

# Calidad de la educación básica y media en Colombia: ¿Es posible contribuir hoy a su discusión desde una lectura de las intencionalidades presentes en los discursos?

## Quality of primary and secondary education in Colombia: Is it possible to contribute today to its discussion from a reading of the intentions present in the speeches?

J.L. Muñoz

Recibido Mayo 2 de 2014 - Aceptado Junio 6 de 2014

**Resumen** - El artículo presenta una lectura interpretativa sobre la noción de calidad de la educación. Se expone la tesis que en los documentos de referencia actual en los que se presenta y discute esta temática, no se percibe con precisión un concepto vinculante de sentido, debido a la cantidad de elementos y acciones con los que esta expresión ha sido relacionada, lo cual dificulta su comprensión y ha generado su utilización como «concepto polisémico» aplicable a los fines, objetivos, metas y acciones de la política educativa, de modo que este uso ha generado una pluralidad de connotaciones semánticas que lo tornan cada vez más inaprensible.

Sobre esta tesis, se propone un ejercicio de sistematización desde las intencionalidades<sup>2</sup> presentes en los documentos analizados y un escenario final (gráfico) para la ubicación de las mismas. La organización permitirá, a quienes discuten al respecto, tener un primer elemento simplificado y vinculante que genere encuentros de sentido y consensos más transparentes y concretos al hablar de calidad de la educación colombiana en los niveles de básica y media<sup>3</sup>.

**Palabras Clave** - Calidad, educación básica y media, discursos, intencionalidades, sistematización.

---

<sup>1</sup>Producto asociado al grupo de investigación Lenguaje y Educación de la UCP, derivado del proyecto de investigación doctoral: “Educación de Calidad y Pertinencia: ¿de qué concepción(es) de ser humano y de sociedad se está hablando?” en el marco del Doctorado en Humanidades de la Universidad Eafit.

J.L. Muñoz, estudiante doctorado en Humanidades de la Universidad Eafit, docencia en el Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Pereira, Pereira (Colombia); email: jorge.munoz@ucp.edu.co

El autor agradece las orientaciones en ideas y en la revisión de este escrito de los profesores L. Weinberg, J.L. Villacañas, G. Vargas, M.R. Mejía, J.M. Cuartas y A.C. Ardila, los últimos dos, directores del *Seminario tutorial en investigación II* del doctorado en humanidades de la Universidad Eafit.

---

<sup>2</sup>En todo el escrito la palabra intencionalidad debe entenderse en su sentido textual más sencillo. Es decir, en tanto la intencionalidad es comunicativa, refiere la afiliación y el fin con el que se produce un documento.

<sup>3</sup>Las reflexiones sobre la calidad de la educación han tenido escenarios para la reflexión conjunta de todos los niveles educativos, no obstante, la tendencia en Colombia ha sido pensar la problemática desde niveles separados entre educación básica y media por un lado, y educación superior por otro, lo cual si bien es un aspecto incongruente que también debe tratarse, no es el que ocupará las reflexiones de este texto.

**Abstract** - The article presents an interpretative reading of the notion of quality of education. The thesis that documents the current reference is presented and discussed, this subject not perceived accurately a binding concept of sense because of the number of elements and actions, with which this expression has been linked exposed, making it difficult their understanding and their use has generated as “chameleon concept” applicable to the goals, objectives, targets and actions of educational policy, so that this use has generated a plurality of semantic connotations that become increasingly elusive.

On this thesis, a systematization exercise is proposed from the intentions present in the documents analyzed and a stage for the location of them. The organization will enable, to discuss the matter, and have a first simplified binding element that generates meaningless meetings and more transparent and concrete to talk about quality of Colombian education levels and average basic consensus

**Key Words**— quality, primary and secondary education, speeches, intentions, systematization.

## I. NOMENCLATURA

IF: Intencionalidad formativa  
 IC: Intencionalidad crítica  
 IEc: Intencionalidad eficiente  
 IEz: Intencionalidad eficaz

## II. A MODO DE INTRODUCCIÓN

*La discusión de calidad [educativa] es introducida desde distintos ámbitos y permea hoy la discusión latinoamericana de la problemática, sin acercarnos a un acuerdo básico sobre ella. Este va a ser uno de los puntos que va a requerir un trabajo de fondo por quien quiera entrar en la problemática.*

Marco Raúl Mejía

EL epígrafe anterior genera el escenario sobre el que se asienta esta reflexión. Sin duda, gran parte de la dificultad existente al abordar el tema de la calidad de la educación ocurre desde el momento mismo de querer comprender lo que esta expresión comunica, es decir, se hace cada vez más evidente los distanciamientos de sentido en el concepto debido a la connotación que cada nuevo abordaje le adiciona e implica.

No obstante ser estos alejamientos y consideraciones de las temáticas una característica común en objetos de estudio fronterizos, en el caso de la educación es inconsciente este fenómeno, pues no solamente se manifiesta con gran claridad dicha confusión semántica en conceptos conexos como el referido de *calidad de la educación*, sino que está presente desde la propia consideración de educación. Baste

colocar sólo este ejemplo para entender como el concepto puede ser utilizado a cualquier situación conveniente; por ejemplo, como comportamiento o actuación socio-moral, y por ello es común escuchar en Colombia la expresión: «... que niño(a) tan *educado(a)*»; pero también puede ser considerado como medición de conocimiento: «los resultados fueron desastrosos, la *educación* es muy mala»; como desarrollo de habilidades y destrezas en horizonte prospectivo: “estamos necesitando una *educación* para la competitividad”; como formación: “la *educación* posibilita a la persona estar en constante proceso formativo”; etc.

Si bien no puede negarse que dicha polisemia en algunos casos es necesaria debido a las especificidades, situaciones, o desempeños ligados al hecho educativo, lo cual lo hace más cercano a las propias actuaciones humanas, no es menos cierto afirmar, que es responsable que los conceptos conexos a la educación nos sobrelleven a escenarios comunicativos insulares e independientes, implicando un panorama de connotaciones que se hace inmanejable e incomprensible para la orientación de algunos elementos esenciales para la educación de hoy.

Esta circunstancia, empero, no implica que se pueda considerar una propuesta de sistematización de matices vinculados que genere un escenario para un encuentro auténtico y responsable sobre algunos de estos conceptos, los cuales se han convertido en los últimos años en componentes fundamentales de la política educativa en el mundo, tal es el caso de *calidad de la educación*, término polisémico y complejo que caracteriza hoy los fines y metas de la educación mundial. Ante todo, se busca con esta sistematización develar la intencionalidad de los discursos, haciendo un ejercicio primario de agrupación de las finalidades presentes en las propuestas, favoreciendo a través de esta codificación vinculante, la posibilidad que cada una y cada uno<sup>4</sup> tendría de presentarse responsablemente en el horizonte de comprensión como interlocutor válido para opinar.

Este escrito propone, en el sentido bosquejado, aportar a la comprensión de dicha expresión para ganar referencia relacional y comunicativa con el momento actual de la discusión sobre este tema, realizando una revisión a algunos documentos de referencia mundial producidos principalmente por la UNESCO, y confrontándolos con las consideraciones establecidas en los escritos de la política educativa nacional y otras reflexiones que se estiman importantes y se encuentran registradas en algunas revistas académicas o memorias de eventos de principal valoración, convirtiéndose todo esto en una suerte de estado del arte<sup>5</sup> [1],

<sup>4</sup>Se entiende esta expresión, no sólo desde el ciudadano llano, el académico o el investigador, sino también desde la organización, el Estado y el organismo multilateral.

para poder realizar este ejercicio académico-comunicativo, el cual como se ha delineado, va más allá de una clasificación descriptiva desde los intereses o intencionalidades de cada discurso, y busca aproximarse al trasfondo substancial en cuanto toda intencionalidad "... deviene en ética y ésta sólo se efectúa como política" [2] y es desde ello, y sólo por ello, que emerge *la responsabilidad del pensar* y del *enunciar propositivamente*... El autor en coherencia con lo expresado presenta una primera aproximación —no definitiva— a la noción de «calidad» en sentido general, y de esta en relación con la «educación», pero que no condiciona ni prejuzga el ejercicio propuesto en este escrito: Se entiende «calidad» como un atributo o propiedad componente, no inherente, de un hecho, materia o artefacto, y que se determina en tanto gana valía social al emerger como resultado del mayor consenso y discusión posibles sobre los elementos culturales que le dan alcance y significación al compararlo con cualesquier otro de su especie en sentido similar. Así, se vislumbra una equivocación de hondas dimensiones —aunque no será motivo aún de trabajo en este texto— al hablar de «calidad de la educación», no sólo porque se pierde la condición de «propiedad componente» al sustantivar el atributo, sino porque al ser entendida polisémicamente, orienta las acciones educativas hacia las concepciones indeterminadas de la calidad y no por las propias de la educación. Lo apropiado sería en este caso hablar de «educación de calidad». En este sentido, basado en las propuestas recogidas de los escenarios amplios, inclusivos, diversos y plurales acaecidos en Colombia, se podría entender una «educación de calidad» como aquella orientada hacia la transformación de las personas y la sociedad desde un acuerdo consensuado hacia el alcance de las «cualidades humanas», en tanto *persona* - proyecto - como ser reflexivo y ético; y *ser social*, en tanto ser relacional, dialógico, político, diverso, ciudadano y laborioso.

### III. ACERCA DE LA «CALIDAD DE LA EDUCACIÓN»: LA POLISEMIA «CAMALEÓNICA» DEL CONCEPTO

Paradójicamente se convierte en lugar común encontrar en la gran mayoría de textos académicos que abordan el tema de la calidad de la educación desde la última década del siglo anterior —tanto internacionalmente como en el ámbito nacional—, que sus autores adviertan sobre la complejidad [3]; relatividad [4], [5]; pluralidad [6]; polisemia [7], [8], [9], [10]; saturación, ambigüedad e hipercomplejidad [11]; o multidimensionalidad del concepto [12]; al punto que es un aspecto excepcional encontrar alusiones a un mismo ejemplo

<sup>5</sup>Para guardar congruencia con el objetivo mismo que se quiere con este texto, el sentido del término se retoma de N. Molina, quien plantea: "Aunque el estado del arte se asocia en algunas ocasiones con la revisión estricta sobre la producción documental dentro de un área, su abordaje permite enfocarlo desde tres perspectivas fundamentales: como propuesta hermenéutica del conocimiento y la realidad social, como una modalidad de investigación de la investigación, y como punto de inicio que permita establecer nuevos caminos en el ámbito investigativo". En este sentido, este trabajo se asocia más con la primera y la tercera de estas perspectivas.

de comparación con la belleza para lograr comunicar al lector tal situación de indefinición<sup>6</sup>.

No obstante, advertida tal circunstancia —y también como una suerte de justificación—, la mayoría de autores aporta una perspectiva o taxonomía particular a la discusión, enmarcada desde la definición, la aplicación o la propuesta justificativa de cada uno de ellos(as), lo cual ha hecho, que el número de sistematizaciones particulares no dependientes de una clasificación desde las intencionalidades u otro elemento abarcador, sino de estos análisis específicos —que acarrear en su mayoría nuevas propuestas particulares— convierta el horizonte de discusión en un escenario de sentidos inmanejable.

Convenga dos ejemplos explicativos de esta idea. De Miguel en la última década del siglo pasado ofrecía desde España, una clasificación para el concepto a partir de sus investigaciones orientadas al campo de la educación, teniendo presente que su objeto de estudio eran las relaciones entre ambas —calidad y educación—, recogía en su propuesta, entender la noción de calidad desde seis perspectivas propias de ese momento y valiosas para sus investigaciones, a saber: como prestigio/excelencia, calidad en función de los recursos, como resultados, como cambio (valor añadido), como adecuación a propósitos, y calidad como perfección o mérito, para presentar, seguidamente, su propuesta alternativa considerada desde la eficacia y desde la mejora<sup>7</sup>.

Por su parte Bondarenko [11] al reconocer la situación polisémica del concepto de calidad afirma: "el concepto de calidad de la educación ha llegado a saturarse de diversidad de significados", y ofrece una alternativa para "dilucidar su esencia", presentándolo no sólo a través de algunos antecedentes históricos, sino identificando taxonomías propias de los contextos empresarial y educativo —incluso en los modelos iberoamericano, norteamericano y venezolano—, para proponerlo finalmente como "categoría filosófica" con quince características representativas<sup>8</sup>.

<sup>6</sup>En el documento "Pertinencia y calidad de la educación superior" Carlos Tünnermann [5], plantea: "El concepto de calidad es como el concepto de belleza. Todos sabemos o percibimos lo que es, pero encontramos difícil definirla". Por su parte Víctor Gamboa [12], en su texto "Aproximaciones a la conceptualización de la calidad en educación, consideraciones de su evaluación y aplicación de las ISO" escribe: "El reconocimiento de la calidad, decía recientemente JOSE JOAQUÍN BRUNNER, tiene semejanza al concepto de belleza. 'no podemos definir fácilmente lo que es bello, pero podemos reconocerlo allí donde está'" (p. 2). Ya De Miguel había escrito en su texto "La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto" [4]: "Por ello, aunque vivimos momentos en los que la «cultura de la calidad» constituye algo más que una simple moda, debemos reconocer que su definición —al igual que otros conceptos parecidos, como por ejemplo la belleza— depende de la percepción subjetiva de cada observador, por lo que es difícil efectuar una propuesta satisfactoria para todos" (p. 33)

<sup>7</sup> Al respecto confróntese el texto de Mario De Miguel "La calidad de la educación y las variables de proceso y producto" [4]

En Colombia de igual forma este ejercicio no ha estado ausente de la reflexión e investigación académica de los últimos años, incluso es bastante amplio. Se encuentra en la revisión de esta temática desde abordajes en los que se propone para su estudio establecer “un marco de referencia conceptual como opción metodológica [para hacer la calidad de la educación] operacionalizable” [13], hasta clasificaciones de la calidad educativa por académicos reconocidos en publicaciones de amplia circulación no investigativa o académica<sup>9</sup>.

Resalta el trabajo investigativo de varios años de Marco Raúl Mejía, quien propone [8], [10] una revisión similar a la que se pretende en este texto, en tanto su propuesta no surge en el concepto mismo de calidad —el cual considera marcado de subjetividad [7], [8], [10], [15]—, sino desde las corrientes que frente a este se van configurando<sup>10</sup>, e incluso, asume una posición clara sobre la calidad educativa presentándola desde una perspectiva crítica, la cual le inscribe en la corriente de investigadores y académicos iberoamericanos que defienden procesos contextuales diferenciados de las políticas globales y del “mundo del norte” (De Sousa, Escudero, Gadotti, Magendzo, Vega, entre muchos otros).

Ahora bien, cabría la pena preguntar si esta misma situación de intencionalidades, abordajes diferenciados y polisemia comunicativa se advierte también al revisar los documentos producidos por organismos multilaterales, los cuales determinan de manera principal los lineamientos mundiales en materia de políticas educativas.

En atención a la dinámica con la que este texto se construye, las próximas líneas se dedican a revisar la temática desde los dos organismos multilaterales más influyentes en los últimos años en el tema educativo en el mundo: la UNESCO y el Banco Mundial.

A partir de la Declaración sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se ratifica la propuesta que había retomado la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos [16] y el Marco de Acción del Foro Mundial de Educación [17] de la Declaración Mundial de Derechos

Humanos, en el sentido que la enseñanza universal primaria sería una meta primordial a alcanzar. Gobiernos de todo el mundo implementaron políticas educativas intensivas durante la primera década de este siglo para lograr este propósito mundial, no obstante, la cobertura por sí misma no era la prioridad, pues los objetivos del Foro Mundial debían ser entendidos de manera integral, lo que no hizo la ONU en la Declaración del Milenio. En el Informe de Educación para Todos [18] se escribe:

El objetivo de lograr la Enseñanza Primaria Universal (EPU) figura en el programa de la comunidad internacional desde que la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamó, en 1948, que la enseñanza elemental debía ser obligatoria y gratuita para todos los niños del mundo. Este objetivo se ha reiterado después, en múltiples ocasiones, en los tratados internacionales y las declaraciones de las conferencias de las Naciones Unidas. Sin embargo, muchos de esos instrumentos se centran sobre todo en los aspectos cuantitativos de las políticas de educación. Recientemente, en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas se proclamó el compromiso de lograr la EPU de aquí al año 2015, pero se omitió toda referencia específica a su calidad. (p. 21)

De esta forma, se observa una primera ruptura histórica reciente frente al tema de la calidad de la educación en organismos multilaterales desde las finalidades. Si la educación es el principal instrumento para lograr el mejoramiento social, dicha educación debe acompañarse de la calidad como atributo esencialísimo (UNESCO), y no sólo desde la universalización de la educación elemental (ONU).

La UNESCO comienza a producir el “Informe de Seguimiento a la Educación para Todos en el Mundo” (EPT) desde el año 2002, con el fin de evaluar los distintos avances que los países y regiones del orbe están realizando hacia la consecución de sus seis objetivos definidos en el Marco de Acción del Foro del 2000<sup>11</sup>, pero el Informe va más allá porque “... define las reformas políticas eficaces y las prácticas idóneas en todos los ámbitos de la EPT, señala los nuevos problemas y trata de fomentar la cooperación internacional en pro de la educación” [20].

Como se infiere, los distintos informes de la EPT proponen toda una reforma educativa desde sus lineamientos, la cual debe ser asumida e implementada por los 160 países que firmaron el compromiso de acuerdo de los objetivos de la educación en el año 2000. Si bien, en cada informe puede

<sup>8</sup>En el escrito en referencia denominado “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”, la autora propone en torno a la calidad como categoría filosófica estas características: relativa, continua, subjetiva, social, dinámica, participativa, axiológica, evaluativa, dual, sintética, hipercompleja, teleológica, utópica, normativa y holística.

<sup>9</sup>Al respecto puede confrontarse el artículo de Luis Alfonso Ramírez (ex rector de la Universidad Distrital) titulado: “El concepto de calidad de la educación en Colombia” en la publicación Portafolio [14].

<sup>10</sup>Específicamente el autor en [8] plantea que: “Existen principalmente cinco corrientes en este ámbito...” (p. 256). La que traslada “... la idea de la calidad de la empresa a la educación...” (p. 256). “Hay una segunda corriente que define la calidad desde los proyectos específicos...” (p. 257). “La tercera corriente es la que mide en calidad por pruebas estandarizadas...” (p. 257). “La cuarta línea de enfoque sería la búsqueda de calidad desde una perspectiva crítica...” (p.258). “Y el quinto grupo dice que no hay que transigir con la calidad...” (p. 258).

<sup>11</sup>En el folleto: ¿Qué es el informe de seguimiento de la Educación para Todos? [19], se presentan los objetivos así: “1. Desarrollar la atención y educación de la primera infancia. 2. Garantizar el acceso de todos los niños y niñas a una enseñanza primaria gratuita y de calidad, de aquí a 2015. 3. Mejorar las posibilidades de aprendizaje ofrecidas a los jóvenes y adultos. 4. Aumentar en un 50% las tasas de alfabetización de los adultos, de aquí a 2015. 5. Lograr la igualdad entre los sexos en la educación en 2015. 6. Mejorar la calidad de la educación”.

observarse aspectos alusivos a la calidad de la educación, en especial es importante concentrarse en el correspondiente al año 2005, el cual fue destinado directamente al trabajo sobre este tema bajo el título “Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad” [18]<sup>12</sup>

Dicho informe queda plenamente sintetizado en las propias palabras de la UNESCO cuando se escribe:

En este Informe se examinan las conclusiones de los trabajos de investigación sobre los múltiples factores que determinan la calidad de la educación, y se exponen cuáles son las políticas fundamentales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los países de bajos ingresos. El Informe también efectúa un seguimiento de la ayuda internacional a la educación y de los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos, que más de 160 países se comprometieron a alcanzar en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado el año 2000 en Dakar. [23]

Empero, como lo antecede la citación, el Informe efectivamente aporta múltiples factores determinantes de la calidad educativa, al punto que pareciera en algunos momentos que “todo tiene que ver con la calidad”. Si bien se hacen explícitos los “buenos propósitos” de reunirlos en cinco grandes factores, al leer el texto, esto se convierte en un elemento doblemente preocupante, en primera instancia porque los factores son tan amplios que ofrecen poca claridad conceptual a los países miembros sobre cuáles son las intencionalidades y caminos que deben transitarse en búsqueda de la calidad en ese escenario de un “todo vale”; y segundo, porque permite que se “tamicen por el cedazo de la calidad de la educación”, precisamente todo tipo de discursos con teleologías claramente contrapuestas. El párrafo siguiente de [18] deja ver tal amplitud hacia la polisemia generativa que posibilita el organismo internacional:

Para conciliar toda una serie de enfoques de la calidad, el informe adopta un marco que toma en consideración cinco factores importantes que influyen en la calidad: los educandos, cuya diversidad es preciso tener en cuenta; el contexto socioeconómico nacional; los recursos materiales y humanos; el proceso de enseñanza y aprendizaje; los resultados y beneficios de la educación. Centrándose en estos aspectos, así como en su interacción, es posible efectuar una descripción de conjunto para entender qué es la calidad, efectuar su seguimiento y mejorarla. (p. 21)

Ahora bien, de manera infortunada para ampliar aún más el escenario por el que cada discurso e intencionalidad puede hacer su ingreso a la discusión, en el Informe al que se hace referencia [18], se presenta un gráfico que no sólo ayuda a comprender la situación descrita sino que sirve como base descriptiva y explícita de los múltiples factores que determinan la calidad educativa desde esta propuesta internacional.



Graf. 1. Marco para comprender qué es la calidad de la educación. UNESCO EPT, 2005.

Si bien, no puede asegurarse ni mucho menos, que el propósito del organismo multilateral sea precisamente contribuir a esa amplitud y confusión conceptual, tampoco se observa con precisión que en los Informes posteriores a 2005 haya un interés definido por precisar la noción de calidad, sino más bien por profundizar en estos factores desde elementos vinculantes de acción en todo el mundo, lo que le permite a la UNESCO ubicarse en un espacio de confort discursivo —léase no comprometido—, propio de este tipo de entidades.

No obstante, no es tan clara esta misma “amplitud sin precisión de las intenciones” en el caso del Banco Mundial (B.M.), en el documento “Calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política” [24], se recurre a la investigación realizada un año antes para América Latina financiada por el mismo organismo. De allí se toma el marco conceptual que da valor a los contextos económico, político y social, proponiendo el examen de las variables relativas a los estudiantes, la escuela y las instituciones (ver cuadro 1) para aumentar «el rendimiento escolar», el cual es interpretado indistintamente en el texto como logro, desempeño o resultado<sup>13</sup>.

<sup>12</sup>Por ejemplo, el tema de la calidad se ha venido trabajando constantemente en los últimos años. Confróntese Informes 2012 “Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación” [21], y 2013-2014 titulado: “Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos” [22]. No obstante, como se verá, estos Informes son consecuencia y continuación de lo planteado en el Informe del año 2005.

<sup>13</sup>En este sentido, si bien no se encontró una definición puntual de «rendimiento escolar», apartes del documento en referencia [24] evidencian esta interpretación indistinta como logro, desempeño y resultado. A continuación se presenta un ejemplo de cada una de estas interpretaciones al plantearse la importancia de la familia en el rendimiento escolar:

“Gran parte de la investigación sobre los factores determinantes del rendimiento escolar durante los últimos decenios ha destacado la especial importancia de las características de la familia y los estudiantes (Coleman, 1966; Hanushek y Luque, 2003). Las características de los antecedentes familiares, en particular los ingresos y la educación de los padres y, en

Cuadro 2-1. Variables de los alumnos, la escuela y las instituciones que afectan al aprendizaje escolar

Estudiantes	
¿Qué llevan los alumnos consigo a la escuela? • Sexo • Edad • Idioma • Desarrollo cognoscitivo • Escolaridad preprimaria • Capacidad natural	¿Qué clase de apoyo reciben en el hogar? • Valores • Situación socioeconómica • Educación de los padres • Ingresos • Libros en el hogar • Tiempo para hacer las tareas
Escuela	
¿Cuán eficaces son los profesores? • Motivación • Conocimiento • Pedagogía • Tiempo en la profesión • Rotación y recambio • Vocación profesional	¿Cuáles son las características de las escuelas? • Infraestructura • Materiales y libros de texto • Tamaño de la clase • Grupo de compañeros y clima escolar • Tiempo pasado en el aula
Institucional	
¿Cómo son administrados los sistemas escolares? • Nivel de administración • Capacidad de gestión • Participación paterna / comunitaria • Prestación pública / privada • Programa de estudios y estándares • Evaluaciones y exámenes finales	

Cuad. 1. Variables de los alumnos, la escuela y las instituciones que afectan el aprendizaje escolar. Banco Mundial, *Calidad de la Educación en Colombia*, 2008.

Si bien en primera instancia al cruzar los tres contextos —económico, político, social—, con los tres factores —estudiantes, escuela, institución— y sus múltiples variables, los caminos de ingreso a los discursos de calidad pueden ser iguales, o incluso más amplios que los propuestos por la UNESCO lo que falsaría la idea de precisión intencional, la diferencia estriba precisamente en que en este organismo si se observa con precisión la búsqueda que se viene perfilando por una intencionalidad manifiesta hacia el fin de la calidad educativa. Se declara e infiere durante la lectura de los textos del B.M. que el elemento fundamental para valorar la calidad educativa por parte de la organización proviene desde los desempeños, logros o resultados del aprendizaje, y por ello, se da tanta importancia al estudio de los contextos, factores y variables que inciden en dichos resultados, así como a la difusión de instrumentos y lineamientos para las valoraciones realizadas en pruebas internas o de carácter internacional que posibiliten «medir la calidad». En el Resumen Ejecutivo del texto en comentario [24] se escribe:

El principal objetivo de este informe es analizar el aprendizaje escolar en Colombia, con el fin de fomentar políticas, basadas en la investigación y el contexto colombiano, para mejorar la calidad de la educación.

menor grado, los recursos educativos en el hogar, han resultado estar asociadas de manera significativa y positiva con el logro escolar.” (p. 36). “Desde que el informe Coleman (Coleman, 1966) documentó por primera vez el importante papel de los antecedentes familiares en el rendimiento escolar en Estados Unidos, numerosos estudios han demostrado que este es el factor individual más importante en ese rendimiento (...) Abdul-Hamid (2003) investigó los factores que afectaron el desempeño de los estudiantes en el TIMSS de 1999 en Jordania, en él encuentra evidencia del impacto positivo del hogar, la familia y la estructura demográfica en la determinación del logro escolar...” (p.36). “... El Banco Mundial (2005), usando datos de las evaluaciones nacionales de México y del PISA de 2000 y 2003, demuestra que la participación de los padres definitivamente está relacionada con mejores resultados de aprendizaje.” (p. 36)

En el 2006, Colombia participó por primera vez en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lo cual brindó una oportunidad importante para establecer un punto de referencia sobre la calidad y la equidad de su sistema de educación con respecto a otros países a nivel mundial; con la participación en PISA también se logró informar su política educativa. Utilizando los resultados del PISA de 2006, este informe subraya la necesidad de un mejor aprendizaje escolar en Colombia y, a su vez, proporciona nueva evidencia analítica acerca de los factores asociados con el aprendizaje en este país y otros países participantes. (p. 13)

Y en el prefacio del mismo [24] se lee:

El trabajo se llevará a cabo en dos fases, aunque no todos los componentes abarcarán ambas. La Fase 1 (EE08-EE09) se concentrará, en su mayoría, en: (i) el apoyo al MEN en la difusión de los resultados de la Asamblea Nacional del Plan Decenal; y (ii) el análisis de los factores determinantes del aprendizaje en Colombia, usando los resultados del PISA de 2006 de la OCDE. La Fase 2 (EE09-EE10) se centrará en la difusión de los resultados del estudio de los factores determinantes del aprendizaje y en proporcionar asistencia técnica al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), para mejorar su capacidad de analizar e informar resultados, incluidas la consolidación de las bases de datos de evaluación nacional y el mejoramiento de la comparabilidad a través de los ciclos de pruebas. En esta Fase 2 el Banco Mundial colaborará con el MEN para determinar los instrumentos más apropiados para la difusión, en cuanto a mejorar la calidad de la educación se refiere y a los temas para la asistencia técnica (p. 21)

Ahora bien, en el horizonte de intencionalidades delineado nos queda por incluir el actor de referencia fundamental. No puede negarse que un escenario tan amplio y con tantas perspectivas de ingreso discursivo y de actuación ha hecho que el Estado colombiano pueda afirmar en algunas ocasiones que ha avanzado de manera importante en la calidad de la educación, pero en la mayoría de veces termine reconociendo que se deben dirigir los mayores esfuerzos a conseguirla<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Esto se genera evidentemente por el amplio margen de posibilidades que el discurso incorpora. Por ejemplo, el Estado afirma que el ingreso de “tablas” y demás tecnología a la educación es un indicador de calidad, que contribuir al mejoramiento de la estructura de los colegios también lo es, empero que en los factores asociados a los rendimientos —como se interpreta la calidad desde la OCDE y el Banco Mundial— estamos aún muy lejos de la calidad esperada para un mundo competitivo; de allí que esto permita a quienes hacen una lectura unidireccional desde esta perspectiva de la educación en Colombia, y al propio Estado en su búsqueda de articulación a este sistema de referencia mundial, aceptar implícitamente que nuestra educación no es de calidad.

Lo anterior tiene su razón más importante en la tesis que se ha venido proyectando en este trabajo, en el sentido que tampoco se evidencia de manera transparente en la propuesta del Estado una clara intencionalidad frente al tema de calidad y para «incorporar todos los discursos» se amplía y acepta una propuesta que necesariamente le obliga a transitar ese escenario del “todo vale”. Cuando se revisa el documento “Educación de calidad el camino para la prosperidad” [25], se encuentra una definición de calidad tan amplia o más que la que los propios organismos multilaterales ofrecen:

La política educativa del Gobierno de la Prosperidad, se fundamenta en la convicción de que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz.

Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad. (párr. 1, 2)

Como se deduce, en estos dos párrafos se encuentran incluidas todas las intencionalidades, desde las cercanas a una propuesta de calidad entendida como formación para la autonomía, hasta las de la educación para la competitividad y la empleabilidad. Por ello se entremezclan en un discurso unitario la cobertura, la equidad y la calidad, se aceptan los lineamientos del Banco Mundial concentrados en los desempeños de estudiantes y maestros en pruebas estandarizadas, pero se reitera una y otra vez la importancia de lo contextual y de la participación social y comunitaria en la definición de la calidad.

Paradójicamente en esta apertura discursiva el Estado colombiano ha develado apuestas definidas dentro del marco del “Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016)” [26] que circunscriben su discurso amplio a intencionalidades de acción estrecha, que finalmente se contradicen con documentos de intencionalidad más amplia. Esto se constata por ejemplo entre el documento del “Plan Sectorial 2006-2010” [27] y documentos posteriores. En el primer párrafo de la introducción del Plan Sectorial se escribe:

La Revolución Educativa es la política que el actual gobierno ha diseñado y está implementando en materia educativa. En su primera etapa, esta política generó una dinámica de transformación del sector que ahora estamos profundizando. El énfasis en la educación como un vehículo para lograr una sociedad más equitativa se tradujo en resultados en términos de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad. Sin embargo, el país requiere, además de más y mejor educación, que esta sea más pertinente frente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada. Por ello, en esta oportunidad, el énfasis se hará en la educación como una

herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes.

No obstante siendo una apuesta definida claramente, esta lectura de la calidad desde la pertinencia, es distante a la planteada por Fernando Rincón, quien como Director de la Primera Comisión de seguimiento al PNDE en el documento: “2009 año de la educación para la innovación y la competitividad desde la pertinencia” [28] escribe precisamente atendiendo a la visión del Plan Nacional:

En su Visión, el Plan asume la educación como “un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción contribuye con el justo desarrollo humano”. Este pertinente, puesto entre formación integral y articulado con los contextos determina el enfoque del Plan respecto del sentido de la educación: la educación pertinente es la que se hace de esa manera y la que apunta al propósito allí indicado.

En consecuencia, el Plan reclama esa pertinencia de la educación en el marco del Estado social y democrático de derecho, y como la que necesita un país heterogéneo como Colombia. La pretende para que se atiendan pedagógica y debidamente las múltiples diversidades, necesidades y posibilidades de las personas dentro de sus propios entornos”...

Nótese como, mientras en el primer documento citado la calidad desde la pertinencia está puesta en las demandas de los sectores productivos y de una economía globalizada, en el texto de Rincón —quien dirige precisamente el seguimiento al Plan— se propone una pertinencia vinculada a la “... formación integral y articulad[a] con los contextos...” lo cual forzosamente se puede relacionar planteando que los sectores productivos están en los contextos, pero claramente los énfasis en la intencionalidad del discurso es diferenciada.

Este caso particular del MEN que se acaba de revisar, evidencia nuevamente la importancia y necesidad de generar un escenario de entendimiento donde cada actor del proceso involucrado en la discusión, pueda presentarse transparentemente y con la responsabilidad necesaria que exige una comunicación propicia para el debate.

#### IV. UNA PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN DESDE LAS INTENCIONALIDADES PRESENTES EN LOS DISCURSOS

A lo largo de este escrito se ha delineado la tesis central de esta reflexión: el vacío de entendimiento en torno de la calidad de la educación no debe solucionarse desde la conceptualización nominada, sino desde la conceptualización intencionada. Es decir, no se trata sólo de definir qué se entiende por calidad, pues tal como se ha esbozado, la

calidad es un concepto que puede sin duda objetivarse instrumentalmente en el mundo, pero que depende de la(s) intencionalidad(es) que esté(n) presente(s) tras esta objetivación<sup>15</sup>.

De esta manera, una propuesta de sistematización hoy, para aportar a la discusión debe intentar reunir en un horizonte de entendimiento las teleologías presentes en los discursos de los diferentes actores, permitiendo, ante todo, que dicha exposición de la intencionalidad refleje claramente desde cada actor individual, pero también grupal, organizativo o institucional, lo que el profesor Guillermo Hoyos Vásquez recalcó implícita y explícitamente en tantas ocasiones: “la responsabilidad del pensar”<sup>16</sup>.

Así pues, se propone un escenario de reconocimiento y encuentro —para el consenso y el diseño— en el marco de cuatro intencionalidades vinculantes de sentido: Formativa, Crítica, Eficiente y Eficaz. Ahora bien, este horizonte no es excluyente, sino que permite precisamente los tránsitos reconocidos y las relaciones interdiscursivas, pero con la transparencia que implica la «intencionalidad responsable».

De esta forma, se asume la intencionalidad formativa (IF) como aquella en la cual la calidad es entendida como educación para la ciudadanía y la tolerancia, es decir, una educación de calidad significa ser pensada hacia el humanismo más puro de la condición, las capacidades y las relaciones humanas. Realizando una analogía con D. Herrera [29] se puede afirmar que: El problema fundamental que une a todos los investigadores, académicos, organizaciones, entidades y Estados, que consideran la calidad de la educación desde una teleología formativa “es la [intencionalidad] por el ser del hombre como persona, como ciudadano, como ser social, como ser ético, como ser intersubjetivo” (p. 13). Son ejemplos claros de presencia de esta intencionalidad los discursos sobre la educación de Martha Nussbaum a nivel internacional (en especial [30], [31], [32], [33]), y de Guillermo Hoyos Vásquez en Colombia (en especial [34], [35], [36], [37]).

<sup>15</sup>Así mismo como se planteó al final de la Introducción de este texto —y aunque se reitera que no corresponde a la pretensión de este escrito sino a otro documento en desarrollo— no es lo mismo hablar de «Calidad y Pertinencia de la Educación», que de «Educación Pertinente y de Calidad», no es simplemente un juego de palabras, los atributos no deben sustantivarse, pues como se ha evidenciado no sólo dinamizan acercamientos y perspectivas distintas de las intencionalidades en educación, sino que ponen la educación al tenor de la calidad, y no a esta como un atributo discutible en tanto deseable e importante de la educación.

<sup>16</sup>Al respecto de esta expresión con la que se rotuló el texto de reconocimiento a Guillermo Hoyos en 2008, Germán Vargas [2] escribe: “... La heterodoxia de Hoyos radica, precisamente, en abandonar a toda costa la *subjetividad trascendental* y hallarse con el *ciudadano de a pie*; en hacer de la fenomenología diálogo, diálogo efectivo, diálogo ético-político. Si es cierto que se atinó en titular la obra que se hizo en su *Homenaje* —con ocasión de su 70 aniversario— *La responsabilidad del pensar*, es porque la *intencionalidad* y la *estructura teleológica* de la conciencia no son meros índices epistemológicos, sino que todo ello deviene en ética y ésta sólo se efectúa como política”. (p. 25)

Esta teleología es cercana a la intencionalidad crítica (IC), en la cual se hace énfasis en el reconocimiento personal y social<sup>17</sup> para construir escenarios contextuales de diferencia entre las formas universales de la calidad de la educación y los procesos alternativos propios de la identidad espacio temporal. El problema fundamental que une a todos los estudiosos de este tema desde esta intencionalidad se centra según la UNESCO [18] “... en las desigualdades que se dan en el acceso a la educación y en los resultados educativos, así como en el papel de la enseñanza en la legitimación y reproducción de las estructuras sociales mediante la transmisión de un cierto tipo de conocimientos que sirven los intereses de determinados grupos sociales (...) En consecuencia (...) tienden a asociar la buena calidad a: una educación que fomenta el cambio social” (p. 37). Claros ejemplos de presencia de esta intencionalidad ético-política como discurso crítico se encuentra en las reflexiones de Boaventura de Souza Santos, en relación latinoamericana en Moacir Gadotti, y en Colombia con Marco Raúl Mejía.

Como se infiere, estas propuestas teleológicas de la calidad de la educación encuentran vínculos de sentido en tanto exigen la revisión de un proyecto de sociedad, de escuela y, en especial, de reconocimiento de lo que implica ser humanos en el mundo. Sin duda el mejor ejemplo de “interdiscursividad responsable” que une estas dos teleologías está presente en los documentos de Paulo Freire.

Un tanto distante de las anteriores —y en las que se inscribiría la gran mayoría de estudios y aportes académicos e investigativos que han generado la pluralidad y la polisemia descrita en este artículo— se encuentra la teleología o intencionalidad eficiente (IEc). En este documento se entiende la intencionalidad desde la eficiencia como aquella dirigida al estudio, interpretación e intervención de los procesos y de actores en beneficio y mejoramiento de los currículos. Según esta intencionalidad, al estudiar e intervenir procesos (por ejemplo inclusión de las TIC’s en la educación) o actores (estudios sobre los docentes), se logra no sólo entender las temáticas y problemáticas referidas a la calidad educativa, sino contribuir a la misma generando lineamientos o intervenciones frente al tema. Un ejemplo claro de esta intencionalidad a nivel mundial, se encuentra

<sup>17</sup>En este sentido las teorías de la reificación y del reconocimiento de Axel Honneth [38] toman importancia suma. La primera, en tanto la reificación como lectura de época permite reconsiderar toda la reflexión educativa actual, en especial esa lectura de la calidad y la pertinencia educativas. La segunda, del reconocimiento, porque permite actualizar desde la reificación epocal, las dimensiones o esferas del amor, el derecho y la solidaridad, las cuales están influenciadas por la teoría Hegeliana de la familia, el Estado y la sociedad civil. Estas dimensiones o esferas son fundamentales tanto en la Intencionalidad Formativa como en la Intencionalidad Crítica porque precisamente de su «reconocimiento» en tanto «reificación» pueden estimarse prácticas y acciones educativas en contra de los daños cognitivos y cognoscitivos que causa el “reconocimiento fallido”: maltrato en la esfera del amor; discriminación en la del derecho, y estigmatización en la de la solidaridad social.



registrado en los Informes de la EPT de la UNESCO<sup>18</sup>, y en Colombia son incontables los estudios sobre deserción escolar, tecnologías de la comunicación aplicadas a la educación, formación docente, didácticas de las ciencias para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, etc.

Como se observa, esta teleología difusa y compleja es la que sin duda ha generado mayor distanciamiento en los discursos, llenado de pluralidad semántica el concepto, y por ende, fragmentado la intencionalidad... posibilitando incluso, que no se perciba con claridad la idea de un currículo integrado hacia la calidad, sino de avances en factores que influyen en la consecución de la calidad curricular.

Muestra de esta teleología en el Estado colombiano son los énfasis en procesos de mejoramiento continuo que el MEN impulsa a través de modelos de gestión y autoevaluación para que los colegios privados vayan alcanzando la «anhelada acreditación» que las autoriza como instituciones de calidad. En la página electrónica del MEN dedicada a la educación privada [39] se escribe:

Los establecimientos educativos privados que se orientan a la excelencia en la gestión pueden optar por procesos de acreditación o certificación, que incorporan autoevaluación, evaluación externa y procesos de mejoramiento. Los procesos de acreditación son más exigentes, pues incorporan fuertemente los procesos misionales, es decir los educativos, los que son incluidos extensamente en la autoevaluación y revisados por pares académicos, tanto para el rector, como para las áreas de conocimiento impartidas, bienestar e infraestructura. En los procesos de certificación, un auditor o grupo de auditores verifica que el establecimiento educativo se ajusta a los requisitos del sistema o modelo de gestión.

Y seguidamente al referirse a los “Establecimientos certificados o acreditados con modelos y sistemas de gestión reconocidos” se escribe:

La certificación de ISO9001 se refiere a los procesos de los establecimientos educativos, es decir a que tienen condiciones para prestar un servicio de calidad, pero no certifica la calidad del servicio prestado. Por esta razón, en el caso en que, en contra de las orientaciones impartidas, los alcances incluyan referencia a educación bilingüe, a educación en pedagogía, o a alguna especialidad de la

media, el Ministerio de Educación publica el nombre de la institución certificada, pero no el texto de los alcances, porque podría inducir a confusión a los padres, dando a entender que está avalada la calidad del bilingüismo o de la especialidad mencionada.

Finalmente se encuentra la teleología de la eficacia o la intencionalidad eficaz (IEz), la cual se alimenta de la anterior, pero pone su énfasis en los resultados. Es una teleología de la productividad hacia las escuelas eficaces. Con mucha mayor claridad que las anteriores, la intencionalidad eficaz ha elaborado el discurso de lo que deber ser la educación y la escuela, y ha generado las condiciones para medirlo a través de las pruebas censales. Como Mejía lo ha mostrado en varias ocasiones [8], [10], los estándares y competencias sobre los que descansa este discurso intencional, se miden finalmente para revisar la adecuación de las escuelas al proyecto de la globalización —en singular—, es decir, como se plantea en [8] “... aquello que supuestamente ya ha sido preformateado y entonces la calidad es el cumplimiento y la realización del guion previo” (p. 257).

Es fácilmente “desvelable” esta intencionalidad de la calidad de la educación como resultado–producto, tanto en el ámbito internacional como en el País. Claramente la primera está representada en los escritos del Banco Mundial y la OCDE, y en Colombia en los propios documentos del MEN como el citado “Plan Sectorial” [27], y en los escritos producidos como memorias de los Seminarios Internacionales de Investigación sobre la Calidad de la Educación promovidos por el ICFES.

Como se ha planteado, el escenario propuesto para el encuentro de sentidos, permite encontrar discursos que transitan entre intencionalidades. Por ejemplo los planteamientos de Guillermo Hoyos transitan entre la IF y la IC, en vía inversa entre esas mismas teleologías transitarían los discursos de Marco Raúl Mejía, aunque además con vínculos hacia la IEc, en tanto Mejía se ocupa también de cómo llevar esos procesos al ámbito curricular. Autores como Diego Villada [41] han tratado de presentar consideraciones que acercan la IF con la IEc y la IEz desde su propuesta de competencias —formativas, académicas, productivas, laborales— y su relación con el desarrollo humano, con un nivel importante de aceptación en los maestros y comunidades que comparten y tratan de buscar en las diferencias, factores de asociación y convivencia posibles.

No obstante, es difícil encontrar en ese escenario relacional y discursivo, acercamientos entre la IC y la IEz, de hecho serían como elementos contradictorios dentro de un cuadro de proposiciones aristotélico, mientras la IEz apuesta por discursos de medición universal, la IC propone los discursos alternativos basados en lo contextual, lo que para un discurso es válido, para la otra intencionalidad es equivoco.

<sup>18</sup>Los últimos tres informes por ejemplo abarcan los temas de: Conflictos armados y su incidencia en los objetivos de la EPT —incluido naturalmente el de la calidad— (2011) [40]; Jóvenes, Competencias y Trabajo, en el que se presentan estudios para mejorar los programas de desarrollo de competencias para la calidad de la educación y las posibilidades de empleabilidad [21]; y Enseñanza y Aprendizaje desde los Maestros [22] en el que se afirma puntualmente en el Prólogo: “Un sistema educativo es apenas tan bueno como sus docentes. Liberar su potencial es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje. Todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes y se deteriora en caso contrario...” (p. i)

Puede encontrarse, además, lugares comunes frente a consideraciones universales en los planteamientos de la IEc y la IEz, en tanto prima aquí la necesidad de insertarse en la sociedad del conocimiento como motor del desarrollo. En este sentido, la universalización del saber es una prioridad, y se garantiza a través de factores asociados al aprendizaje, la capacitación, la circulación de contenidos homogéneos, o las condiciones de infraestructura (IEc). Por su parte, la mejor forma de comprender el contexto universalizable de la educación es a través de las valoraciones estandarizadas, que permiten observar, medir, y en especial contrastar, los rendimientos educativos (IEz).

Para comenzar a delinear este escenario de encuentro de interrelación discursiva, se ha generado a partir de la figura geométrica del paralelogramo una posible sistematización representativa de los lugares en los cuales los discursos de los investigadores, académicos, organizaciones y gobierno se instalarían inicialmente para transitar la discusión (Apéndice A). Estos escenarios son abiertos a la movilidad que posibilita la intencionalidad responsable, pues no sólo son propuestas teóricas o epistemológicas, implican las responsabilidades ético-políticas que les trae su declaración.

En ese anexo - que pretende convertirse en un mapa - se han colocado algunos de los “responsables” de los discursos analizados para la construcción de este documento, el escenario es abierto y las líneas punteadas trazan sólo perspectivas de ubicación con relación a las posiciones que van teniendo los discursos en relación con su intencionalidad y los desplazamientos que estos podrían ir generando en el “territorio” hacia otras intencionalidades.

### V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde el título de este texto se aspiró una contribución

en un problema de vital significancia para la educación de hoy en el mundo y en Colombia. La calidad educativa pasa por uno de sus momentos de mayor incomunicabilidad de los últimos años, lo anterior precisamente porque se ha convertido en un concepto de obligatoria mención en los discursos sobre la educación, pero al tiempo, atiborrado de connotaciones que le permiten en la mayoría de ocasiones a quien se presenta en el escenario educativo, plantear con la seguridad que da la confusión polisémica, sus análisis, interpretaciones y valoraciones de la calidad actual de la educación dentro de un marco “irresponsable del pensar”.

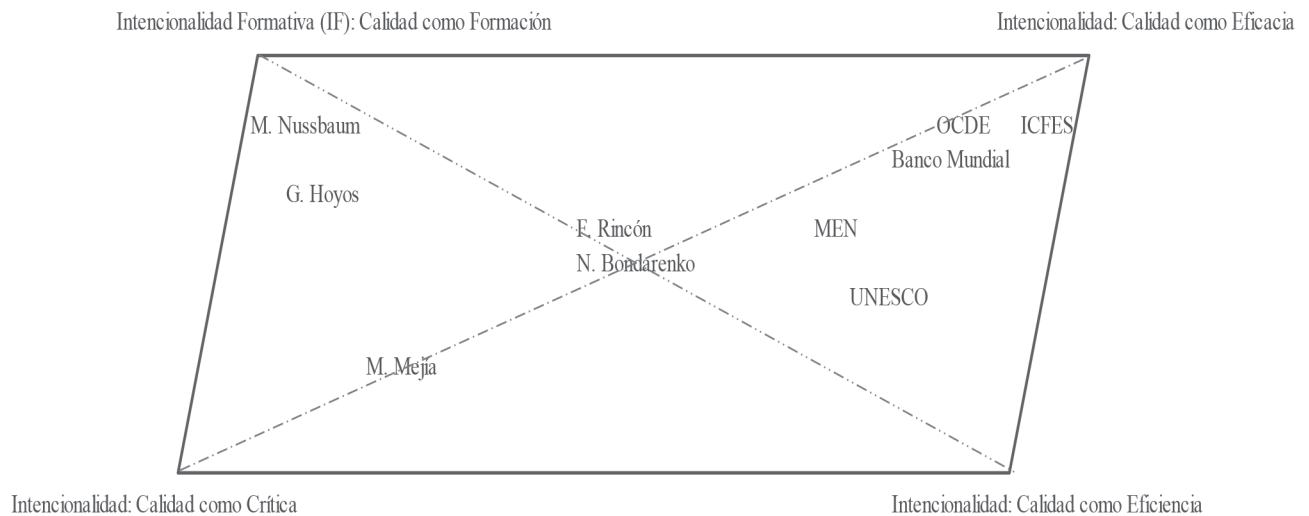
El escrito aporta entonces a la discusión, no desde esa perspectiva, sino precisamente desde el llamado al desvelamiento de las intencionalidades como camino posible para comenzar un proceso de reconstrucción de sentido, vinculante, transparente y responsable.

No se ha querido rotular el escenario posible como una cartografía porque se necesitará primero que los discursos comiencen a invadir el territorio propuesto, a establecerse los primeros diálogos y las primeras discusiones que les permitan poblarlo y transitar hacia los campos de interintencionalidades no fronterizas, que generen finalmente, el disenso y el consenso sobre aquello de lo que se va a hablar: La calidad de la educación básica y media en Colombia.

Por ahora el artículo pretende pues, abrir esa cartografía desde un estado del arte o de la discusión entendido como propuesta interpretativa de la discusión, y como punto de partida que permita poblar ese territorio, fundamental no sólo para el ámbito investigativo, sino para el mundo mismo de la vida educativa.

### APÉNDICE

APÉNDICE A: gráfico modelo: intencionalidades de algunos discursos



## REFERENCIAS

- [1] N. P. Molina, “¿Qué es el estado del arte?”, *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, no. 5, pp. 73-75, Jul. 2005. Disponible en: [revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/1666/1542](http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/1666/1542) (Consultado el 06 de marzo de 2013)
- [2] G. Vargas, “Guillermo Hoyos Vásquez: Entre filosofía y pedagogía”, *Anuario Colombiano de Fenomenología*, vol. VII, Dic. 2013. Pereira: Editorial UTP.
- [3] J.B. Arrien, *Reflexiones sobre la Educación*, Managua: Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, 1995, p.5 y ss.
- [4] J.M. De Miguel, “La calidad de la educación y las variables de proceso y producto”, *Cuadernos de Sección*. Educación 8. Donostia: Eusko Ikaskuntza, 1995. Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDF/Anlt/ikas/08/08029051.pdf> (Consultado 08 de noviembre de 2013).
- [5] C. Tünnermann, “Pertinencia y calidad de la educación superior”. Lección inaugural. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. 2006. Disponible en: <http://mokana.udea.edu.co/portal/page/portal/Biblioteca/Portal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/PertinenciaCalidadEducacionSuperior-CarlosTunermann.pdf> (Consultado 02 de mayo de 2013).
- [6] J.M. De Miguel, “La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, no. 2. 1997. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/122621/115191> (Consultado 29 de noviembre de 2013).
- [7] M.R. Mejía, “La calidad de la educación, una búsqueda polisémica en tiempos de globalización. De la reestructuración capitalista de la escuela”. *Seminario El Educador Líder de América*, Bogotá 2002, Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/7277/6724> (Consultado 16 de julio de 2013)
- [8] M.R. Mejía, *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo, 2006.
- [9] A. Tiana, “La evaluación de calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos”, *Transatlántica de educación*, año 1, vol. 1, Oct. 2006. Disponible en: <http://file:///C:/Users/sistemas/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDeLaCalidadDeLaEducacion-2346178.pdf> (Consultado 30 de julio de 2013).
- [10] M.R. Mejía, *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las edumunicaciones*. Bogotá: Desde Abajo, 2011.
- [11] N. Bondarenko, “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”, *Educere*. vol. 11. no. 39. Oct. 2007. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603905> (Consultado 16 de noviembre de 2013).
- [12] V. Gamboa, “Evaluación de la educación. Aproximaciones a la conceptualización de la calidad en educación, consideraciones de su evaluación y aplicación de las ISO”, *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, 2010. Disponible en: [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1553\\_Gamboa.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1553_Gamboa.pdf) (Consultado 29 de noviembre de 2013).
- [13] R. Jaramillo., “La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVI, no. 38. Medellín: UDEA, 2004. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/7277/6724> (Consultado 16 de noviembre de 2013).
- [14] L.A. Ramírez, “El concepto de calidad de la educación en Colombia”. *Portafolio.co*. (Octubre 25 de 2011). Disponible en: <http://www.portafolio.co/opinion/el-concepto-calidad-la-educacion-colombia> (Consultado 16 de noviembre de 2013)
- [15] M.R. Mejía. “Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial”. *Docencia*. no. 22. (mayo), 2004. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730164742.pdf> (Consultado 06 de marzo de 2014).
- [16] UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, original 1990, segunda reimpresión 1994. París: Disponible en: [http://www.UNESCO.org/education/nfsUNESCO/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.UNESCO.org/education/nfsUNESCO/pdf/JOMTIE_S.PDF) (Consultado 16 de diciembre de 2013)
- [17] UNESCO, *Foro Mundial sobre la Educación.*, 2000. Francia: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (Consultado 17 de diciembre de 2013)
- [18] UNESCO, “Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad”. *Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2005*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0015/001501/150169s.pdf> (Consultado 13 de agosto de 2012)
- [19] UNESCO, *¿Qué es el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos?* París: UNESCO, Disponible en: <http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/diverse/10questions.pdf> (Consultado 15 de marzo de 2014)
- [20] UNESCO, *El Informe*. París: UNESCO, Disponible en: <http://www.UNESCO.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/the-report-and-efa/> (Consultado 5 de marzo de 2014)
- [21] UNESCO, “Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación”, *Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2012*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0021/002175/217509S.pdf> (Consultado 29 de abril de 2012)
- [22] UNESCO, “Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos”, *Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2013 - 2014*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002261/226159s.pdf> (Visitado 10 de mayo de 2014)
- [23] UNESCO, “Informe 2005 Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad”. París: UNESCO, Disponible en: <http://www.UNESCO.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/> (Visitado 06 de agosto de 2012)
- [24] Banco Mundial, *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Colombia: Banco Mundial – Unidad de Gestión de Desarrollo Humano – Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Disponible en: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/10/05/000333037\\_20091005234802/Rendered/PDF/439060ESW0P10610B0x342010B01PUBLIC1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/10/05/000333037_20091005234802/Rendered/PDF/439060ESW0P10610B0x342010B01PUBLIC1.pdf) (Consultado 29 de noviembre de 2012)
- [25] Ministerio de educación nacional (MEN), *Educación de Calidad el camino para la prosperidad*. Colombia: MEN, 2010. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf) (Consultado 08 de enero de 2014).
- [26] Ministerio de educación nacional (MEN), *Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016. Compendio General*, Colombia: MEN, (s.f.). Disponible en: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_compendio\\_general.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf) (Consultado 12 de febrero de 2013)
- [27] Ministerio de educación nacional (MEN), *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010. Documento No. 8*. Colombia: MEN, 2008.
- [28] F. Rincón, *2009 Año de la Educación para la Innovación y la Competitividad desde la Pertinencia*. Colombia: MEN, 2009. Disponible en: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-200662\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-200662_archivo_pdf.pdf) (Consultado 13 de agosto de 2012)
- [29] D. Herrera, “A la memoria de Guillermo Hoyos Vásquez”. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, vol. VII. Pereira: Editorial UTP - Universidad Tecnológica de Pereira.
- [30] M. C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*. España: Paidós, 2005.
- [31] M. C. Nussbaum, *Sin fines de lucro*. España: Katz, 2010.
- [32] M. C. Nussbaum, *Crear Capacidades*. España: Paidós, 2012.
- [33] M. C. Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano*. España: Katz, 2012.
- [34] G. Hoyos, “Calidad de la educación y desarrollo como libertad”, *Revista Historia de la Educación en Colombia*, no.8. Pasto: Universidad de Nariño, 2005. Disponible en: [http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/Rr8\\_15.pdf](http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/Rr8_15.pdf) (Consultado 13 de agosto de 2013)
- [35] G. Hoyos, “Una reflexión filosófica y epistemológica sobre la calidad de la educación” *Ágora. Anuario de profesores de la Universidad de Antioquia*, vol. 10, 2005.
- [36] G. Hoyos, *Borradores para una filosofía de la educación*. Colombia: Siglo del Hombre, 2007.

- [37] G. Hoyos, “Educación para un nuevo humanismo”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. vol. 1. no. 2. Bogotá: Universidad Javeriana, 2009. Disponible en: file:///C:/Users/sistemas/Downloads/3395-12188-1-PB.pdf (Consultado 13 de agosto de 2013)
- [38] A. Honneth, *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Argentina: Buenos Aires, 2007. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/94923015/Axel-Honneth-Reificacion-Un-Estudio-en-La-Teoria-Del-Reconocimiento>.
- [39] Ministerio de educación nacional (MEN), *Certificación y acreditación*. Colombia: MEN. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-179263.html>
- [40] UNESCO, “Una crisis encubierta: conflictos armados y educación”, *Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2011*. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/> (Visitado 10 de mayo de 2014)
- [41] D. Villada, *Competencias*. Colombia: Sintagma Editorial 2007.



**Jorge Luis Muñoz Montaña** nació en Pereira, Colombia, el 13 de agosto de 1972. Se graduó como Licenciado y Diplomado en Filosofía de la Universidad Tecnológica de Pereira, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira; y Magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Actualmente cursa estudios de Doctorado en Humanidades en la Universidad Eafit.

Se desempeña como profesor Asociado II de la Universidad Católica de Pereira, vinculado al Departamento de Humanidades. Entre sus campos de interés se encuentran los temas de filosofía de la educación y los relacionados la educación de calidad y pertinencia