

**Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE**  
**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Maestría en Desarrollo Educativo y Social**

**Título de la investigación**  
**APUESTAS DE CINDE A LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN DE CALIDAD**

**Tesis presentada para optar al título de Magíster en**  
**Desarrollo Educativo y Social**

**Por:**

**Mayra Gyssel Díaz Huertas**

**BOGOTÁ D.C.**

**2020**

**Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE**  
**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Maestría en Desarrollo Educativo y Social**

**Título de la investigación**

**APUESTAS DE CINDE A LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN DE CALIDAD**

**Tesis presentada para optar al título de Magíster en**  
**Desarrollo Educativo y Social**

**Por:**

**Mayra Gyssel Díaz Huertas**

**Directora:**

**Mg. Edna Patricia López**

**BOGOTÁ D.C., 2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Dios primeramente por cada bendición recibida y por permitirme adelantar mis estudios de posgrado.*

*A mi familia por el apoyo incondicional.*

*A mi grupo de trabajo MADICO por cada experiencia y aprendizaje.*

*A Violetta Vega y Edna Patricia López por guiarme en el proceso investigativo.*

*A Mónica Lovera, quien desde la coordinación estuvo apoyándome en el proceso formativo.*

*A mis amigos y compañeros de trabajo por los aportes hecho en mi formación profesional.*

*A todo el personal de Cinde por sus enseñanzas académicas y humanas en el proceso de formación posgradual.*

## **DEDICATORIA**

*A mi mamá que siempre me enseñó a ser disciplinada en todos mis proyectos y es mi ángel.*

*A mi papá, mi hermana, mis sobrinos.*

*A Óscar Vija, mi persona favorita.*


*A mi familia Americana: Pantelis, Cynthia y Charis*

*A mis mejores amigos: Cristian y Ángela*

## RESUMEN

Los aportes de Cinde a la idea de calidad en el ámbito educativo en Colombia han sido sostenidos y variados a la largo de sus 42 años de funcionamiento. Sin embargo, esta experiencia reposa en diversos documentos, ponencias e informes, que no facilitan el reconocimiento y declaración precisa de los avances teóricos y metodológicos allegados por Cinde, a través de su experiencia en los campos formativo, investigativo y de incidencia. Recurriendo al análisis documental de dichos documentos es posible asentar posiciones, horizontes y propuestas y afianzar su sustento en enfoques teóricos y metodológicos actuales. De ahí que el presente proyecto se proponga develar el sentido, apuestas e interrelación de la categoría de calidad educativa en el corpus documental allegado. Metodológicamente, se trata de una investigación documental que requerirá un análisis de contenido a las publicaciones realizadas por Cinde en el marco de sus programas académicos. Se espera, con el desarrollo de la investigación, describir las aproximaciones teóricas y metodológicas producidas por Cinde en torno a la categoría educación de calidad en los discursos de las entrevistas realizadas y las tesis de investigación de la línea de educación de la maestría en Desarrollo Educativo y Social, e identificar los aportes que las apuestas en torno a educación de calidad le hacen a Cinde, a la maestría en desarrollo educativo y social, y a la línea de educación.

Palabras clave: educación, educación de calidad.

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <i>Excellence in Education</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 10</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado de Maestría de Investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Apuestas de Cinde a la noción de Educación de Calidad
<b>Autor(es)</b>	Díaz Huertas, Mayra Gyssel.
<b>Director</b>	López Pérez, Edna Patricia.
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2020, 57 páginas.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional – UPN.
<b>Palabras Claves</b>	EDUCACIÓN, EDUCACIÓN DE CALIDAD

<b>2. Descripción</b>
<p>Los aportes de Cinde a la idea de calidad en el ámbito educativo en Colombia han sido sostenidos y variados a la largo de sus 40 años de funcionamiento. Sin embargo, esta experiencia reposa en diversos documentos, ponencias e informes, que no facilitan el reconocimiento y declaración precisa de los avances teóricos y metodológicos allegados por Cinde, a través de su experiencia en los campos formativo, investigativo y de incidencia. Recurriendo al análisis documental de dichos documentos es posible asentar posiciones, horizontes y propuestas y afianzar su sustento en enfoques teóricos y metodológicos actuales. De ahí que el presente proyecto se proponga reconocer y fundamentar las aproximaciones teóricas y metodológicas allegadas por Cinde en torno a la categoría educación de calidad. Metodológicamente, se trata de una investigación documental que requerirá un análisis de contenido a las publicaciones realizadas por Cinde en el marco de sus programas académicos. Se espera, con el desarrollo de la investigación, indizar lo existente, valorar su alcance académico y de incidencia, y presentar un informe detallado de hallazgos que permita cualificar las participaciones, propuestas y proyectos de Cinde en lo referente a educación de calidad.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Las fuentes utilizadas para el documento están relacionadas con la categoría de educación de calidad. Para ello se consultaron diez tesis de grado de la línea de educación de la maestría en Desarrollo Educativo y Social de Cinde correspondientes al periodo 2006-2014. Las siguientes fueron las tesis consultadas:</p>

1. Rodríguez Cuéllar, L. y Cabra Flórez, S. (2010). Aportes de los trabajos de postgrado que sobre calidad educativa se desarrollaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde - Bogotá), 1998 – 2009: un estado del arte. Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Bogotá, Colombia.
2. Verdugo de Vargas, C. (2010). Educación de calidad y liderazgo en la formación de estudiantes: Un desafío del colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla. Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Bogotá, Colombia.
3. Cortés Osorno, M. y Díaz Micán, J. (2014) El maestro en el marco de la calidad: tensiones entre agencia y resistencia. Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Bogotá, Colombia.
4. López Pérez, E. y Quiroga Carrillo, J. (2010). La calidad de la educación en el programa de formación complementaria de la escuela normal superior de Ubaté (ENSU). Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Bogotá, Colombia.
5. Calle Pinto, M., Díaz González, M. y Rodríguez Alvarez, M. (2010). La emergencia del concepto calidad en la educación colombiana. Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Bogotá, Colombia.
6. Segura Barón, U. y Carranza Meneses, L. (2006). Panorama de la educación superior en la ciudad de Girardot. Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Bogotá, Colombia.
7. Montes Villegas, M. (2008). El docente como factor de calidad de la educación. Una mirada desde el plan sectorial de educación Bogotá una gran escuela. Estudio de caso en la localidad de Sumapaz D.C. Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Bogotá, Colombia.
8. Quevedo Díaz, M. (2014). Perspectiva de sujeto político a través del análisis crítico del discurso en la política Plan Educativo Educación de calidad el camino para la Prosperidad. Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Bogotá, Colombia.
9. González Moreno, C. y Sánchez Plazas, M. (2008). Construcción participativa de un modelo de gestión de calidad en tres instituciones educativas del Distrito Capital. Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Bogotá, Colombia.
10. Parrado, C. (2012). Enfoques y conceptos sobre educación de calidad presentes en los documentos referidos a educación producidos por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde. Tesis inédita. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá, Colombia.

11.

También se realizaron siete entrevistas al personal académico e investigativo de Cinde con mayor trayectoria en la institución con el objetivo era identificar la noción de educación de calidad que Cinde ha construido y la forma en la que este discurso ha transformado diversas realidades.

Adicionalmente, se consultaron 76 fuentes bibliográficas:

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.

Álvarez, J. (2003). La evaluación a examen. En *Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.

Araya, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4).

Aróstegui, J. & Martínez, J. (2008). Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal. Madrid: AKAL.

Aspin, D. (2000). *Moral education and pluralism: Education, culture and values*. London: Farmer Press.

- Bauman, Z. (2012). Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global. Madrid: Fondo de Cultura Económico.
- Benelli, S. J. (2003). Dispositivos disciplinares productores de subjetividad en a instituição total. *Psicologia em estudo*, 8(2), 99-114.
- Bianchetti, G. (2006). Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que propongan demostrar que otro mundo es posible. *FALPE*, 25-26.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total". *Aula de innovación educativa*, 83-84, pp. 77-82.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Castro, L. Galvis, R. & Bermúdez, A. La calidad en la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el siglo XXI. Bogotá: Ventana Editores.
- CNA. (1996). Lineamientos para la acreditación. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (1998). Lineamientos para la acreditación. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (2006). Lineamientos para la acreditación de institucional. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (2006). Lineamientos para la acreditación de programas. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (2011). Lineamientos para la acreditación de programas de IES acreditadas. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (2013). Nuevos Lineamientos Acreditación Programas de Pregrado. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (2015). Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- Colella L., Díaz-Salazar R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educ. Educ.*, 18 (2), 287-303. DOI: 10.5294/ edu.2015.18.2.6
- Consejería para la Modernización del Estado. (1994). Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá: Colciencias.
- Delors, J., et al. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. Unesco.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Courier Corporation.



- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- DNP. (2005b). *Visión Colombia II Centenario: 2019. Propuesta para discusión*. Bogotá.
- DNP. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado Comunitario: Desarrollo para todos*. Bogotá.
- Elliott, G. (1996). Educational management and the crisis of reform in further education. *Journal of Vocational Education and Training*, 48(1), 5-23.
- Estrada, L. (1999). *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior*. OEI - Ediciones - *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 21.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. REICE- *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3).
- ICFES. (2002). *La búsqueda de la visibilidad a través de la calidad: el reto del editor*. Bogotá: SG-GPE.
- Magariños, J. (1993). *La semiótica de enunciados*. La Plata: IICS, Universidad Nacional de la Plata.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- MEN. (1991). *Constitución política de MEN*. Bogotá: Legis.
- MEN. (1991). *Decreto 585 de 1991*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1992). *Ley 30 de 1992*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1994). *Decreto 2904 de 1994*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1995). *Acuerdo 04 de 1995*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1995). *La calidad de la educación, un asunto de todos*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2003). *Ley 812 de 2003*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2005). *Competencias: Educación para la Vida*. En *Educación Superior, Boletín Informativo No 5*, octubre - diciembre 2005.
- MEN. (2006). *Ley 1014 del 2006*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Visión 2019 – Educación. Propuesta para discusión*. p. 26. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN. (2008). Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento. MEN. N 34, (pp. 8-147).
- MEN. (2008). Ley 1188 del 2008. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2009). Documento Conpes 3582 del 2009. Bogotá.
- MEN. (2010). Acuerdo 1 de 2010. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). Decreto 1205 de 2010. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2011). Acuerdo 2 de 2011. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2011). Acuerdo 3 de 2011. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014). Colombia en Pisa 2016. [online] Disponible en: [www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/Colombia\\_en\\_PISA\\_2006.pdf](http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/Colombia_en_PISA_2006.pdf)
- MEN. (2014). Plan Nacional de Desarrollo Educativo: informe de gestión Junio 2008 a 30 de Mayo de 2009. [online] Disponible en: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-195608\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-195608_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2014). Pruebas PISA 2012 reflejan crisis educativa en Colombia. [online] Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-338599.html>
- Mendes, K., Silveira, R., Galvão, C. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Rev Texto & Contexto Enferm. 2008; 17(4):758-64.
- Navarrete, Z., & Malaga, S. (2014). Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político de Discurso. 2014) Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América: Palibrio/SOMECE, 57-78.
- Niño, L. (2003). Políticas educativas y evaluación docente: medición, objetividad y control para la exclusión. Opciones Pedagógicas, 29.
- OCDE. (2005). Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. París: Publications de l' OCDE.
- OCDE. (2007). Pisa 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Disponible en: [www.oei.es/evaluacioneducativa/00005713.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/00005713.pdf)
- OEI. (1994). Evaluación de la calidad de la Educación. Disponible en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/tp/cuad1a04.htm>
- Orozco, J. (2009). "¿Calidad de la educación o educación de calidad?Una preocupación más allá del mercado" . En: Colombia

Revista Iberoamericana De Educación ISSN: 1022-6508 ed: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura v.51 fasc. p.161 – 181.

Pérez, A. (1991), Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente, en FERNANDEZ ENGUITA, M. Sociedad, Cultura y educación. Centro de Investigación y documentación educativa, Universidad Complutense. Madrid.

Restrepo, B. (2002). Calidad de la educación: enfoques generales e indicadores. Volúmen (60). 15-19.

Ribet, N. y Giacchino de Ribet, M. (2002). La calidad de la educación y los valores. En Los condicionantes de la calidad educativa. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Ricoeur, P. (1997) Hermenéutica y Semiótica. En: Horizontes del Relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur. Cuaderno Gris, nº 2, Madrid, UAM.

Sacristán, J. G. (2008). Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata.

Sarramona, J. (2004). Factores e indicadores de calidad en la educación. Barcelona: Octaedro

Sarramona, J. (2012). Autonomía y calidad de la educación. En: Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia, 23, 7-21.

Sverdlick, I (1997), Buscando a la calidad educativa. En: Revista Crítica educativa. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. Transatlántica de Educación, 1, 19-30.

Toranzos, L. (2002). La calidad como oportunidad de aprendizaje. Revista de Educación y Cultura. Volumen (60). 27-31.

Trejo, R. (1997). Volver a los medios. De la crítica, a la ética. México: Cal y Arena.

Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Troquel.

Unesco-Orealc. (2001). Análisis de las perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

Unesco-Orealc. (2001). Balance de los 20 años del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

Unesco-Orealc. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Santiago de Chile: UNESCO.

Vasco, C. (S, F). Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019. Documento en Magnético. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>

#### 4. Contenidos

Para el desarrollo de esta investigación se plantea como objetivo develar el sentido, apuestas e interrelación de la categoría de calidad educativa en el corpus documental allegado. Determinado los siguientes procesos: 1. Describir las aproximaciones teóricas y metodológicas producidas por Cinde en torno a la categoría educación de calidad en los discursos de las entrevistas realizadas y las tesis de investigación de la línea de educación de la maestría en Desarrollo Educativo y Social. 2. Identificar los aportes que las apuestas en torno a educación de calidad le hacen a Cinde, a la maestría en desarrollo educativo y social, y a la línea de educación. Metodológicamente se propuso el análisis de contenido y se planteó la pregunta ¿cuáles han sido las apuestas que ha hecho Cinde en torno a la categoría de educación de calidad?

Este informe contiene la construcción del marco teórico, en el que se describen diferentes concepciones en torno a la categoría educación de calidad; seguido se presenta el marco metodológico que describe el enfoque utilizado y finalmente el análisis de resultados, conclusiones y hallazgos.

#### 5. Metodología

Esta investigación se encuentra dentro de una perspectiva cualitativa porque alude a las cualidades de la información recolectada en los documentos seleccionados y en las entrevistas realizadas. El método utilizado fue el análisis de contenido, este es un método que permite hacer procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002).

El análisis de contenido permitió analizar los contenidos de las investigaciones seleccionadas y de las entrevistas realizadas. Este análisis se realizó mediante la clasificación, organización e interpretación de la información de acuerdo con la categoría "educación de calidad", de la que se describieron los elementos más relevantes como el sentido, las apuestas y las interrelaciones existentes en cada instrumento analizado. A partir de lo anterior, el método permitió encontrar conocimiento sobre el contenido y las intenciones del material estudiado.

#### 6. Conclusiones

A pesar de que los discursos gubernamentales han planteado la calidad educativa en términos de resultados cuantitativos y pruebas internacionales, en las investigaciones analizadas se evidencian apuestas y planteamientos enfocados en señalar diversos elementos como el docente, su reconocimiento y formación; el uso de herramientas tecnológicas en el aula; la formación del individuo y su importancia en la participación ciudadana; la participación comunitaria en la creación y aplicación de políticas educativas y en la construcción del currículo y del PEI institucional como ejes fundamentales para garantizar una educación de calidad. Adicionalmente, las entrevistas realizadas dentro de la investigación muestran claramente la apuesta humanista que se hace desde Cinde con el fin de proponer la participación de todos

los actores de los contextos educativos, en especial de los niños, niñas y adolescentes, y de esta manera, generar acciones que lleven a la identificación y solución de problemáticas presentadas en los contextos intervenidos para cambiar las condiciones de vida de cada persona.

De acuerdo con lo planteado por Braslavsky (2006) en el tercer factor relacionado con la fortaleza ética y profesional de los maestros, no solo se da cuenta de la relación entre los docentes y la sociedad, y del tipo de formación en torno a la transmisión de contenidos que se ha implantado en las instituciones educativas; sino que también hace énfasis en la ética profesional que tienen muchos maestros que desean y saben relacionarse con el contexto del que provienen sus alumnos y con ellos en tanto personas, y de la forma en que seleccionan estrategias didácticas y materiales de aprendizaje para generar experiencias productivas, creativas y agradables. En relación con los hallazgos de la investigación, se evidencia que es necesario reconocer la labor docente a partir de lo se plantea en las tesis TG03 Y TG07, en las que se describe el papel que juega el maestro en los procesos educativos al enfrentarse a situaciones como la baja remuneración económica, la falta de herramientas tecnológicas, la mala infraestructura de las instituciones educativas, la poca formación académica y preparación para los contextos y problemáticas actuales, la ausencia de la familia, la indiferencia de las políticas educativas y del estado, y las prácticas evaluativas para acceder a más beneficios. Por lo anterior, para lograr una educación de calidad se requiere de un trabajo en conjunto con todos los actores del contexto educativo tal como se plantea desde Cinde, para promover la participación de todos los implicados, responder a las necesidades del contexto, participar en la creación de políticas educativas, y de esta forma generar transformaciones y favorecer la formación y participación ciudadana (EC4).

Dentro de los sentidos develados en la investigación se resalta la importancia de identificar el papel del docente en los procesos de calidad educativa; reconocer la pertinencia de las políticas públicas en los contextos educativos y la formación del individuo como sujeto político; analizar el concepto de calidad y su implicación desde el sector económico hasta la educación; implementar modelos pedagógicos con el fin de implementar la calidad educativa en diversas instituciones del distrito; analizar conceptos y perspectivas que se instauran en procesos de calidad; y analizar las diferentes realidades educativas en ciertos contextos regionales del país.

Dentro de la investigación se plantean apuestas desde lo social, lo pedagógico, lo político, lo económico y lo curricular. En lo social, se apuesta por la participación de todos los actores de la comunidad educativa, entre los que se encuentran niños, niñas, jóvenes, padres de familia, docentes, administrativos, agentes educativos, organizaciones del estado y no gubernamentales y en general todos los que hacen parte de la sociedad, con el fin de trabajar en conjunto en dar soluciones a las problemáticas presentadas en cada contexto. De igual manera, Cinde apuesta por una formación humanista en la que se identifique a cada individuo como un ser social, capaz de liderar y participar activamente como sujeto político para generar transformaciones individuales y colectivas.

Dentro de las apuestas pedagógicas sobresale la tendencia de reconocer a los maestros como líderes y representantes; construir en colectivo políticas educativas; crear espacios de participación docente; formar profesionalmente a los maestros para poder desempeñarse en contextos que se alejan a su formación, como es el caso de los maestros rurales para quienes los recursos son limitados en su ejercicio docente; y la importancia de contar con herramientas tecnológicas para un mejor ejercicio laboral.

Las apuestas políticas de mayor tendencia se enfocan en la creación de políticas públicas, las cuales están descontextualizadas en su gran mayoría debido a que estas no son creadas en conjunto con los docentes, directivos, familias y estudiantes, lo que hace que no se ajusten a las necesidades de la comunidad en la que se ejecutan.

Desde lo económico, sobresale la calidad educativa como medio de desarrollo, lo que convierte a la educación en un servicio y la formación del individuo la enfoca en el medio laboral, olvidándose de la parte humana.

En la parte curricular, la tendencia que sobresale es la necesidad de implementar un modelo pedagógico que favorezcan las acciones de las instituciones educativas. De igual manera, se requiere la participación activa de toda la comunidad en procesos de formulación y direccionamiento del PEI y construcción curricular partiendo de las necesidades de los contextos y sus habitantes para buscar transformaciones que lleven al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Desde Cinde, las apuestas que más circulan en torno a educación de calidad están enfocadas en el desarrollo humano y social, la formación del sujeto como líder, el trabajo mancomunado de niños, niñas, jóvenes, padres de familia, maestros, estado, agentes educativos y todos los actores que participan en los procesos educativos en busca de la creación de espacios permanentes de reflexión, discusión y generación de alternativas innovadoras que aporten al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Las interrelaciones existentes entre educación de calidad y el discurso económico muestran como la educación tiende a mostrarse en cuotas de resultados, con productos terminales del sistema educativo, con indicadores, certificados y acreditaciones que hacen de la educación un servicio enfocado en la formación laboral. Esto lo manifiesta Aguerrondo (1993) para quien “la aparición del concepto de calidad en la educación viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo por el hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que aplica paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales que llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por elementos casi aislados, que se recogen en el producto final.

Otra interrelación presentada es la que está dada entre la educación de calidad, el docente, la evaluación y las políticas públicas. De lo anterior, se concluye que el docente es visto como factor primordial de la calidad educativa, pero no el único. Adicionalmente, en los contextos públicos y rurales su desempeño laboral se ve perjudicado por la falta de recursos didácticos y tecnológicos, lo que lo lleva a hacer uso de su creatividad para innovar y ofrecer una adecuada atención escolar.

Por otra parte, como lo manifiesta Araya (2007) “la evaluación de la educación puede darse en términos comparativos, desde una dimensión externa y una interna. La interna referida a los términos deseables, que se convertirán en una norma o criterios de calidad, y la dimensión externa en relación con otras realidades educacionales. En este sentido, la interrelación presentada entre la educación de calidad y la evaluación concluye que se requiere evaluar la calidad desde la norma pero sin quedarse en esta. De esta manera se pueden asumir procesos de calidad a través de prácticas de trabajo interinstitucional en conjunto con el estado y la sociedad civil (TG04).

La interrelación presentada entre la educación de calidad y las políticas públicas deben ayudar a dar un aporte a los contextos para los que están pensadas. Sin embargo, se hace necesario que estas sean diseñadas con la participación de toda la comunidad y de los actores implicados en los procesos educativos para que logren atender a las necesidades de todos los involucrados.

Una última interrelación es la que se plantea desde Cinde en cuanto a educación de calidad y desarrollo humano. A través de esta interrelación se promueve ir más allá de la estructura curricular, la educación formal, informal y no formal, y se plantea resignificar las prácticas pedagógicas, fomentar los procesos democráticos de la escuela más allá de los espacios formales de participación e impulsar los procesos comunitarios que tienen relevancia en los procesos educativos y en aquellos procesos que no están inmersos directamente en las mallas curriculares (EC2). Con estos procesos se incentiva la participación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes sus familias y comunidades para ampliar la comprensión de la realidad que viven, los horizontes de sentido de sus acciones y las alternativas de solución a situaciones problema que enfrentan.

Lo anterior se relaciona con lo propuesto por Orozco (2009) “pensar una educación de calidad no se circunscribe exclusivamente a estudiar los logros cognitivos de los estudiantes, o a la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los objetivos previstos desde un determinado modelo pedagógico y en consonancia con una determinada propuesta curricular. Involucra también tomar en cuenta las

expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas; reconocer las demandas que realizan los diferentes sistemas que estructuran la sociedad (económico, político, religioso) a la educación que se imparte; abordar el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar; y atender a las necesidades de construcción de sentido histórico y a las posibilidades de su concreción en virtud de las condiciones específicas que rodean la acción de la institucionalidad educativa”.

<b>Elaborado por:</b>	Díaz Huertas, Mayra Gyssel.
<b>Revisado por:</b>	López Pérez, Edna Patricia.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	13	02	2020
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	3
<b>OBJETIVOS</b> .....	13
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos.....	13
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	14
<b>MARCO METODOLÓGICO</b> .....	28
Instrumentos de recolección de datos.....	32
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	37
<b>CONCLUSIONES Y HALLAZGOS</b> .....	49
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	55



## INTRODUCCIÓN

La noción de educación de calidad ha estado presente en diversas prácticas educativas a partir de los discursos emitidos por la Unión Europea y la OCDE (2005) con el fin de llevar a cabo reformas en las políticas educativas. Sin embargo la aplicación del concepto no ha sido bien configurada debido a las deficiencias que se presentan en los contextos escolares. Cinde como centro de investigación ha posicionado un discurso en torno a educación de calidad que tiene en cuenta los derechos y capacidades de los individuos para lograr una participación ciudadana. De esta forma, se atiende las necesidades y horizontes de las comunidades a partir de la lectura de prácticas, costumbres, imaginarios y movimientos sociales.

Dentro del planteamiento del problema se hace un acercamiento a las necesidades de revisar las apuestas hechas por Cinde en torno a educación de calidad. Esto debido a la trayectoria de Cinde como centro de investigación, con diversos programas de formación posgradual que le han otorgado diversos reconocimientos, y cuyas posiciones y discusiones a partir de su modelo pensado en las necesidades del educando, han hecho necesario que Cinde asiente su perspectiva sobre la cualificación de lo educativo y su discurso y experiencia sobre el tema.

El marco teórico trabaja la categoría de educación pensada desde los discursos de organismos nacionales como el Ministerio de Educación Nacional e internacionales como la Unión Europea, la OCDE; también desde su relación con la economía, la evaluación, la cobertura; los diez factores para una educación de calidad de Braslavsky (2006) y las apuestas sociales propuestas por Orozco (2009), Dewey (1995) entre otros.

Dentro del marco metodológico se describe la manera en la que dentro del enfoque cualitativo se utilizó el método de análisis de contenido para analizar la información contenida dentro de las investigaciones seleccionadas y las entrevistas aplicadas.

Finalmente, el análisis de resultados presenta las principales apuestas hechas en torno a la categoría de educación de calidad desde el aspecto social, pedagógico, político, económico y curricular.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En el contexto institucional que plantea un Centro de Investigaciones de orden nacional con 42 años de trayectoria, 4 programas de formación posgradual: Maestría en desarrollo educativo y social (Bogotá), Maestría en educación y desarrollo humano (Medellín y Manizales), Maestría en primera infancia, educación y desarrollo (Medellín) y Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud (Manizales), y múltiples proyectos de incidencia y desarrollo en familia, niñez y juventud, que le han merecido los siguientes reconocimientos:

### **2017:**

- Orden a la Democracia José Félix de Restrepo Vélez otorgada por el Consejo del municipio de Sabaneta a CINDE por sus 40 años de fundación.
- Reconocimiento otorgado por la Universidad de Santander a la Fundación CINDE por sus 40 años de trayectoria.
- Reconocimiento otorgado por la Universidad de Manizales a la Fundación CINDE por sus 40 años de trayectoria.

### **2011:**

- La participación de Marta Arango Montoya Directora General de CINDE en ASHOKA GLOBALIZER 2011 con la propuesta institucional que apunta a la creación de ambientes adecuados, para el sano desarrollo físico y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad en Colombia, Latinoamérica y el mundo, a través del trabajo con la familia, la comunidad y las instituciones educativas”, obtuvo un reconocimiento como una de las diez propuestas de mayor impacto en el mundo presentadas por los quince Fellows ASHOKA

invitados a este evento de emprendedores sociales llevado a cabo en Estocolmo Suecia. (Marzo 2011)

- Reconocimiento a la labor académica y científica de Ligia López Moreno, nuestra investigadora y directora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, a través de la creación, por parte de la Universidad de Manizales, de la Cátedra abierta a la ciudad que lleva su nombre.
- Medalla 50 años de la Asociación Colombiana de Educación Preescolar-Organización Mundial para la educación Preescolar, ACDEP-OMEP otorgado a Alejandro Acosta Ayerbe, actual Director General de la Fundación CINDE.

## **2010**

- Condecoración “CRUZ DE COMENDADOR” otorgada por parte del Congreso del República de Colombia a la Fundación Cinde por su destacada labor durante sus 33 años de existencia (25 en Manizales), en la que se ha dado a conocer como un centro de investigación y desarrollo, que a través de estrategias de investigación, formación del talento humano e implementación de programas sociales innovadores, ha buscado dar respuestas a las graves problemáticas que afectan a la niñez y la juventud y en especial a la primera infancia. Bogotá, octubre de 2010.
- Participación de Marta Arango Montoya como ponente invitada “Emprendedora Social” de Latinoamérica, en la sesión Oportunidades Económicas y Sociales en Colombia, en el marco del Foro Económico Mundial, versión América latina celebrado en Cartagena Colombia. Abril de 2010.
- Reconocimiento de la Revista La Nota Económica a Marta Arango Montoya como una de las 600 mujeres exitosas de Colombia, en la modalidad desarrollo Educativo y Social. Abril – marzo de 2010.

- La Orden Alejandro Gutiérrez en la categoría Francisco José de Caldas, otorgada al CINDE Manizales por la Gobernación de Caldas la cual enaltece y honra a personas o entidades que se distingan por los servicios a la educación del departamento. Agosto de 2010.
- Mediante Decreto N° 0358 la Alcaldía de Manizales rindió público reconocimiento a CINDE Manizales, por considerar que contribuye al bienestar de la comunidad y el desarrollo regional, al potenciar la academia universitaria desde diversas perspectivas de la investigación y el desarrollo alternativo, en los campos de la niñez, la juventud, la educación y el desarrollo. Agosto de 2010.
- Con la Resolución N° 60 la Universidad de Manizales, resolvió reconocer la relevante misión académica, científica y cultural que ha venido cumpliendo el CINDE durante 25 años de existencia en Manizales; por considerar que la institución ha contribuido con el fortalecimiento de una sociedad académica de elevadas condiciones intelectuales y humanas. Agosto de 2010.
- Marta Arango Montoya es nominada como “Emprendedora Social” de Latinoamérica, en el marco del Foro Económico Mundial, Cartagena, Colombia.
- Distinción de profesora emérita a Sara Victoria Alvarado, líder del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” categoría A1 de COLCIENCIAS, Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y del Programa Posdoctoral con el mismo énfasis.
- Distinción de Profesor Emérito, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE a Héctor Fabio Ospina.
- Reconocimiento al programa "Niños, niñas y jóvenes Constructores de Paz" como una de las cinco principales experiencias del país en programas de desarrollo de

competencias ciudadanas, por la Universidad Católica de Chile y el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas – SREDECC-.

- El programa “Crecer en Familia”, fue seleccionado para recibir el apoyo de Ventures en el Concurso para Emprendedores sociales. El Primer Puesto “Premio Más Maestro”, en la categoría “Los Maestros, la investigación y el quehacer pedagógico” al programa “Formación de Agentes Educativos para estimular la creatividad y otras habilidades, a través del juego”, otorgado por la Secretaria de Educación de Medellín, las Universidades de Antioquia, Bolivariana y Luis Amigó y las fundaciones empresariales Dividendo por Colombia y Bancolombia.

## **2009**

- Reconocimiento a Marta Arango Montoya como destacada “Emprendedora Social” de Latinoamérica en el marco del Foro Económico Mundial, versión América latina celebrado en Rio de Janeiro - Brasil.
- Reconocimiento Antioqueña de Oro, en la categoría científica, por parte de la Gobernación de Antioquia a Marta Arango Montoya.

## **2008**

- Participación como Fundación invitada especial a la Iniciativas Global Clinton. Presentación del compromiso Cinde, “Iniciativas para combatir la pobreza y aportar al desarrollo integral, de la niñez, la familia y la comunidad en condiciones de vulnerabilidad”. New York.
- La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud recibió el Premio de Revistas de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe: “Juan Carlos Portantiero”, CLACSO.

## 2007

- Postulación Premio Portafolio en la categoría Aporte a la Comunidad

## 2006

- Moción de felicitación a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano por su contribución al desarrollo de la niñez colombiana y de América Latina, al diseño de alternativas innovadoras para la educación y al fomento de iniciativas tendientes al mejoramiento de la calidad de vida de comunidades menos favorecidas. Consejo de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 28 de noviembre de 2006.
- Distinción Maestro de Maestros, otorgada por la Escuela de Educación y Pedagogía, de la Universidad Pontificia Bolivariana; Medellín octubre de 2006
- Nombramiento a la fundadora Marta Arango como Senior Fellow de ASHOKA, por su contribución al sano desarrollo de la niñez latinoamericana con participación de la familia y la comunidad. Ashoka Emprendedores Sociales – Primera asociación mundial de emprendedores sociales líderes para generar cambios sociales innovadores a gran escala para transformar sistemas.
- Otorgamiento del título doctor Honoris Causa en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud a Marta Arango Montoya por su amplia trayectoria académica en beneficio de la región y del país. Manizales, 28 de abril de 2006.
- Premio Bienal a la actividad investigativa, Universidad de Manizales conferido a su directora científica Sara Victoria Alvarado, líder del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” categoría A1 de COLCIENCIAS, Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y del Programa Posdoctoral con el mismo énfasis y a Héctor Fabio Ospina.

## **2005**

- Homenaje de la Alianza Colombiana por la Niñez y la Juventud, por una vida dedicada a la Infancia, en el Segundo Foro Internacional “Movilización Internacional por la primera infancia” a Marta Arango Montoya.
- Primer puesto Premio Ventures modalidad social, al plan de negocios Crecer en Familia para el programa Colombianos Apoyando Colombianos.
- Alejandro Acosta Ayerbe como Miembro honorario de la Mesa de Primera Infancia de la Comisión Vallecaucana de Educación.

## **2004**

- El International Bureau of Education (IBE), UNESCO, incluyó el Proyecto “Jóvenes Constructores de Paz” entre las siete “Best Practices” de trabajo con jóvenes en el mundo, en la 47 Conferencia Internacional de Educación: “Quality education for all Young people: challenges, trends and priorities”, y lo presentó en la Cumbre de Ministros de Educación en Suiza.

## **2003**

- El proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz-Eje Cafetero", desarrollado por el Cinde, recibió, por parte del Programa Nacional de Alianzas, Alianzas Locales para la Paz de Colombia, un reconocimiento especial como una de las mejores diez experiencias, ubicándose en el cuarto lugar dentro 84 experiencias presentadas.
- El International Bureau of Education (IBE), UNESCO, decidió incluir al proyecto "Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz" en el video de 'Best practices' que será presentado durante la 47 Conferencia Internacional en Educacion cuyo tema será: «Quality education for all young people: challenges, trends and priorities», que se



llevará a cabo en Septiembre 2004. El video será presentado a los Ministros de Educación de los distintos países que participarán en el evento.

- “Orden Nacional al Mérito en el grado de Gran Cruz” de la Presidencia de la República de Colombia a Glen Nimnicht.

## **2002**

- Premio Kellogg’s Hannah Neil World of Children - Child Development.
- Condecoración Pedro Justo Berrío, concedida por la Secretaría de Educación para la Cultura del Departamento de Antioquia.
- Orden de la Democracia José Félix de Restrepo, entregada por el Municipio de Sabaneta.
- Resolución en Nota de Estilo concedida por el Consejo de Medellín.
- Escudo de Oro entregado por la Universidad de Manizales.

## **2001**

- Primer Puesto "Premio Más Maestro", en la categoría “Los maestros, la investigación y su quehacer pedagógico”, al programa “Formación de agentes educativos para estimular la creatividad y otras habilidades, a través del juego”. Otorgado por Secretaría de Educación y Cultura de Medellín, las universidades de Antioquia, Bolivariana y Luis Amigó; las Corporaciones Cedesis, Simón Bolívar, Región y Paisa Joven; y las fundaciones empresariales Dividendo por Colombia y Bancolombia.

## **2000**

- Premio a la excelencia académica por la Universidad San Buenaventura de Cali - Categoría Gran Distinción conferido a su directora científica Sara Victoria Alvarado, líder del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y

la juventud” categoría A1 de COLCIENCIAS, Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y del Programa Posdoctoral con el mismo énfasis.

- Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente (PROMESA) como una de las 10 experiencias mundiales seleccionadas por la Fundación Bernard Van Leer de Holanda para Iniciativas de Efectividad (La Haya).

### **1999**

- Reconocimiento del BID en París por su contribución al desarrollo Infantil en el marco de la reunión “Romper el Ciclo de la Pobreza, invertir en infancia en América Latina” conferido a Marta Arango Montoya
- Reconocimiento por actividades educativas del más alto nivel en Colombia, y contribuciones investigativas al Ministerio de Educación y a las universidades, Pedagógica Nacional, Surcolombiana, y Nariño de Pasto, otorgado por la ASCUM.

### **1998**

- Medalla Simón Bolívar al Mérito Educativo, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia conferida a Marta Arango Montoya.
- Reconocimiento de la Gobernación del Huila por la labor en pro del desarrollo de la niñez y de desarrollo regional.

### **1995**

- Orden Escuela Rémington de Comercio en el Grado de Gran Cruz, por sus méritos e invaluable aporte en la educación, la investigación y a la solución de problemas de las comunidades menos favorecidas.

Adicionalmente, cuenta con alianzas a nivel nacional e internacional con las siguientes instituciones: Universidad de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Santander, Consejo latinoamericano de ciencias sociales, FLACSO, Universidad de Queen, Mesa nacional de educación rural, Fondo Acción, Alianza por la niñez colombiana, Alianza

educación para la construcción de culturas de paz, Mesa de bibliotecas instituciones de educación superior de Antioquia, Red del grupo consultivo para la primera infancia en América Latina, UNESCO, Unicef, Ashoka, Bienestar Familiar, Early years y la Agencia canadiense de desarrollo internacional.

Por lo anterior, resulta urgente la tarea de integrar la experiencia y afianzar lo logrado en campos específicos que aporten al planteamiento de posiciones y propuestas. Particularmente, en el campo educativo, Cinde tiene importantes posiciones y discusiones que plantear a partir del Modelo y las experiencias de formación formales y no formales que ha desarrollado. Por ello, y por el sentido requerimiento de responder a las actuales circunstancias económicas y políticas que condicionan el accionar de las organizaciones sociales, este proyecto indaga ¿cuáles han sido las apuestas que ha hecho Cinde en torno a la categoría de educación de calidad?

La política de calidad de la educación en Colombia no ha logrado en la práctica ir más allá de aspectos como la cobertura, la eficiencia administrativa y la gestión de recursos. Cuando esta noción aparece formalmente en las leyes nacionales, con la Ley 30 de 1992, y con la instauración de la necesidad de evaluar y demostrar la calidad a través de los organismos de acreditación y la exhortación a participar en pruebas de medición nacionales e internacionales, el discurso de la calidad educativa parece tan ineludible como comprometido y meramente documental. No obstante, y como una forma de encarar la hegemonía a este respecto, de forma muy temprana para el País, Cinde empezó a plantear un discurso que posicionó la calidad en el escenario de los enfoques de derechos y de capacidades y en la construcción participativa de nación. Se posicionó la categoría educación de calidad relevando la importancia de leer las prácticas, costumbres, imaginarios y movimientos sociales educativos para proponer a partir de ellos criterios fundamentados de calidad y

regulación que respeten los desarrollos de las comunidades, sus necesidades y horizontes.

Antes que privilegiar la determinación de criterios de calidad, derivados de análisis económicos y políticos globales, que supervisen y ajusten las prácticas y las necesidades.

Este antecedente y la deriva del sinnúmero de discursos a este respecto en la actualidad, hace necesario que Cinde asiente su perspectiva sobre la cualificación de lo educativo y su discurso y experiencia sobre el tema. Es posible que los hallazgos en este sentido permitan abrir campos o respaldar posicionamientos en torno al tema e ingresar con mucha más fuerza en la discusión internacional y nacional, que hoy día relativiza la posibilidad de aplicar o anudar este calificativo con los ejercicios educativos.

## **OBJETIVOS**

**Objetivo general:** develar el sentido, apuestas e interrelación de la categoría de calidad educativa en el corpus documental allegado.

### **Objetivos específicos:**

Describir las aproximaciones teóricas y metodológicas producidas por Cinde en torno a la categoría educación de calidad en los discursos de las entrevistas realizadas y las tesis de investigación de la línea de educación de la maestría en Desarrollo Educativo y Social.

Identificar los aportes que las apuestas en torno a educación de calidad le hacen a Cinde, a la maestría en desarrollo educativo y social, y a la línea de educación.

## MARCO TEÓRICO

La asociación del concepto de calidad a la educación y a las prácticas educativas fue un fenómeno internacional, aparecido en eventos y organismos internacionales (Unión Europea; OCDE, 2005), antes que propio de escenarios nacionales; que se posicionó a través de las reformas a la política educativa comunes en los noventa. Esto implicó que las definiciones y posicionamientos particulares posteriores a esta declaración internacional, se hicieran siempre en referencia -contraposición, comprensión o alineación- a formas de decir ya extendidas. Aunque vale decir que la preocupación por cualificar las experiencias educativas ya había sido desarrollada en múltiples entidades dedicadas al tema.

De cualquier forma, se sabe que definir y usar el concepto calidad implica un posicionamiento específico en un contexto determinado y en referencia a una determinada lectura de un fenómeno o de una ubicación en el espacio del mismo. En este caso preciso implica una lectura del concepto de educación: “cualquier propuesta sobre el significado de calidad puede ser rebatida y considerada parcial [...], mucho más dada la carga ideológica que entra en juego cuando nos referimos a educación (Sarramona, 2012, p. 12)”.

Aguerrondo (1993) afirma que La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo por el hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que aplica paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por elementos casi aislados, que se recogen en el producto final.

También menciona las que para él son las características y utilidades del concepto de calidad:

En primer lugar lo describe como complejo y totalizante, es decir, la potencia del concepto de calidad es que es un concepto totalizante, abarcante, multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo.

En segundo lugar, dice que está social e históricamente determinado. Es decir que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto, y en un momento concreto.

En tercer lugar, este se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa. En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el espacio). Resulta entonces que para poder orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incrementen la calidad del sistema educativo.

En cuarto lugar, se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio. Pero además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

A pesar de estas características, aun se presentan deficiencias en el desarrollo de modelos educativos de calidad enfocados al servicio y el beneficio económico, sin ofrecer los recursos y los contextos necesarios para un adecuado desarrollo social.

La idea de una “educación de calidad” se encuentra originariamente, vinculada a una forma de concebir las características y funciones que debe poseer y cumplir la educación, como herramienta de formación para adaptarse a las demandas requeridas para reproducir y potenciar un modelo de desarrollo capitalista (Bianchetti, 2009).

Bianchetti (2009) menciona que una investigadora que cumplió funciones ministeriales y que es consultora internacional para organismos multilaterales (B.M., OEA, UNESCO), Según su opinión el concepto de calidad cuando se refiere a la educación es:

- a. “Complejo y totalizante (...) permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo educativo”.
- b. Social e históricamente determinado (...) Es un concepto socialmente determinado que tiene sus propias definiciones y estas definiciones surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación.
- c. Se constituye en imagen – objetivo de la transformación educativa. (...) es un concepto útil, ya que permite definir la imagen – objetivo del proceso de transformación y por lo tanto, se constituye en el eje rector de la toma de decisiones. La calidad de la educación es, de hecho, el orientador de cualquier transformación.
- d. “Se construye en patrón de control de la eficiencia del servicio. (...) la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.”

Y concluye que “(si) hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad y el proyecto educativo que opera, es este ajuste, lo que define la existencia de calidad” (Aguerrondo, sf).

El requerimiento de una “educación de calidad” por parte de los integrantes de una sociedad, se vincula de forma directa con las experiencias y expectativas que posee/n



quien/es considera/n, que accediendo a esa herramienta, podrá/n lograr una cierta ventaja para concretar determinados fines. En ese caso, el sentido atribuido al concepto de “calidad”, proviene de las necesidades y deseos, tanto de los sujetos en forma individual, como de los distintos grupos o sectores sociales (Bianchetti, 2009).

El desarrollo de los estudios que vincularon a la economía con la educación, se convirtieron en una especie de “paradigma”, utilizado por planificadores y ejecutores de políticas educativas para elaborar propuestas y es a partir de ello que se comienza a considerar que la educación prepara los “recursos humanos” que van a ser demandados por los procesos productivos. Es decir que “para el funcionalismo la educación cumple una serie de funciones en la sociedad, tanto en relación con el subsistema cultural como en el político o el económico, como son las funciones de socialización, de legitimación o de selección y clasificación de la mano de obra” (Guerrero, 2003).

De acuerdo con esta perspectiva la “educación de calidad” consiste en la formación certificada que ofrece las herramientas más eficientes para adquirir los conocimientos, actitudes y valores, requeridos por el sistema económico, el régimen político y la convivencia social en una sociedad determinada. La educación de “alta calidad” es la que provee las capacidades “funcionales” para lograr el mayor y mejor nivel de integración a la sociedad, mientras que la “baja calidad” es característica de la educación, que no los brinda. Las graduaciones entre un extremo y otro son flexibles y relativas (Bianchetti, 2009).

La mayor parte de los gobiernos latinoamericanos, en la década del s. XXI, han acogido una óptica cuantificada de la calidad, en lo referente a salud y educación; una óptica que define la calidad como la asociación positiva de factores evaluables y comparables que miden el movimiento de indicadores de competencias. Así las cosas, el énfasis en la calidad de los servicios favorece la toma de decisiones y las estimaciones, más que otras posibilidades.

No obstante, ese mismo propósito es difícil. Siempre en la evaluación de la calidad educativa se deberá dar cuenta de un grupo de variables que dejan de lado un gran número de hechos importantes porque se trata de un fenómeno complejo en sí mismo, que entreteje casi todo lo vital y lo humano de sus actores y agentes quienes, a su vez, difícilmente reconocerían el dinamismo de sus prácticas en los criterios de calidad nacional e internacionalmente instalados.

Siguiendo la perspectiva instalada por la Unesco y la OCDE, en Colombia, el discurso estatal ubica los criterios de calidad en función de lo que se debe saber en determinado nivel en relación con cuatro “áreas fundamentales”, y esos saberes van progresando en complejidad al compás de desarrollos disciplinares. Para Lenguaje, por ejemplo, se escala en la producción textual de determinar “el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo” a evidenciar “en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos” (MEN, 2006). Así, la calidad educativa resulta de la posibilidad de avanzar integradamente en las diferentes habilidades y competencias propias de cada dominio en intervalos de tiempo determinados.

Poner el foco en las competencias, como núcleo de la medición, implica hacer corresponder procesos de maduración psicológica, neural y de desarrollos cognitivos visibles a través de actuaciones en contexto con estandarizaciones internacionales sobre los desarrollos de aprendizaje esperables al interior de una disciplina. Con la condición, adicional, de que el carácter de los criterios de evaluación de dichas competencias debe favorecer la comparación.

Existe un interesante debate en torno al grado de interrelación que implica la noción de competencia; se discute si la competencia es la suma de todas las capacidades que ha logrado

adquirir un individuo, desde luego atravesada por su paisaje axiológico y cultural (Ferrández, 1997) o si la competencia resulta de una serie combinada de conocimientos, comprensiones y habilidades que permiten el desarrollo de potencialidades en contextos precisos y delimitados, y que deben actualizarse o adquirir formas diferentes en función del cambio de los contextos o labores (Levi-leboyer, 1997). Como puede verse, en la primera de las dos posturas presentadas habría lugar para competencias generales y en la segunda no se podría ir más allá de competencias específicas.

Cualquiera que sea el caso, fundar la medición de la calidad educativa en la estandarización nacional e internacional del desarrollo de competencias tiene -cuando menos- profundas dificultades teóricas. Esto, sumado a las múltiples dificultades educativas, políticas y sociales que en América Latina se han relacionado con los indicadores de evaluación de calidad educativa por competencias, ha sido objetado por múltiples investigadores que ven este discurso como una forma vacía de eludir las discusiones sustantivas para el continente en esta materia y más bien posicionar acciones y lógicas que restan al desarrollo humano y social que entienden la educación como un servicio. (Díaz Barriga, 2006; Duhalde, 2008; Laclau, 2012; Sacristán, 2008; Elliot, 1996).

La evaluación de la educación puede darse en términos comparativos, desde una dimensión externa y una interna. La interna referida a los términos deseables, que se convertirían en la norma o criterios de calidad, y la dimensión externa en relación con otras realidades educacionales. La determinación de esas propiedades tendría un carácter fundamental en los sistemas educativos. No se podría evaluar la realidad educativa, si no se determinan las propiedades inherentes a esa realidad ni los criterios de calidad. En términos más simples, sería imposible evaluar la calidad de la educación si no se conoce el significado

de la calidad de la educación. Lo que nos llevaría a afirmar la imposibilidad de evaluar la educación sin conocer el significado de la calidad de la educación (Araya, 2007).

El Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe desarrollado en Quito, Ecuador en 1981, marcó el inicio del desarrollo educativo de la década de los 80. En ese proyecto se introdujo explícitamente el problema de la calidad en el desarrollo educativo latinoamericano y se expresó la preocupación por el tema de la calidad de la educación en América Latina en uno de los objetivos específicos que fue “Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias”, en el que queda implícita la idea de que para mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos sería necesario realizar reformas en los países de la región o, en otras palabras, la tarea de emprender las reformas en Latinoamérica tendría como uno de sus principales propósitos mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.

En este sentido, al buscar mejorar la calidad y la eficiencia, esta última sería una propiedad deseable, pero no está considerada como un atributo de la calidad de los sistemas educativos. Así se introduce una noción de calidad que excluye la expansión de la cobertura y la eficiencia dentro de sus cualidades. En otras palabras, la cobertura y la eficiencia no estarían consideradas dentro de las propiedades inherentes a la educación que permitiría juzgar su valor (Araya, 2007).

Por otro lado, posiciones como las de los diez factores de Braslavsky (2006) también favorecen la utilidad de la noción de competencias -sin caer en lo instrumental antes esbozado- en acuerdo con la perspectiva de la Unesco, y que recuperan la necesaria interacción ética y proactiva de los diferentes actores entre los procesos educativos, las instituciones, los materiales, las didácticas y las disposiciones sociales, económicas y

políticas como condición para hablar de calidad educativa en el contexto del desarrollo educativo y de la superación de contextos de “adversidad”.

Los diez factores para una educación de calidad que menciona Braslavsky (2006) son:

- 1. El foco en la pertinencia social y personal:** una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad, porque todos merecemos la felicidad o, como se expresa en francés, "le bonheur". En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela.
- 2. La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados:** la calidad de la educación se da por la estima y la autoestima de las sociedades hacia los maestros. La motivación y apreciación de los profesores es un pilar fundamental.
- 3. La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesionales:** El círculo virtuoso en la relación entre los docentes y la sociedad es la configuración de valores de los docentes y su competencia para elegir las estrategias más adecuadas en los momentos oportunos.

La formación inicial de los profesores sigue estando fuertemente organizada en torno a la transmisión de contenidos que en el marco de las actuales condiciones de desarrollo se desactualizan cada vez más rápido. En muchos países del mundo esta tendencia incluso se reforzó con el desplazamiento de la formación docente hacia el nivel superior o universitario, que tiene de por sí una fuerte tradición cognoscitivista. Los aspectos emocionales y prácticos de la formación se debilitaron cada vez más.

Sin embargo hay muchos maestros y profesoras que logran enseñar bien en condiciones de adversidad. Las claves son dos: su profesionalismo y su fortaleza ética. Dicho en otros términos, además de valorarse a sí mismos y de sentirse valorados por la sociedad o de ubicarse más allá de la necesidad de valoración social tienen los valores de paz y justicia incorporados a su propia constelación moral y poseen recursos para obtener resultados en sus alumnos. Desean y saben relacionarse con el contexto del que provienen sus alumnos y con ellos en tanto personas. Desean y saben seleccionar estrategias didácticas y materiales de aprendizaje y generar experiencias productivas, creativas y agradables. Se posicionan como modelos de vida, sin sobreactuaciones.

4. **La capacidad de conducción de los directores e inspectores:** En prácticamente todas las investigaciones educativas sobre la calidad de la educación se constata que las características del ejercicio del rol directivo y, de modo más específico, las de los directores y directoras de escuelas, presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas para promover aprendizajes de calidad.

Entre las características de los directores concretos que logran que las escuelas enseñen lo que tienen que enseñar tres aparecen como decisivas. La primera es de orden subjetivo. Se trata del valor que se otorga a la función formativa de los establecimientos educativos. La segunda podrá definirse como la capacidad que tiene la dirección de construir sentido para el establecimiento en su conjunto, pero también para cada uno de los grupos y de las personas que lo integran. En cuanto a la tercera, podrá decirse que es la capacidad que posee la dirección de construir eficacia, es decir, de que cada uno de esos grupos y de esas personas sientan y corroboren empíricamente que el sentido que buscan en ese establecimiento se realiza con una relación aceptable entre la inversión personal de tiempo y energía, y el beneficio que se obtiene en relación con el sentido buscado.

5. **El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos:** Las investigaciones empíricas que existen sobre el funcionamiento de la educación indican que las escuelas que logran construir una educación de calidad son escuelas en las cuales los adultos trabajan juntos; y que este trabajo conjunto se promueve más y mejor cuando también el sistema educativo como tal trabaja junto.
6. **Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos:** Ver lo invisible en especial en la relación con las familias. Aprender de los demás, pero no copiar por reflejo, porque lo hace el otro, sino solo si lo que hace el otro sirve. Evaluar y evaluarse, tomar distancia y construir cercanía, es decir, a pesar de las alianzas que se puedan crear se debe actuar con autonomía. Estas son algunas de las actitudes y prácticas que facilitan la construcción de alianzas.
7. **El currículo en todos sus niveles:** El currículo es un elemento importante para definir la educación. En este se debe tener en cuenta la relación entre las asignaturas que se van a enseñar, al igual que una combinación adecuada entre horas asignadas a ciertos contenidos claves tales como la enseñanza de la lengua y de las matemáticas, con otras sujetas a la libre disposición de los centros educativos para atender a las características de la diversidad de los alumnos de las escuelas.

Por otro lado, los básicos disciplinares tienen que ver con la orientación en cada una de las disciplinas. La educación es de calidad cuando cada disciplina tiene un foco claro y pertinente.

También es pertinente hacer referencia los básicos cotidianos del currículo asumido por los profesores; y que a veces no está priorizado en los currículos oficiales.

El primer básico hace referencia a que leer un libro completo por semana es mucho más importante que estar tratando la unidad pertinente del programa de estudios. El segundo

básico cotidiano consiste en llevar a cabo una encuesta, procesarla e interpretarla. El tercer básico cotidiano es estudiar un tema social emergente por mes. No importa si es un evento mundial, local, nacional o comunitario. El cuarto básico cotidiano es utilizar una tecnología moderna en un proyecto real. Puede ser Internet, pueden ser vídeos, puede ser un escáner, puede ser un programa de diseño, puede ser una radio. Pero de lo que se trata es de utilizarla activamente, y no sólo de percibirla pasivamente. El quinto es asistir a un espectáculo audio visual acorde con la oferta comunitaria: ir al cine y discutir la película para entender los iconos una vez por mes, asistir juntos a una fiesta del pueblo y recordar su significado, reconstruirlo. Pero es también imprescindible llevar a cabo una actividad solidaria y evaluarla. Por último identificar y resolver un problema propio de forma conjunta: los centros educativos casi siempre requieren alguna mejora

Todos los niños y niñas de todos los centros educativos del mundo debieran todas las semanas identificar y jerarquizar conceptos, ideas e información; analizar y argumentar a favor y en contra de ellas; buscar evidencias para refutarlas o apoyarlas; presentar las ideas propias y ajenas usando evidencias; negociar conflictos y hacer cosas.

8. **La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos:** No hay calidad educativa sin entorno rico en materiales que puedan ser utilizados como materiales de aprendizaje. Pero la riqueza en los materiales no es una garantía en el proceso de producción de calidad educativa. La calidad de esos materiales y las características de su uso a través de la dinamización por parte del docente profesional y éticamente comprometido son tanto o más importante que su existencia.
9. **La pluralidad y calidad de las didácticas:** La calidad de la educación se construye mejor cuando hay más cercanía entre los productores y los utilizadores de las didácticas, porque eso les permite a esas didácticas estar más cerca de su propia



pertinencia: ser más apropiadas. Pero además también se construye mejor cuando se acepta que diversos caminos pueden conducir al aprendizaje con sentido y en bienestar; precisamente porque los niños y los jóvenes son diversos y diversos son también los profesores y los contextos.

**10. Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales:** No cabe duda que existen ciertos mínimos materiales por debajo de los cuáles es muy difícil construir calidad educativa para todos. Esos mínimos materiales deben garantizar que los niños y las niñas asistan a la escuela bien alimentados, que los salarios de los profesores sean dignos y que el equipamiento este disponible.

La existencia de mínimos materiales y de incentivos al desarrollo de los contextos y de los maestros y poblaciones escolares debe ser considerada como una condición indispensable, pero no suficiente para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Lo anterior transita hacia la necesidad de pensar la calidad educativa en un marco que vaya mucho más allá del avance en capacidades cognitivas o procedimentales y que reconozca y objete la mercantilización de la educación (Elliot, 1996). Un marco o más bien un entramado que anteponga el reconocimiento de las prácticas y lea en ella los contextos para derivar de ahí las posibles condiciones que las cualificarían y que aportarían al desarrollo de los individuos que las habitan, no solo para evaluarlas y compararlas sino para aportar a su construcción e interrelacionamiento.

En Colombia, la calidad de la educación es vista como la eficiencia del sistema educativo y de prácticas evaluativas que miden el grado de conocimiento y aprendizaje de sus actores, sin tener en cuenta la participación ciudadana en la creación y ejecución de políticas educativas.

Para Orozco (2009) la lectura de la calidad se traduce, así, en un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación cada vez más instrumentales gracias al soporte de las tecnologías de la información y al despliegue de un discurso mediático que promulga las virtudes de la ideología dominante, elude la discusión sobre los fines intrínsecos de la educación y banaliza el acto pedagógico. La formulación de política pública en educación llega, incluso, a promover formas mediáticas de participación ciudadana, confundiendo el ejercicio democrático con la realización de foros emotivos y encuestas superficiales que, por lo general, dejan de lado los asuntos políticos de fondo respecto a la educación y en muy poco contribuyen a la *cualificación* del ejercicio de la ciudadanía, uno de los propósitos con los que se compromete el enfoque de educación de calidad.

Desde la perspectiva de la *educación de calidad* se tiene, entonces, claridad respecto de que el asunto de la calidad no puede ser asumido únicamente como relacionado con la *eficiencia* del sistema educativo, como un asunto de estándar de *mínimos*. Por el contrario, es un asunto que remite a consideraciones éticas a propósito de los fines de la educación y de la correspondencia que se establece entre estos y los medios para lograrlos. En esta medida es, asimismo, una cuestión que involucra la dimensión política, tanto en lo expresamente vinculado con la educación como en lo pertinente al ámbito más amplio de la política económica y social; así como también en lo relacionado con los marcos normativo y reglamentario (Orozco, 2009).

Pensar una educación de calidad no se circunscribe exclusivamente a estudiar los logros cognitivos de los estudiantes, o a la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los objetivos previstos desde un determinado modelo pedagógico y en consonancia con una determinada propuesta curricular. Involucra también tomar en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas; reconocer las demandas que realizan

los diferentes sistemas que estructuran la sociedad (económico, político, religioso) a la educación que se imparte; abordar el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar; y atender a las necesidades de construcción de sentido histórico y a las posibilidades de su concreción en virtud de las condiciones específicas que rodean la acción de la institucionalidad educativa (Orozco, 2009).

La educación comporta fines intrínsecos y extrínsecos (Dewey, 1995, pp. 92-110), de cuyo conocimiento explícito y en función de cuya concreción depende en buena medida poder planear y desencadenar acciones tendientes a propiciar experiencias culturales significativas a los miembros de las comunidades educativas, en particular a los niños y jóvenes que confluyen en los espacios escolares, para hacerlos partícipes de los logros de la cultura en sus diferentes expresiones. La educación constituye, en efecto, la puerta de la cultura en su más amplia acepción (Bruner, 2000).

Para construir una educación de calidad es necesario propiciar la participación ciudadana de todos los actores de la escuela, tanto internos como externos, para que todos tengan la oportunidad de expresar sus inquietudes, intereses, compromisos y responsabilidades con el propósito de construir políticas y prácticas sociales.

## MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se encuentra dentro de una perspectiva cualitativa porque alude a las cualidades de la información recolectada en los documentos seleccionados y en las entrevistas realizadas.

Para el análisis de la información se utilizó el método de análisis de contenido. Este es un método que permite hacer procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002).

El análisis de contenido nos permite estudiar los siguientes aspectos del mensaje o comunicación:

1. **Quién habla o estudio del emisor:** el analista puede buscar quién es el autor del mensaje o comunicación. Para el caso de esta investigación, los emisores de las tesis de investigación analizadas fueron estudiantes enmarcados dentro de la línea de educación de la maestría en desarrollo educativo y social de Cinde, en el periodo 2006-2014, cuyos trabajos permitieran identificar los sentidos, las apuestas y la interrelación en la categoría de educación de calidad. Las tesis de investigación analizadas se seleccionaron por su pertinencia y relación con la categoría de calidad de educación trabajada a lo largo de la presente investigación. En el caso de las entrevistas se tuvo en cuenta a los docentes, investigadores, coordinadores y directivos de Cinde al personal de la institución con mayor trayectoria en la

institución y que pudieran contar a partir de su experiencia como se fue construyendo la noción de educación de calidad en Cinde, las características, los actores y los hitos de esta.

2. **Qué se intenta decir:** se trata de estudiar las características del contenido del mensaje. Definir cuál es el tema central y los subtemas. Para esta investigación se ubicó la idea central de cada publicación y a partir de esta, identificar el mensaje central que se pretende poner a circular en cada una.
3. **A quién va dirigido el mensaje (estudio del Receptor):** en primer lugar se determina quién es el "receptor," a quién se dirige el mensaje. Para el análisis de la información de la investigación, se analizó las personas instituciones o poblaciones a las que iba dirigido el mensaje de cada investigación y entrevista. Los receptores encontrados fueron: instituciones educativas (algunas del Distrito), Docentes, Escuela normal superior de Ubaté (ENSU), instituciones de educación superior de Girardot y su área de influencia, zona rural de Sumapaz D.C., actores del sistema educativo, y Cinde.
4. Cuál es el mensaje manifiesto y cuál es el mensaje latente o implícito. Dentro del análisis se pudo inferir la intencionalidad de la categoría de educación de calidad en cada publicación revisada.
5. **El Cómo:** se trata de estudiar los "medios" por los cuales un mensaje trata de producir o produce una impresión, se deben analizar los medios o elementos que concurren a producir una impresión un resultado. El medio en el que se publicaron los datos analizados fueron discursos académicos presentados a través de documentos escritos y entrevistas.
6. **Con qué resultado:** analizar el efecto del mensaje sobre el receptor. En algunos casos, los mensajes y comunicaciones se refieren por lo general a procesos que no son

observados directamente por los receptores de aquellos, y es esta característica lo que obliga al receptor del mensaje o comunicación a hacer inferencias específicas a partir del entorno empírico o contexto social de donde provienen tales datos. El análisis de los resultados se obtuvo de la revisión de las conclusiones de cada documento revisado en los que se esperaba ver el efecto de cada discurso.

Los elementos a tener en cuenta en el análisis de contenido son:<sup>1</sup>

- 1. Los datos:** Los datos constituyen la materia prima del Análisis de Contenido. En consecuencia se deben definir específicamente: qué datos van a ser analizados, cómo son definidos, de qué universo de datos se han obtenido. Los datos analizados en esta investigación fueron seleccionados de tesis que trabajaran la categoría de educación de calidad, que fueron publicadas por estudiantes de la línea de educación de la maestría en desarrollo educativo y social de Cinde, en el periodo 2006-2014. Igualmente, se recogieron datos de las entrevistas realizadas a parte del personal académico e investigativo de Cinde, en las que se analizó el discurso que circula en torno a educación de calidad.
- 2. El contexto de los datos:** para poder llegar a hacer inferencias válidas en relación con el proceso en que el investigador está interesado, este debe tener algún conocimiento acerca del contexto de los datos (estructura tripartita). El contexto de los datos es construido por el investigador, y esta construcción está determinada por sus intereses y sus conocimientos, los cuales deben, por ello, ser expuestos con claridad. El contexto en relación con el cual se analizan los datos incluye todas las condiciones

---

<sup>1</sup> Aigeneren citando a KRIPPENDORFF, Klaus. Content Analysis, an introduction to its methodology. Beverly Hills, CA. Sage Publications. 1980. Pág. 21

que rodean o envuelven los datos: algunas serán condiciones antecedentes, otras intervinientes, unas terceras resultantes.

Los datos analizados se encuentran en el marco de la línea de educación de la maestría en Desarrollo Educativo y Social ofrecida por la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo humano.

**3. El objetivo:** lo que el investigador quiere averiguar, tendrá que estar expuesto con claridad para que sea posible juzgar si la técnica del Análisis de Contenido ha llegado o no a su término y para que sea posible especificar el tipo de prueba que se necesita para determinar la validez de los resultados. Dentro de esta investigación se pretendía inferir en el mensaje y la intención de la categoría de educación de calidad en cada uno de los documentos analizados, y la intención del discurso presentado por Cinde. Lo anterior para poder develar el sentido, apuestas e interrelación de la categoría seleccionada.

**4. La validez de los resultados:** El análisis de contenido debe reflejar la realidad que se ha pretendido analizar o captar. Las inferencias o resultados, para ser considerados válidos y confiables debe ser sometidos a alguna prueba de validez; y, para ser riguroso, debiera indicar previamente al análisis y con claridad qué pruebas de validez utilizará, o en otras palabras, qué tipo de datos necesitará para comprobar la validez de sus resultados o inferencias. Para la obtención de los resultados se realizaron fichas de lectura de los documentos para después someter la información a una matriz con cada uno de los elementos que se pretendía develar (sentido, apuestas e interrelación) en torno a la categoría de educación de calidad.

Para el desarrollo de este enfoque, se propone un establecimiento inicial de los criterios de selección de los documentos; de acuerdo con lo anterior, una definición de la muestra e indización de la misma; la lectura analítica de los textos; y la interpretación de resultados. El

proceso decantará en la presentación institucional del informe enfatizando, precisamente, en la determinación de las aproximaciones más fecundas para orientar acciones prácticas.

El análisis de contenido se utilizó para el desarrollo de la investigación ya que permitió analizar los contenidos de las investigaciones seleccionadas y de las entrevistas realizadas. Este análisis se realizó mediante la clasificación, organización e interpretación de la información de acuerdo con la categoría “educación de calidad”, de la que se describieron los elementos más relevantes como el sentido, las apuestas y las interrelaciones existentes en cada instrumento analizado. A partir de lo anterior, el método permitió encontrar conocimiento sobre el contenido y las intenciones del material estudiado.

### **Instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección de la información se realizó una revisión bibliográfica en el repositorio y centro de recursos sobre las investigaciones realizadas por Cinde en torno a la categoría de educación de calidad. Dentro de esta revisión se eligieron veinticinco tesis publicadas en el marco de la maestría en desarrollo educativo y social, maestría en educación y desarrollo humano y el doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Se pretendía trabajar el periodo 2010-2017 pero no se encontró gran número de publicaciones dentro de ese lapso de tiempo.

Luego, se realizó un rastreo a las investigaciones revisadas y se seleccionaron diez tesis correspondientes al periodo 2006-2014. Para el análisis de las publicaciones se revisó el objetivo general, conclusiones y en algunas, las recomendaciones. Una vez leída la información, se elaboraron fichas de lectura con el fin de organizar dicha información y recoger los datos más importantes, y a partir de esto, realizar una deducción de los datos en torno a las apuestas de la categoría de calidad de la educación.

A continuación se muestra el listado de las publicaciones seleccionadas:



Autor	Título	Año
Rodríguez Luz, Cabra Sandra	Aportes de los trabajos de postgrado que sobre calidad educativa se desarrollaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde – Bogotá), 1998 – 2009: un estado del arte.	2010
Berdugo Carmen	Educación de calidad y liderazgo en la formación de estudiantes: Un desafío del colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla.	2010
Cortés Martha, Díaz Jeny	El maestro en el marco de la calidad: tensiones entre agencia y resistencia.	2014
López Edna, Quiroga Jennifer	La calidad de la educación en el programa de formación complementaria de la escuela normal superior de Ubaté (ENSU).	2010
Calle Martha, Díaz Martha, Rodríguez Victoria	La emergencia del concepto calidad en la educación colombiana.	2005
Álvarez Alejandro, Hurtado Guillermo	La gestión educativa de cara a procesos de Calidad en educación. El caso de los	2010

	Licenciados en Gestión Educativa de la Universidad San Buenaventura.	
Segura Ulises, Carranza Laurentino	Panorama de la educación superior en la ciudad de Girardot.	2006
Montes Victoria	El docente como factor de calidad de la educación. Una mirada desde el plan sectorial de educación Bogotá una gran escuela. Estudio de caso en la localidad de Sumapaz D.C.	2008
Quevedo Constanza	Perspectiva de sujeto político a través del análisis crítico del discurso en la política Plan Educativo Educación de calidad el camino para la Prosperidad.	2014
González Consuelo, Sánchez María	Construcción participativa de un modelo de gestión de calidad en tres instituciones educativas del Distrito Capital.	2008
Flórez Elvira	El sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la institución educativa retiro de los indios del municipio de Cereté.	2007

Parrado Claudia	Enfoques y conceptos sobre educación de calidad presentes en los documentos referidos a educación producidos por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde.	2012
-----------------	--	------

Adicionalmente se seleccionó parte del personal académico e investigativo de Cinde con mayor trayectoria en la institución, a quienes se invitó a hacer parte de una entrevista estructurada cuyo objetivo era identificar la noción de educación de calidad que Cinde ha construido y la forma en la que este discurso ha transformado diversas realidades. Se contó con la participación de las siguientes personas:

<b>Nombre</b>	<b>Cargo</b>
Sara Vicoria Alvarado	Directora regional Cinde, sede Manizales
Nudyeret Corredor	Investigadora Cinde
Marco Fidel Chica Lasso	Coordinador Académico Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud-Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-Fundación Cinde - Universidad de Manizales.
Patricia Briceño	Docente investigadora Cinde
María Cristina García	Presidente de la junta directiva de Cinde.
Alejandro Acosta	Director general Cinde
Nisme Pineda	Directora regional Cinde, sede Bogotá

Dentro de los anexos se hacen subrayados en las entrevistas para identificar el mensaje con color morado y el resultado con color verde. Igualmente, en las fichas de lectura los subrayados

con color amarillo corresponden al mensaje y lo verde a los resultados. Estos apartados se encuentran en el anexo de la matriz de análisis de las entrevistas y fichas de lectura.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados arrojados en cuanto a los aportes de Cinde a la noción de educación de calidad. Para el análisis de la información se realizaron tres matrices, la primera develando los sentidos, la segunda las apuestas y la tercera las interrelaciones de la categoría de calidad educativa en el corpus documental allegado. A partir de esta matriz se agruparon los resultados de la siguiente manera: sentidos, apuestas sociales en la educación de calidad, apuestas pedagógicas en la educación de calidad, apuestas políticas en la educación de calidad, apuestas económicas en la educación de calidad y apuestas curriculares en la educación de calidad.

Por otra parte, el análisis del discurso de las entrevistas se llevó a cabo teniendo en cuenta la categoría principal que es educación de calidad, y a partir de esta, identificar en cada una el emisor y su lugar de enunciación, la intención, que en todas fue identificar la definición, actores sociales, hitos y características de educación de calidad propuestos por Cinde, el receptor de estas, el mensaje y los resultados. A partir de la información obtenida en los análisis, se identificaron las intencionalidades, los mensajes que circulan en torno a la categoría de educación y los efectos que ha producido Cinde en torno a la discusión de educación de calidad.

Dentro de la información analizada se encuentran doce proyectos de investigación desarrollados en la línea de educación de la maestría en Desarrollo Educativo y Social a partir del año 2006 (TGC01, TGC02, TGC03, TGC04, TGC05, TGC06, TGC07, TGC08, TGC09, TGC10 y siete entrevistas aplicadas al personal de Cinde con mayor trayectoria en la institución (EC1, EC2, EC3, EC4, EC5, EC6, EC7).

Los sentidos encontrados en las investigaciones son los siguientes:

TG01	Analizar la introducción del concepto de calidad desde las ciencias económicas en un ámbito empresarial y la concepción del mismo no solo en las políticas educativas globales, regionales, nacionales y locales; sino en contextos más particulares como los institucionales.
TG02	Relacionar la manera en que la comunidad educativa apropia los lineamientos del Plan Sectorial de Educación 2008-2012: Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, en la perspectiva de su reto de ser una institución educativa líder en la formación de estudiantes.  Reconocer la relación de coherencia y pertinencia existente con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las estrategias propuestas por el Plan Sectorial de Educación (PSE) y las expectativas de la comunidad educativa del colegio.
TG03	Identificar la concepción del docente como factor de calidad, analizando la reflexión sobre su práctica de resistencia frente a las políticas de calidad.
TG04	Identificar los conceptos y las perspectivas que se instauran en los tres momentos de acreditación de calidad -Acreditación Previa, Acreditación de calidad y desarrollo, renovación de la acreditación de calidad y desarrollo- en el programa de formación de la Escuela Normal Superior de Ubaté ENSU.
TG05	Investigar la emergencia del concepto calidad en la educación primaria y secundaria en Colombia y las condiciones particulares, que permitieron dar uso a este con enunciado en la escuela así como su relación el campo de la economía.
TG06	Realizar un análisis general a manera de panorámica de la realidad educativa en la ciudad de Girardot y su área de influencia.
TG07	Indagar a través de un estudio de caso en la zona rural de Sumapaz, la relación entre el docente y la calidad de la educación, identificando los factores que subyacen a las dificultades en la calidad de la educación y que atañen directamente al rol del maestro.
TG08	Realizar un análisis crítico del discurso del Plan de Desarrollo Educativo “Educación para la Prosperidad”, en relación con la formación del sujeto político en el contexto colombiano.
TG09	Implementar un modelo participativo de gestión que identifique y articule los aspectos centrales que determinan la calidad de educación en tres instituciones escolares.
TG10	Contribuir a la ampliación teórica y conceptual de educación de calidad en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE a partir de sus producciones en el campo educativo.

## **Apuestas sociales en la educación de calidad**

Pensar una educación de calidad no se circunscribe exclusivamente a estudiar los logros cognitivos de los estudiantes, o a la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los objetivos previstos desde un determinado modelo pedagógico y en consonancia con una determinada propuesta curricular. Involucra también tomar en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas; reconocer las demandas que realizan los diferentes sistemas que estructuran la sociedad (económico, político, religioso) a la educación que se imparte; abordar el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar; y atender a las necesidades de construcción de sentido histórico y a las posibilidades de su concreción en virtud de las condiciones específicas que rodean la acción de la institucionalidad educativa (Orozco, 2009).

Lo anterior, de acuerdo con los resultados arrojados en cuanto a la apuesta social que se hace desde la educación de calidad demuestran que en varios apartados de las investigaciones y entrevistas analizadas se hace énfasis en la importancia histórica de la calidad educativa y la importancia de llevarla a diversos contextos. Por otro lado, se enfatiza en la necesidad de desarrollar proyectos de vida en los contextos educativos contando con la participación de todos los actores para favorecer la calidad de vida de cada individuo. Adicionalmente, se requiere una educación de calidad que vaya más allá de lo académico y de la consecución de logros por parte de los estudiantes, y que aporte a la formación de sujetos de derechos y partícipes de su propio proceso educativo que los cualifique para el ejercicio de su ciudadanía.

Lo anterior se evidencia en los apartados de las siguientes entrevistas:

TG01: La educación de calidad propende por la construcción de sentido histórico de las acciones de la institucionalidad educativa, que trasciendan más allá de la consecución de los logros cognitivos por parte de los estudiantes.

Una educación de calidad se direcciona hacia el conocimiento de las expectativas de niños, niñas, jóvenes y adultos sobre sus propios procesos educativos en relación con sus demandas cognitivas, pero por sobre todo por las demandas educativas para la vida individual y para la vida en sociedad, en la cual puedan construir su propia identidad en medio de la tendencia homogenizadora y globalizante.

TG02: Considerar el aprendizaje como proceso que garantice a los niños y las niñas acceder a conocimiento que les sean significativos, fortaleciendo la investigación y la innovación.

TG03: El relacionar los proyectos de vida con la realidad contextuada, permite que los maestros piensen en la formación de los sujetos, no como una fuerza de mano de obra calificada, sino que se piense más allá.

TG04: Pensar en procesos de calidad desde la formación y no desde el aseguramiento de la misma, implica para la normal desarrollar prácticas de trabajo interinstitucional, pues la formación con calidad de los maestros son responsabilidad tanto del Estado, como de la sociedad civil.

Asumir prácticas de calidad que den cuenta del liderazgo social para la creación de conocimientos que aporten a su contexto local de intervención, y que a la vez no desconozcan que dicho contexto es constituido desde referentes nacionales y globales, por otra parte, la normal superior deberá desarrollar prácticas pedagógicas y formativas en sus estudiantes (futuros maestros) que lleven a la comprensión y atención de problemáticas desde la dimensión social, económica, científica y cultural.



TG09: La calidad en la educación no sólo requiere de la formación en el área educativa de las personas, sino que se hace imprescindible una sensibilización y motivación que permita realmente generar equipos de gestión que dinamicen los diferentes aspectos de la institución educativa. Razón por la cual se hace necesaria la formación en gestión escolar.

La educación no contempla únicamente los aprendizajes como temáticas y conceptos se debe orientar en la aprehensión de valores y vivencia de principios rectores de la institución.

TG10: La educación de calidad propende por la construcción de sentido de las acciones de la institucionalidad educativa, que trasciendan más allá de la consecución de los logros cognitivos por parte de los estudiantes, sino que de manera significativa considere a los niños y niñas como el centro del quehacer educativo, situándolo como sujeto de derechos y partícipes de su propio proceso educativo que lo cualifica para el ejercicio de su ciudadanía.

Pensar la calidad de la educación desde la racionalidad humanista y más explícitamente desde un enfoque de desarrollo humano y social, completando con un enfoque crítico, es contemplar los actores educativos como sujetos partícipes de su educación, autónomos y libres.

La “calidad educativa tiene que ver con las diferentes posibilidades y herramientas que le permitan al individuo adaptarse inteligentemente a situaciones cambiantes, que se dignifique la Condición Humana en todas sus manifestaciones, tanto profesionales, sociales e individuales, para que pueda transformar y construir la cultura acorde con las necesidades, intereses y expectativas propias y de su entorno”.

Desde el discurso de Cinde, la educación de calidad se piensa más allá de lo que ocurre en el sistema educativo formal o en las escuelas, colegios o institutos o universidades. Esta se piensa desde la racionalidad humanista, en especial desde un enfoque humano completando con un enfoque crítico, es contemplar los actores educativos como sujetos partícipes de su educación, autónomos y libres. Lo anterior brindando todas las posibilidades y herramientas a

los actores del contexto educativo (niños, niñas, jóvenes y adultos) para que puedan transformar y construir cultura a partir de las necesidades, intereses y expectativas del entorno. Esto se evidencia en las siguientes entrevistas:

EC4: Para Cinde la Educación de calidad ha estado ligada a la perspectiva de derechos e implica potenciar el desarrollo humano.

EC5: [...]debe adecuarse a las características del individuo a las características del sitio donde se está desarrollando y del contexto social más amplio que sea relevante y pertinente es decir responda a necesidades, responda a intereses responda a las características del individuo y de su ambiente y que vaya orientado favorecer el desarrollo humano social de esta persona.

[...] también la posibilidad de ser un ser social con buenas posibilidades de relacionarse con los otros y con el ambiente mismo su posibilidad de liderazgo su posibilidad de desarrollo emotivo es decir entendiendo la integralidad como parte del desarrollo humano.

EC6: [...]para desarrollar la perspectiva del desarrollo desde el desarrollo humano, además de la educación, hay que entender que esto tiene que partir con un enfoque comprensivo del ser humano, y que nosotros no podemos esperar a que la persona sea lo que en los distintos momentos se ha considerado adulta, para trabajar con la persona, sino que esto debe ser opciones, acciones que se inician desde el principio mismo de la vida, y por lo tanto el foco de Cinde es el trabajo con la niñez, [...]el desarrollo humano es una cosa que va ocurriendo, que se va dando a lo largo del curso vital de las personas, de los grupos, de las sociedades, por tanto hay que afectarlo en los, hay que apoyarlo, hay que potenciarlo, hay que enriquecerlo en los distintos momentos [...]las acciones para promover el desarrollo humano desde la primera infancia, la infancia, la adolescencia no se puede promover solo con los niños y los adolescentes, sino que hay que trabajarlos con todos los adultos y jóvenes que interactuamos

con ellos, que somos responsables y corresponsables de los ambientes en que los niños y las niñas están gozando su trayectoria.

EC7: Educación de calidad entonces son procesos de interacción que tienen una intensidad que es el declaramiento del desarrollo humano de las personas con perspectiva de desarrollo humano, y en el que están involucrados elementos del orden contextual, histórico, social.

### **Apuestas pedagógicas en la educación de calidad**

Braslavsky (2006) hace referencia a diez factores clave para una educación de calidad, en los que hace énfasis en el foco y la pertinencia social; la convicción, la estima y la autoestima de los involucrados; la fortaleza ética y profesional de los maestros; la capacidad de conducción de los directores e inspectores; el trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos; las alianzas entre escuelas y los otros agentes educativos; el currículo en todos sus niveles; la cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos; la pluralidad y calidad de las didácticas; y los mínimos materiales e incentivos socioeconómicos y culturales.

De acuerdo con lo mencionado por Braslavsky (2006), en el análisis de la información se evidencia que dentro de las apuestas pedagógicas se hace un llamado al reconocimiento y la importancia del maestro como eje primordial más no único de la educación de calidad. Se apuesta también por la participación activa del docente en la apertura, elaboración y ejecución de políticas educativas. De igual manera, se requiere de maestros que estén capacitados para actuar en diferentes actividades y escenarios educativos relacionados con las nuevas demandas de educación, originadas de manera particular en los sectores productivo y social.

TG03: Una necesidad evidenciada es en relación con la construcción colectiva de las políticas educativas y la apertura de espacios de participación de los docentes en las mismas, de esta forma se garantizaría una mayor aprehensión y agenciamiento.

[...] Es pertinente pensar la manera cómo serán aplicadas las políticas de calidad y si en verdad se ajustan a los contextos para los cuales fueron diseñadas.

El sector rural requiere con urgencia de maestros capacitados para desempeñarse en este contexto, lo cual implica contar con los recursos teóricos/prácticos para responder de manera particular a las demandas educativas que se presentan en este sector dentro de las diferentes circunstancias económicas, productivas, sociales y culturales, situadas espacial y temporalmente. Dentro de este contexto, el maestro es visto como líder comunitario, promotor y defensor de la cultura rural y no como un profesional de educación y pedagogía.

TG07: Se requiere de maestros que estén capacitados para actuar en diferentes actividades y escenarios educativos relacionados con las nuevas demandas de educación, originadas de manera particular en los sectores productivo y social.

No se puede seguir enviando al sector rural a los maestros más rezagados, a los maestros con menos experiencia y a los menos formados.

Otro aspecto importante es la falta de recursos físicos y didácticos, ya que son muy pocas las instituciones que cuentan con materiales para un adecuado desarrollo de actividades. Las instituciones que cuentan con herramientas tecnológicas le permiten al docente el acercamiento con los estudiantes lo cual genera procesos de agenciamiento y conocimiento.

TG03: Los maestros perciben que el uso de las TIC permite por un lado, un acercamiento al lenguaje de los jóvenes a sus gustos y preferencias; por otro, puede ser el punto de partida

para desde allí generar procesos de agenciamiento en cuanto al acercamiento de los jóvenes para la producción de conocimiento.

Por último, se hace necesario la participación del docente en la formulación y direccionamiento del PEI y del currículo en contextos diversos, partiendo de las necesidades de dichos contextos y de sus habitantes, en una perspectiva global, nacional, regional y local.

Para Cinde es importante ir más allá de los procesos que están inmersos directamente en las mallas curriculares y de esta forma resignificar los procesos de las prácticas pedagógicas y los procesos democráticos.

### **Apuestas políticas en la educación de calidad**

Aguerrondo (sf) manifiesta que si hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad y el proyecto educativo que opera, es este ajuste, lo que define la existencia de la calidad.

El requerimiento de una “educación de calidad” por parte de los integrantes de una sociedad, se vincula de forma directa con las experiencias y expectativas que posee/n quien/es considera/n, que accediendo a esa herramienta, podrá/n lograr una cierta ventaja para concretar determinados fines. En ese caso, el sentido atribuido al concepto de “calidad”, proviene de las necesidades y deseos, tanto de los sujetos en forma individual, como de los distintos grupos o sectores sociales (Bianchetti, 2009).

Por otra parte, Orozco (2009) menciona que la formulación de política pública en educación llega, incluso, a promover formas mediáticas de participación ciudadana, confundiendo el ejercicio democrático con la realización de foros emotivos y encuestas superficiales que, por lo general, dejan de lado los asuntos políticos de fondo respecto a la

educación y en muy poco contribuyen a la *cualificación* del ejercicio de la ciudadanía, uno de los propósitos con los que se compromete el enfoque de educación de calidad.

Las apuestas planteadas en los análisis en cuanto a políticas, muestran que estas no se diseñan ni producen teniendo en cuenta las necesidades o requerimientos de los contextos en las que son aplicadas, lo que hace que los docentes muestren resistencia y que los resultados o sean los esperados. Otro aspecto observado es que las políticas no tienen continuidad por los gobiernos locales, departamentales ni nacionales, lo que genera una ruptura en los procesos. También se observa que las políticas planteadas son copia de contextos internacionales y no se ajustan al contexto colombiano.

Se hace necesario elaborar políticas traducidas en prácticas educativas que favorezcan la formación de sujeto político y su participación ciudadana y de esta forma aportar a la emancipación y la equidad.

Para Cinde es importante mantener una relación con las políticas públicas para asignar roles de agentes educativos a la comunidad en general. Adicionalmente, Cinde a través de sus proyectos aporta a la política pública, genera transformaciones individuales y colectivas en el marco del desarrollo humano y favorece la formación de ciudadanía y la participación activa como sujetos políticos.

### **Apuestas económicas en la educación de calidad**

El desarrollo de los estudios que vincularon a la economía con la educación, se convirtieron en una especie de “paradigma”, utilizado por planificadores y ejecutores de políticas educativas para elaborar propuestas y es a partir de ello que se comienza a considerar que la educación prepara los “recursos humanos” que van a ser demandados por los procesos productivos. Es decir que “para el funcionalismo la educación cumple una serie de funciones en la sociedad, tanto en relación con el subsistema cultural como en el político o

el económico, como son las funciones de socialización, de legitimación o de selección y clasificación de la mano de obra” (Guerrero, 2003).

De acuerdo con esta perspectiva la “educación de calidad” consiste en la formación certificada que ofrece las herramientas más eficientes para adquirir los conocimientos, actitudes y valores, requeridos por el sistema económico, el régimen político y la convivencia social en una sociedad determinada. La educación de “alta calidad” es la que provee las capacidades “funcionales” para lograr el mayor y mejor nivel de integración a la sociedad, mientras que la “baja calidad” es característica de la educación, que no los brinda. Las graduaciones entre un extremo y otro son flexibles y relativas (Bianchetti, 2009).

Dentro de los resultados se observa que históricamente el término de calidad se introdujo en el campo educativo con el fin de desarrollar procesos evaluativos y de control para la obtención de resultados cuantitativos, y convertir la educación en un servicio que responda a las necesidades del discurso del desarrollo económico, lo que convirtió a los actores educativos en sujetos educados para la producción y el crecimiento económico. Esta situación abre las brechas entre los verdaderos fines de la educación opacando su verdadero sentido: la formación del sujeto.

### **Apuestas curriculares en la educación de calidad**

El séptimo factor para una educación de calidad mencionado por Braslavsky (2006) hace referencia a que el currículo es un elemento importante para definir la educación. En este se debe tener en cuenta la relación entre las asignaturas que se van a enseñar, al igual que una combinación adecuada entre horas asignadas a ciertos contenidos claves tales como la enseñanza de la lengua y de las matemáticas, con otras sujetas a la libre disposición de los centros educativos para atender a las características de la diversidad de los alumnos de las escuelas.

Dentro de los resultados arrojados se apuesta por la construcción del currículo en comunidad y de esta forma modificar conductas y comportamientos que propicien un cambio cultural que conduzca al mejoramiento en la calidad de vida de las personas.

Dentro de la línea de educación de la maestría en desarrollo educativo y social se requiere adelantar investigaciones enfocadas en el modelo pedagógico de Cinde, ya que las existentes no aportan a lo propuesto por Cinde en su discurso.

Finalmente, se evidencia que la tendencia que Cinde ha venido pensándose en relación a educación de calidad, se acerca a la tendencia propuesta por Dewey (1995) quien plantea que la educación depende en buena medida poder planear y desencadenar acciones tendientes a propiciar experiencias culturales significativas a los miembros de las comunidades educativas, en particular a los niños y jóvenes que confluyen en los espacios escolares, para hacerlos partícipes de los logros de la cultura en sus diferentes expresiones. Esto conlleva a una adecuada formación y direccionamiento hacia el desarrollo humano y social, respetando la norma, pero buscando ir más allá de esta.



## CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

A continuación se presentan las conclusiones arrojadas dentro de la investigación sobre los apuestas en torno a la noción de educación de calidad.

A pesar de que los discursos gubernamentales han planteado la calidad educativa en términos de resultados cuantitativos y pruebas internacionales, en las investigaciones analizadas se evidencian apuestas y planteamientos enfocados en señalar diversos elementos como el docente, su reconocimiento y formación; el uso de herramientas tecnológicas en el aula; la formación del individuo y su importancia en la participación ciudadana; la participación comunitaria en la creación y aplicación de políticas educativas y en la construcción del currículo y del PEI institucional como ejes fundamentales para garantizar una educación de calidad. Adicionalmente, las entrevistas realizadas dentro de la investigación muestran claramente la apuesta humanista que se hace desde Cinde con el fin de proponer la participación de todos los actores de los contextos educativos, en especial de los niños, niñas y adolescentes, y de esta manera, generar acciones que lleven a la identificación y solución de problemáticas presentadas en los contextos intervenidos para cambiar las condiciones de vida de cada persona.

De acuerdo con lo planteado por Braslavsky (2006) en el tercer factor relacionado con la fortaleza ética y profesional de los maestros, no solo se da cuenta de la relación entre los docentes y la sociedad, y del tipo de formación en torno a la transmisión de contenidos que se ha implantado en las instituciones educativas; sino que también hace énfasis en la ética profesional que tienen muchos maestros que desean y saben relacionarse con el contexto del que provienen sus alumnos y con ellos en tanto personas, y de la forma en que seleccionan estrategias didácticas y materiales de aprendizaje para generar experiencias productivas, creativas y agradables. En relación con los hallazgos de la investigación, se evidencia que es

necesario reconocer la labor docente a partir de lo se plantea en las tesis TG03 Y TG07, en las que se describe el papel que juega el maestro en los procesos educativos al enfrentarse a situaciones como la baja remuneración económica, la falta de herramientas tecnológicas, la mala infraestructura de las instituciones educativas, la poca formación académica y preparación para los contextos y problemáticas actuales, la ausencia de la familia, la indiferencia de las políticas educativas y del estado, y las practicas evaluativas para acceder a más beneficios. Por lo anterior, para lograr una educación de calidad se requiere de un trabajo en conjunto con todos los actores del contexto educativo tal como se platea desde Cinde, para promover la participación de todos los implicados, responder a las necesidades del contexto, participar en la creación de políticas educativas, y de esta forma generar transformaciones y favorecer la formación y participación ciudadana (EC4).

Dentro de los sentidos develados en la investigación se resalta la importancia de identificar el papel del docente en los procesos de calidad educativa; reconocer la pertinencia de las políticas públicas en los contextos educativos y la formación del individuo como sujeto político; analizar el concepto de calidad y su implicación desde el sector económico hasta la educación; implementar modelos pedagógicos con el fin de implementar la calidad educativa en diversas instituciones del distrito; analizar conceptos y perspectivas que se instauran en procesos de calidad; y analizar las diferentes realidades educativas en ciertos contextos regionales del país.

Dentro de la investigación se plantean apuestas desde lo social, lo pedagógico, lo político, lo económico y lo curricular. En lo social, se apuesta por la participación de todos los actores de la comunidad educativa, entre los que se encuentran niños, niñas, jóvenes, padres de familia, docentes, administrativos, agentes educativos, organizaciones del estado y no gubernamentales y en general todos los que hacen parte de la sociedad, con el fin de trabajar en conjunto en dar soluciones a las problemáticas presentadas en cada contexto. De igual

manera, Cinde apuesta por una formación humanista en la que se identifique a cada individuo como un ser social, capaz de liderar y participar activamente como sujeto político para generar transformaciones individuales y colectivas.

Dentro de las apuestas pedagógicas sobresale la tendencia de reconocer a los maestros como líderes y representantes; construir en colectivo políticas educativas; crear espacios de participación docente; formar profesionalmente a los maestros para poder desempeñarse en contextos que se alejan a su formación, como es el caso de los maestros rurales para quienes los recursos son limitados en su ejercicio docente; y la importancia de contar con herramientas tecnológicas para un mejor ejercicio laboral.

Las apuestas políticas de mayor tendencia se enfocan en la creación de políticas públicas, las cuales están descontextualizadas en su gran mayoría debido a que estas no son creadas en conjunto con los docentes, directivos, familias y estudiantes, lo que hace que no se ajusten a las necesidades de la comunidad en la que se ejecutan.

Desde lo económico, sobresale la calidad educativa como medio de desarrollo, lo que convierte a la educación en un servicio y la formación del individuo la enfoca en el medio laboral, olvidándose de la parte humana.

En la parte curricular, la tendencia que sobresale es la necesidad de implementar un modelo pedagógico que favorezcan las acciones de las instituciones educativas. De igual manera, se requiere la participación activa de toda la comunidad en procesos de formulación y direccionamiento del PEI y construcción curricular partiendo de las necesidades de los contextos y sus habitantes para buscar transformaciones que lleven al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Desde Cinde, las apuestas que más circulan en torno a educación de calidad están enfocadas en el desarrollo humano y social, la formación del sujeto como líder, el trabajo mancomunado de niños, niñas, jóvenes, padres de familia, maestros, estado, agentes

educativos y todos los actores que participan en los procesos educativos en busca de la creación de espacios permanentes de reflexión, discusión y generación de alternativas innovadoras que aporten al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Las interrelaciones existentes entre educación de calidad y el discurso económico muestran como la educación tiende a mostrarse en cuotas de resultados, con productos terminales del sistema educativo, con indicadores, certificados y acreditaciones que hacen de la educación un servicio enfocado en la formación laboral. Esto lo manifiesta Aguerro (1993) para quien “la aparición del concepto de calidad en la educación viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo por el hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que aplica paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales que llegan prefabricados, y en el cual la calidad se mide por elementos casi aislados, que se recogen en el producto final.

Otra interrelación presentada es la que está dada entre la educación de calidad, el docente, la evaluación y las políticas públicas. De lo anterior, se concluye que el docente es visto como factor primordial de la calidad educativa, pero no el único. Adicionalmente, en los contextos públicos y rurales su desempeño laboral se ve perjudicado por la falta de recursos didácticos y tecnológicos, lo que lo lleva a hacer uso de su creatividad para innovar y ofrecer una adecuada atención escolar.

Por otra parte, como lo manifiesta Araya (2007) “la evaluación de la educación puede darse en términos comparativos, desde una dimensión externa y una interna. La interna referida a los términos deseables, que se convertirán en una norma o criterios de calidad, y la dimensión externa en relación con otras realidades educacionales. En este sentido, la interrelación presentada entre la educación de calidad y la evaluación concluye que se requiere evaluar la calidad desde la norma pero sin quedarse en esta. De esta manera se

pueden asumir procesos de calidad a través de prácticas de trabajo interinstitucional en conjunto con el estado y la sociedad civil (TG04).

La interrelación presentada entre la educación de calidad y las políticas públicas deben ayudar a dar un aporte a los contextos para los que están pensadas. Sin embargo, se hace necesario que estas sean diseñadas con la participación de toda la comunidad y de los actores implicados en los procesos educativos para que logren atender a las necesidades de todos los involucrados.

Una última interrelación es la que se plantea desde Cinde en cuanto a educación de calidad y desarrollo humano. A través de esta interrelación se promueve ir más allá de la estructura curricular, la educación formal, informal y no formal, y se plantea resignificar las prácticas pedagógicas, fomentar los procesos democráticos de la escuela más allá de los espacios formales de participación e impulsar los procesos comunitarios que tienen relevancia en los procesos educativos y en aquellos procesos que no están inmersos directamente en las mallas curriculares (EC2). Con estos procesos se incentiva la participación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes sus familias y comunidades para ampliar la comprensión de la realidad que viven, los horizontes de sentido de sus acciones y las alternativas de solución a situaciones problema que enfrentan.

Lo anterior se relaciona con lo propuesto por Orozco (2009) “pensar una educación de calidad no se circunscribe exclusivamente a estudiar los logros cognitivos de los estudiantes, o a la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los objetivos previstos desde un determinado modelo pedagógico y en consonancia con una determinada propuesta curricular. Involucra también tomar en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas; reconocer las demandas que realizan los diferentes sistemas que estructuran la sociedad (económico, político, religioso) a la educación que se imparte;

abordar el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar; y atender a las necesidades de construcción de sentido histórico y a las posibilidades de su concreción en virtud de las condiciones específicas que rodean la acción de la institucionalidad educativa”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Revista interamericana de desarrollo educativo, 37(116), 561-578.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen*. En Ensayos críticos. Madrid: Miño y Dávila.
- Araya, L. (2007). *Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano*. Revista Iberoamericana de Educación, 44(4).
- Aróstegui, J. & Martínez, J. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: AKAL.
- Aspin, D. (2000). *Moral education and pluralism: Education, culture and values*. London: Farmer Press.
- Bauman, Z. (2012). *Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económico.
- Benelli, S. J. (2003). *Dispositivos disciplinares productores de subjetividad en a instituição total*. Psicologia em estudo, 8(2), 99-114.
- Bianchetti, G. (2006). *Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que propongan demostrar que otro mundo es posible*. FALPE, 25-26.
- Bolívar, A. (1999). *La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total"*. Aula de innovación educativa, 83-84, pp. 77-82.
- Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Castro, L. Galvis, R. & Bermúdez, A. *La calidad en la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el siglo XXI*. Bogotá: Ventana Editores.
- CNA. (1996). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (1998). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.

- CNA. (2006). *Lineamientos para la acreditación de institucional*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (2011). *Lineamientos para la acreditación de programas de IES acreditadas*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (2013). *Nuevos Lineamientos Acreditación Programas de Pregrado*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- CNA. (2015). *Nuevos Lineamientos Acreditación Institucional*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- Colella L., Díaz-Salazar R. (2015). *El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico*. Educ. Educ., 18 (2), 287-303. DOI: 10.5294/ edu.2015.18.2.6
- Consejería para la Modernización del Estado. (1994). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Informe conjunto Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá: Colciencias.
- Delors, J., et al. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Courier Corporation.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, 28(111), 7-36.
- DNP. (2005b). *Visión Colombia II Centenario: 2019*. Propuesta para discusión. Bogotá.
- DNP. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado Comunitario: Desarrollo para todos*. Bogotá.
- Elliott, G. (1996). *Educational management and the crisis of reform in further education*. *Journal of Vocational Education and Training*, 48(1), 5-23.
- Estrada, L. (1999). *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior*. OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 21.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Editorial Siglo XXI.



- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (3).
- ICFES. (2002). *La búsqueda de la visibilidad a través de la calidad: el reto del editor*. Bogotá: SG-GPE.
- Magariños, J. (1993). *La semiótica de enunciados*. La Plata: IICS, Universidad Nacional de la Plata.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- MEN. (1991). *Constitución política de MEN*. Bogotá: Legis.
- MEN. (1991). *Decreto 585 de 1991*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1992). *Ley 30 de 1992*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1994). *Decreto 2904 de 1994*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1995). *Acuerdo 04 de 1995*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1995). *La calidad de la educación, un asunto de todos*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2003). *Ley 812 de 2003*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2005). *Competencias: Educación para la Vida*. En Educación Superior, Boletín Informativo No 5, octubre - diciembre 2005.
- MEN. (2006). *Ley 1014 del 2006*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Visión 2019 – Educación. Propuesta para discusión*. p. 26. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. MEN. N 34, (pp. 8-147).
- MEN. (2008). *Ley 1188 del 2008*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2009). *Documento Conpes 3582 del 2009*. Bogotá.

- MEN. (2010). *Acuerdo 1 de 2010*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). *Decreto 1205 de 2010*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2011). *Acuerdo 2 de 2011*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2011). *Acuerdo 3 de 2011*. Bogotá. : Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014). *Colombia en Pisa 2016*. [online] Disponible en: [www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/Colombia\\_en\\_PISA\\_2006.pdf](http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/Colombia_en_PISA_2006.pdf)
- MEN. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo Educativo: informe de gestión Junio 2008 a 30 de Mayo de 2009*. [online] Disponible en: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-195608\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-195608_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2014). *Pruebas PISA 2012 reflejan crisis educativa en Colombia*. [online] Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-338599.html>
- Mendes, K., Silveira, R., Galvão, C. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Rev Texto & Contexto Enferm*. 2008; 17(4):758-64.
- Navarrete, Z., & Malaga, S. (2014). *Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político de Discurso*. 2014) Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América: Palibrio/SOMECE, 57-78.
- Niño, L. (2003). *Políticas educativas y evaluación docente: medición, objetividad y control para la exclusión*. *Opciones Pedagógicas*, 29.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. París: Publications de l' OCDE.
- OCDE. (2007). *Pisa 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Disponible en: [www.oei.es/evaluacioneducativa/00005713.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/00005713.pdf)
- OEI. (1994). *Evaluación de la calidad de la Educación*. Disponible en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad1a04.htm>
- Orozco, J. (2009). "¿Calidad de la educación o educación de calidad?Una preocupación más allá del mercado" . En: Colombia Revista Iberoamericana De Educación ISSN: 1022-6508 ed: Organización de

Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
v.51 fasc. p.161 – 181.

Pérez, A. (1991), *Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente*, en FERNANDEZ ENGUITA, M. Sociedad, Cultura y educación. Centro de Investigación y documentación educativa, Universidad Complutense. Madrid.

Restrepo, B. (2002). *Calidad de la educación: enfoques generales e indicadores*. Volúmen (60). 15-19.

Ribet, N. y Giacchino de Ribet, M. (2002). *La calidad de la educación y los valores*. En *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Ricoeur, P. (1997) *Hermenéutica y Semiótica*. En: Horizontes del Relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur. Cuaderno Gris, nº 2, Madrid, UAM.

Sacristán, J. G. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro

Sarramona, J. (2012). *Autonomía y calidad de la educación*. En: *Educación i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 23, 7-21.

Sverdlick, I (1997), *Buscando a la calidad educativa*. En: *Revista Crítica educativa*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Tiana, A. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos*. *Transatlántica de Educación*, 1, 19-30.

Toranzos, L. (2002). *La calidad como oportunidad de aprendizaje*. *Revista de Educación y Cultura*. Volumen (60). 27-31.

Trejo, R. (1997). *Volver a los medios. De la crítica, a la ética*. México: Cal y Arena.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Unesco-Orealc. (2001). *Análisis de las perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

Unesco-Orealc. (2001). *Balance de los 20 años del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

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

Vasco, C. (S, F). *Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019*. Documento en Magnético. Recuperado de:  
<http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.pdf>