




IDEP - 

Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia¹

Educational quality: a look at the school and the teacher in Colombia

Qualidade educacional: uma olhada na escola e no professor na Colômbia

Luis Francisco Chacón Díaz

¹ Este artículo es resultado de la actividad investigativa surgida en el contexto del Doctorado en Gerencia y Política Educativa, Universidad de Baja California (Tepic-México).

Luis Francisco
Chacón Díaz ²

² Administrador de Empresas; Magister en Administración y Dirección de Empresas y Doctorando en Gerencia y Política Educativa. Rector de la Institución Educativa Técnica La Libertad, Samacá (Boyacá, Colombia); correo electrónico: lfchacondiaz@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>

Fecha de recepción: 29 de octubre de 2018 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

Resumen

Las continuas reformas políticas enfocadas a mejorar la calidad de la educación resultan muy ambiciosas, pues no son pensadas de acuerdo con los contextos escolares y sociales. Alrededor de la educación se están construyendo programas de gobierno para brindar una formación de calidad que recae esencialmente en las instituciones educativas y el maestro, por lo que las aulas son vistas como el lugar de la calidad. Este artículo reflexiona, desde el campo de la pedagogía crítica, sobre algunas políticas implementadas en el contexto educativo colombiano, analizando el lugar de la escuela y del maestro como actores principales en el mejoramiento de la calidad educativa, destacando como conclusión la necesidad de pensar la política educativa, y los retos pedagógicos establecidos por el sistema, de tal forma que asuman un mayor compromiso y responsabilidad social.

Palabras clave:

Educación, políticas educativas, pedagogía social, calidad educativa, escuela, maestro.

Abstract

The continuous reforms of educational policies focused on improving the quality of education, are very ambitious without being considered and thought according to school and social contexts. In Colombia, education is one of the fundamental pillars for the development of the country, around this, government programs are being built and developed in order to provide a quality education, which rests fundamentally on the Educational Institutions and the teacher, which is why it is considered that classrooms are the place where educational quality is born. This article aims to make a reflection from the field of critical pedagogy about some policies implemented in the Colombian educational context, trying to analyze in a conceptual way the place of the school and the teacher as main actors in the achievement and improvement of quality educational. As a conclusion, it is proposed to think about an educational policy and the challenges that the educational system in Colombia establishes at a pedagogical level; that assume a greater commitment and social responsibility.

Keywords:

Education, educational policies, social pedagogy, educational quality, school, teacher.

Resumo

As reformas contínuas das políticas educacionais focadas na melhoria da qualidade da educação são muito ambiciosas, sem serem consideradas e pensadas de acordo com os contextos escolar e social. Na Colômbia, a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento do país, em torno disso, programas governamentais estão sendo construídos e desenvolvidos para proporcionar uma educação de qualidade, que se baseia fundamentalmente nas Instituições Educacionais e no professor. Por isso, considera-se que as salas de aula são o lugar onde a qualidade educacional nasce. Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão a partir do campo da pedagogia crítica sobre algumas políticas implementadas no contexto educacional colombiano, procurando analisar de forma conceitual o lugar da escola e do professor como atores principais na conquista e melhoria da qualidade educacional. Como conclusão, propõe-se pensar sobre uma política educacional e os desafios que o sistema educacional na Colômbia estabelece em um nível pedagógico; que assumem um maior compromisso e responsabilidade social.

Palavras-chave:

Educação, políticas educacionais, pedagogia social, qualidade educacional, escola, professor



IDEP - 

Introducción

La preocupación por la calidad de la educación ha sido una constante desde finales del siglo XIX, a partir de los procesos de institucionalización de la educación pública y de masa. En la actualidad es uno de los referentes centrales en las discusiones que tienen lugar en ámbitos tan diversos como los ministerios públicos, los organismos internacionales, la banca multilateral, las cumbres económicas o los encuentros de pedagogía

Abordar la temática de la calidad de la educación en Colombia es, sin duda, una cuestión amplia, compleja y de gran importancia, ya que depende, no solo del desarrollo económico, sino del desarrollo social en las comunidades, regiones y del país en general; esta premisa orienta las actuales políticas del gobierno colombiano, haciendo de la educación uno de los pilares fundamentales para el crecimiento del país, definiendo la construcción de políticas que permitan brindar una educación de calidad a la población.

Estas apuestas impulsadas desde el gobierno, el ministerio y las secretarías de educación, recaen fundamentalmente en las instituciones educativas y en el maestro, pues se considera a las aulas de clase el lugar donde se gesta la calidad. Por ello, el presente texto abordará el tema de calidad educativa comenzando por las políticas implementadas en el sistema educativo; luego se tratará el debate conceptual de la educación, por ser el contexto de análisis y, finalmente, se buscará recuperar a la escuela y al maestro en el contexto colombiano desde el enfoque de la pedagogía crítica.

Políticas educativas basadas en los territorios y contextos

Teniendo en cuenta la posición de organismos transnacionales como la OCDE y el FMI, es significativo que las políticas sean reflexionadas y pensadas de acuerdo con los contextos escolares y sociales, pues la participación de estudiantes, comunidad y territorios se hace parte esencial del debate. En tal sentido, la escuela, y particularmente los maestros en su quehacer pedagógico, debe explorar los diferentes caminos y rutas para desarrollar procesos educativos pertinentes y acordes a las realidades y necesidades de los sujetos en formación, desde los ámbitos culturales, sociales, tradicionales y religiosos, entre otros factores relacionados con los contextos actuales que exigen de los maestros y escuelas la construcción de unas pedagogías problematizadoras, liberadoras del sujeto, que no

sirvan a la dominación sino a la transformación del sujeto y de su propio contexto. Al respecto, Mejía (2012) plantea que:

En el ámbito educativo entró en crisis la versión del proceso-producto, de la que se considera la enseñanza como causa del aprendizaje. Se propusieron enfoques holísticos orientados en las metodologías híbridas que combinan lo cualitativo y lo cuantitativo, destacando la necesidad de desarrollar metodologías que tengan los contextos y la vida de los participantes de la actividad escolar; esto lleva a que algunas posiciones críticas no busquen en la actividad escolar procesos curriculares que trasladen la lógica de la disciplina científica a la escuela, sino que busquen integrar las diferentes dimensiones del desarrollo humano en el proceso educativo.

Esto implica la creación de prácticas educativas pensadas, reflexionadas y con intención pedagógica, que permitan encontrar sentido y significado a lo que se hace en la escuela, para no caer en la repetición y en la anulación de los sujetos, de sus búsquedas, aprendizajes y acción política. En tal sentido, es importante la construcción de pedagogías que correspondan a las nuevas realidades y al maestro, quien deberá tener la posibilidad de ser sin la necesidad de un método o de estar ligado a una teoría, él es quien debe analizar su práctica, su rol, lo que hace y cómo lo hace, sus estudiantes, el contexto y las realidades en las que se encuentra inmerso para que, desde allí, encuentre las posibilidades y las formas de desarrollar su práctica para que ella responda a las exigencias del contexto.

Es en tal sentido que Mejía (2006) apuesta por la “construcción de geopedagogías desde las realidades escolares y sociales”, al plantear que “no es posible pensar la escuela sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto social”. En este contexto se considera lo local como un elemento determinante en la definición de lo particular y específico de la escuela, de la pedagogía, del maestro, de los estudiantes y de los saberes. Se apuesta por superar y trascender lo curricular y lograr involucrar la cultura, las tradiciones del lugar y el contexto en el que estudiantes y maestros se encuentran inmersos.

Así, la construcción de geopedagogías, o pedagogías locales basadas en los territorios, permitirá que los aprendizajes sean más significativos para los estudiantes, ya que se relacionarán con sus entornos y con lo que se vive diariamente, logrando que la educación tenga significado y que lo aprendido cuente con una aplicación en lo cotidiano. Entonces, las geopedagogías permiten reconocer que la escuela no es hegemónica, que no hay un único maestro ni una única escuela, sino que, por el contrario, en ella “se hacen visibles las diversas formas de ser maestro y de hacer escuela” (Boada, 2003); aunque haya una misma política educativa,

también existen diferentes formas de materializarla, debido a las diferencias y particularidades de los sujetos y los contextos.

En tal escenario el significado de política educativa puede contar con una variedad de posturas teóricas en el orden epistemológico, tomando como punto neurálgico las diferentes concepciones teórico-metodológicas del área. La política educativa indica la necesidad de establecer objetivos en el proceso propiamente dicho, observando la importancia de la naturaleza y precisión de tales objetivos. Dicho esto, un análisis minucioso de Navarro (2006) permite reconocer que se están aplicando dos clases de políticas educativas:

La primera engloba un conjunto de políticas básicas para mejorar calidad y eficiencia. La segunda abarca un conjunto de políticas periféricas, sobre expansión y crecimiento de la matrícula, ambas sumamente adaptables y volátiles, objeto de modificaciones regulares, quizás con demasiada frecuencia.

Por su parte, desde el punto de vista de la dimensión técnica, Crawczyk (2002) plantea que:

Para los organismos internacionales las reformas con más trascendencia en la región fueron la operación de un nuevo modelo de organización y gestión del sistema y de la escuela, por medio de la descentralización y de la autonomía escolar. Con estas acciones se pretendía reducir los gastos del gobierno en educación.

Con el mismo lente, Navarro afirma que en las últimas décadas los sistemas educativos latinoamericanos han “atravesado por una sostenida ola de reformas como un amplio acuerdo social sobre la necesidad de incorporar al sistema educativo a todos los niños y jóvenes” (2009); mientras que Jaramillo expresa interés por formular un concepto general de referencia sobre calidad de la educación, para sugerir alternativas concretas de operación a partir de un análisis evaluativo y una perspectiva de investigación-formación (2004), por eso hace énfasis en el análisis del “concepto de calidad de la educación como bien público”, pensando en que represente un referente para la investigación sobre el enfoque conceptual de la calidad de la educación pública.

Los argumentos citados permiten reconocer que el tema no es analizado desde una misma perspectiva, hay diferentes formas de concebirle de acuerdo con los objetivos y variables de análisis. Sin embargo, también se puede concluir que las tendencias de las políticas públicas, en materia de calidad educativa, tienen como propósito reducir la brecha en cuanto a desigualdad y cobertura en el sistema educativo, profesionalización docente y fortalecimiento del aprendizaje.

Pertinencia de las políticas educativas

Los contextos sociales son cambiantes, esa condición obliga a tramitar un proceso de comprensión que aporte elementos para entender lo que acontece en el aula; con ello en mente López (2007), citado en Marchesi (2009), plantea que las múltiples dimensiones de la vida social, económica o cultural que componen esos contextos educativos “hacen la especificidad de la región, le dan su identidad, su impronta”, por eso es importante que las políticas educativas puestas en marcha en determinado escenario hayan sido pensadas, reflexionadas y diseñadas para el contexto, ya que erróneamente se piensa que políticas y modelos eficaces en otros contextos educativos lo serán en todos y no es así.

Ninguna reforma política que se haya originado en otro contexto podrá tener la misma contundencia que en el inicial; al respecto Blanco (2008), citado en Marchesi (2009) comenta que “no hay fórmulas de gobierno y de gestión de validez universal, todo depende del camino que tracemos entre el punto de partida y el punto de llegada”; así, a la hora de diseñar e implementar políticas, es primordial hacer un diagnóstico de los contextos y considerar los recursos disponibles, las entidades participantes, los tiempos de ejecución y otros muchos factores que influyen en el desarrollo de la política. Así, el éxito en un contexto educativo no garantiza igual victoria en otro.

La Política y el sistema educativo en Colombia

En Colombia la educación es un derecho fundamental contemplado en la Constitución Política de 1991. El Ministerio de Educación Nacional, desde ahora MEN, es el principal responsable de ella el país, encargado de determinar “los criterios y las políticas nacionales, define los estándares, garantiza y protege el derecho de acceso a la educación, formula directivas, apoya a los territorios e inspecciona y evalúa la calidad del sistema educativo” (MEN, 2014). Al preguntar por el rumbo de la educación nacional, es importante destacar que el MEN determina que ella es uno de los “tres pilares fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018”, en el cual se ha determinado como meta que Colombia sea el país mejor educado de América Latina antes del año 2025.

Esto sugiere que se está haciendo una gran apuesta por la educación de la población colombiana. La iniciativa del gobierno responde fundamentalmente a la necesidad de elevar el nivel educativo del país, pues, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas PISA, en las que Colombia ha participado desde el año 2006, se

han reconocido bajos resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes, según la OCDE:

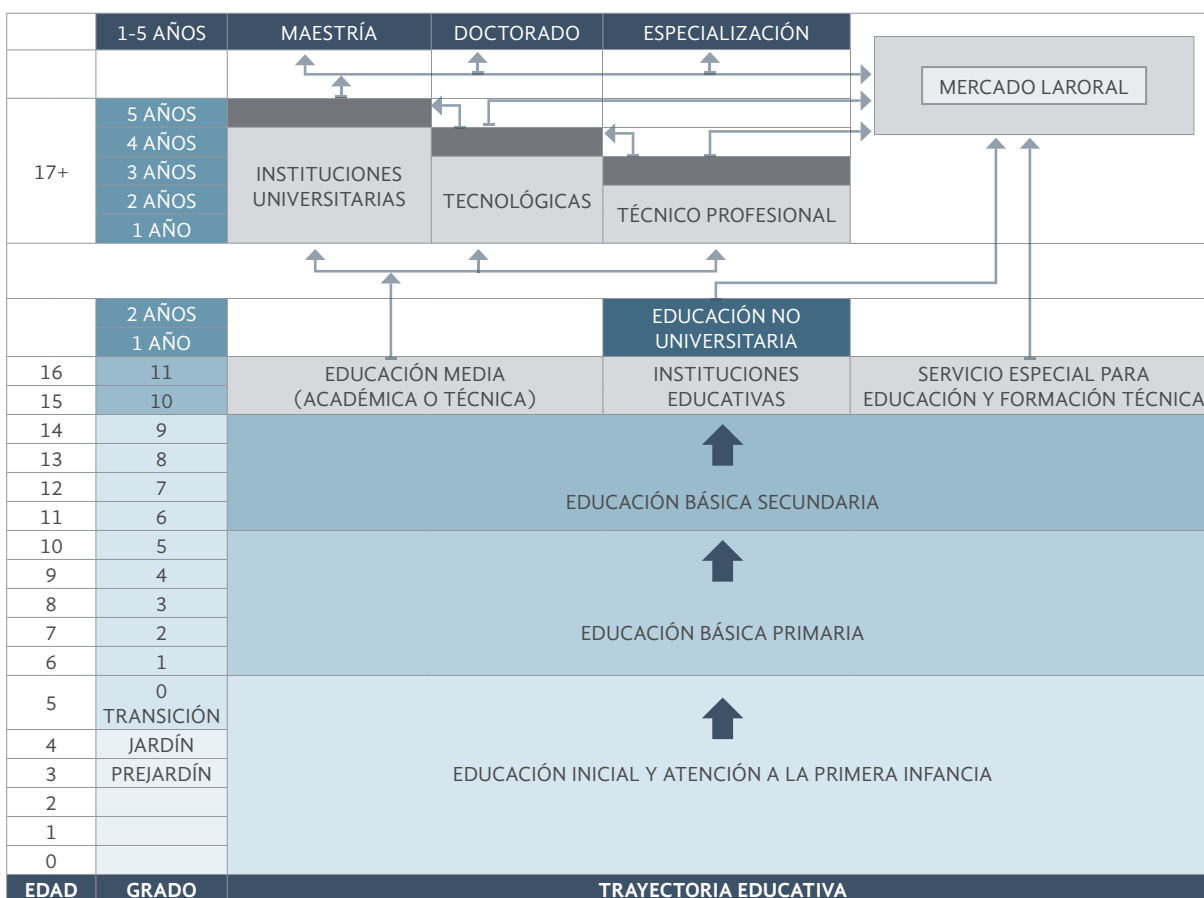
Los resultados sugieren que la comprensión lectora de los estudiantes ha mejorado desde los primeros ciclos de evaluación hasta el presente, pero sigue siendo baja comparada con el promedio de la OCDE y con otros países latinoamericanos. [...] En matemáticas, los estudiantes colombianos de 15 años están, en promedio, atrasados más de tres años (118 puntos) con respecto a sus pares de países miembros de la OCDE (MEN, 2016).

Alrededor de estas políticas se impulsan programas y estrategias que permitan alcanzar la calidad educativa, algunas de ellas son: el programa Todos a aprender, para mejorar los resultados en las áreas de matemáticas y lenguaje; el Día de la Excelencia Educativa, en el que la comunidad educativa de las diferentes instituciones del país reflexiona en torno a la importancia de la calidad de la educación; el Índice Sintético de Calidad Educativa, que plantea metas a cada establecimiento educativo para mejorar la educación; y la implementación del programa de alimentación escolar para mejorar la calidad educativa.

Sin embargo, pese a dichos esfuerzos, Norodowski crítica las tendencias de las políticas gubernamentales de América Latina, por considerarlas “reformas educativas a favor de mecanismos de competencia entre escuelas y de incentivos vinculados al mercado” (2010). Estas experiencias se catalogan como experimentos y, al constituirse en las propuestas que provee, regula y controla el gobierno para el mejoramiento de la educación, dependen de las instituciones educativas para su desarrollo.

Por eso es importante cuestionar el papel político y la autonomía que pueden ejercer los maestros y las escuelas ante el desarrollo de estas políticas y de las estrategias en los respectivos contextos educativos, pues aunque pasan a ser exigencias educativas del gobierno, la revisión de estas políticas, que se proponen como centrales para el cambio y la transformación educativa en el país, es responsabilidad de las instituciones y de los maestros; en tal sentido es pertinente preguntar desde estas políticas: ¿Qué sujeto se quiere formar?, ¿con qué capacidades?, y ¿para qué tipo de sociedad?, interrogantes fundamentales que deciden el rumbo de cualquier proyecto y sistema educativo. Así, de acuerdo con la *Figura 1*, en la actualidad el sistema educativo nacional está conformado por: la educación inicial, la preescolar, básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior (MEN, 2010).

Figura 1. Estructura del sistema educativo colombiano



- Señala la educación obligatoria
- Señala la educación superior
- Puede necesitar año adicional
- Señala la educación postsecundaria no universitaria

Nota. Fuente. Elaborado por autor a partir de datos del MEN (2010)

La educación en Colombia es un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno, conforme con la Constitución de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y los registros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2016): “Todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. La educación es obligatoria desde los 5 hasta los 15 años de edad”. Dicho esto,

queda contextualizado el sistema educativo colombiano lo cual, desde allí, permitirá hablar ahora de la educación en el país.

La educación en Colombia

El término educación suele ser diverso y complejo, su significado difiere según el contexto cultural que le crea, sostiene Bruner

(1997), citado por León (2007). Etimológicamente, la palabra proviene del latín “*Educere*”, que significa “guiar, conducir, orientar, también es posible relacionarla con la palabra “*exducere*”, sacar hacia fuera, llegando a la definición etimológica de conducir hacia fuera” (Campos, 1998).

Por su parte, Barrios (2008) define la educación como una actividad inherente al desarrollo del ser humano a lo largo de su existencia, la cual se realiza en diferentes espacios a través de una variedad de experiencias y en diversos momentos, lo que permite desplegar potenciales, cultivar capacidades, formar y ejecutar proyectos personales de vida para, así, ampliar las opciones de transformar el entorno, organizarse, participar y construir con otros calidad de vida en sociedad.

Mientras tanto, Bonal (2009) explica la educación como un “componente fundamental para la construcción de la sociedad del conocimiento, que pasa a ser no solo un medio, sino un fin en sí mismo del proceso de desarrollo”, el cual, a diferencia de lo planteado por Cabrol y Székely (2012) no se limita a una actividad propia del ser humano, sino que es un “motor de progreso y de mayor poder de transformación, en el que convergen impactos económicos, políticos, de gobernabilidad, y un alcance que llega a prácticamente todos los sectores y familias de la sociedad” (2009).

Todo lo anterior contrasta con la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), que entiende la educación como acto “esencial para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras”; y con, en el plano nacional, lo planteado por el MEN en 2010, al verla como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

La escuela y sus inicios

La escuela como institución tiene sus orígenes en la modernidad, surge con el propósito de preparar y moldear al individuo según los fines de la sociedad para incorporarle a una vida laboral exitosa; por ello se convierte en un aparato ideológico del Estado, encargada de reproducir para las grandes masas los discursos y políticas de las clases dominantes y burocráticas.

En este contexto, el concepto de escuela es visto desde diferentes perspectivas, entre ellas la institucional, pero particularmente la pedagogía crítica, desde la que Zapata y Ossa (2007) la ven como “espacio utilizado para efectuar prácticas de socialización,

aculturación y dispensación del saber, mediado por la disciplina y la normalización, lo que busca es educar”; mientras Crespillo la entiende en términos de “comunidad educativa que como órgano se encarga de la educación institucionalizada, es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación (2010)”, y Andretich (2012) reconoce a la escuela como:

Todo conjunto educativo –organización-establecimiento– son instituciones, que desempeñan, por un lado, el papel primordial en la formación social global y, por el otro, el papel desde la regulación, la reproducción y transmisión hacia el cambio y la transformación.

Finalmente, ya en el ámbito nacional, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) define a la institución educativa de la siguiente manera:

Es un conjunto de personas y bienes, promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos. Deberán contar con licencia de funcionamiento y combinarán los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje, en el marco de su Programa Educativo Institucional (Congreso de Colombia, Artículo 9, Ley 715 de 2001).

Una vez repasado el concepto de escuela resulta evidente la importancia de reflexionar sobre su papel y el trabajo que los maestros están desarrollando en contextos escolares, pues aunque en los tiempos de la modernidad se pretendió adaptar al sujeto a la cultura, la sociedad actual exige la formación de sujetos críticos, capaces de cuestionar el orden social dado, de transformarse a sí mismos y a sus contextos.

Las escuelas y sus prácticas educativas

La pregunta por cómo se desarrollan las prácticas educativas en los contextos escolares permite reconocer que en el sistema educativo aún siguen presentes “prácticas educativas tradicionales de tipo proceso-producto” (Latorre, 2003), donde se considera que si el maestro enseña el estudiante aprende, una idea de educación centrada en la transmisión de contenidos, saberes y conocimientos que coartan las capacidades del sujeto y lo limitan a lo que el maestro, como figura de saber y de poder, le transmite.

El estudiante asume un lugar pasivo, mientras el docente, como plantea Noguera (2010), se limita a un rol “instrumentalizador”, ejecutando manuales, siguiendo procedimientos, objetivos,

estrategias y principios generales provenientes de otros contextos, sin tener en cuenta las necesidades y características del propio, desconociendo los intereses y expectativas de los estudiantes y sin inquietarse por las problemáticas que surgen de la realidad escolar.

Todo ello se ajusta a la idea que Freire (1985) tenía de la educación tradicional como transacción bancaria, basada en la narración de contenidos, donde “se transforma en un acto de depositar, en el cual los estudiantes son los depositarios y el educador quien deposita”. De esta forma el maestro siempre se asume sabio y son los estudiantes quienes ignoran, por eso deben escuchar y repetir, asumiendo un papel pasivo en su proceso de aprendizaje, ajustándose, adaptándose y, así, anulando su criticidad.

Cabe agregar que la educación tradicional pretende una acomodación del sujeto al mundo, por lo tanto, para lograr una educación de calidad, donde haya aprendizajes, reflexiones y un uso activo de los conocimientos por parte de los sujetos, se hace necesario dar un giro a los modelos pedagógicos que orientan las prácticas educativas.

Prácticas educativas para la construcción de saberes y conocimientos

Es importante señalar que la enseñanza no debe ser entendida como proceso de transmisión, sino, por el contrario, como experiencia cargada de novedad, acontecimiento y significado para quien enseña como quien aprende. Así, es importante saber que el maestro no es el único que enseña, pues los estudiantes también tienen algo que aportar y, de igual forma, el maestro puede aprender, a esto apunta Freire (1996) cuando afirma que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”, postura que ubica a estudiantes y maestros en el lugar de enseñantes y de aprendizajes, como sujetos que no están contruidos sino que están construyéndose en su relación y en relación con el mundo.

Es con eso en mente que Freire (1997), citado por Zuleta (2005), plantea el aula de clase como “espacio donde se reúnen estudiantes y maestros para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de la vida, de su comunidad y del conocimiento que esperan construir”, posición que sitúa a estudiantes y maestros como constructores de saberes desde las prácticas educativas, perspectiva similar a la enunciada por Apple (1999), citado por Tadeu Da Silva (2001), al decir que: “la escuela debe constituirse en un espacio para producir conocimiento”, donde se pasa a considerar el aprendizaje como proceso de construcción.

Preocupación por el aprendizaje

Sin duda la misión de la escuela es garantizar que el sujeto aprenda, es decir, que los conocimientos abordados en las diferentes disciplinas escolares sean apropiados por los estudiantes y les sean útiles en el desenvolvimiento cotidiano. Al respecto, Gajardo (2008), expresa que:

Si existe un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes. Según el Global Monitoring Report Team: “la calidad es la que determina no solo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien [sino también] en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo. [...] Tan importante es que, en el Marco de Acción de Dakar, aparece como uno de los principales objetivos, estableciéndose metas al 2015 (Citado en Marchesi, 2009).

Pero en Colombia no se alcanzan las metas propuestas. El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, expone los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas internacionales, los cuales se deben a que no saben cómo utilizar los saberes para solucionar los problemas del contexto. Es preocupante que, por el momento, la escuela esté preparando para la nota, para que los estudiantes aprueben el año, pero no para su desempeño en la vida; tendencia muy distinta de lo propuesto por Meirieu (2003), cuando afirmó que: “se debe garantizar que los estudiantes ingresen a estudiar, pero más que eso que todos los estudiantes tengan éxito académico, por lo tanto, es necesario que el aprendizaje sea el centro de la preocupación escolar”.

En la actualidad los estudiantes llegan al aula de clase desmotivados, sin ganas, presentan indisciplina y un sinnúmero de comportamientos que prueban su resistencia por aprender, evidenciando tal vez el reto esencial para el presente de la educación: despertar el deseo de aprender en los estudiantes y garantizar que adquieran la capacidad de aprender por sí mismos, en términos como los ofrecidos por Ranciere (2003): “se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación”, es decir, la posibilidad de que cada quien aprenda de manera autónoma, a partir del interés y la curiosidad, hecho que garantiza aprendizajes significativos, duraderos y genuinos para el sujeto, al punto de que puede utilizarlos cuando los necesite.

Cobra importancia entonces el pensamiento de López (2007), citado en Marchesi (2009), cuando considera que: “Ya no alcanza con que todos los niños tengan la oportunidad de ingresar en la escuela. La expectativa hoy es que además permanezcan en ella,

logren completar el nivel medio de enseñanza y –como resultado de esa experiencia– aprendan”. Una opinión afín a la de Schmelkes (1994) cuando afirma que: “Un valor indispensable a desarrollar en los alumnos es el gusto por aprender. Querer seguir aprendiendo a lo largo de la vida”. Sin embargo, la tarea no es tan simple:

Los problemas del aprendizaje no son de fácil solución. No se resuelven solo con reformas de gestión, sino también con reformas pedagógicas que exigen un cambio de foco en las políticas. Falta en todos los países una perspectiva sobre cómo pueden, políticas y prácticas, ayudar a los estudiantes a aprender mejor, los docentes a enseñar mejor y las escuelas a ser más efectivas (Gajardo, 2008, citado en Marchesi, 2009).

Estos son los retos exigidos para una educación de calidad y, por lo tanto, son un norte para las escuelas colombianas, que deben empezar a construir acciones que permitan alcanzar dicha calidad.

La escuela y su función política

La escuela ha sido la institución encargada de desarrollar los procesos y actividades de enseñanza, socialización e inserción del sujeto a la cultura; misión que ha desarrollado atendiendo los ideales de la época social, al del tipo de hombre y de sociedad que se desea formar y a las necesidades y exigencias del contexto. Por esto, la sociedad actual, marcada por la globalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información y la inmediatez del conocimiento, exige de la educación algo más que la adaptación del sujeto a la cultura, se espera que forme sujetos críticos, reflexivos, capaces de cuestionar, de desenvolverse y de transformar la realidad.

La alternativa a la escuela tradicional, disciplinar, propone pensarla como espacio político y cultural; por eso Freire (1997) plantea que la educación debe ser “desocultadora de verdades, de verdades que a las clases dominantes interesa tener ocultas”, de manera que permita trascender la preocupación por los contenidos y la memorización, llegando a una educación comprometida con la formación crítica y política de los sujetos, que les permita reflexionar sobre sí mismos y sobre sus condiciones para actuar y transformar la realidad.

Así, es importante que lleguen múltiples discursos a las instituciones educativas, ellas han de decidir sobre qué enseñar, para, tal como propone Álvarez (2008): “Ver la función de la escuela en otro lugar, como una institución cuya relación con el conocimiento está definida por sus propias necesidades, dotada del suficiente criterio para decidir acerca de lo que es necesario enseñar”. La escuela como institución adquiere entonces una posición política, toma

decisiones sobre los contenidos más pertinentes para la formación de los sujetos, según sus necesidades y los requerimientos del contexto.

Es por tal motivo que es posible pensar en la escuela como un agente que, además de tener un carácter pedagógico, también debe contar con un carácter político que le permita hacer apuestas y tomar decisiones sobre la formación de los sujetos, en una educación que les guíe en la transformación de sí mismos y del mundo. En ese escenario se asume al educador y a los educandos como sujetos cognoscentes y políticos, que problematizan las relaciones con los otros y con el contexto, en el sentido de que rehacen y transforman realidades. Esta es una escuela que sirve a la liberación del hombre y a su emancipación.

Construcción del maestro como intelectual

El presente apartado busca dar importancia y retomar las luchas pedagógicas y políticas desarrolladas por los maestros, tales como el Movimiento Pedagógico Colombiano, promovido en 1982 con participación de docentes que apostaban por recuperar su identidad intelectual. Su lucha se enfocó en la transformación de los discursos y prácticas que orientaban a las instituciones, con el fin de constituirse como sujetos de saber; una lucha por “rescatar, para el maestro, y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999). El movimiento buscó reivindicar el saber mediante la significación de la práctica pedagógica y la valorización de las experiencias del aula; participaron maestros intelectuales y se logró resistir las políticas hegemónicas de la época, renovando el pensamiento y transformando las prácticas, discursos y saberes.

En segundo lugar resulta indispensable rescatar el esfuerzo realizado durante la Expedición Pedagógica Nacional; un proyecto que se desarrolló pensando en el maestro como actor principal, buscando que reflexionara sobre sí mismo y sobre su práctica, mientras, al tiempo, se impulsaba la idea de que pudiera dar cuenta de su quehacer pedagógico en la cotidianidad de la escuela.

En este sentido, el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica Nacional fueron “entendidos políticamente, ya que implicaron el cuestionamiento de los procedimientos actuales de la escolarización, de los modos en que se construye, se evalúa y se usa el conocimiento de los maestros” (Mejía, 2006); ello permitió reconocer la crisis de la escuela, de los modelos pedagógicos y de las prácticas hegemónicas en la institución.

Dichos movimientos permitieron que en la actualidad se destaque la necesidad de maestros que reflexionen sobre su papel

pedagógico y político en la sociedad, al punto que sean capaces de empoderarse de su práctica, pues “No puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (Freire, 1997). Los maestros no deben pensarse como repetidores, sino desde su rol reflexivo, así comenzarán a “construir pedagogías que correspondan a las nuevas realidades y plantear procesos práctico-teóricos que den cuenta de la reconfiguración de la pedagogía (Mejía, 2012).

Es necesario que el maestro reivindique su papel como constructor de saber pedagógico, construyéndose como un “profesional reflexivo de los contextos escolares y de los contextos sociales en los que está inmerso” (Shön, 1998). Se trata una lucha por la constitución del maestro intelectual, por su profesionalización, pues “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Gajardo, 2008, en Marchesi, 2009). De ahí la importancia de un proceso de cualificación y de formación continua, pues de él depende en gran parte la mejora y transformación de la educación escolar; prueba de ello son los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo, que, para Zorrilla (2008), tienen como común denominador una “política de desarrollo profesional de los docentes” (En Marchesi, 2009), así que, concordando con Freire (1997):

Sería imposible que un ser así “programado para aprender”, inacabado -pero consciente de su inacabamiento y por eso en permanente búsqueda, indagador, curioso de su entorno y de sí mismo, preocupado por el mañana- no se hallase, como condición necesaria para estar siendo, inserto, ingenua o críticamente, en un incesante proceso de formación.

Se requiere de un maestro que reflexione continuamente sobre su rol y que, además, esté en un proceso de formación continuo que le permita seguir aprendiendo diariamente.

Desprofesionalización del maestro

El término de maestro cuenta con múltiples definiciones, entre ellas, la de “persona que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Limas y Jaimes, 2017); o como “Toda persona con historias personales y familiares concretas, con una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, con una idea de la profesión y de cómo realizar su ejercicio” (Zorrilla, 2002); también se le entiende como: “aquel que sabiendo para sí, es capaz de inducir a aprender, porque nadie puede aprender si no desea y

esa es su tarea, hacer que los niños quieran aprender que, como se verá más adelante, no es lo mismo que repetir” (Jáuregui, 2003).

La definición de maestro no se limita a su lugar como agente que instaura un saber, Remolina, Velásquez y Calle (2004) le describen como un ser auténtico que: “Posee unas características esenciales que lo distinguen como líder, formador y forjador de personas, potenciador de saberes y valores que coadyuvan al desarrollo humano, no solo enseña contenidos e instruye sino que educa con las actitudes y ejemplos de vida”. Esto conecta con las apreciaciones de Pavié (2011), quien entiende al maestro como un “profesional capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presenten en la práctica profesional mediante procesos de innovación que le permitan mejorar su desempeño”.

Por su parte, Aguilar (2017) entiende al profesor dese la idea de formador, maestro y guía con vocación, por lo cual su trabajo no implica solo transmitir conocimientos, sino ser un mediador en el desarrollo emocional e intelectual de los sujetos. Tal perspectiva se asocia con las críticas del ejercicio docente expresadas por Mejía (2012):

Cumplir con los lineamientos, contenidos curriculares, objetivos y registro de formatos que el Ministerio de Educación exige para el desarrollo de las políticas educativas, ha ocasionado que los maestros se conviertan en operarios, en implementadores de políticas y por esto se ha desplazado el verdadero rol del maestro como lo es la reflexión pedagógica sobre la propia práctica.

Esta tendencia docente de limitarse a cumplir con las exigencias de lo que se debe hacer en la escuela, con los estudiantes y los contenidos, esta relación de portar y reproducir los saberes “no es en sentido estricto un acontecimiento de saber” (Zuluaga, 1999), por el contrario, ha ocasionado que el docente se constituya en portador de saber, en reproductor de contenidos.

Retos y exigencias educativas para una educación de calidad.

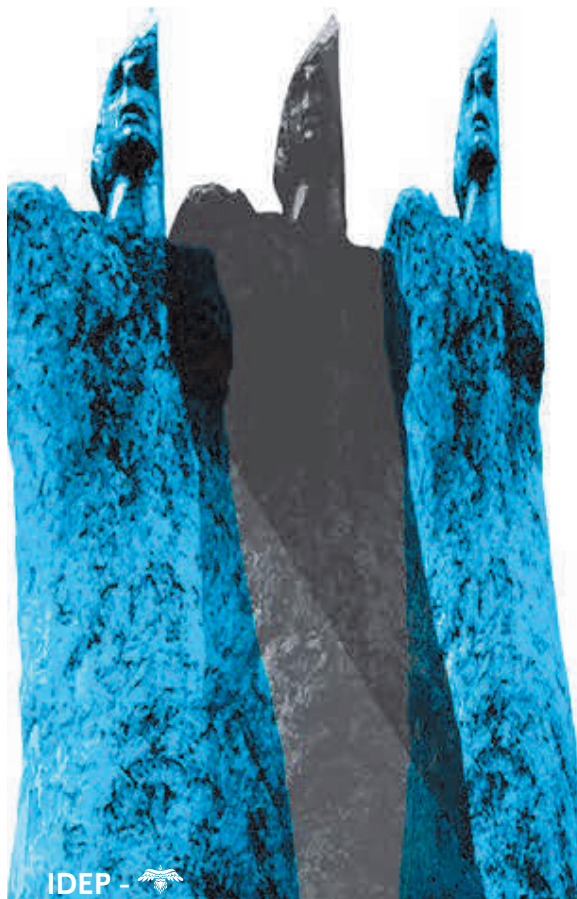
Durante los últimos años la calidad de los sistemas educativos ha sido un tema recurrente en América Latina y en el resto del mundo. A pesar de ser un concepto de definición relativa:

No deja de ser un elemento central en el debate académico y público, principalmente cuando se desea argumentar el sentido de ciertas acciones, planes o programas que se han entendido como recomendables y se quieren implementar en el contexto escolar (Bianchetti, 2017).

Ahora, considerando su lugar como elemento central en las nuevas definiciones de lo educativo, Rodríguez (2010) analiza la calidad educativa desde el enfoque sociocultural, destacando su importancia en la medida en que invita a mirar “más allá de lo evidente, a situar las acciones humanas en su contexto histórico”, examinando las condiciones que llevan a la producción de conocimiento. En dicho contexto, vale la pena reconocer la voz de Orozco (2009), quien plantea que:

La calidad de la educación trasciende las fronteras de la escuela, aunque es el espacio donde se concreta, tiene relación con la formulación de políticas educativas, como la política que promueve el currículo escolar, la formación de maestros y el financiamiento y gestión de la institucionalidad educativa desde las diferentes instancias del Estado.

En Colombia actualmente se considera que la calidad educativa debe estar basada en una perspectiva de carácter socializador, lo cual requiere de profundos cambios que no se queden en el papel, ya que existen verdaderos retos en cuanto al sentido de educar; no se pueden perder de vista los valores, el sentido de la vida y la realidad social de nuestro país. Por ello es esencial adelantar una evaluación sobre la calidad de las instituciones de educación básica y media en el país de tal manera que la calidad sea evaluada también a partir de la capacidad de las instituciones para reducir las inequidades en el desempeño académico, producidas por la desigualdad en las condiciones del estudiante; para hacerlo vale la pena recurrir a Bürgi (2008) y a los factores que plantea como elementos que integran la calidad educativa: “el modelo, los procesos, la organización y el contexto”.



Conclusiones

Una revisión de las prácticas educativas lleva a ver con preocupación el hecho de que las prácticas pedagógicas sigan siendo tradicionales, que el maestro se haya quedado en el lugar de operario y no en el de productor de saber y de conocimiento, y que se dé una excesiva importancia a las pruebas y a los resultados sin considerar los aprendizajes y la utilidad de los mismos; esto, de cierta manera, está reduciendo el papel político que hoy deben ocupar la escuela y el maestro para el logro de una educación de calidad.

Por eso es fundamental reivindicar el papel político de la escuela y del maestro en el desarrollo de las políticas educativas nacionales. A ellos corresponde reflexionar y asumir posturas críticas en cuanto a la materialización e incidencia de estas políticas en los procesos educativos, sociales, culturales e históricos en los que se encuentran inmersos. Este argumento justifica una propuesta para redefinir la misión de la escuela, asumiéndola como institución formadora y espacio para el cambio educativo y social.

Por otra parte, vale la pena señalar que la literatura sobre el tema destaca el nivel educativo de los padres, así como su entorno socioeconómico, especialmente en las zonas rurales del país, como uno de los factores circunstanciales más importantes relacionados con la calidad educativa, conectado al logro académico de los estudiantes.

Sin desconocer otras entidades y actores que influyen en la educación, las instituciones educativas y las prácticas educativas son los espacios en los que las políticas educativas se desarrollan y concretan, por medio de apuestas pedagógicas, relaciones, discusiones y acciones que maestros, estudiantes y miembros de la comunidad desarrollan; por esto es de suma importancia que la educación se piense y reflexione desde allí, con compromiso y responsabilidad social.

Sabiendo que aún hay mucho por hacer en la escuela y en el trabajo por una educación de calidad, es evidente la necesidad de concretar un posicionamiento político, cultural y social que permita determinar qué tipo de educación requieren los contextos sociales actuales, para luego disponer su construcción; momento en cual se deberán tener presentes las reflexiones de Freire: “No hay educación sin una política educativa que establezca prioridades, metas, contenidos, medios, y se impregne de sueños y utopías”.

En la política educativa colombiana se deben implementar programas o proyectos que verdaderamente potencien la calidad de la educación, con grandes metas que lleven a lograr procesos de desarrollo de capacidades para pensar críticamente, donde se reflexione y se analice la vida humana y el entorno social. Es necesario incentivar la cultura de la evaluación en toda la comunidad educativa, especialmente en los docentes, para que deje de ser vista como algo negativo y se acepte como lo que es, una herramienta de mejoramiento personal e institucional.



Referencias

- Aguilar, C. (2017, Enero-Abril). La construcción del significado psicológico del concepto profesor o profesora por parte de grupos universitarios de estudiantes de pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), pp. 1-24, <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.13>
- Álvarez, A. (2008). *De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares*. Trabajo presentado en el IV Congreso colombiano de historia. Obtenido el 13 de Mayo de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3716308.pdf>
- Andretich, M. G. (2012). *Escuela: función de la escuela. La escuela como institución y como organización*. Santa Fe: Asociación de Magisterio de Santa Fe -AMSAFE.
- Barrera Osorio, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad del Rosario, Facultad de Economía.
- Barrios, M. (2008). Por un continuo educativo en clave de desarrollo humano. Una visión desde Fe y Alegría. *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 7-34). Madrid: Larriccio Artes Gráficas.
- Bianchetti, A. (2017). Calidad educativa: Concepciones y debate. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No. 19.
- Boada, M. (2003). *La expedición pedagógica en Bogotá: caminantes y caminos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿Quién se beneficia? *Revista Educação & Sociedade*, 30(108), pp. 653-671, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300002>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis, C.A.
- Bürgi, J. (2008). El concepto de la calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, pp. 68-81.
- Cabrol, M., y Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo -BID.
- Campos, Y. (1998). Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa. *Revista DGENAMDF*, pp. 1-16.
- Congreso de Colombia. (2001, Diciembre 21). *Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias para organizar la prestación de los servicios de educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Crawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista mexicana de investigación educativa*, pp. 627-663.
- Crespillo, E. (2010, Noviembre 1). La escuela como institución educativa. *Revista pedagogía magna*, No. 5, pp. 257-261.
- Económico, O. (2016). *La Educación en Colombia*. París: OECD.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI, pp. 1-66.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Jaramillo Roldán, R. (2004, Enero-Abril). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(38), pp. 93-100.
- Jaúreguí, R. (2003, Mayo-Junio). El maestro según Simón Rodríguez. *Revista Educere*, 6(21), pp. 94-99. Obtenido desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19756/articulo12.pdf;jsessionid=497E9191D0FF7408D19154C196DE5702?sequence=1>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 1-138.
- León, A. (2007, Octubre-Diciembre). Qué es la educación. *Revista Educere*, 11(39), pp. 595-604.
- Limas, S., y Jaimes, A. M. (2017, Marzo 29-31). Impacto de la educación virtual en los estudiantes del programa Administración Comercial y Financiera de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Aplicación del Saber: Casos y experiencias*, No. 3, pp. 3424-3430.
- Marchesi, A. (2009). Reformas educativas, calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: Santillana. Obtenido el 24 de Abril de 2016 desde www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf (24
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en las(s) globalización(es) I*. Bogotá: Ediciones desde abajo, pp. 1- 336.
- Mejía, M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Meirieu, P. (2003). *Frankestein Educador*. Barcelona: Laertes, pp. 1-145
- MEN. (2010). *Sistema educativo colombiano*. Ministerio de Educación de Colombia. Obtenido el 12 de mayo de 2018 desde <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-233839.html>
- MEN. (2014). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Obtenido el 30 de Marzo de 2018 desde <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-contents.html>
- MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Obtenido el 30 de Abril de 2016 desde www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Narodowski, M. (2010). Cuasimonopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 22, No. 58. Obtenido el 13 de Mayo de 2016 desde <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7729>
- Navarro, J. C. (2006). Dos clases de políticas educativas: La política de las políticas públicas. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Washington: PREAL, pp. 5-24.
- Navarro, J. C. (2009). Las Reformas Educativas como Reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas. *El Estado de las Reformas en América Latina*. Washington: PREAL, 6-41.
- Noguera, C. (2010). *Aproximación conceptual a la constitución de las culturas pedagógicas modernas*. Obtenido el 29 de Abril de 2016 desde revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/752/726
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Obtenido el 30 de Abril de 2018 desde www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Orozco Cruz, J. C. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 161-181.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), pp. 67-80. Obtenido desde http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Pérez Dávila, F. L. (2018, Enero-Junio). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Revista actualidades pedagógicas*, No. 71, pp. 193-213, <https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

- Remolina de Cleves, N., Velásquez, B. M., y Calle, M. G. (2004, Enero-Diciembre). El maestro como formador y cultor de la vida. *Revista de humanidades Tabula Rasa*, No. 2, pp. 263-281, <https://doi.org/10.25058/20112742.217>
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de la calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actividades Investigativas en Educación*, pp. 1-23, <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088>
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington: INTERAMER.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, SAICF.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro, pp. 1-19.
- UNESCO. (2005). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular. La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo y la mejora de la calidad educativa*. Obtenido el 1 de Mayo de 2016 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCd/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf
- UNESCO. (2015). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. *Educación*, pp. 48-61.
- Zapata, V., y Ossa, A. (2007). Nociones y conceptos de “Escuela” en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880). *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 45, pp. 177-190.
- Zorrilla Fierro, M. M. (2002). *El maestro y su relación con la calidad y la equidad educativa*. Trabajo presentado en el Panel Calidad y Equidad en Educación, Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos”, Ayotzinapa, Guerrero, México.
- Zuleta, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje*. Obtenido el 8 de Mayo de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.