jóvenes con el conocimiento. Las instalaciones juegan también un papel importante porque facilitan un ambiente tranquilo, cómodo y ordenado para el acto educativo. Si bien las demandas internacionales exigen un tipo de educación diferente, esto es, globalizada, para los docentes es importante que se rescate lo autóctono, que se reconozca la identidad cultural y se mantengan las costumbres nacionales.

La percepción de los maestros en relación con la implementación de los procesos de calidad, su intención de compromiso y la dificultad que como seres humanos afrontan al cambio, puestos en una balanza tripartita, nos dicta que reclaman herramientas para lograr hacer interactuar estas fuerzas en pro de lograr avanzar en los objetivos de la política de calidad educativa.

La percepción que ellos tienen del plano organizacional está llena de contradicciones, debido a ciertos cambios en el discurso que llevaron a una considerable transformación de la visión del sujeto que responde a las demandas del sector productivo. Términos como innovación, competencia, acometividad, hacen parte del giro educativo que trajo como consecuencia cierta confusión en lo que concierne a valores y virtudes en la educación. En la praxis se percibe un exceso en la demanda institucional que precisa el diligenciamiento de formatos y que allana, el territorio en el que es más integral el oficio del educador.

Ahora bien, mientras unos docentes del colegio Montessori encuentran una participación activa en los procesos organizativos institucionales porque sienten que tienen una función propositiva; otros, por el contrario, perciben que el espacio participativo es poco y suponen que solo es un asunto de adecuación y correspondencia entre lo que propone la institución y lo que se busca con el quehacer pedagógico. Afirmaciones como “simples receptores de los lineamientos institucionales” ponen de relieve una actitud receptiva, más no propositiva, de parte de ellos. ¿Cuáles son las consecuencias de las posturas enunciadas?

Lo que se evidencia son visiones encontradas entre los entrevistados que dan a conocer diferentes posiciones, frente a la satisfacción de la calidad en el proceso educativo. Algunas de estas apreciaciones en contra se sustentan en la alta inversión de tiempo que amerita la planeación para la calidad, además de otras demandas institucionales como hacer parte de grupos internos para acompañar los diferentes procesos y reflexionar por los procedimientos a través de una evaluación continua que permita actuar preventivamente y evitar correcciones al sistema; de este modo, son varias tareas, diferentes a las de planear y dictar clase las que se ejecutan en el mismo tiempo y que impactan también la evaluación de desempeño personal de los docentes. Muchas de estas son llevadas a cabo por los docentes más porque se convierten en una demanda en la institución, no porque quieran asumirlas, y quien no

cumpla con ellas estará quedándose atrás y los resultados medidos no darán el indicador esperado, situación que repercute en estímulos económicos y en resultados que pueden llevar a un trabajo personal de mejoramiento con seguimiento de superiores durante el año lectivo próximo al resultado. En conclusión, la percepción que tienen los docentes frente a la calidad parece limitarse a la documentación de procesos, no a la pedagogía.

Es importante resaltar, que todas estas percepciones sobre la organización institucional hacen parte de un engranaje que ubica la educación como un elemento constitutivo y estructural de la sociedad. Términos como comunidad, solidaridad, calidad de vida, hacen parte de un proyecto de educación que tiene una visión individualista en tanto gira en torno a un ambiente de individuos que compiten entre sí; en este sentido, se ve ejemplificada la organización de las instituciones que tienen como expectativa un mejoramiento continuo, tanto en procesos como en servicios educativos.

En general, parte de los educadores de esta institución se encuentran satisfechos con el sistema de calidad que gradualmente se ha ido implementando, al punto de conferirle una valoración muy positiva, en tanto que lo sienten como un sistema que ha facilitado el seguimiento a los distintos procesos, tanto formativos como académicos, que allí tienen lugar; sin embargo hay quienes sutilmente se acercan a la línea de la insatisfacción y asumen con cierto recelo, el sometimiento a lo que consideran una forma más de presión y control frente de parte de los directivos. Esta ambivalencia se da por la relación que se halla entre el orden en un proceso, frente a un mandato que quíerese o no, debe cumplirse, incluso en momentos donde se puedan tocar sutilmente el cumplimiento de una directriz y los principios que pueda tener un individuo, en este caso, un docente.

La planeación, la sistematicidad, la evaluación a la calidad y el mejoramiento de ella son puntos que sobresalen en las respuestas y que se miden en los resultados obtenidos en evaluaciones internas y en el posicionamiento que externamente se logra del colegio por medio de resultados en pruebas nacionales e internacionales, que son de difusión pública, por lo que da una escala o una valoración respecto a instituciones con las que se compite por el servicio que se presta.

Por su parte, las apreciaciones a favor se fundamentan en las posibilidades que brinda la calidad en el sistema educativo en cuanto a que invita a la formación profesional, a la capacitación y la búsqueda de constante mejoramiento. Para muchos docentes las oportunidades que el colegio les brinda son una manera de mejorar sus conocimientos y perfilarse para otros empleos en el exterior o en instituciones de educación superior. Si bien este punto parece estar a favor de los docentes mismos, para otros, considerar este incentivo económico que obliga a ejecutar un proyecto en el que aplique el nuevo conocimiento, se convierte en una camisa de fuerza que impide llevar a cabo su labor.

Podría decirse entonces, que la satisfacción que manifiestan los docentes en cuanto al proceso de calidad se centra en el control a los procesos académicos, puesto que a su juicio, logran ver cómo son mejorados con el seguimiento constante que de ellos se hace a través de la planeación de las clases, sin embargo, una opinión así puede tornarse peligrosa si se consideran los argumentos dados anteriormente, pero a la vez podría dar la idea de que, como la cualificación del docente es tan reiterativa en el discurso institucional, la idea misma puede parecerles políticamente correcta y termina aceptándose más por repetición que por valoración. Expresiones como estas dejan ver que claramente que los profesores se han apropiado de la estructura que les propone el sistema de calidad: evaluación, capacitación, innovación, entre otras.

Igualmente, los profesores identifican coherencia e integración entre los procesos formativos y académicos, hecho que de alguna manera ha presentado un impacto positivo en los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales, tales como pruebas ICFES, Olimpiadas del Conocimiento, pruebas Cambridge, pruebas de inglés y francés.

Al llegar aquí es importante analizar en este contexto las ambigüedades, esas ambivalencias que se generan en el mismo ambiente de la institución educativa con respecto al proceso de calidad y sus implicaciones. Podría pensarse que se generan porque así como el sistema brinda aspectos que pueden ser benéficos por la estructura que ofrece, también en el plano de la excelencia y de control, puede generar situaciones de conflicto por la exigencia y demanda que requiere en el funcionamiento permanente, se genera una sensación de insatisfacción, de no terminar, no en el sentido de no lograrlo o de hacerlo mal, porque los resultados muestran que está bien y muchas veces más allá de lo esperado, sino en el sentido de que no es suficiente, siempre habrá algo más en lo que se debe pensar y hacia lo que se debe proyectar.

De esta manera entonces, el proceso de calidad que vive el colegio se convierte en un vaivén, el sistema da y recibe, demanda y exige, los demás se acomodan y corresponden, por este motivo se hace imperativo para la institución pensar en las condiciones, generarlas, motivar al logro y acompañar los procesos para que los docentes no se sientan como simples receptores, sino partícipes de la construcción de un engranaje mayor a favor de la formación de los educandos.

Ser el mejor cada vez, estar en procesos de mejoramiento continuo son consignas del modelo de calidad, por ello, en la opinión de los maestros, cualquier



manifestación de estancamiento es un retroceso al que el sistema no puede enfrentarse porque resulta ventajoso para la competencia y corre el riesgo de poner en evidencia al docente que no cumplió con las expectativas del colegio. Por ello no es raro encontrarse dentro de todo este proceso, docentes que comprendan que su perfil, su forma de ver el conocimiento, no se acentúa en la dinámica cambiante del sistema de calidad y por ende, en algún momento deberá tomar decisiones a favor de su ser y no del deber ser de la empresa a la que pertenece.

En tanto avanza la indagación, se propone entonces un nuevo tópico que centra su búsqueda en cómo son los procesos de calidad; sin embargo, la tendencia en la respuesta no se concentra en *el cómo* sino en el *a qué* hacen referencia. Se logró advertir que, al menos en esta institución, se ha ido interiorizado el discurso de la calidad, hasta el punto de reconocerla como aquello que da un norte, fija cierto orden y deja evidencias sobre qué o quiénes son responsables del funcionamiento adecuado de los procesos, a través de la evaluación constante, por ello, en gran parte de los casos, logra percibirse cierta presión sobre la acción docente, pues “en el sistema de calidad hay unos indicadores que cumplir y todo eso, que presiona mucho” (Ent. 7). Este tipo de elementos evaluativos, a juicio de los profesores, es usado para ejercer control frente a la labor que se encomienda. La inferencia que se puede hacer es que, la adaptación que los docentes han logrado hacer del sistema de calidad, los posiciona como ejecutores o receptores de este modelo, más que como propositivos.

En algunos casos, cuando los docentes hacen propuestas de mejoramiento que se relacionan exclusivamente con la educación, pueden ser mal interpretadas o tomadas de una manera diferente a la planteada y creer que se obedece a intereses personales o que se hace con el ánimo de criticar simplemente un proceso, cuando en verdad lo que se encuentra es una falencia que debe contrarrestarse a tiempo. En otros casos, los docentes, pese a suponer una posible respuesta a sus sugerencias, se atreven

a formularlas y a intervenir con la finalidad de reflexionar frente a ciertas acciones que se están realizando o que no creen convenientes y logran notar que

no son bien recibidas porque quizás esos comentarios o esas intervenciones desestabilizan como el status quo de la institución, de lo que ya está establecido y pues, pienso yo, que de alguna manera, a veces esas intervenciones, esas recomendaciones se convierten en amenazas (Ent. 6).

Como se ha venido mostrando, las opiniones emitidas sobre la percepción frente a las políticas de calidad del colegio Montessori se hallan divididas. Algunos resaltan como aspectos positivos, una buena apropiación de elementos pedagógicos y teóricos en cada una de las asignaturas, la sistematización y organización de los procesos y la claridad que esto brinda a cada uno de los miembros de la comunidad educativa; también sobresale el hecho de que se busque a partir de este modelo “materializar las necesidades de sus miembros buscando ser cada día más responsables, éticos y creativos” (P3. 6). Podría decirse que este grupo se adhiere a la posición de los docentes que tienen una percepción “Muy positiva” frente a la calidad institucional, pues logran ver que este modelo es fructífero, al menos desde el plano académico, en el sentido en que ha permitido que el colegio “se destaque a nivel local, nacional e internacional en sus prácticas pedagógicas y logros” (P3. 6).

Contrario a esta tendencia, se mencionan como aspectos negativos, la falta de docentes capaces de afrontar los problemas que surgen cotidianamente y la poca experimentación y trabajo de campo que terminan haciendo del conocimiento algo más teórico que práctico. Surge también la postura crítica de unos cuantos docentes, que argumentan que si bien es un sistema que ha hecho énfasis en la organización sistemática y ordenada de algunos procesos educativos, se ha centrado demasiado en las expectativas de los clientes o en el “marketing”; hay cierta identificación con la

idea de que una educación que tiene como fin la calidad, piensa en satisfacer a sus clientes en todas sus demandas.

La mirada organizativa del Colegio Montessori, según lo evidencia la opinión de sus educadores, da un modelo en formación, en el que aun se confunden algunos actores debido a las exigencias empresariales de indicadores a los que se debe dedicar mucho tiempo y energía que agota excesivamente y se requiere de ese tiempo y de esa energía para la calidad humana del hacer educativo. Por otro lado, hay consenso en el deseo de participar activamente en este proceso, en su evolución y en el logro de objetivos acordes con la máxima posible en la calidad de la política educativa.

Otra interpretación a estas opiniones encontradas, podría partir del análisis del discurso de calidad, comprendiendo las implicaciones que este tiene para sus gestores y develando qué tan interiorizado está en ellos, no desde la repetición, sino desde la concepción y gestión, en el impacto que genera sobre los comportamientos de la comunidad y del sentido que realmente tiene. Pensar en que un docente que está involucrado en un proceso de calidad y es gestor del mismo, sienta que no es propositivo, podría definirse, desde la mirada y trasfondo de las implicaciones del sistema de calidad, como un comportamiento que lo distancia de la responsabilidad que requiere el acto educativo para su funcionamiento.

En últimas, podría afirmarse a partir de sus opiniones, que los docentes no se sienten con la libertad que pueden encontrar en otras instituciones educativas donde no se ha implementado un sistema de calidad, porque ya han pertenecido a alguna de ellas y sienten el vertiginoso cambio impactado en la sistematicidad de su labor, comparación que establecen con el sistema de calidad, el cual sienten más demandante, riguroso y en constante evaluación de su función respecto al producto

educativo, en demostrar qué se hizo y cómo lo logró, a diferencia de instituciones donde sienten que su labor es más libre y los controles que ejercen sobre él son menores.

## CAPÍTULO 2.

### LA CALIDAD FRENTE A LOS PROCESOS ACADÉMICOS

La percepción de los maestros con respecto a los procesos académicos del colegio Montessori, está relacionada con todo un sistema de calidad que tiene como base la documentación de procesos, de manera que puedan estructurarse gracias a los planes de mejoramiento. La vigencia en los procesos es una manera de acreditar prácticas pedagógicas que tienen mayor resultado y por ende, eficacia. Los maestros asumen con positivismo dichos procesos, porque se fortalecen no sólo las prácticas, sino también el reconocimiento institucional.

En torno a estos procesos, los profesores manifestaron ventajas y desventajas en relación con el registro de ellos en función de la calidad institucional, al cual le dan una valoración positiva, en cuanto que prevalece el orden, pero también presenta varias falencias en el manejo del tiempo o en que a veces se haga complejo el registro de la información. Varios maestros coincidieron en que se dedica mucho más tiempo en la documentación de procesos, que en la preparación de clases y espacios para la investigación debido a las múltiples funciones que tienen

Los profesores tienen demasiadas asignaciones adicionales que ponen en riesgo la calidad de la enseñanza por falta de tiempo" (P.17. 27). "El sistema de calidad recarga de acciones y documentos al docente; éste responde relegando actividades o procesos de aprendizaje (P17. 17).

Aun así, hay una exigencia institucional debido a que los educadores en función de la calidad, deben responder a todos los frentes, es decir, la función de los

maestros se ha diversificado a raíz de los procesos de calidad, no son sólo las prácticas pedagógicas, sino los aspectos organizacionales que ponen de relieve una visión educativa que tiene como principio la eficacia y la competencia.

Los procesos académicos han sido modificados con respecto a los hábitos, y los procesos de planeación, regidos por unos estándares curriculares y adecuaciones que dictan planes externos, como por ejemplo sucede con la adaptación del modelo Cambridge. También aquí podrían considerarse algunos aspectos que pueden ser representativos en el proceso de calidad; uno de ellos alude a la propuesta educativa del colegio, la cual se centra en las pedagogías activas, por lo que una de las demandas creadas para el sistema, desde los estándares de calidad nacionales e internacionales, es el mejoramiento de las prácticas educativas, razón por la cual, el colegio ha establecido parámetros para orientar una clase de calidad, pensando en que es relevante para el sistema la unicidad de criterios y el servicio que brinda, porque son las posibilidades de mejorar la oferta y de estar en la competencia. Dichas mejoras obedecen al análisis y al conocimiento de las demandas del cliente y de las tendencias educativas, por lo que se establece como criterio de pedagogías activas, el reconocimiento a la individualidad, tendencia que parte de un principio pedagógico y que se convierte en un punto clave en el servicio que se oferta en el colegio.

Ahora bien, esta mirada a lo que dice el docente en relación a la incidencia de su actuar sobre el proceso de certificación de calidad en el colegio, tiene resonancia en cuanto permite sistematizar las acciones pedagógicas, controlar y decidir sobre los apoyos que se brindan al aprendizaje y en esa medida impactar los resultados y generar posibilidades de mejora al sistema, que se pueden evidenciar y seguir en el momento de una auditoría para certificación.

La claridad en la manera de enfrentar procesos es uno de los elementos más relevantes que se señalan, debido a que el docente tiene definidos los objetivos necesarios para sus estudiantes y estos a su vez pueden influir en sus propios ritmos de aprendizaje. Esa intención de hacer todo más claro que hace parte fundamental de los modelos de certificación, nos acerca al modelo de la tecnología educativa, que además de valorar los procesos y el contexto en el que se producen, permite

Negociar las metas y objetivos instruccionales, no imponerlas. Lo que nos lleva a asumir que pueden darse interpretaciones diferentes de la realidad, en función de las construcciones individuales que puedan realizar los propios estudiantes. Por otra parte, el profesor más que ser el presentador siempre experto, se convierte en colaborador y estudiante (Cabero, 2006, p. 20).

En términos generales, la valoración de los educadores en los procesos formativos, es positiva debido a que la planeación en las diferentes áreas permite una buena ejecución de los compromisos. La llegada del sistema de calidad ha cambiado considerablemente la relación maestro-estudiante, en cuanto a que el docente facilita herramientas discursivas que giran en torno al saber y al hacer, afianzando conocimientos dirigidos a la practicidad y al sentido común, como se ve en esta afirmación:

Cuando yo me refiero a que sabe lo que está haciendo es lo que le está dando a los estudiantes, que los estudiantes saben y el profesor sabe para qué y por qué se está aprendiendo lo que se está aprendiendo, pero no es unas veces sí y otras veces no, o sea, yo les llevo muchos materiales con muchas cosas innovadoras (P16, ent. 7).

Sin embargo, hay opiniones contrarias en donde se expone que lo que ha cambiado no es el rol docente ni prácticas pedagógicas, sino la forma de ejecutar procesos y cumplir requisitos.

De este modo, educar y aprender dan un giro educativo, se presentan como dos actos simultáneos. El rol del docente en el aula clase, parte de esta noción, es decir, la imagen de quien dice poseer el conocimiento desde una perspectiva autosuficiente, da lugar a una renovación de sus prácticas pedagógicas: “Mi labor docente no es sólo impartir conocimiento sino también cimentarlo sobre bases de convivencia sana y respeto por el otro dando oportunidades para que el alumno crezca como buen ciudadano” (P4. ent. 27). Esta apreciación es la muestra de una formación íntegra, donde se fortalecen las competencias comunicativas, el respeto por el otro desde la palabra y lo que nombra. Cuando el maestro tiene conciencia de la dimensión social de su labor, se hace evidente un cambio relevante en la manera de abordar a los estudiantes, que consiste en otro tipo de autoridad tanto normativa como académica.

La relación del maestro con sus estudiantes trasciende en la medida en que el encuentro posibilita una oportunidad de intercambio; en la medida en que el sujeto que aprende no está vacío, concibe, pretende, tiene un conocimiento previo de lo que lo circunda; y el sujeto que orienta, el educador, propende conducir hacia un objetivo, tiene en mente un procedimiento para lograrlo y necesita generar esa seducción frente al estudiante para que el camino los conduzca al cumplimiento del logro.

Con la concepción de una educación abierta y flexible el estudiante es partícipe activo del proceso educativo, es por lo tanto, gestor y evaluador, oportunidad que le permite aportar y hacer juicios sobre lo que recibe. El docente



queda ubicado en un plano más amplio y no se reduce sólo al dominio de su saber, debido a que debe estar dispuesto a replantear su aprendizaje estando abierto a la crítica, con habilidad de ubicarse en contextos educativos a partir de los cambios vertiginosos de nuestro tiempo. Esta manera de cuestionar lo aprendido, resalta la imagen del maestro investigador que registra su experiencia pedagógica y hace de ella una fuente de investigación; este punto de vista deja en segundo plano la presencia del maestro que transmite solo contenidos de guías y textos escolares.

También convino centrar un poco la atención en el registro de procesos para poder entender que la escritura se convierte en un pretexto, para que los educadores vean realmente en cierto grado de autonomía en las dinámicas de clase, aunque en primera instancia, el registro de procesos exigido por la institución sea monótono y tedioso, ya que les “hace estar pendientes del cumplimiento de requerimientos y no de la labor educativa, sólo ser tecnicistas de la pedagogía” (P4. 24).

Estas anotaciones son recurrentes en los espacios educativos, reflejan descontento por la inutilidad de algunos registros, que son considerados innecesarios. Los procesos académicos y todo cuanto a ellos concierne, también tienen especial relevancia para los docentes frente a la perspectiva que de ellos se hacen en cuanto a asuntos relacionados con la calidad y propiamente, con la implementación de este sistema en la institución, donde son partícipes y actores cotidianos. Precisamente al ser éste un tema tan importante, las preguntas de ambos instrumentos utilizados para recopilar información iban encaminadas al reconocimiento de la percepción que sobre ellos tenían los docentes del colegio Montessori.

Ahora bien, la articulación entre procesos académicos y calidad, se halla al parecer, relacionada con los formatos que impone el mismo sistema, por tanto, la

percepción general de los docentes es la de encontrar casi nulo cualquier tipo de intervención frente a un proceso reglamentario. Aquí hay uniformidad en casi todas las respuestas: se pueden dar variaciones en la forma en que se ejecutan los procesos institucionales por la manera en que cada escuela los lleva a cabo de acuerdo con la población que atiende, pero cuando el formato depende o viene directamente determinado por el sistema de calidad del colegio no es modificable ni discutible, simplemente se aplica, porque “la calidad es una de las cosas que considero no se debe cuestionar, se acepta o no se acepta, eso es todo” (Ent. 1).

Frente al sistema de calidad del colegio Montessori, la tendencia en la respuesta dada por los docentes se torna polémica; si bien algunos encuentran que pueden hacer propuestas al sistema de calidad, otros se declaran como entes que deben cumplir con unos indicadores que definan su desempeño en la institución (P4. Ent. 7)

estas políticas, te obligan, porque realmente existen consecuencias, unas sanciones, unos castigos, si no realizas el procedimiento” y con ellas los llamados de atención registrados a través del sistema de no conformidades, de ahí que sea visto con malos ojos, puesto que “no permite ahondar en situaciones o en las características de las situaciones, simplemente sino se hace de esta manera tienes un servicio no conforme, una inconformidad, una inconformidad no conforme y toda la conjugación del verbo (Ent. 6).

A pesar de que se insista en que es un sistema que permite trabajar con autonomía, sin ningún tipo de control, en la práctica se experimenta todo lo contrario, los docentes logran ser conscientes de las presiones que sobre ellos recaen, de las miradas atentas a cuánta cosa hagan en la institución. Se notan gestos de desgano y de escepticismo frente las supuestas libertades que se dan en el aula y en el colegio en sí.

Esto lleva a interpretar que se presenta una forma de escepticismo alineado, que en el fondo no se logra, puesto que se percibe que los docentes tienen introyectada la filosofía institucional y hacen poco por resistirse a ella. Pareciera ser que el aula de clase es el único espacio donde se puede variar algo, como por ejemplo, el estilo de enseñanza que puede marcar la diferencia, ya que allí es donde se logran identificar las necesidades de los grupos y hacer las adaptaciones que ellos requieran, pero jamás el sistema de calidad en sí mismo:

Pues depende de cómo lo veas, porque mirá que si vos lo ves como un todo, entonces vos vas a decir, no es que mis decisiones son mínimas, ¿cierto? Vos decís, porque es que yo no puedo cambiar el sistema de calidad, porque es que yo no puedo cambiar el sistema de evaluación, yo no pudo cambiar, como cuando ingreso las notas o cosas así, pero si vos lo ves desde el otro punto de vista, de que pequeños cambios pueden ser significativos (...), entonces esas pequeñas cositas tú las puedes hacer porque es al interior como de tu clase, entonces ya de ahí a modificar cosas más grandes o a modificar por ejemplo el cómo enseñan los otros docentes, es muy difícil (P12. Ent. 3).

Frente a esos procesos organizativos, los docentes se sienten nuevamente como receptores, lejos de profesarse como actores propositivos, puesto que manifiestan que la institución no les da la valoración que creen merecer. Las decisiones y los cambios que puedan darse en el manejo de los procesos institucionales se alejan cada vez más del alcance del profesorado y se limita su acción en la cotidianidad educativa que vive él en el aula.

Pues yo creo que sí, realmente, el estudiante como tal no es, no es como muy partícipe de ese sistema de calidad, básicamente es el docente y los trabajadores. En el aula básicamente es, pues en mi caso, precisamente por no creer en ese sistema pues yo hago, lo que, lo que yo creo; mi accionar, mi quehacer está determinado por mis convicciones como docente que es lo que

yo puedo, lo que yo creo que debo hacer como docente en el aula, pero básicamente es eso, el sistema de calidad se evidencia en el aula de clase, yo no lo veo, quizá sí lo haya, si haya una evidencia, pero yo no lo veo, claro no (P. 8. Ent. 6).

Ahora bien, si en el aula se generan resistencias de parte del profesorado inconforme con el sistema, en la práctica, hay quienes definitivamente asumen las políticas de calidad y logran ver que algunas estructuras definidas por compañeros que tuvieron experiencias anteriores en otros colegios, son difíciles de dejar atrás, pues solo cuando se comprende la dinámica del sistema de calidad institucional, esa estructura rígida comienza a ser aceptada a tal punto de ser extrañada:

Me costó hacer la transición como cualquier otro profesor apegado a las cosas del pasado pero toda esa transición al final fue muy aportante para mí, me ayudó mucho y ahora necesito esa estructura, la estructura me da un norte, me da claridad (Ent. 1).

Una claridad compartida es que parecen por un momento, dejar de lado su malestar frente al mismo sistema, que en otros momentos critican y se hace tan evidente el hecho de que la estructura de la calidad y sus procesos de certificación, se ha fijado plenamente en el imaginario de los docentes, a tal punto de considerarlo casi inmodificable.

Por otra parte, el manejo personal del tiempo y la variación en el estilo de enseñanza, son dos hechos relevantes dentro de la percepción frente a los aspectos académicos. Lo que coincide en la mayoría de los profesores es que la dinámica de trabajo en el colegio, es tan demandante que muchas veces se debe utilizar tiempo personal para cumplir con los requerimientos institucionales (Ent. 4).

El tiempo personal se pone en entredicho al aparecer afirmaciones que muestran que se ve limitado en la medida en que se tenga que citar familias, estar en reuniones, brindar atención a los estudiantes y las pocas horas que quedan libres, “se hace lo que haya que hacer de evaluar, proponer, diseñar, pero a veces no es suficiente” (Ent. 5) y continúan otras como:

A ti te dan un tiempo para que tú organices tus cosas, tienes aparentemente tu tiempo libre, pero realmente no cuentas con él; asimismo uno constantemente se ve abotagado de trabajo y por mucha organización que exista, no da, realmente no da el tiempo y se ve obligado a llevarse trabajo para la casa por muy organizado que sea, porque la realidad es que hay mucha, mucha actividad (Ent. 6).

Actividades que, a juicio de algunos docentes, simplemente se hacen para cumplir con un indicador más y diligenciar unas evidencias que exige el sistema. Por otra parte, se logra ver en la práctica que la autonomía de la que tanto se habla, pierde valor para los docentes cuando cada decisión importante la deben comunicar a sus asesores para que sean ellos quienes finalmente tienen la última palabra, puesto que conocen los límites que pone la institución. Así entonces, una decisión mal tomada se reflejará en los procesos de verificación ejecutados por entes internos y externos a través de la figura de una auditoría, lo que lleva a concluir que se puede “llegar hasta donde empiezan ciertas otras cuestiones, ya que son institucionales, hasta ahí me llega la libertad, eso incluye mi didáctica o trabajo ya en el aula” (Ent. 5).

Se percibe a los profesores presionados y en cierto sentido, atemorizados, porque al no cumplir con los procedimientos vienen las sanciones y se obvian las circunstancias que influyeron para que no se cumplieran las metas pactadas; sienten

que a partir de su implementación su desempeño se evalúa con base en los resultados obtenidos, elemento que termina siendo condición para su permanencia en la institución (P4. 8). Pero las presiones sobre el tiempo parecen desaparecer por un momento y emerger unas nuevas; también comienza a hacerse evidente

cierta presión por incluir todas esas prácticas, las TIC, el uso del laboratorio, en fin, pero no, es como de manera robotizada, pues hay que cumplir con el indicador, hay que meterlo, entonces debido a esa automatización de los procedimientos, uno realmente hace eso para cumplirle al indicador y mantenerlos felices (Ent. 6).

Nuevamente emerge en el discurso una referencia inconsciente del modelo asociado a la tecnología educativa, en tanto los medios tecnológicos se convierten en un recurso de los profesores para centrar la atención y la percepción del estudiante a través de imágenes, videos, diapositivas, entre otras, que entran a ser mediadoras en este proceso de aprendizaje (Cabero, 2006).

Los datos muestran una tendencia institucional a justificar considerables inversiones en herramientas tecnológicas, por ello, se han incluido dentro de las Jornadas Pedagógicas, grupos de capacitación por niveles de aprendizaje de herramientas tecnológicas de uso obligatorio en el aula de clase. Para hacer seguimiento a este proceso, la institución a través del sistema de calidad, estableció un formato con el cual se deben cotejar el número de horas de la asignatura y el total horas de clase, apoyadas en alguna herramienta tecnológica; esto ha hecho que el profesor en aras de cumplir un indicador, utilice así sea por pocos minutos alguna de ellas para evitar ser señalado por los indicadores del mismo sistema de calidad.

Robotización y automatización, son dos términos que emergen de este discurso y que permiten entrever una percepción mecanicista y productiva propia del

sistema de calidad, que dista mucho de la concepción pedagógica con la cual fueron formados muchos docentes que hacen parte de la institución. Según la definición que ofrece la Real Academia Española, mecanizar es dar la regularidad de una máquina a las acciones humanas y en ese sentido, logra verse cómo, para los profesores, la incursión de estos modelos, si bien proveen elementos para facilitar la organización administrativa de la escuela, resta funciones a la labor propia que debe desarrollar el docente: dedicar tiempo a la planeación, al cuidado del estudiante y a generar reflexiones sobre sus prácticas.

Precisamente sobre este último asunto, algunas áreas parecen dejar de lado por algunos momentos, las indicaciones dadas por el sistema y hacer cierto tipo de resistencia al realizar un ejercicio reflexivo respecto a los resultados y a la efectividad de los procesos propios de ésta, más que por cumplir con el sistema de calidad. En este caso, los docentes llegan a la reflexión sobre el impacto que pueden tener las estrategias empleadas por el área “más acercándonos a lo educativo, a lo pedagógico que a estos sistemas de calidad” (Ent. 6), dejando ver una postura, nuevamente de rechazo frente a lo que consideran innecesario dentro de su labor: formatos, indicadores, resultados; en cambio, demandan de ese tiempo para pensar en qué cosas pueden hacer para mejorar sus clases, investigar sobre ellas, cualificar sus prácticas y acercarse a los estudiantes con nuevas formas discursivas que lleguen fácilmente a ellos. Pensamientos de este tipo se mencionan como uno de los obstáculos que se presentan e impiden la realización de la esencia pedagógica:

El profesor no tiene tiempo de reflexionar qué hizo mal o qué hizo bien y claro, sigue haciendo las cosas como las hizo antes (...) es necesario si se quiere avanzar, si se quieren lograr buenos resultados, eso se subestima mucho y es la gran falencia de esta profesión, sí, la falta de asignarle tiempo al profesor para que reflexione, para que estudie, investigue (Ent. 3).

De otra parte, comienza a verse que las propuestas que pueden hacer los docentes se hallan solo en relación con asuntos académicos o formativos que deben modificarse o reconsiderarse; las ideas, más que las propuestas de mejoramiento, son bien recibidas siempre que exista una “buena justificación”. Hasta este punto, podría decirse que las sugerencias son aceptadas, al menos desde áreas específicas, si se logra hacer visible una debilidad en un proceso y se llegan, incluso, a trazar estrategias de mejoramiento, aunque finalmente la última palabra frente a la evaluación sobre la pertinencia o no de éstas, es determinada por el Consejo Académico.

La reflexión crítica a la que hacen referencia los docentes, es en torno a todos aquellos elementos que intervienen en la clase, en la cotidianidad educativa en sí y en las prácticas que se desarrollan en ese espacio. El ejercicio reflexivo es necesario, en primer lugar, porque permite dar sentido a lo que se hace, comprender el alcance que tiene su profesión y comprometerse con ella y los elementos que la componen; en segundo lugar, porque a través de la relación docente-estudiante-contexto, se abre el espacio a la generación de ideas que permitan modificar favorablemente las condiciones sociales de los individuos, y por tanto de su formación.

En este mismo sentido se intentaba descubrir qué había cambiado en la educación en el colegio Montessori desde el posicionamiento del sistema de calidad. Los hallazgos a favor están relacionados con el orden en cada uno de los procesos y la posibilidad de ver resultados tangibles. Otro factor positivo radica en el hecho de haberse establecido como prioridad institucional, que quien quiera hacer parte de su organización debe tener formación pedagógica y destinar un poco de su tiempo a la cualificación como docente a través de cursos y posgrados, entre otros.



En consonancia con estos puntos de vista, se encuentran los primeros hallazgos rastreados a partir de la aplicación del cuestionario, entre los cuales se pedía a los docentes que le otorgarán una valoración al sistema de calidad implementado por el colegio y ésta fue *Muy positiva*, pues lo ven como facilitador del seguimiento a los distintos procesos que allí tienen lugar, tanto formativos como académicos. La planeación, la sistematicidad, la evaluación a la calidad y el mejoramiento de ella son puntos que sobresalen en las respuestas, así como también con la apropiación e implementación de nuevas estrategias a las clases, ha ido desapareciendo paulatinamente la clase magistral, elemento que parece no tener cabida dentro del sistema mismo. Precisamente con la incursión de las nuevas tecnologías de la información, es el estudiante el constructor de su propio conocimiento, un conocimiento desestructurado, fragmentado como es la red misma; él se convierte en gestor de la información, ya no en el sujeto en formación que recibe los conocimientos dados por un docente capacitado para ello. La figura del maestro como orientador en la búsqueda de sentido del conocimiento, queda relegada a un segundo plano.

En cuanto al cambio negativo, se menciona el sistema de evaluación, que ha repercutido inadecuadamente en la formación de los estudiantes, quienes hoy en días son considerados “una especie como de analfabeta activo, porque hay estudiantes que cursan un grado pero que no están entendiendo realmente, no están aprendiendo realmente lo que deben tener como competencia” (ent 4) y que al llegar a la educación superior no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentarse a ella. A juicio de varios docentes, el afán mismo que impone el sistema por cumplir con indicadores, hace que los estudiantes sean medidos con el mismo rasero, pese a que algunos de ellos no poseen los mismos elementos cognitivos para competir con sus compañeros, un hecho crítico, que juicio de los docentes, impide el desarrollo conceptual de los estudiantes y les va dejando relegados.

La visión empresarial, es decir, el desarrollo de principios propios de la empresa tales como la satisfacción de las demandas del cliente, el cumplimiento de una misión y una visión, la competencia entre mercados, se ha centrado demasiado en las expectativas de los clientes o en el “marketing” (P3.30), expresión utilizada por uno de los encuestados del primer instrumento; incluso llegan a asentir que “a pesar de tener políticas claras de calidad, algunos procesos tienen poco seguimiento y en algunos casos son solo monitoreados en épocas de auditorías” (P3.19). Con ello entonces, se hace cada vez más evidente la visión empresarial que adquieren las instituciones y se comprende el alcance que llegan a tener términos como clientes, empresa, competencia y calidad, todos estos encaminados hacia la competencia de mercados y el posicionamiento de una marca, esto es, la empresa educativa.

Con base en lo anterior, podría afirmarse que para un gran número de miembros de la institución en cuestión "todo está muy bien en el papel y el discurso, pero no en la práctica" (P3.32), posición contradictoria, pues cuando se indagaba sobre la calidad y sus beneficios institucionales, la mayor parte de las respuestas dadas fueron a favor del sistema asumido por el colegio. Sin embargo, la afirmación hecha no puede dejarse de lado porque supondría pensar que, para los profesores, el sistema de calidad como tal, no se centra propiamente en suplir las necesidades básicas de los educandos, sino en adecuar los procesos escolares a la visión empresarial que implica orden, seguimiento, evaluación, control, rasgos más cercanos a una empresa, que a una institución educativa:

Lo que a mí me parece es que el director o cualquier docente por estar atento a muchas, que registro aquí, que esto, que aquello, que firmar aquí un papel, es tanta esa parafernalia o esa papelería que lo aleja mucho o le resta tiempo a cosas muy esenciales; si eso se puede ir disminuyendo pues o como

concretando más en no tener que hacer tanto (...) me parece que podría ser algo pues como positivo (P5. Ent. 7).

Más que notarse un cambio sustancial en la educación del país, se suma el hecho de que la palabra calidad parece irse desgastando en el discurso cotidiano, porque todo se asocia al sistema en sí asumido por una determinada institución, no al concepto mismo en relación con las propiedades que son inherentes, en este caso, al sector educativo.

La palabra calidad tiene su peso pero con tanta cosa y todo mundo le habla de ella y todo mundo cree que sabe qué es eso, ha desgastado y empieza a desvirtuar esa idea de calidad y de políticas de calidad; yo pienso que eso hacia donde conduce es efectivamente a un desgaste donde se hable de eso pero realmente nadie se sienta a pensar como qué es lo que quiere o hacia dónde apunta (Ent. 8).

Como parte de la articulación entre las políticas institucionales y el trabajo del docente en el aula está el constante interés en que se dé la formación constante de sus docentes “para que puedan dar a sus estudiantes una educación más global en vías a un mundo competitivo” (P18. 14). Así entonces, son igualmente significativas las prácticas de enseñanza que incluyen la implementación de adaptaciones necesarias para que se tenga en cuenta el reconocimiento de la diferencia en los procesos de aprendizaje, el compromiso con la formación y con el crecimiento de los alumnos gracias a la inclusión de sus familias en el proceso formativo.

En últimas, se señala que todas las acciones que lleven a hacer del trabajo docente algo más organizado y consciente están directamente relacionadas con las acciones de mejoramiento continuo en las que tanto insiste el colegio y que son vistas positivamente por los docentes. Contrario a lo anterior, un pequeño grupo de docentes no encuentra la articulación mencionada, pues perciben que algunas veces “se contradicen las políticas institucionales con lo que realmente se necesita en el aula de clase” (P18. 28) o muchas veces, el formalismo propio del sistema, termina convirtiendo la gestión de la calidad en diligenciamiento de formatos. En cuanto a la formación como los estudiantes consideran que muchas veces se prepara para cumplir con una prueba evaluativa o para alcanzar unos indicadores, pero no para la vida, por tanto, falta “incentivar la parte humana, los procesos continuos de los niños y las nuevas propuestas de docentes que hacen un poco más por la institución” (P18. 28).

Finalmente, aparece otra categoría que relaciona calidad con el compromiso que asumen los docentes del colegio Montessori frente al cumplimiento de las metas institucionales. Aquí parecen cobrar más fuerza aspectos mencionados anteriormente, como el hecho de asumir la labor como un reto personal de cualificación en donde la adecuada participación lleva al posicionamiento del colegio, ya que "en un trabajo con sistema de calidad, no es el individuo quien actúa y se favorece o perjudica, es una institución. Somos todos, así que el éxito o el fracaso es de un colegio, de una comunidad educativa" (P19. 15).

Este aspecto se contradice con los resultados anteriores que dejaban ver el sentir de los maestros como simples receptores y muestra, por el contrario, que es justamente en este sentido en el que logran sentirse como ejecutores pero de procesos específicos, conservando siempre la responsabilidad ética que tienen como docentes y animados con la idea de que la participación de cada uno de ellos se verá reflejada en el alcance de metas comunes. Pese al discurso, el docente parece no perder su rol

formativo, al contrario, encuentra las circunstancias adecuadas para hacer uso de este a través de la interacción que logra con sus alumnos en el aula de clase y resistirse ante las presiones del sistema.

Para finalizar este capítulo, se identificaron dos grandes categorías de medios que emplean los profesores para que se cumplan las metas de calidad trazadas por el colegio. La primera de ellas, incluye a quienes planean, organizan, gestionan e innovan en sus procesos a través de las capacitaciones que el colegio ofrece, y a la vez, realizan acciones de mejoramiento que conducen a planear estrategias que derivan en resultados positivos; aquí mismo se incluyó la autoevaluación, proceso que ayuda a comprender la política de calidad del colegio. La segunda categoría se relaciona con la apropiación de Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC- y de recursos didácticos direccionados por la intención del docente para que los estudiantes mejoren sus desempeños (tecnología educativa). Las asesorías con los jefes de área y la observación de la clase son elementos que rescatan este grupo de docentes solo si permiten identificar falencias en el procedimiento y corregirlas. Esta categoría va más de la mano con la formación académica de excelencia, que tanto buscan los docentes del colegio Montessori y que aseguran, a su juicio, con la preparación y la aplicación de exámenes estandarizados.

Por último, se mencionan el trabajo en equipo, la planeación de las clases en los formatos institucionales que involucre la didáctica, la metodología y la evaluación en un proceso donde está presente la reflexión diaria que lleva al mejoramiento continuo; además de la identificación de necesidades a partir de las cuales se generan competencias que incentivan el posicionamiento de los procesos formativos de los estudiantes, fundamentales para que se logre, según la percepción general, la articulación entre calidad y procesos académicos. Además de lo anterior, se suman el

trato justo y equitativo con los estudiantes y su adecuada preparación para los exámenes internacionales.

### CAPÍTULO 3.

#### PROCESOS DE AULA Y CALIDAD

La calidad llega al aula de clase y se instaura en ella cuando a través del currículo, la didáctica y los procesos formativos los docentes se logran identificar elementos propios de este sistema. En cuanto al primero, en algunas asignaturas (inglés, francés, matemáticas, ciencias, lengua castellana, informática) hay evidencias de estar ligado a los requerimientos que hacen las pruebas internacionales, y en el caso del colegio Montessori, al modelo Cambridge, lo que necesariamente lleva al posicionamiento de una “cultura de la calidad”, que se percibe cuando los estudiantes muestran logros, se logra ver la efectividad que se obtiene en el proceso en general y se abona como un triunfo en la ejecución de los lineamientos institucionales.

En la medida en que yo vea que hay progreso o que finalizando un periodo o que durante el proceso veo que los niños van saliendo adelante, o sea, uno ve, pues yo creo que eso sí tiene que ver o se relaciona directamente con la calidad de lo que yo estoy haciendo en el aula y si yo veo que cada vez son menores los niños o los estudiantes que se quedan, que veo que cada vez hay más, cuando yo percibo que están aprendiendo, ahí se evidencia en ellos que el currículo o que el trabajo que yo estoy haciendo está dando resultados (Ent. 7).

Otros complementan la idea diciendo que con tantas directrices institucionales, se van interiorizando de tal forma que terminan haciendo parte de la cotidianidad laboral:

como nosotros tenemos tantas directrices, entonces eso, por algún lado, le tiene que ir pegando a uno, entonces va a llegar un momento en el que uno va a seguir los parámetros que le dicen a uno y si uno sigue como esos parámetros, entonces uno está enlistado como en, como en ese proceso de calidad que exige el colegio (P. 13. Ent. 3).

Estar “enlistado” es básicamente asumirse como parte del proceso, de la colectividad que se encamina hacia el logro de ciertos objetivos cuantificables a partir de estándares e indicadores, es hacer parte de un grupo que sigue, no tanto por convicción, sino más bien por cierta sutil imposición, los mandatos propios de la institución a la cual se está ligado. Visto de ese modo hay quienes se arriesgan a afirmar que

El impacto que haya a nivel académico, cuando se hace, y los resultados periódicamente, eso también da cuenta del proceso y mide la satisfacción, entonces desde ahí se puede decir que es una evidencia de esto (la calidad) y también, cuando los estudiantes ya de grados superiores, se enfrentan a pruebas nacionales e internacionales, como es el caso del colegio, ya si hay un buen resultado, eso también mide como todo el proceso (P. 13. Ent. 5).

Para otros profesores, en cambio, estos resultados son el fruto de la manera en que el profesor asume su rol de forma consciente y da a sus estudiantes lo mejor que puede de sí y por tanto de su conocimiento

Para usted poder llevar eso al salón (la calidad), tiene que asumirse usted mismo de una manera, digámoslo así, “calidosa” para que la pueda llevar allá, uno no da lo que no tiene, es imposible dar lo que uno no tiene y aquí uno ve eso, lo he visto que los que se han apersonado más de la idea de calidad son



los docentes, incluso por encima de lo que el colegio tiene estipulado como políticas de calidad (Ent. 8).

Ahora bien, no debe olvidarse que el currículo del colegio Montessori, si bien responde a los estándares dados por el Ministerio de Educación Nacional, también asume dentro de sus políticas de internacionalización y posicionamiento de su marca algunas exigencias internacionales derivadas de pruebas Cambridge y PISA. Si bien esto es lo que se encuentra superficialmente en el sentir de algunos docentes, lo que arrojan los datos analizados es que como parte de las metas de calidad que se plantea el colegio en los próximos tres años, está la aprobación de los exámenes para validación de titulación internacional con la Universidad de Cambridge, la incursión y utilización de tecnologías de la información en cada una de las áreas del conocimiento, la aprobación con un nivel superior de las Pruebas Saber 11, por parte de todos los estudiantes, la apropiación y aprobación de los exámenes de suficiencia en dos lenguas extranjeras –inglés y francés- y el primer puesto en las Olimpiadas del Conocimiento; todas estas son metas ambiciosas que dejan ver el posicionamiento de una “marca” institucional, cuyo eje fundamental es la calidad del servicio ofrecido.

En relación con el currículo, los criterios evaluativos y formativos parecen mostrar que se intenta que aquel a quien se educa trascienda, no solo en la temática específica de una asignatura, sino en *“una formación que es integral, de persona, de respeto, de trato con los demás, de cumplimiento; eso nunca queda en un currículo”* (Ent. 8). Este asunto de la formación y del cuidado del “otro” parece conservarse pese a los requerimientos que impone el mismo sistema de calidad cuando pide cifras, datos concretos, lo que deja ver cierta resistencia oculta de los profesores por conservar otras cosas, que son inherentes a su labor educativa, en este caso concreto, la formación del ser, ser guía del proceso formativo.

Esa misma relación entre didáctica, currículo y proceso formativo, está vinculada al impacto que tiene la evaluación, ya que como todo hace parte de un proceso, es sometido a la verificación, lo que lleva a suponer que cuando se evidencian logros, el impacto es favorable para la Institución y para el docente a cargo del proceso. Debe reconocerse que al hacer parte de un sistema de calidad, el impacto final, desde la lógica de la certificación, se mide por la satisfacción de los clientes y por los resultados académicos.

Los asesores de algunas áreas dan cuenta de la importancia de realizar un ejercicio reflexivo respecto a los resultados y a la efectividad de los procesos, a la par con el cumplimiento de los objetivos propuestos por el sistema de calidad. Ejercicios de este tipo son bien recibidos porque los docentes sienten estar “más cercanos a lo educativo, a lo pedagógico” (Ent. 6).

Sobre esa misma relación entre didáctica y procesos formativos, los docentes entrevistados se sintieron confundidos, puesto que algunos hablaban de ella como la forma propia de enseñar y otros se referían a las actividades a las que se recurría para hacerlo; empero, al intentar establecer esa relación, los calificativos más usados fueron pasión, compromiso y entrega, todos ellos, elementos que de ser percibidos por los estudiantes tendrán un impacto positivo en su formación.

La didáctica genera en el aula una alteración de la dinámica normal para dar paso al cumplimiento de ciertos parámetros de calidad, como la normalización del ambiente de clase y de los asuntos relacionados con la formación del ser. Es de resaltar que para la gran mayoría, optar por la formación en valores de sus pupilos, es mucho más relevante que los contenidos, por ello, si se encuentra preciso aplazarlos,

no será motivo de preocupación para el docente, pues se asume que cumplió con su principal labor: la formativa.

Pero esta relación también debe darse entre pedagogía, didáctica y resultados académicos. Se manifiesta, pues, en algunos docentes el reparo frente a un sistema de calidad que separe cada uno de los aspectos mencionados y se concentre sólo en los resultados, sin mirar el proceso que lleva a cabo un estudiante.

Ojalá en las instituciones educativas, ese sistema de calidad, ese proceso, no se vea como una empresa, sino que se vea como una forma de organización, de mejoramiento, de claridad frente al logro de objetivos, de procesos y todo eso, pero bajo una mirada que con lo que se está trabajando es con personas y con la formación de personas (Ent. 7).

Didáctica, formación, pedagogía, todo se conjuga para hacer más efectiva la enseñanza, al parecer de algunos docentes, y esa calidad a la que hacen alusión se convierte en guía de los procesos pedagógicos que se llevan en el aula, y de alguna manera, permite que la pedagogía no se dé al amañó de quien la ejecuta, es decir, obliga a ser organizado y sistemático y a dejar clara a los estudiantes la relación entre notas, planeación y objetivos específicos de la materia.

Los criterios mencionados dejan ver un poco el modelo pedagógico al que se inscribe el colegio Montessori basado, al parecer, en el desarrollo de competencias. Es claro que la estructura de la clase en sí, con ciertas rutinas que deben cumplirse para poder ser nombrada como una “clase de calidad”, ponen de manifiesto este modelo que implica posesión de ciertos atributos del docente para asumir de la mejor manera el reto diario de educar; según se percibe, se observa más el cumplimiento de ciertas instrucciones –llámese formato de clase de calidad- que la competencia en sí

del docente, es decir, su capacidad de poner en acción su saber y reflexionar en torno a él (pensamiento-acción).

Hay cosas que van mucho más allá del hecho cognitivo, hay cosas que van de la mano con la ética, con ese hecho de cumplir mi labor más allá del hecho de mi percepción individual como docente, como persona” y van de la mano en la medida en que se logre transformar en ese ser que se educa “su percepción del mundo, su aspecto humano (...) cuando logra llegar al estudiante y lograr cambios significativos, o sea, el hecho de enseñar no es solamente dar una cantidad de conocimiento, enseñar implica movilizar al otro, a través de esa habilidad que tiene el docente para brindar aprendizaje, pero que infortunadamente al estar éste ligado a los sistemas de calidad y las necesidades que él mismo va detectando, se va adaptando a los requerimientos “legales y funcionales del sistema” (Ent. 5).

Todos estos datos nos van dando una idea del perfil de estudiante que busca formar el colegio Montessori, un individuo productivo, amante de la transformación social, práctico y útil a la sociedad “con iniciativa individual; un hombre pensado a la imagen y semejanza inglesa” según lo exponen en su trabajo sobre la Reconstrucción antropológica del colegio Montessori las investigadoras Molina y Martínez sobre el perfil del colegio en mención.

Tanto el perfil que se acaba de referenciar, como la forma en que se toma el sistema de calidad institucional, nos van dando la idea de rechazo y apatía ante todo aquello que indique que con la aceptación de estándares fijos se llegue a un acto “mecanicista”, propio de una máquina, no de un individuo en formación y de unos sujetos encargados de tal proceso, así pues, el *proceso de calidad es* “más de

producción, de resultados; el proceso educativo es más de procesos; es allí el punto que permite ver que estos dos procesos sean conceptualmente opuestos” (Ent. 6).

Esta crítica parte del hecho de pensar en el acto de responsabilidad y compromiso que el docente adquiere con el educando en formación y con sus necesidades particulares, puesto que no sólo hace las veces de transmisor de conocimiento, sino de modificador de una experiencia personal a partir de la comprensión que logra cada estudiante de aquello enseñado y su utilidad en su diario vivir. Una acción de este tipo permite determinar qué tanto entendimiento se tuvo de lo enseñado y qué nuevas estrategias empleará el docente para garantizarlo; así es como se logra ver la relación pedagogía y calidad, cuando el docente, consciente de su rol, le pone su toque personal a lo que hace y logra una transformación en el aula de clase, en últimas es como si se aceptara la idea de que la “calidad se la pone el que está haciendo el trabajo” (Ent. 6).

Pero aquí, también entra en juego el criterio personal de cada docente cuando interpreta y asume “lo que el colegio tiene estipulado como políticas de calidad y se centra en lo que de verdad se considera que se debe hacer para que la clase sea de calidad” (Ent. 8), mostrando con esa actitud su compromiso personal y ético con el desarrollo de su actividad. Una clase de calidad sería entonces aquella en la que “por lo menos los estudiantes y el profesor tienen claro hacia dónde están dirigiendo todo su esfuerzo, qué objetivos se van a lograr, cuáles son las metas que se traza el área” (Ent. 8) lo que lleva a inferir que lo que se está aplicando no es ni el sistema de calidad ni el currículo oficial, sino un sincretismo entre dos formas de educación que cada profesor hace a una manera muy personal.

De este modo, el aula es vista por el docente como el lugar donde se consigue un empoderamiento verdadero de sus convicciones frente a la trascendencia que tiene el saber que enseña. Esta, es entonces un territorio libre, donde se pueden expresar el

arte de enseñar y la respuesta de quien emprende una visión del mundo que se abre desde allí.

Otra forma de evidenciar la calidad en el aula, según el sentir de los maestros, se da cuando los jóvenes ven cierta sistematicidad en las notas y continuidad en los procesos. Precisamente sobre este hecho se relacionan también las pautas que debe seguir cualquier docente para asegurar una clase con los estándares que pide el colegio y que exigen los estudiantes. Dentro de los formatos institucionales se hace alusión particularmente al seguimiento de calidad, donde se deja evidencia de que al aplicar una serie de pautas, se garantiza la aprehensión del conocimiento por parte de los educandos.

Por ello, las “clases de calidad” comienzan ubicando al estudiante en la dinámica que se tendrá a través de la agenda, gracias al cual los estudiantes saben exactamente en qué partes se dividirá y qué tiempos se invertirán en cada una de las conceptualizaciones y prácticas, a la vez que sabe que ésta debe contar con un desarrollo y cierre apropiados de parte del docente; así pues, si se cumplen los tres pasos y se logra ver coherencia entre la planeación y la clase, el proceso es catalogado como exitoso por parte del asesor del área y los estudiantes. Así las cosas, estaríamos hablando de un modelo por competencias que facilita los medios suficientes para llegar a un resultado esperado y verificar la comprensión de los contenidos.

La calidad en el aula de clase también se asocia con los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas o cuando hay una alta apropiación de una segunda lengua, en este caso, del inglés. Los resultados y los buenos niveles de comprensión que adquieren los estudiantes son evidencia suficiente que permite a los profesores

saber si el proceso se realizó adecuadamente y reunió las condiciones para ser considerado exitoso.

En otros casos, la mayor evidencia de que la calidad trascendió el espacio del aula de clase, se da cuando el estudiante hace uso de lo aprendido en cualquier medio y puede hacer relaciones con el contexto real

La calidad no se evidencia por los premios o los galardones que gane el colegio, sino realmente cuando él, cuando es precisamente el educando el que confirma que realmente lo que se hizo sirvió y lo ayudó y lo sigue haciendo (Ent. 4).

En algunos casos, el sistema se cuestiona porque no permite ver más allá de lo que las cifras demuestran. Los docentes logran el cumplimiento de los indicadores institucionales de calidad al hacer que ella esté presente en su labor.

Pues yo creo que finalmente la calidad, lo que le decía inicialmente, para no desprestigiar un poco la palabra, la calidad no tendría que ver tanto con los formatos, cierto?; la calidad tiene que ver con uno como docente, cómo hace sus cosas, cómo pone orden en su clase, cómo le exige a los muchachos, cómo le plantea retos, pues, para no ponerlo en un sentido negativo, cómo les plantea retos (Ent. 8, P.16).

Si bien esta investigación no pretendía indagar sobre aquellos obstáculos con los que se enfrenta un docente en el aula, que impiden que su asignatura no se desarrolle de acuerdo con los parámetros institucionales, logró evidenciar una queja común en el muestreo, relacionada con el alto número de estudiantes que se tiene a

cargo y la excesiva carga académica, factores que impiden que se de un espacio a la reflexión pedagógica y a la investigación al interior de la escuela misma. Las opiniones sobre el hecho mencionado se hacen latentes cuando se afirma que:

El profesor no tiene tiempo de reflexionar qué hizo mal o qué hizo bien y claro, sigue haciendo las cosas como las hizo antes (...) es necesaria si se quiere avanzar, si se quieren lograr buenos resultados, eso se subestima mucho y es la gran falencia de esta profesión. Sí, la falta de asignarle tiempo al profesor para que reflexione, para que estudie, investigue (Ent. 8).

En las actuales circunstancias sociales se exige que el docente investigue, innove, cree nuevas formas de enseñanza que faciliten la interacción con sus estudiantes, pero los momentos para ello son cada vez más limitados.

A mí me parece que igual esta dinámica es muy, muy absorbente. Estamos hablando de que el docente Montessori es un docente de tiempo completo, en esa medida será lo mejor como docente pero igual la ejecución de los planes, el tiempo se ve desfavorecido (...) igual un educador siempre tiene ese compromiso, digámoslo así, profesional y ético, pero el hecho de estar en esta dinámica de calidad hace que sea demandante en tiempo (Ent. 4).

Otro factor que se menciona son los padres de familia y el poder que ellos ostentan dentro de la institución,

Los padres en algún momento pueden entorpecer ese manejo de esa clase. Definitivamente, ellos como son clientes, los clientes siempre tienen la razón, entonces por esa parte tienen que tenerlo presente en ciertas actividades o en sanciones a los estudiantes que distraigan la clase o que no son responsables (Ent. 2, P.17).



Los docentes se sienten sorprendidos con la relación de poder que tienen padres de familia y estudiantes en casos como prórroga de una fecha para la presentación de un trabajo, en la modificación de una nota para que no se dé la reprobación o en la presión que pueden hacer alumnos o padres cuando no se está de acuerdo con la manera de enseñar de su profesor, lo que puede derivar en una inconformidad entre clientes y proveedores, que debe ser asumida por el docente.

En el tema de las libertades con las que se cuenta como docente Montessori se mencionan como posibles, todas aquellas que no comprometan la filosofía institucional y por ende, su sistema de calidad; se advierte que para llevar a cabo tal cosa, solo hay un espacio posible para concretarlo, el aula de clase, que como ya se había dicho, facilita el empoderamiento del docente.

La calidad y el concepto que tiene el colegio, me dicen qué tengo que hacer y qué no. Lo máximo que hago yo es que dentro de un paso de esos me puedo quedar mucho tiempo, un paso que me parece que se puede explotar mucho más (...) mis límites son los procesos de calidad propios (P.12 Ent. 1).

Logra verse que incluso ante tal proceso, algunos profesores hacen su propia apuesta por la educación que quieren dar a sus educandos:

Igual acá como docente tú tienes tu apuesta pero igual esa calidad está mediatizada por estamentos internos que verifican ese proceso, entonces en esa medida yo no pudo decir que se maneja mucha autonomía, porque igual esa autonomía, igual tiene que ser supervisada, igual tiene que ser revisada por entes institucionales (P.12 Ent. 4).

En resumen, ese sentir se puede ver en las palabras de un docente: “yo puedo llegar hasta donde empiezan ciertas otras cuestiones, ya que son institucionales; hasta ahí me llega la libertad, eso incluye mi didáctica o trabajo ya en el aula” (Ent. 5).

Ya para concluir este apartado, puede verse que el colegio Montessori otorga una valoración alta a la evaluación y la incorpora a cada una de sus dependencias, sin embargo, respecto al ámbito académico la evaluación es poco flexible.

Lo normal es que no pierda, no haya dificultades con ninguno; en el mío sí, entonces a mí me toca justificarle por qué pierde tanta gente, en vez de justificar por qué ganan todos, en un proceso de calidad que es lo más raro (Ent. 8).

Puede decirse que los profesores no están en contra del proceso evaluativo, sino de las condiciones que lo rodean, "existen políticas de calidad que se contradicen con el fin educativo, ejemplo, exigencia académica y atención al cliente" (C7. P3). Cuando perciben que se “entiende la calidad desde una óptica muy limitada: marketing. No se puede aplicar a la educación las mismas categorías de calidad que se le aplican a una arepa, es decir, enfocándose en las preferencias del cliente" (C30. P3).

En resumen, los docentes son conscientes de las presiones que sobre ellos recaen, de las miradas atentas a cuanto hagan. Esta supervisión continua les exaspera, les hace sentir invadidos en su espacio.

### **Modificación del rol docente a partir de la apropiación del sistema de calidad**

Si bien los procesos del aula de clase debieron ser considerados para determinar la percepción que sobre ellos tienen los docentes, las opiniones dadas permitieron llegar a una conclusión respecto a la modificación del rol docente a partir de la apropiación del sistema de calidad. Las opiniones en general, ven en la calidad una manera de organizar todos los procesos que están relacionados con la educación, como la planeación, la ejecución de tareas, los procesos formativos, las evaluaciones.

Respecto a la percepción que se logra ver sobre esta misma influencia se puede afirmar que es positiva, pues los pone en la situación de exigirse constantemente, de renovar sus prácticas, de innovar en las estrategias pedagógicas, de ver la permanencia en la institución como un gran reto para su vida profesional y además en otorgarse una valoración alta como profesional que interviene favorablemente en el desarrollo social.

A lo largo del tiempo en mi desempeño como docente, algunas de mis concepciones sobre el proceso de aprendizaje han cambiado. Ahora veo con mayor claridad la necesidad de ser un agente movilizador, me veo como un profesional, me veo como un profesional que en realidad está ayudando en la construcción de personas, de su futuro y de la sociedad. Me ha hecho consciente de mejorar cada día más en mi práctica docente. Mi quehacer es otro, mi enfoque es otro, mis percepciones son nuevas (P. 4).

Otro aspecto al que le dan gran importancia, es al del ordenamiento que dicen haber logrado gracias a este modelo. Se sienten como gestores de cambios encaminados a cumplir con sus propias expectativas de avance en su desempeño profesional. El mejoramiento continuo es una expresión muy común en estos docentes que ven en la calidad la posibilidad de perfeccionar sus prácticas, de lograr un impacto favorable en la educación, así como de formar en valores, elemento constante en las respuestas dadas por las fuentes. Los docentes dejan claro que una educación que no reúna las condiciones anteriores concernientes propiamente a asuntos formativos no es íntegra.

La optimización del tiempo, el mejoramiento de las clases gracias a una adecuada planeación y la constante actualización, son vistos con buenos ojos por los educadores del colegio Montessori. La calidad ha modificado su rol en la manera de seguir lineamientos o en la de ejecutar los procesos, es vista como organización, cumplimiento de requisitos y procedimientos que deben ejecutarse.

Para otros docentes, en cambio, la calidad no ha modificado su rol o no han sentido mayores variaciones en su labor propia como pedagogos, pero sí en la manera de seguir lineamientos o en la de ejecutar los procesos. La calidad desde esta mirada es organización, cumplimiento de requisitos por grado y procedimientos que deben ejecutarse.

Desde el plano académico, se puede decir que algunos pocos docentes dijeron no encontrar una verdadera articulación entre las políticas institucionales de calidad y el trabajo desarrollado por el docente en el aula, ya que algunas veces “*se contradicen las políticas institucionales con lo que realmente se necesita en el aula de clase*” (P18. 28) o muchas veces el formalismo propio del sistema termina

convirtiendo la gestión de la calidad en diligenciamiento de formatos, en otras palabras, en documentación de procesos, mas no en acciones pedagógicas.

De otra parte, un pequeño grupo de participantes considera que tal relación se da en la apropiación de la tecnología y las herramientas relacionadas con ella que generan ambientes de enseñanza organizados y adaptados a los criterios establecidos por el colegio. Del mismo modo, se le otorga a la planeación una valoración alta cuando se justifica que no se hace en vano, cumple una secuencia y se adapta a las exigencias del medio siempre en busca de la excelencia académica y la entrega de un producto que reúna las condiciones óptimas.

Finalmente, se mencionan hechos tan significativos relacionados con las prácticas de enseñanza, tales como la implementación de adaptaciones necesarias para que se tenga en cuenta el reconocimiento de la diferencia en los procesos de aprendizaje, el compromiso con la formación y con el crecimiento de los alumnos gracias a la inclusión de sus familias en el proceso formativo. En últimas, se señala que todas las acciones que lleven a hacer del trabajo docente algo más organizado y consciente están directamente relacionadas con las acciones de mejoramiento continuo en las que tanto insiste el colegio y que son vistas como posibilidad de cualificación docente. En resumen, si bien hay opiniones en contra de la calidad y su adaptación a los procesos de aula, la percepción que en este sentido tienen los docentes es positiva, pues encuentran coherencia, articulación y orden, elementos que a su juicio, facilitan el trabajo docente y aseguran la calidad en el servicio prestado.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de llevar a cabo el análisis de cada una de las categorías que se propusieron como objeto de estudio de la presente investigación, se puede llegar a concluir, a partir de las opiniones que tienen los docentes del colegio Montessori respecto a la calidad, que en general sus apreciaciones están dirigidas a la formación integral de los estudiantes que abarca tanto la formación en valores como en aspectos académicos. Gran parte de los docentes coinciden en que esta integración responde a unos lineamientos que hacen parte de una sistematización que vincula los valores sociales y el reconocimiento de los individuos de manera integral. En este mismo sentido, se puede afirmar que los aportes de la gran mayoría de ellos, muestran una clara tendencia de asimilación frente a los procesos con que se relaciona la calidad y la certificación educativa. El discurso les ha permeado, a tal punto que pueden valorar como positivas varias de las acciones que realiza el colegio so pretexto de ella.

De otro lado, se encuentra que la integración del término calidad y los procesos educativos hacen parte de la cotidianidad escolar; se hace notable que los docentes ya se sienten familiarizados con los cambios y los ritmos sociales enmarcados en la productividad y competencia. Sin embargo, para algunos, el quehacer pedagógico lleva consigo una serie de requerimientos institucionales, que les demandan un alto compromiso y mucha dedicación, situación en la que disienten con las políticas institucionales.

Finalizada la investigación se pudo dar respuesta al cuestionamiento inicial que se tuvo sobre la percepción de los maestros sobre las políticas de calidad de la institución a la que hacen parte. En primera instancia se infiere a partir de una serie de datos, que los docentes del colegio Montessori reconocen y aceptan, en gran parte, las medidas de calidad que ha implementado el colegio para garantizar su certificación. Los docentes se han apropiado del discurso y saben cómo funciona, conocen su alcance, fines y demandas, lo que se deduce por la propiedad con que manejan términos como certificación, evaluación, estándares, procesos, registros, entre otros, y por el conocimiento de lineamientos estatales emanados del Ministerio de Educación Nacional.

Sobre la calidad y lo que ella implica, hay una percepción general a asociarla con la formación en valores y de la implementación de políticas nacionales e internacionales en el currículo institucional que propenden por el mejoramiento del producto, el cual asocian con la educación. Sin embargo, algunos distan de esta aseveración y se refieren a la actual educación como la que se centra solo en los datos estadísticos y se distancia de su verdadera función social, al generar desigualdad, en el sentido en que esta mide bajo el mismo rasero a la educación privada y a la educación pública, poniéndolas en una situación de competencia desigual.

En relación con los elementos que debe reunir la educación de calidad, se llega al consenso general cuando se afirma que para que ella se dé, necesariamente debe haber un individuo consciente de su rol y dinamizador de los cambios que requiere la sociedad actual. Por ello mismo, se confieren un alto valor a la reflexión docente y a la inclusión de nuevas tecnologías de la información para lograr un acercamiento asertivo con los estudiantes. Sin embargo, hay inconformismo frente al poco tiempo que tienen para realizar las tareas cotidianas asociadas a su labor:

planear, evaluar, reflexionar, y en cambio aducen sentirse saturados por los formatos que deben diligenciar para documentar los procesos ejecutados por ellos.

Frente al sistema de calidad es poco lo que sienten que pueden aportar o disentir, los maestros encuentran que su participación en este proceso es prácticamente nula, al punto de definirse más como receptores y ejecutores de direccionamientos institucionales que como propositivos, pues afirman que las políticas educativas se hallan determinadas por agentes o lineamientos externos y poco importa a la institución lo que ellos piensen. Mientras unos docentes del colegio Montessori encuentran una participación activa en los procesos organizativos institucionales, en la medida en que tienen una función propositiva, otros perciben que el espacio de interacción es poco, porque sólo es un asunto de adecuación y correspondencia entre lo que propone la institución con el quehacer pedagógico.

Otro hallazgo importante se centra en el uso de las tecnologías de la información – TIC- que permite ver una marcada tendencia positiva a asumir la tecnología educativa como mediadora de los procesos de enseñanza, pues con ella sienten que se contribuye favorable y significativamente al posicionamiento de la calidad. Esa mediación de la tecnología es señalada como muestra del dinamismo característico de las instituciones, que van a la vanguardia con los cambios sociales. En cambio para otros, el uso de recursos tecnológicos es casi una estrategia de mercadeo que utiliza el colegio para mostrar su suficiencia financiera y generar la atención de sus posibles clientes y para otros, lo importante para el colegio es cumplir con un indicador más que ayude a la certificación, no facilitar un proceso cognitivo.

La idea que va dejando esta investigación respecto a la calidad es positiva, ya que los profesores encuentran que es sinónimo de orden y sistematicidad que le



imprime a los procesos inherentes a la educación, lo que lleva a pensar que más que mostrarse interesados en la pedagogía, lo hacen en la documentación de procesos y evidencias que constaten que asumen procesos de calidad.

Los procesos organizativos se asocian con la calidad, que en primera instancia, es entendida como registro; si no existe una evidencia precisa de la labor educativa, entonces no podría darse un mejoramiento continuo. La calidad se ha integrado con paso firme en el discurso educativo: una educación con calidad no es sólo un principio fundamental, sino también una exigencia social, que se hace visible tanto en las políticas institucionales que proponen una identidad, como en el consumo de saberes con miras a unos resultados académicos, cuyo objetivo es poner en alto el nombre de la institución, cuando en realidad es de mayor importancia la dignificación de los estudiantes, así no se obtengan los resultados esperados.

Respecto a los procesos académicos, la mirada del docente Montessori es positiva, porque nada surge de la improvisación ni a su amaño, ya que todas las partes conocen con antelación el desarrollo de los procesos de aula y la manera en que funcionan. También se acepta que con la calidad, la relación docente–estudiante cambió en sentido positivo, porque ambos encuentran muchos más escenarios de diálogo y construcción compartida del conocimiento.

Sin embargo, esto y la ausencia de un supuesto control sobre lo que se hace, distan mucho de lo que en realmente sucede en la práctica. Los docentes perciben presiones de todos los frentes: familias, jefes, estudiantes y saben del alcance que tienen las quejas formuladas por los estudiantes y sus familias respecto a sus trabajos, porque encuentran en la realidad pocos elementos para hacer resistencia a lo que no hace parte de sus imaginarios. Por ello, como se mencionaba anteriormente, se deja

ver cierto escepticismo y recelo en las posturas de muchos docentes, no respecto al sistema, sino a las decisiones que puedan tomarse por la presión de padres, junta directiva, y otros actores involucrados. También se puede concluir que según la percepción de los docentes del colegio Montessori, las directivas de ella han centrado más su misión y visión hacia el posicionamiento de una marca que responda a intereses económicos, que a llevar a cabo verdaderas acciones pedagógicas y formativas en sus estudiantes.

Como respuesta a esta situación, cobra fuerza la idea de que la voz del maestro no es escuchada a la hora de tomar decisiones trascendentales para el futuro de sus estudiantes y de la institución misma, por ello su participación en discusiones relevantes parece tornarse cada vez más distante, porque sienten que pierden su tiempo en asuntos sin sentido para quienes finalmente toman las decisiones.

Por último, haciendo referencia a los procesos de aula, se puede afirmar que el único espacio que parece servir para hacer resistencia al discurso, no a la aplicación y seguimiento de este, es el aula de clase, terreno donde el docente se siente empoderado de las herramientas pedagógicas que aún avaloran los estudiantes como orden, exigencia, claridad, comprensión que encuentran en los seres que les forman. Ese mismo lugar al que se hace referencia, está lejos de la visión “mecanicista” y productiva que ha alcanzado hoy en día la educación. Por ello no es raro encontrar en este espacio rechazo a todo lo que dé una idea de estandarización, ya que, como se afirma por muchos, no se trata de productos sino de sujetos en formación de quienes se habla en el proceso educativo “es allí el punto que permite ver que estos dos procesos sean conceptualmente opuestos”

Para finalizar, las notas disonantes, los punteos y contratiempos que se enfrentan en el concierto de la calidad, hacen parte del camino que se recorre con el cambio y la implementación de las novedades tecnológicas actuales. En la sinfonía Montessori hará falta afinar ciertas cuerdas; es para eso que se recorren los pentagramas personales, es para eso que se cometió este estudio con los docentes en el que quedan sonando, por su silencio, términos como: tiempo para la reflexión, comunicaciones efectivas y acatamiento de las opiniones personales de los educadores, espacios para hacer resonar este importante proceso de educación de calidad y en cuanto a propiedad en calidad educativa, se trata.

### **Recomendaciones**

El maestro como sujeto generador de prácticas emancipadoras y dinamizador de procesos de cambios culturales, debe tener una significación más trascendental en el acto educativo, puesto que es él quien tiene gran parte de responsabilidad en la formación de un individuo social, cuyas acciones deben ir encaminadas hacia el desarrollo de una sociedad mejor, más incluyente y más responsable frente a los ciudadanos que forma.

Las recomendaciones que se derivan de este trabajo van encaminadas hacia cuatro grandes órdenes. El primero de ellos, es sobre el papel del maestro, pues luego de escuchar sus reparos a un sistema adoptado por una determinada institución educativa, encuentra poco asequibles para él los espacios de discusión que tanto requieren los sistemas para hacerlos más eficaces. Sería importante que la institución generara espacios de participación donde los docentes sintieran que sus propuestas son aceptadas, incluso si estas distan de los intereses económicos que pudiera tener la institución. En este momento se lleva a cabo en el colegio Montessori un proceso de

consolidación de una comunidad académica que busca indagar sobre asuntos que para los docentes son esenciales y requieren un poco más de reflexión sobre el impacto que pueden tener en las dinámicas institucionales. Según su definición:

La Comunidad de Aprendizaje Montessori es un grupo interdisciplinario con un horizonte común, conformado por directivos, administrativos y docentes del Colegio. Su propósito es construir un saber institucional a través de la permanente reflexión, investigación y socialización, para cualificar las prácticas educativas que aporten al mejoramiento y desarrollo de la educación en los ámbitos local, nacional e internacional. (Colegio Montessori, 2013).

Este tipo de espacios, permiten establecer un diálogo interesante entre el sistema de calidad y los procesos académicos propios de los docentes, porque generaría un espacio de conciliación entre lo administrativo y lo académico, ya que una acción dialógica generada en estos ámbitos, daría mayores libertades a los docentes para exponer ante las directivas y la administración del sistema de calidad, las razones por las cuales encontrarían pertinentes o no la aplicación de formatos o de políticas que en algunos momentos pueden tergiversar el sentir de los docentes frente al sistema de calidad.

Al generarse este tipo de comunidades, los profesores podrían hablar de las contradicciones que hallan en la aplicación de procedimientos propios del sistema y serían propositivos, ya no receptores o ejecutores de propuestas asociadas a sus percepciones sobre el alcance del sistema. Acciones dialógicas de este tipo, permitirían al docente sentirse cómodo y con voz frente a ese otro (directivo) que se le presenta en la comunidad académica como interlocutor y par, en donde desaparecen por un momento las jerarquías y se concentra la atención en los problemas que atañen a esa comunidad.

Por otra parte, la estabilidad laboral no sujeta a evaluaciones, muchas veces basadas en juicios subjetivos de padres y estudiantes, sino a procesos llevados a cabo por los docentes, garantiza de alguna forma la ejecución de un trabajo más a conciencia de parte de ellos y les pone en el campo de la investigación de problemas que puede evidenciar en la realidad educativa que vive en sus aulas; así entonces, el docente pasaría de ser un sujeto receptor, a ser un sujeto propositivo de los cambios que se requieren en su campo de acción.

Ligar el desempeño del docente a la calidad de sus procesos, más desde el sentido de pertenencia que desde el cumplimiento de los indicadores, podría ser una estrategia que lograra dinamizar una posición más comprometida con la Institución y con su quehacer pedagógico. Esto se explica desde el punto de vista unánime cuando cada docente comprende qué tipo de estudiante es que el que se pretende formar. Si el docente tiene claro el perfil del estudiante y los requerimientos institucionales que deben rondar su actividad y reflexión docente, puede llegar a asimilar de manera más personalizada su actuar y tener más clara la meta a la que se espera llegar.

Otro aspecto ligado al papel del maestro, puede estar relacionado con el deseo que tenga de aportar y comprender que las instituciones habilitan comités y representaciones a través de las cuales su voz es escuchada, de allí la importancia de una actitud de apertura frente al cambio, frente al conocimiento.

Los docentes que hacen parte de un proceso de calidad y están en una institución de calidad deben estar en la permanente búsqueda de mejoramiento y crecimiento personal, de la reflexión sobre sus prácticas y de la articulación de lo

pedagógico con las políticas internas, no en pensar en cada cosa por separado, no es asumirlo como una demanda más, porque entonces se estaría en aprietos y los resultados personales y de satisfacción con respecto a lo que se hace y debe hacer no estarían en consonancia. Es importante para los docentes pensar en un valor agregado que se le da a su labor, ir más allá de lo mínimo requerido y generar ese conocimiento que para otros colegas sería de utilidad, requiere entonces de un docente que se inquieta, que busca, que establece vínculos y de una institución que acompaña, genera y apoya para que estas necesidades de formación y de exploración se puedan llevar a cabo de una manera tranquila.

Para vincular más la calidad a los procesos educativos y pedagógicos, esta debe trascender los resultados de los procesos internos, los que a partir del impacto que genera en la institución puedan mostrarse y generar conocimiento para otras instituciones. Podría decirse que la investigación en el aula es un manera de lograr esta vinculación entre la calidad y el proceso educativo y pedagógico, dado que permite la sistematización, documentación de buenas prácticas, la reflexión por lo que se hace, la búsqueda permanente de respuestas ante lo que el Colegio lidera, al cómo lo hace y los efectos sobre los resultados e impactos del sistema de calidad. La investigación y los vínculos que con ella se puedan tejer, sería una forma de hacer visible y descriptivo lo que está como indicador numérico en los resultados y evaluación de procesos internos. La investigación, por tanto, establecería un nexo e integraría los procesos pedagógicos para la generación de conocimiento más allá de la certificación interna, posicionaría al colegio como referente ante otras instituciones y empoderaría a los docentes de su rol, en la medida en que podrían mostrar a otros cómo se integran todos los elementos que hacen posible, a través de lo pedagógico, el conocimiento y los buenos resultados que el colegio obtiene.

Los procesos pedagógicos y didácticos están permeados por requerimientos nacionales e internacionales que asume el colegio Montessori. Es por esto que si los docentes conocen a profundidad el hecho de formar bachilleres internacionales, con dominio de tres idiomas y el hecho de sentirse ciudadano del mundo, sus procesos de enseñanza se orientarán a unos estándares más altos e integrales, donde deben movilizar sus propios esquemas de aprendizaje y enseñanza por unos mecanismos más ágiles de aprender a aprender para aprender a enseñar dentro de unos modelos diferentes. Pero para poder lograr esto, la asimilación de la pedagogía Montessori y las que aparecen en el Modelo Pedagógico, tienen que tener total aplicación en cada modelo de clase.

A las instituciones que aún no incursionan en políticas de calidad, se le podría decir que este es un proceso que trae consigo ventajas y desventajas, si no se asume de forma integral, que requiere de trabajo en equipo, de inversiones, de talento humano y sobre todo, de una perspectiva amplia y comprensión de lo que significa. Para estas es importante comprender que la Calidad en el servicio se logra con disciplina y trabajo, con actualización y capacitación, por eso la importancia de establecer referenciaciones, de acompañarse de instituciones que puedan apadrinar, acompañar en este proceso inicial de educar a los miembros de la comunidad para concientizar sobre lo que la calidad implica y de esta manera asegurar inicialmente esta toma de conciencia que permitirá acercarse paulatinamente al trabajo integrado que permite la sistematización y el trabajo por procesos.

Posteriormente se deben planear metas a corto, mediano y largo plazo que sean medibles y evaluables para asegurar su permanencia y los ajustes necesarios que se deban hacer. Es pensar que el conocimiento evoluciona y que la mayor competencia es aprender a trabajar con otros, es pensar en colectividad y servirse de otras experiencias para generar, fortalecer y evaluar las propias.

Por último, la posibilidad de proponer por parte de los docentes, es un campo que la Institución debe ampliar, dado que su voz merece ser escuchada, pues son los actores principales de los procesos de enseñanza y deben tener la voz en lo tocante a cómo se trabaja con los estudiantes dentro de la clase, cómo se deben manejar los modelos de evaluación y de formación a la que están expuestos los jóvenes. El uso de indicadores de calidad, emitidos por la Institución, debe pasar por el cedazo de lo pedagógico y lo didáctico, para centrar las decisiones y los procesos en lo pedagógico y no en la gestión.



## BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. *La Educación*, año XXXVII, 116 (III), 561–578.

Aguilar R, D., Calderón P, I., & Ospina O, J. (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Aldana Valdés, E. y otros. (1998). *Colombia: al filo de la oportunidad. Informe de la Misión de los Sabios*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Cabero A, Julio (Universidad de Sevilla).Extraído desde:  
[http://mc142.uib.es:8080/rid%3D1JGRDVCYP-22JJ5G2-V10/Capitulo\\_Muestra\\_Cabero\\_8448156137.pdf](http://mc142.uib.es:8080/rid%3D1JGRDVCYP-22JJ5G2-V10/Capitulo_Muestra_Cabero_8448156137.pdf)

Castillo S., M. La evaluación: una estrategia internacional para el mejoramiento de la educación. Compilación. Extraído desde:  
<http://www.eduteka.org/EvaluacionBogota.php>

Cruz Ramírez, J. (1997). Educación y calidad total. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía (K-P)*. España: Ariel Filosofía.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.

Gantiva Silva, J., & Sánchez, W. R. (2003). Sentido y pertinencia del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura No. 6*.

Gento Palacios, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, España: La muralla S.A.

González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista IBEROAMERICANA de Educación*, Número 29. Mayo-Agosto 2002.

Guillén, W. (2007). Calidad educativa y su etiología neoliberal. *Revista Educación Hoy*, número 170o 2007.

Hernández Ayazo, H; Medina Miranda R. (2005). *La Revolución Educativa en el Plan de Desarrollo hacia un Estado comunitario*. Apuntes del Cenes No. 39.

Jaramillo R., R. (2009). La calidad no es el problema de la educación. *Conversaciones Pedagógicas*, 7.

León G., G; Arroyave E., J.H. y Orozco A., G. (2009). ¿Calidad de la educación o educación para la calidad? *Conversaciones Pedagógicas*, 7.

Maldonado A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 87.

Marchesi, A. y Marín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Mejía J., M. R. (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP.

Ministerio de Educación Nacional. La revolución educativa. Presentación de la Ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez. Cartagena, Bolívar, Agosto 23 de 2002. Extraído: 31 de marzo de 2010, desde:

[http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85758\\_Archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85758_Archivo_pdf1.pdf).

Miranda, J. C. (2006). Una referencia particular sobre el concepto de la calidad de la educación. *Revista Zona Próxima*.

Molina M., M., Martínez, A. *Reconstrucción antropológica del colegio Montessori*. Tesis de grado Universidad Luis Amigó: 2010.

Orozco Cruz, J. C.; Olaya Toro, A. y Villate Duarte V. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), pp. 161-181. Extraído: 2 de abril de 2010, desde: <http://www.rieoei.org/rie51a08.pdf>.

Riveros Serrato, E. (2009). ¿Es posible hablar de calidad en educación? Una mirada desde lo popular. *Educación Hoy* (179), 27-38.

Tanos, G. (2010) La evaluación de la calidad. *Revista Educación Hoy*, 38 (179).

### **Leyes y decretos colombianos**

Congreso de la República. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá, 8 de febrero de 1994.

Congreso de la República. Ley 30 de 1992 Organización del servicio público de la Educación Superior.

Congreso de la República. Ley 80 de 1980. Servicio público de educación superior Bogotá, diciembre 28 de 1992.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 272 de 1998. Reglamento de programas académicos en educación, Bogotá: 1998.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 4790 de 2008. Condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y otras disposiciones.

República de Colombia. Constitución de 1991. Extraído desde:  
[http://juriscol.banrep.gov.co:8080/basisjurid\\_docs/legislacion/normas\\_buscar\\_cont.html](http://juriscol.banrep.gov.co:8080/basisjurid_docs/legislacion/normas_buscar_cont.html)

## ANEXOS



**CUESTIONARIO**  
**LA PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS FRENTE A LAS POLÍTICAS**  
**DE CALIDAD ASUMIDAS POR SU INSTITUCIÓN. ESTUDIO DE CASO.**  
**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Estimado compañero (a): este cuestionario con preguntas abiertas y cerradas tiene por objeto indagar acerca de la percepción que tienen los maestros frente a las políticas de calidad asumidas por la institución en la cual se desempeñan. Este instrumento hace parte de una investigación que se está adelantando en la Maestría en Educación, énfasis Maestro: pensamiento-formación de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, con fines académicos; por lo tanto, se garantiza confidencialidad y reserva de la información que pueda proporcionar. Se le solicita sinceridad en sus respuestas para garantizar la objetividad de la información. Gracias por su colaboración.

**¿Para usted qué es una educación de calidad?**

---



---



---



---



---

**¿Cuáles son los elementos, que a su juicio, debe reunir una educación de calidad?**

---



---

---

---

---

---

**¿Cuál es su opinión respecto a las políticas de calidad que ha implementado el colegio Montessori? Justifique brevemente.**

\_\_\_Muy de acuerdo\_\_\_ De acuerdo \_\_\_Parcialmente de acuerdo \_\_\_ Muy en desacuerdo

---

---

---

---

**¿Siente usted que la implementación y aplicación de las políticas de calidad institucionales ha modificado su rol como docente? ¿De qué modo?**

\_\_\_Muy de acuerdo\_\_\_ De acuerdo \_\_\_Parcialmente de acuerdo \_\_\_ Muy en desacuerdo

---

---

---

---

**PODRÍA SEÑALARME EN LA SIGUIENTE ESCALA SU OPINIÓN RESPECTO A LOS SIGUIENTES ARGUMENTOS:**

*La calidad es la posibilidad de decisión y la capacidad de compromiso de un proyecto del que se es partícipe.*

\_\_\_Muy de acuerdo\_\_\_ De acuerdo \_\_\_Parcialmente de acuerdo \_\_\_ Muy en desacuerdo

***La calidad es aquella que logra que los estudiantes aprendan lo que necesitan para ser competentes en un mundo cambiante.***

\_\_\_Muy de acuerdo\_\_\_ De acuerdo \_\_\_Parcialmente de acuerdo \_\_\_ Muy en desacuerdo

***La calidad es un proceso de cambio planeado, organizado, que busca la efectividad en cuanto a la ejecución y operación de las acciones (Mejoramiento continuo).***

\_\_\_Muy de acuerdo\_\_\_ De acuerdo \_\_\_Parcialmente de acuerdo \_\_\_ Muy en desacuerdo

***La calidad es una forma más de control de las sociedades industrializadas.***

\_\_\_Muy de acuerdo\_\_\_ De acuerdo \_\_\_Parcialmente de acuerdo \_\_\_ Muy en desacuerdo

***La calidad es aquella que sujeta la educación a las necesidades del mercado y favorece la competencia.***

\_\_\_Muy de acuerdo\_\_\_ De acuerdo \_\_\_Parcialmente de acuerdo \_\_\_ Muy en desacuerdo

***Una educación que tiene como fin la calidad piensa en satisfacer a sus clientes en todas sus demandas.***

\_\_\_Muy de acuerdo\_\_\_ De acuerdo \_\_\_Parcialmente de acuerdo \_\_\_ Muy en desacuerdo

***La calidad educativa está directamente ligada a una forma de exclusión social, pues a mejor educación, mayores oportunidades.***

\_\_\_Muy de acuerdo\_\_\_ De acuerdo \_\_\_Parcialmente de acuerdo \_\_\_ Muy en desacuerdo

***La calidad de la educación es necesaria y valiosa siempre y cuando la voz del maestro tenga impacto en las decisiones institucionales que puedan amenazar su rol como educador.***

Muy de acuerdo  De acuerdo  Parcialmente de acuerdo  Muy en desacuerdo

***La educación con calidad es necesaria para que los países en vía de desarrollo puedan ser competitivos frente a las demandas de la nueva sociedad globalizada.***

Muy de acuerdo  De acuerdo  Parcialmente de acuerdo  Muy en desacuerdo

***Calidad es igual a inequidad en los salarios de los docentes, pues no todos son medidos con el mismo rasero.***

Muy de acuerdo  De acuerdo  Parcialmente de acuerdo  Muy en desacuerdo

***Frente a los procesos organizativos institucionales, usted se siente como un docente***

Ejecutor  Receptor  Propositivo  Sin voz

**SEÑALE A CONTINUACIÓN ¿CÓMO SIENTE USTED QUE LA INSTITUCIÓN DEMUESTRA INTERÉS POR EL LOGRO DE LAS METAS PROPUESTAS EN EL TEMA DE LA CALIDAD? (PUEDE SEÑALAR MÁS DE UNA OPCIÓN)**

Porque involucra a cada miembro de la comunidad educativa.

Porque adelanta planes de mejoramiento que impactan el desempeño académico y formativo.

Porque capacita a sus docentes

Porque reconoce el trabajo individual como factor de transformación institucional.

Porque adapta su currículo y sus políticas educativas a las demandas nacionales e internacionales.

Porque tiene en cuenta la voz del maestro al valorarlo como factor de calidad.

***¿Qué aspectos a favor y en contra considera usted que presenta el sistema de calidad implementado por la institución?***



**A favor:**

---

---

---

**En contra:**

---

---

---

*¿Desde el plano académico, logra percibir una articulación entre las políticas institucionales de calidad y el trabajo en el aula? Justifique*

---

---

---

---

---

*¿De qué modo se siente responsable del cumplimiento de las metas de calidad trazadas por el colegio? ¿Cuáles son los medios que usted emplea para que estas se cumplan?*

---

---

---

---

---

*¿Qué acciones, en relación con la calidad, ha adoptado usted en su desempeño docente?*

---

---

---

---

---

*¿Siente usted que las políticas educativas actuales influyen en su quehacer?  
¿De qué manera?*

---

---

---

---

**¿Cómo evidencia usted como docente que los procesos de calidad llegan al aula de clase?**

---

---

---

---

---

---

***¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!***



**GUIÓN DE ENTREVISTA**  
**LA PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS FRENTE A LAS POLÍTICAS**  
**DE CALIDAD ASUMIDAS POR SU INSTITUCIÓN. ESTUDIO DE CASO.**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**IDENTIFICACIÓN DEL ENTREVISTADO**

Entrevista No. \_\_\_\_\_

Nombre:

---

Experiencia: \_\_\_\_\_  
 Tiempo en la institución: \_\_\_\_\_  
 Cargo: \_\_\_\_\_  
 Fecha de realización: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de  
 finalización: \_\_\_\_\_  
 Lugar: \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:**

Conocer la opinión de los profesores en relación con los procesos organizativos, académicos y de aula del colegio Montessori, a la luz de las políticas de calidad.

**Categorías de indagación:** procesos organizativos, académicos y de aula.

**Percepciones frente a procesos organizativos:**

¿Podría describirme cómo son los procesos de calidad en la institución?

Bueno, ya se sabe que las organizaciones y en este caso, las instituciones educativas, siempre tienen algo por mejorar; cuénteme desde su perspectiva ¿qué aspectos mejoraría en cuanto a la calidad de la educación ofrecida por el colegio Montessori?

Siguiendo este mismo orden de ideas, ¿qué recomendaciones le harían a la institución para incrementar más la calidad? pues como bien lo sabemos, este colegio

está posicionado tanto en el ámbito local como el nacional como uno de los mejores en materia educativa.

¿Qué propuestas de mejoramiento ha hecho usted al colegio?, ¿cuáles han sido aceptadas, cuáles no y por qué?

Como docente y en relación con experiencias anteriores, ¿podría decirme qué es lo que efectivamente ha cambiado en la educación desde que se comenzó a hablar del discurso de la calidad?

No nos pensemos ya como el colegio Montessori, hablemos ahora de los procesos de calidad del país, ¿qué opinión le merece este sistema?

¿Qué cosas de la calidad nos está aportando en cuanto a la formación humana?

### **Percepciones en relación con los procesos académicos:**

Hablemos de aquellos procesos del aula en los que se hace evidente la política de calidad del colegio Montessori.

En este punto es muy válido conocer cuáles son aquellas decisiones que usted puede tomar de manera autónoma en el colegio

Ahora dígame por favor, ¿cuáles son las que le permiten los procesos de calidad institucionales?

¿Siente que usted puede manejar más su tiempo, que puede organizarse a su manera, es decir sin mayores presiones, y variar su estilo de enseñanza? Cuénteme ¿de qué manera lo hace?

¿Qué decisiones puede tomar por sí mismo? ¿Hasta dónde le es permitido llegar?

### **Percepciones frente a lo que pasa en el aula de clase en relación con la calidad:**

Centrémonos ahora en el currículo, la didáctica y en los procesos formativos ¿qué pasa con ellos en el aula que nos digan que son de calidad?

Centrándonos propiamente del aula ¿cómo entiende usted la relación entre calidad y pedagogía?

¿Y qué me puede decir de la relación didáctica y proceso formativo?