



LA CALIDAD EDUCATIVA, UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS VISIONES E INTERVENCIONES A LAS REALIDADES INSTITUCIONALES, EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO.

QUALITY IN EDUCATION, A REFLECTION ABOUT VIEWS AND INTERVENTIONS OVER INTITUCIONAL REALITIES IN COLOMBIA ´S EDUCATION SYSTEM

Adry Liliana Manrique Lagos¹

Fredy Ramón Garay Garay²

¹Universidad de los Andes. Maestría en Educación. Investigadora.

adrymanrique@gmail.com

²Universidade Federal Da Bahia. Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Bolsista do Programa de estudante de convenio de pós-graduação, PEC-

PG. licfredygaray@yahoo.es

RESUMEN

Este trabajo más que ser una conclusión o respuesta, busca socializar y discutir reflexiones que han emergido en torno a lo que se ha denominado como *calidad de la educación*, analizando específicamente el contexto del sistema educativo Colombiano. Inicialmente nos aproximamos a los conceptos *calidad* y *calidad de la educación* desde diferentes perspectivas y orientaciones (significado y sentido), para dimensionarlos como multidimensionales y polisémicos e interdependientes de los contextos en los que son aplicados. Bajo esta perspectiva, se analiza el caso específico del sistema educativo colombiano, de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y a su vez, del organismo designado por este para tal fin, el Comité Nacional de Acreditación, que tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la educación superior. Concluimos a partir de este análisis que la definición de calidad y de calidad de la educación, en el caso colombiano, es una labor ardua y que se debe mediar entre instituciones, políticas educativas y contexto socio-cultural.

PALABRAS CLAVE: Calidad, educación, contexto político y socio-cultural.

ABSTRACT:

This work seeks to communicate a series of reflections that have emerged about the quality of education within Colombia's educational system. Initially, attempts to define quality concepts and quality of education from different perspectives and orientations, which can claim to be multidimensional, polysemic, and depend largely on the context. Context in this case, is referred to the different educational systems and institutional autonomy.

This work examines the specific case of the Colombia's education system, under the guidance of the Ministry of National Education and the National Committee for

Accreditation, a specific group designated for this purpose that has the main objective of improving the quality of higher education in the country.

We conclude that this is an arduous task and it is necessary to mediate between institutions, policies and socio-cultural context in order to achieve a quality education in Colombia.

KEY WORDS: Quality, education, political and socio-cultural context

INTRODUCCIÓN

Calidad según Giraldo (2000), es un concepto multidimensional y en este sentido, ha sido difícil llegar a un consenso que defina lo que se entiende por ella, sin embargo, se han generado y validado múltiples propuestas que permiten evaluarla. Según Guba, existen al menos cuatro generaciones que posibilitan tal proceso: medición, descripción, juicios o sentencias y la cuarta generación que constituye “responsive evaluation”.

Este concepto –calidad- se ha convertido en un tema de amplia trayectoria e importancia en investigación, educación entre otros. Su definición y evaluación ha sido objeto de construcción de políticas e instituciones, un ejemplo de ello es la creación del Comité Nacional de Acreditación, en Colombia (Valero, 2000).

Se han generado paralelamente perspectivas que se alejan de las visiones oficiales, incluyendo factores de calidad como los intereses sociales (Hart, 1997) y asumiendo visiones críticas sobre las deformaciones que en la práctica han tenido los conceptos de calidad. Las instituciones están inmersas en la búsqueda por certificar su calidad (proceso superficial), antes de haberse asumido como instituciones que desde su estructura básica procuran ser calidad (proceso esencial) (Hart, 1997).

Es por esto que en última instancia, son las instituciones educativas las llamadas a generar sistemas de gestión de la calidad que les permitan evolucionar como institución, al tiempo que avanzan en la consecución de sus metas (Brunner, 2000). Este camino conduce a aquello que se ha denominado como *calidad*.

CALIDAD EN EDUCACIÓN: CONCEPTO, PROCEDIMIENTO O MIRADA

Las transformaciones culturales que obedecen a las demandas de las nuevas sociedades, demarcan y orientan los nuevos objetivos de la educación, su actuar, proceder y sus contenidos. Las diferentes reestructuraciones educativas han planteado una formación en estándares, logros y competencias, pero en términos de calidad los requerimientos van más allá de la mera implementación de estos modelos teóricos (conceptuales y metodológicos), se extrapolan, por citar tan solo un ejemplo, al campo de la formación inicial y continua de profesores. Este por tanto, se convierte en uno de los diferentes criterios con los cuales se pretende definir y conceptualizar aquello que se entiende por *calidad*. Dentro de las múltiples definiciones que se han planteado para el este concepto encuentran las planteadas por Stake (1999) quien propone una definición de calidad desde tres dimensiones:

- ~ *Igualitaria: Todos construimos la calidad.*
- ~ *Normativa: es una propiedad que emerge de la experiencia y trae consigo bienestar.*
- ~ *Construcción social: la calidad nace en el cruce entre la participación de cada sujeto y su experiencia, con los estándares de otros.*

Desde esta perspectiva, calidad es entendida como una construcción social que se da en la interacción entre los individuos, de sus criterios y de su experiencia. De otro lado Giraldo propone:

- ~ *Calidad como prestigio/excelencia: evaluada mediante el juicio de expertos es algo que le da un nivel superior a una institución.*
- ~ *Calidad como los recursos que establecen las diferencias entre centros educativos.*
- ~ *Calidad como resultado: vista desde el punto de vista del éxito de los egresados.*
- ~ *Calidad como cambio: Vista desde el valor agregado de un centro educativo para con los estudiantes.*

Las definiciones anteriores, se pueden estructurar en lo que Orozco (2000) define como “*algo que hace que una cosa sea eso y no otra cosa*”, esto permite pensar en la calidad en dos niveles: a. intrainstitucional e b. interinstitucional. El primero referido a el cómo se concibe, caracteriza y evalúa la calidad dentro de la institución, y el segundo a las comparaciones y contrastaciones de los criterios entre instituciones del mismo nivel.

En este sentido, la calidad se construye en la vivencia misma del que hacer educativo que parte de la naturaleza intrínseca de la educación y se enriquece con las miradas de otros y otras que están inmersos en ella, lo anterior nos presenta nuevas y diferentes perspectivas de análisis, entre ellas:

- Evaluación y su relación con la calidad:

Desde esta perspectiva se toman como criterio de análisis las siguientes premisas: La educación no se da fuera de un contexto con condiciones y razonamientos particulares. En donde la calidad se hace evaluable, estableciendo entonces la evaluación como parte de la ruta hacia la calidad. Y es desde este enfoque, donde los procesos evaluativos de la calidad son una responsabilidad tanto interna como externa (Stake, 1975).

Las instituciones tienen responsabilidad en autoevaluarse y determinar el nivel y cumplimiento de sus metas, y así, generar estrategias de mejoramiento, al tiempo que es responsabilidad de la comunidad evaluar el nivel de pertinencia de la institución, con el ánimo de ejercer control e intervención. Estos procesos deben estar basados en evidencias que provee el proceso educativo, e implica observarse y compararse con el estándar, lo cual es una tarea compleja. Implica actitudes críticas y auto reflexivas que permitan construcciones colectivas entre los interesados (Stake, 2004). Esto, se debe en gran medida a que cada programa o institución cuenta con orientaciones específicas (autonomía institucional), para lo cual, la comunidad precisa de información acerca de cómo son los procesos de la institución educativa y cuáles son sus resultados, haciendo énfasis, en que existen diferentes tipos de evaluación posibles que van a traer consigo, resultados distintos.

Los diferentes enfoques evaluativos, observan documentos, procesos, resultados e interacciones (Stake, 1975) con fines y énfasis distintos. Y en este sentido Guba y Lincoln plantearon cuatro generaciones por las que ha pasado la evaluación:

- ~ Primera: medición, basada en que los resultados son producto de procesos, en los que actúan distintas influencias, se debe medir el nivel de logro al final del proceso.
- ~ Segunda: descripción, sustenta que los estudiantes no lo único susceptible de revisión, trascendiendo a la revisión del currículo, sus planteamientos y desarrollo, en el ánimo de tener una mirada más global del proceso educativo.
- ~ Tercera: sentencia o juicio, entendida como el proceso que hace el evaluador al comparar el proceso educativo observado con los estándares para emitir un juicio acerca del mismo.

Guba asegura a su vez, que estas primeras tres generaciones presentan deficiencias al establecer que tienen una tendencia gerencial, lo que puede ser asumido como la generación de relaciones de poder entre el evaluador y la institución, además de basarse en una mirada científica desde un enfoque cuantitativo de un fenómeno social que es fundamentalmente cualitativo.

Ante esto, plantea un enfoque alternativo que se constituye en la cuarta generación, ésta se origina de las anteriores, con nuevos actores y miradas. Parte de que el conocimiento de un programa involucra distintos actores (los que constituyen la comunidad educativa) y afecta a distintos ámbitos (los que se benefician de ella).

En este enfoque, según Guba, se reemplaza la mirada científica por una metodología constructivista en la que los interesados estudian los procesos y los debaten para dar cuenta de ellos e intervenirlos, en un marco de negociaciones. Esta cuarta generación es lo que Stake ha llamado “responsive evaluation”, esto implica compararse sobre una base de metas definidas y disposiciones explícitas que permitan conocer y asumir los costos de cada decisión tomada.

De esta manera, se constituye en una perspectiva de la búsqueda de calidad y de las formas de representarla al interior de un programa. Para esto, deben implementarse formas de investigación que permitan recoger datos en torno al planteamiento y el proceso, análisis de los resultados además de un trabajo con grupos que han desarrollado cierto tipo de interés. Esto permite identificar: necesidades de los beneficiarios del servicio, las metas del programa, criterios de evaluación y estándares, sintetizar la manera de sopesarlos, teniendo en cuenta su incidencia en los cambios dentro de la institución y en los beneficiarios y los costos que implican para el programa (Stake, 2004).

Stake además plantea la utilidad de hacer un proceso de metaevaluación, entendiéndose este como una forma posible de examinar la calidad del proceso de evaluación de la calidad y de esa manera, hacer estudios cada vez mas estructurados. Por tanto, se hace evidente la necesidad de un proceso de retroalimentación cíclico y dinámico, que contribuye al mejoramiento total del sistema *calidad-evaluación*.

- **Gestión escolar y su relación con la calidad:** Para esta perspectiva se parte de la premisa de que la calidad de la educación incide en el desarrollo de las instituciones y viceversa, la gestión y su papel descentralizador.

Brunner (et al) plantean que el clima organizacional, las formas de liderazgo y conducción institucionales, inciden en la calidad de la institución y sus programas de manera que se transforman en factores a tener en cuenta en el proceso de evaluación de la calidad. En el ánimo de mejorar tales factores, el autor propone adoptar procesos de

acreditación, un sistema de incentivos, esquemas de asistencia técnica focalizada (para subsanar los errores o problemas), introducción gradual de mayores exigencias, adopción de la evaluación comparativa como modelo de gestión y diseño de mecanismos de participación de la comunidad escolar local, así como de agentes externos.

Estos cambios sin embargo, requieren de tiempo y dedicación, de liderazgo profesional, visión y metas compartidas, construcción de ambientes favorables de aprendizaje y expectativas elevadas, así como del seguimiento permanente del progreso, de derechos y responsabilidades en el marco de una enseñanza intencionada y de la cooperación del sistema familia-escuela (Brunner, 2003).

En lo que a la escuela se refiere, gestar el cambio implica que los responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje, conozcan la organización, adquiriendo poder y liderazgo, al tiempo que la comunidad se informa de los resultados de las evaluaciones de la institución y se generan en conjunto, procedimientos de intervención que contemplan la vida escolar como un todo.

Hay factores que escapan del dominio exclusivo de la escuela, entre ellos el entorno familiar de los alumnos y las condiciones de la comunidad donde residen, los cuales inciden en la efectividad de la escuela. Lo anterior parece ser una relación sistemática que muestra la necesidad de generar macro-políticas que aporten que cada vez más y a su vez, la educación contribuya a transformar el espectro de realidades sociales. Vemos entonces, que la inversión en educación es determinante, la diversidad de escuelas, la autonomía y evaluación externa de las mismas (Brunner, 2003).

- Política pública y su relación con la calidad:

Planteando las políticas públicas como análogas a una bitácora de vuelo, están en el conjunto de orientaciones y direcciones que en la lógica gubernamental, se logran gestionar mediante planes, programas y proyectos, esto en la vía de satisfacer las necesidades de una organización social. En este sentido, son un factor determinante del avance o el estancamiento de las sociedades.

Sin embargo, es importante resaltar que en la historia de la educación han sido los contextos políticos los que han permitido generar actitudes y mentalidades en los gobernantes y en la población de manera que hay relaciones de interdependencia entre lo social y lo político. Por supuesto esto implica concebir el estado como plural, no neutral y cambiante (Medellín, 2003). Al estar en el ámbito de lo público, las políticas cuentan con ciertas particularidades, entre esas es importante destacar que “en el sector público la eficiencia no se mide por la intensidad de factores involucrada en las acciones del estado sino por la magnitud de los cambios producidos sobre los parámetros de desarrollo que se quieren modificar” (Medellín, 2003).

Esto muestra cómo se hace determinante para la calidad, la elaboración de políticas diferenciadas y que atiendan a las necesidades específicas de cada territorio (Merrett, 1996), esto es, que cada nuevo avance en este sentido debe contemplar los contextos políticos, económicos, sociales y culturales específico y determinantes (Garay, F., 2007). En esta vía, el banco mundial ha producido una serie de recomendaciones para el sector educativo, en donde establece que garantizar la educación primaria y la básica o media, en países donde la primera ya está cubierta, debe ser prioridad en el gasto

público. En este mismo documento, se muestra que los proyectos educativos apoyados por el banco mundial, serán aquellos que incidan en la equidad especialmente para niñas y minorías étnicas, (Banco Mundial, 3003).

Aún con la existencia de lineamientos mundiales, hay países (sobre todo con situaciones educativas difíciles) que desconocen el papel productivo de la educación, priorizando otros nichos de inversión y profundizando el acceso diferenciado a las oportunidades intelectuales y sesgando la posibilidad del desarrollo total de la experiencia humana (Merrett, 1966).

Hasta ahora, se ha intentado esbozar el concepto de calidad en múltiples dimensiones y/o contextos, de lo cual se podría suponer que es un concepto multidimensional y polisémico, ya que definirlo es de por sí un intento arduo, como también lo es determinar si se presenta o no en un caso particular. Además, es demandante suponer cuales serían o deberían ser los criterios de demarcación, de evaluación y de retroalimentación.

La investigación realizada, aun no muestra una definición o procedimiento único que permita entender y evaluar la calidad en términos de conceptos y procedimientos, sin embargo, esboza elementos importantes que llevan a concluir que la calidad es producto de procesos institucionales y es en este sentido, que debe ser evaluada en primera instancia por la institución.

Visiones alternativas o críticas de la Calidad en Educación

Esta sección no pretende agotar las posturas alternativas y las críticas que se han hecho a las interpretaciones y esquemas más usados en calidad educativa. Sin embargo, muestra posturas interesantes, que pueden orientar nuestra discusión, una de ellas es la planteada por Morley, (2000), quien establece que el foco del cambio y de la calidad, está en los sistemas de gerencia y sustenta su tesis en el argumento de que los regímenes que han cambiado radicalmente su cultura organizacional, lo han hecho de la mano con su política educativa y cultural, trayendo consigo resultados sorprendentes.

Los cambios en la gerencia van unidos a cambios en la estructura de poder y le conciernen al estado (Morley, *ibid*), en el marco de entender la educación como un sistema. Estos cambios en el “sistema” educativo que están asociados con la efectividad de la educación, deberían situarse en contexto, sin embargo, la tendencia global ha sido hacia la hegemonía cultural, dejando casi nula la posibilidad de generar nuevas estructuras, ideas y regulaciones.

Se requiere entonces combinar la cultura de la gestión (propósitos y significados) con los cambios en esta, para generar nuevas responsabilidades organizacionales, que valoren las diferencias en la calidad de cada institución. Esto evita que se generen relaciones de poder entre un ente centralizado y las instituciones educativas, estas relaciones pueden devenir en homogenización acrítica de los parámetros para evaluar la calidad y de las instituciones mismas. Esto va de la mano, por supuesto, con la necesidad de correspondencia ética de la gerencia y de lo público que permita funcionar la autonomía educativa (Morley, *ibid*).

Siguiendo esta perspectiva, González S. (2000), enfatiza en la importancia de la noción de transparencia, ya que es un elemento fundamental para implementar modelos autogestionarios de calidad en el servicio público educativo. Esto implica, generar normas racionales e implementar decisiones y métodos que tiendan al auto-mejoramiento. Para hacerlo deben ser explícitos los conocimientos y las ideas de quienes constituyen el proyecto o la organización, así como también deben ser claros los criterios de evaluación y de implementación.

Hart plantea que la calidad es la búsqueda más que de la excelencia, de la buena práctica, la calidad es en últimas lo que logra es un nivel completo de satisfacción, en este sentido, debe contemplar no solo las necesidades sino los deseos. Un poco lejos de esto, las prácticas y concepciones de control de calidad han impulsado el “trafico” de indicadores, otorgando oportunidades para maquillar realidades y lograr los evaluadores deseados, promoviendo necesidades y posibilidades de satisfacción unívocas que no necesariamente están atadas al mejoramiento (Hart, 1997).

Con este argumento, la equidad se posiciona en un lugar central de la agenda pública, en este sentido se necesita que los sistemas de aseguramiento de la calidad contemplen las demandas y las condiciones de las minorías en las instituciones. Si las orientaciones en calidad comprenden y contemplan acciones de discriminación positiva diseñadas por grupos de interés, sus demandas se verán reflejadas, y se avanza en la regulación de los sujetos y las prácticas en el camino hacia la satisfacción de la comunidad educativa (Luke, 2007).

En la práctica, la gerencia de calidad total implica aumentar, la injerencia de las mujeres y de otros grupos minoritarios en la calidad. Estas posturas develan que las miradas que se tienen acerca de la calidad se encuentran estructuradas por elementos sustantivos que se pueden incluir en sistemas de gestión de calidad, puntualizando: miradas particulares en contextos particulares, que involucren y prioricen sobre las necesidades de las comunidades, distinguiendo los grupos en ellas.

De otra parte, sí se asume un único sistema, se excluyen una serie de factores que son igualmente relevantes al momento de definir calidad educativa, entre estos:

1. Dejar de lado los entes centralizados puede implicar el caos total, las instituciones no son puras y responden también en muchos casos a necesidades e intereses particulares, entre los que se cuentan intereses económicos, políticos, culturales y sociales.
2. Expresar las posiciones, las creencias y los deseos de los individuos en una organización puede generar conflictos de poder y de hecho está mediado por las relaciones de poder que imponen las jerarquías.
3. Hacer uso de la discriminación positiva en términos de grupos étnicos o sociales, puede llevar a desconocer que dentro de ellos hay diferencias sustanciales. Las mujeres no son un colectivo homogéneo que cuente con demandas en conjunto.

Una vez esbozados los aportes y los límites que hacen las visiones alternativas o críticas de la calidad en educación, al concepto de calidad esbozado inicialmente, se extrapola esto a un contexto particular, que en nuestro caso es el sistema educativo colombiano, del cual somos un resultado.

UNA MIRADA AL CASO COLOMBIANO

Para este análisis se toman como base los artículos publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (MEN), que ha trazado como uno de sus principales objetivos el unificar e incentivar la búsqueda de la calidad en la educación superior por medio del Comité Nacional de Acreditación -CNA-. Este organismo se crea bajo la premisa de que “el crecimiento de la educación superior en su conjunto, ha sido desordenado y no siempre ha estado acompañado de suficientes niveles de calidad” (Valero, 2000).

El CNA busca por medio de procesos de acreditación de programas e instituciones, equilibrio entre la excelencia, la responsabilidad social y la autonomía. Para esto hay características que permiten reconocer a cierto programa académico y su servicio como óptimos. Se busca entonces una “*cultura de la evaluación*” (Valero, 2000) que fomente el conocimiento de la universidad sobre sí misma y la generación de un sistema de aseguramiento de la calidad. En este contexto, según este autor, se plantean los estándares de calidad entendidos como “*un patrón que debe ser alcanzado para legitimar un programa académico*”, sin desconocer que deben ser leídos en el marco de las “*visiones y la realidad contextual en la cual pretenden ser evaluados*”.

Para garantizar esta mirada se han generado actos administrativos de aplicación legal (Giraldo, 2000), buscando regular el crecimiento desbordado de programas académicos¹ y garantizando procesos de planeación adecuados con niveles aceptables de calidad. Esto implica, que los programas ofertados deben contar con fines claramente definidos y estos deben trascender del lucro. En este mismo sentido, se han generado desafíos para las instituciones de educación superior en el país que implican autoevaluarse con criterios de pertinencia y gestión que les permitan entenderse como una empresa de conocimiento.

Estas demandas se suman a las de lograr que la región se inserte en la economía global, al tiempo que se promueve el crecimiento y la cohesión social, respetando todas aquellas dimensiones relacionadas a la cultura de cada una de estas regiones. Sin embargo, hay realidades que no contribuyen a tal empresa, la sociedad civil no cuenta con las condiciones para aportar al sistema educativo, del mismo modo “*los estados ya no están en condiciones de financiar por sí solos esta empresa masiva*”. Esto obliga a nuevas políticas que respondan a la diversificación del servicio y de las instituciones, en el marco de evaluar su cumplimiento, es decir, “*hay razones de contexto que han creado la necesidad de que los países se hagan cargo de asegurar y mejorar la calidad de la educación superior*” (Brunner, 1999).

Si bien estos escritos muestran un panorama de los sistemas de aseguramiento de la calidad en Colombia, la gestión de calidad sigue siendo un terreno institucional que cada quien ha implementado a su manera. Queda entonces la pregunta de cómo los sistemas de aseguramiento de calidad en el país incorporan los intereses y necesidades de las instituciones de educación superior y las comunidades a las que atienden. De la mano con esto, queda en el aire si los sistemas de gestión de calidad institucionales son compatibles o no con tales esquemas de acreditación a los que responden o por el

¹ “Solo en Colombia se ofrecen más de 7 mil programas de enseñanza superior” (Brunner, 1999)

contrario, se centran más en la comunidad educativa, sus intereses y sus demandas, que no necesariamente son las mismas.

Otro cuestionamiento, que emerge al interior de este trabajo, es el que si bien la tendencia mundial es hacia el aseguramiento de los programas de educación preescolar, básica y media, en Colombia solo se cuenta con esquemas formales para la educación superior. “En ausencia de un estándar de calidad para instituciones de educación básica y media, es necesario que cada institución seleccione las características que le parecen fundamentales en relación con sus principios” (SED-UNIANDES, 2007).

Estas características deben ser observables y medurables, dando cuenta no solamente de los propósitos sino de las acciones que se realizan para conseguirlos. Esto deviene en la generación de sistemas de control de gestión articulados alrededor de indicadores que no sean punitivos y respondan a una planeación estratégica que tenga en cuenta la eficiencia, la eficacia y la efectividad. (ibid).

Un factor de éxito es este proceso es el aprendizaje institucional y los aprendizajes individuales que se dan en el marco del conocimiento y el mejoramiento institucional. SED-UNIANDES proponen la organización, el plan de estudios, la evaluación, el desarrollo profesional y los recursos como dimensiones estratégicas en los procesos de optimización que como se dijo anteriormente, corresponden a las instituciones educativas. Este estudio hace una propuesta para la gestión de calidad en instituciones de educación básica y media en el país, sin embargo, no tengo evidencia acerca de si estos procesos se llevan a cabo en instituciones y qué condiciones son necesarias para que se desarrollen efectivamente, involucrando a la comunidad educativa a la que responden.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta revisión bibliográfica se realizó intentando definir la calidad como “*eso que debe ser*”, sin embargo, analizando los aportes de las distintas miradas a cerca de la calidad, se encontró que esto es bastante más complejo. La calidad tiene que ver con los atributos intrínsecos de la educación y las maneras que encontramos para que sean observables y medurables (Orozco, 2000).

Más allá del intento por definir qué se entiende por calidad (objetivo inicial), vale la pena estudiar las razones y los procedimientos que subyacen a la búsqueda de la calidad. De ahí que haya cambiado la pregunta de *¿Cuáles son los aportes que las críticas sobre calidad educativa han hecho a las actuales reglamentaciones en este tema?*, por la de *¿Cuáles son los aportes que las distintas miradas sobre calidad educativa han hecho a los enfoques actuales en este tema?*.

Uno de los aspectos relevantes que se encontró en el desarrollo de este trabajo es el referido a que no existen críticas a reglamentaciones puntuales y que carece de sentido ya que los sistemas de aseguramiento de la calidad trascienden de la norma, a terrenos normativos, evaluativos y de gestión institucional. Es así, como nos encontramos ante la necesidad de acompañar el cumplimiento de la norma, con la satisfacción total de los deseos, intereses y necesidades de las comunidades a las que responde el servicio educativo.

“La calidad es siempre un proyecto inacabado orientado a su realización cabal” (Valero, 2000). Para esto es necesario tener metas claras, definidas en conjunto y en contexto y saber lo que implican:

- No se puede plantear modificaciones sobre sistemas que no están identificados o caracterizados.
- Son necesarios los procesos de evaluación: en los que se identifiquen puntos a mejorar y a fortalecer.
- Se deben considerar las múltiples dimensiones que componen el sistema.
- El mejoramiento es una actividad planeada que contempla al menos, prioridades, recursos y metas

Un sistema de gestión de la calidad debe partir entonces del conocimiento de la institución y su contexto y partir de ahí a construir metodologías para definir y evaluar metas y procesos que deben ser estudiados, en el marco de la generación de procesos de mejoramiento continuo. Estos procesos sin embargo, están mediados por fenómenos sociales que determinan en alguna medida su desarrollo, entre estos, el gasto público, la cultura y las políticas públicas.

En este sentido *implementar esquemas de calidad que reflejen la complejidad del fenómeno educativo* implica no solo tener en cuenta a la comunidad sino implementar sistemas de aseguramiento que siendo democráticos, sean rigurosos en la búsqueda de las mejores condiciones posibles, dentro de las limitaciones que se tienen.

Esto implica más allá de mis premisas iniciales de tener en cuenta a los distintos actores y sus necesidades, embarcar a la comunidad educativa en un proceso de estudio que permita aprendizaje institucional e individual, en el marco del mejoramiento. Algo que no había contemplado es que estos procesos son susceptibles de meta-evaluación en la medida en que son susceptibles de mejoramiento.

Si bien las anteriores ideas dan cuenta de lo que se encontró en esta revisión bibliográfica, hay algunos elementos que aun no fueron hallados, quedando entonces, vacíos acerca de los procedimientos que se pueden llevar a cabo para implementar los sistemas de aseguramiento de la calidad, cuáles son posibles, instrumentos que se pueden usar en cada proceso o cuáles son algunas formas de lograrlo, en el marco de nuestro sistema educativo y sus restricciones.

De manera intuitiva, armonizar los procesos institucionales con la normatividad requiere de herramientas específicas de acción y de empoderamiento. Más allá de esto, para que una institución educativa logre generar procesos de aprendizaje y autoevaluación, debe tener unas condiciones mínimas (¿cuáles?), sabiendo que cuentan con tiempos y posibilidades de reflexión restringidas por el contexto socio-cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAL STELLA GONZALEZ, BURWOOD STEPHEN. Tacit Knowledge and Public Accounts. Journal of Philosophy of education. Vol 37, N° 3, 2003.
- BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación. 2003.
- BRUNER JOSÉ. Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano. Seminario internacional “evaluando la evaluación”. Chile. 1999

BRUNNER JOSÉ ET AL. Gestión escolar: un estado del arte en la literatura. Revista Paidea. 2000

BRUNNER JOSÉ, ELACQUA GREGORY. Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional. 2003

GARAY FREDY, La cultura como proceso medio de educación científica. En prensa. 2007

GIRALDO URIEL, ABAD DARIO, DIAZ EDGAR. Bases para una política de calidad de la Educación Superior en Colombia. Comité Nacional de Acreditación. 2000.

GUBA EGON, LINCOLN YVONNA. Fourth Generation Evaluation. Sage Publication. 1989.

HART.W.A. The Qualitymongers. Journal of Philosophy of education. Vol 31, N° 2, 1997.

LUKE GARMEN. Quality Assurance and Women in Higher Education. Higher Education 33: 433–451, 1997.

MEDELLIN PEDRO. El desafío de mejorar las políticas públicas. Revista Estrategia. 1995.

MERRETT STEPHEN. El concepto de inversión en la educación. Revista desarrollo económico. 1966.

MORLEY LOUISE, RASSOOL NAZ. School effectiveness: new Managerialism, Quality and the Japanization of Education. Journal Education Policy, 2000, vol 15, N° 2, pg 169 – 183

OROZCO LUIS. Calidad de la Universidad más allá de toda ambigüedad. Comité Nacional de Acreditación. 2000.

PROYECTO COLEGIOS DE EXCELENCIA SED UNIANDES. 2007

STAKE ROBERT. Program evaluation particularly responsive evaluation. Center of instructional research and curriculum evaluation. University of Illinois at Urbana - Champaign. Occasional Paper Series. Paper N° 5. Nov 1975

STAKE ROBERT. Representing quality in evaluation. 1999

STAKE ROBERT. Standards based and responsive evaluation. Sage Publications. 2004

VALERO ALBERTO. Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia. Comité Nacional de Acreditación. 2000.