

January 2016

Hacia una nueva significación del discurso sobre acreditación y calidad de la educación en los colegios públicos de Bogotá

Julio César Orozco Guzmán

Colegio Cristiano Semilla de Vida en Bogotá, D.C., julitorozco@yahoo.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Orozco Guzmán, J. C. (2016). Hacia una nueva significación del discurso sobre acreditación y calidad de la educación en los colegios públicos de Bogotá. *Revista de la Universidad de La Salle*, (69), 13-47.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



Hacia una nueva significación del discurso sobre acreditación y calidad de la educación en los colegios públicos de Bogotá*

Julio César Orozco Guzmán**

■ Resumen

El artículo plantea un análisis teórico orientado hacia la revisión de los significados actuales sobre acreditación escolar y calidad de la educación en el contexto escolar de la educación pública de Bogotá, en el periodo 2012-2015. De esta manera, propone nuevos significados para estos dos conceptos tan debatibles y cuestionados en la educación actual. Este documento fue desarrollado en tres momentos, a saber: 1) impacto de la política educativa (agenda educativa) impuesta por el Banco Mundial en Latinoamérica, en la concepción de la calidad de la educación a partir de los años noventa del siglo XX; 2) indagación acerca de la acreditación

* Artículo elaborado a partir de la tesis doctoral *Diseño de un marco teórico explicativo sobre acreditación escolar como posible herramienta para la mejora de la calidad de la educación en los colegios públicos de Bogotá*, D. C. (2015), dirigida por el doctor Mario Ramírez-Orozco, Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Doctorado en Educación y Sociedad, Bogotá, Colombia.

** Licenciado en Enseñanza del Español de la Universidad Pedagógica Nacional (1985), especialista en Educación Bilingüe de la Universidad Antonio Nariño (1998), magíster en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación de la Universidad Externado de Colombia (2012), doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle de Bogotá (2015). Par académico y evaluador internacional de las agencias de acreditación escolar norteamericanas ICAA, NCPSA y AI. En la actualidad es docente del sector oficial de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) y rector del Colegio Cristiano Semilla de Vida en Bogotá, D.C. Correo electrónico: julitorozco@yahoo.com.

escolar como herramienta de mejora de la calidad de la educación, y su relación con esta última y 3) formulación de una nueva conceptualización y relación entre acreditación escolar y calidad de la educación.

Palabras clave: acreditación escolar, calidad de la educación, política pública.

Introducción

En primer lugar, si bien el debate en torno al concepto calidad de la educación no se ha cerrado todavía, dado que existen diversas conceptualizaciones según el sustrato ideológico que las alimenta, es necesario que se avance de manera urgente en la consolidación de unos acuerdos mínimos sobre qué atributos o características fundamentales debe poseer un colegio público para que pueda ser reconocido como institución educativa pública de calidad.

Lo anterior se debe al hecho de que diversos estudios e investigaciones documentan que aunque Colombia y Bogotá han mejorado significativamente sus índices de cobertura, retención y promoción en la prestación del servicio público educativo, existen problemáticas estructurales de fondo, asociadas a la calidad, que generan inequidad y desigualdad e inciden de manera significativa en los aprendizajes escolares.

Según Marchesi (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2010, pp. 67-76), la inequidad y la segregación social siguen siendo el talón de Aquiles de la educación pública en América Latina. En este mismo documento, en el marco de la presentación de las metas educativas para 2021, se resume:

1. Mientras que el 23 % del quintil poblacional más rico termina la educación superior, solo el 1 % de los del quintil más pobre lo logra.
2. Los pobres que acceden a la educación lo hacen a una escuela pública muy empobrecida y muy distinta de la escuela privada minoritaria a la que asisten los alumnos de las clases media alta y alta de la población.

3. La élite y la mayoría de la clase media no se encuentran en las escuelas públicas (dualismo de los sistemas educativos). La gran segregación de la educación iberoamericana pone fuertes límites a la hora de buscar mejoras: el “problema” de la calidad de la educación no es un problema de todos (los ricos lo tienen resuelto).
4. En la gran mayoría de las escuelas no hay padres y apoderados con capital social como para apoyar y exigir las mejoras; la concentración de estudiantes ricos entre ellos y de pobres entre ellos limita el “efecto pares” y dificulta el avance de los aprendizajes.
5. Los indicadores de aprendizaje disponibles muestran un déficit regional importante. Además, a igual tasa de escolaridad, los más pobres aprenden menos en la escuela.



Doctor Julio César Orozco Guzmán

En segundo lugar, en la revisión de la literatura sobre acreditación escolar en Colombia no hay mayores datos ni investigaciones desarrolladas sobre el tema, caso contrario a la abundante literatura que existe sobre acreditación en la educación superior, la cual viene desarrollándose en el país de una manera acelerada desde 1993. Ante la ausencia de estudios teóricos sobre la acreditación escolar, su eficacia en la mejora y su impacto en la calidad de la educación, para la base teórica de este análisis se toma información de Estados Unidos, nación que desde hace siglo y medio ha desarrollado programas de acreditación de la calidad de sus sistemas escolares.

Por lo tanto, aunque a la fecha en Colombia no se ha desarrollado ni reconocido la acreditación escolar como una herramienta efectiva para la mejora del servicio público educativo, se hace necesario definirla, contextualizarla y deslindarla de los preceptos neoliberales que marcaron durante casi tres lustros

las políticas educativas y su enfoque de calidad. La acreditación escolar, como herramienta integral e integradora de los procesos educativos, plantea desde sus características particulares una visión de la calidad educativa que es compatible con las necesidades educativas actuales, a la vez que ofrece una serie de herramientas pedagógicas, administrativas y organizacionales que pueden aportar cambios significativos a la mejora de la educación pública.

El Banco Mundial y las reformas educativas en los Estados latinoamericanos

A mediados de los años ochenta del siglo XX, la mayoría de los sistemas educativos de América Latina atravesaban por un proceso sostenido de reformas que tuvieron como sustrato la coexistencia de diferentes vertientes ideológicas, en su mayoría, de corte neoliberal (Rodríguez Romero, 2003, p. 35). Lo más llamativo (por no decir extraño) de ese proceso de reforma educativa es que era dirigido por una entidad financiera: el Banco Mundial (BM).

Desde finales de los años setenta, el Banco Mundial había desplazado y ocupado el lugar que los Estados tradicionalmente habían asignado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la agencia de Naciones Unidas especializada en educación. Para ese entonces, el BM se había posicionado no solo como el más importante órgano financiador de la educación pública en Latinoamérica, también había decidido participar de manera más directa en el qué y el cómo debían gastar el dinero los Estados deudores para mejorar sus sistemas educativos. Es decir, el BM se había convertido en el más influyente órgano formulador y direccionador de la política pública educativa de los países que solicitaron su financiamiento.

Tal financiamiento no era el único ni el más importante papel del BM en la educación. En realidad, y de acuerdo con Heyneman (1994), los préstamos del BM representaban apenas 0,6 % del gasto total que realizan los países en desarrollo en este sector. Según el autor, el BM se autoconfería la responsabilidad de verificar la ejecución de los préstamos que otorgaba, debido a que “los administradores de la educación se enfrentaban a decisiones y disyuntivas en torno a cómo mejorar la calidad de la educación con medidas enfocadas en la

relación costo-efectividad" y que "lo que buscan y necesitaban tales administradores del Estado era orientación para actuar en torno a la toma de decisiones con relación a las opciones específicas de ejecución del gasto público" (p. 567).

Una muestra evidente del poder hegemónico del BM se dio durante la Segunda Cumbre de las Américas, celebrada en 1998 en Santiago de Chile. Según Martínez Usarralde (2005, pp. 37-38), allí se reunieron los presidentes de los países del hemisferio occidental, quienes se comprometieron a ejecutar los préstamos internacionales, siguiendo al pie de la letra la "receta"¹ propuesta por el BM. Tal receta de ejecución del gasto derivó en lo que más tarde se llamaría "agenda educativa", la cual no era otra cosa que la obligación que asumían los Estados latinoamericanos de aplicar juiciosamente las directrices del BM en la implementación de sus políticas educativas, receta que, según el BM, les permitiría salir de la pobreza y el atraso social y engancharse con los procesos de modernización y globalización que el modelo macroeconómico reinante (el neoliberalismo) demandaba de las naciones en desarrollo.

Al año siguiente de la cumbre, el propio presidente del BM, para asegurarse de que las naciones tendrían en cuenta su receta de ajuste, convocó a una reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe en la sede central de la entidad, en Washington. A partir de esa fecha, las reformas educativas (agenda educativa) para América Latina y el Caribe quedarían ancladas y condicionadas a la implementación de las estrategias de orden económico y fiscal propuestas por la Junta Directiva del BM.

Como lo señala Bonal (2002, p. 32), la mayoría de los estudios de esa época (Samoff, 1994; Carnoy y Torres, 1994; Reimers, 1997 y 2000; Reimers y Tiburcio, 1993; Ilon, 1994, citados en Bonal, 2002), las reformas lideradas por el BM se orientaron hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, solo que desde un enfoque neoliberal. Dicho de otro modo, las reformas diseñadas

¹ La metáfora de la receta se refiere al documento publicado por el Banco Mundial, denominado *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (1996), en cual el BM estableció la intencionalidad, estrategias y mecanismos de gasto, así como las prioridades en la ejecución del gasto público y sus fuentes de financiación.

y aplicadas para el sector educativo fueron percibidas y descritas como tributarias o economicistas, en correspondencia con los postulados ideológicos neoliberales.

De manera general, los estudios sobre las políticas sociales puestas en práctica por los gobiernos latinoamericanos suelen destacar que, al margen de las particularidades de los contextos nacionales y de las condiciones impuestas por la economía política de cada país, el esquema de política social que emergió en los años noventa, y que sorprendentemente se viene aplicando con regularidad hasta la actualidad, respondió en sus fundamentos básicos a la racionalidad neoliberal (Figueira *et al.*, 2006, p. 23). El ejercicio del derecho a la educación condicionado a los preceptos de las teorías económicas propias del neoliberalismo.

Para los expertos citados anteriormente, más allá del discurso acerca de la necesidad de mejorar los indicadores de eficiencia, eficacia y productividad de los sistemas educativos latinoamericanos, prácticamente todas las reformas emprendidas en la región se implementaron con la intencionalidad real de la reducción de costos y el ahorro del gasto público en educación. En otras palabras, si bien las reformas impulsadas por la competitividad y por la equidad habrían respondido, al menos discursivamente, a las lógicas de la calidad y la inclusión social, en la práctica condicionaban el servicio educativo a la lógica del financiamiento y el rendimiento de los recursos económicos asignados bajo el estricto cumplimiento de la relación costo-beneficio.

Concepto de *calidad de la educación* derivado de la agenda del Banco Mundial

A pesar de la importancia que para ese entonces poseía el BM en la formulación y el financiamiento de la política pública educativa mundial, consideraba que el concepto de *calidad de la educación* era difícil de definir y de medir (Banco Mundial, 1996, p. 50). En su lógica financiera, atinaba a afirmar, de manera comparativa, que “la calidad de la educación de todos los países de ingreso bajo y mediano no es la misma que la de los países de la OCDE”; igualmente, que

“los estudiantes de los países de ingreso bajo y mediano desertan y repiten más que los de países de ingreso alto”.

Otra afirmación acerca de cómo concebía la calidad, es la siguiente: “el valor agregado de una educación de calidad consiste en la adquisición de más conocimientos y el aumento de las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos”. Luego, amplía que tales conocimientos adquiridos se pueden medir mediante pruebas de rendimiento. Es decir, que la calidad está concebida como la posibilidad de mejorar el ingreso económico de las personas a través de la adquisición de más conocimientos; de esta manera podrán incorporarse al mundo laboral para generar más ingresos.

En ese contexto ideológico del neoliberalismo de los años noventa surgen y se desarrollan las primeras aproximaciones y reflexiones acerca del concepto “calidad en educación”. La calidad educativa, en la perspectiva del BM, sería el resultado de la presencia de determinados “insumos” que intervienen en la escolaridad. Para el caso de la escuela primaria, se consignan nueve insumos determinantes para la adquisición de más conocimientos. Según Torres (1997), los siguientes eran los insumos requeridos, en orden de prioridad, de acuerdo con los estudios que desarrolló el mismo banco y que revelarían una correlación y un efecto positivo en la mejora de la educación: 1) bibliotecas, 2) tiempo de instrucción, 3) tareas en casa, 4) libros de texto, 5) conocimientos del profesor, 6) experiencia del profesor, 7) laboratorios, 8) salario del profesor y 9) tamaño de la clase.

Como era de esperarse en este contexto economicista del servicio educativo, el BM recomendaba que una adecuada racionalización del gasto debería priorizar aspectos tales como los libros, el tiempo de instrucción y las estrategias pedagógicas que posibilitaran el aprendizaje en casa por parte de los estudiantes. Los demás insumos (docentes, plantas físicas, recursos, salarios de los docentes, etc.) no se consideraban necesarios a la hora de la asignación presupuestal, además de que excedían la capacidad operativa y de enseñanza de la escuela y no se estimaban como variables significativas en el aprendizaje escolar.

Es decir, ni los maestros, ni la calidad de los ambientes de aprendizaje de los espacios escolares, ni las tecnologías educativas, ni las condiciones socioculturales particulares de cada escuela eran consideradas partes fundamentales de la naciente conceptualización de “calidad de la educación”. La calidad era percibida como un atributo de la gestión administrativa para la capacidad de ahorro y la reducción en el gasto público, más que como la posibilidad de generar más y mejores aprendizajes entre los estudiantes.

En este primer momento de conceptualización del discurso sobre la calidad de la educación, este se orientaba más hacia la gestión administrativa, a hacer más con menos o a multiplicar y optimizar el mismo recurso, con estrategias tales como la ampliación de la cantidad de estudiantes por aula y la intensificación del uso de los espacios escolares mediante la implementación de varias jornadas. Tristemente, el naciente concepto de “calidad escolar” se abría paso en medio de una mentalidad economicista y de dos grandes ausentes: los maestros (su pedagogía) y la calidad (pertinencia) de lo que deberían aprender sus estudiantes.

Esta era una conceptualización de calidad de la educación sin educación, sin aprendizajes, sin pedagogía, sin maestros y sin estudiantes, enfocada básicamente en la ampliación de la matrícula y la cobertura, la reducción de la deserción y la reprobación escolar. Como herencia de esta agenda educativa quedaron reglamentaciones como el Decreto 230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009, con los cuales se pretendía eliminar la reprobación y repitencia escolar sin resolver problemas de fondo, tales como la formación docente, la práctica pedagógica y la generación de ambientes adecuados para el aprendizaje.

Otra reglamentación derivada de la receta del BM fue la implementación del Decreto 3020 de 2002, denominado “Reorganización institucional y optimización de la capacidad instalada”, mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional (MEN), bajo la figura de la racionalización y el aprovechamiento máximo de los recursos para una mayor cobertura educativa, aumentó la carga laboral de los docentes, incrementó el número de estudiantes por curso y formuló disposiciones para aprovechar de mejor manera las plantas físicas de los colegios mediante la integración de varios planteles en una sola rectoría o dirección.

Para su ejecución, los tecnócratas del Departamento de Planeación Nacional y del Ministerio de Hacienda, desconocedores del contexto socioeconómico y cultural de las comunidades educativas, plantearon estrategias técnicas que racionalizaron el incremento de la tasa de cobertura con base en el gasto presupuestal, generando una política de ahorro en el recurso docente. Es decir, menos maestros con más estudiantes. Entonces el MEN, a partir de la reorganización institucional y mediante la definición de estándares técnicos que tuvieran en cuenta el número de niños atendidos, implementó la política pública de incremento de la cobertura en todos los colegios públicos del país.

Como consecuencia, se encontraron dos realidades contradictorias que dejaron a la vista un dilema ético acerca de lo que se pretendía definir como *calidad educativa*. De una parte, *calidad* concebida como *cobertura y equidad*, en las cuales se detectaron importantes avances entre el 2002 y el 2009, periodo en el que se generaron aumentos significativos en la tasa de cobertura bruta, pasando de un 90% a un poco más del 105%. La tasa de cobertura neta ascendió del 84% al 90%, ayudando a reducir los índices de rezago escolar y deserción, lo cual se consideró un valioso logro que no solamente acercaba a más colombianos a los espacios educativos, sino que también mejoraba la capacidad de retención, promoción y graduación de los mismos (MEN, 2008).

De otra parte, la calidad educativa como aprendizaje fue bastante cuestionada y criticada, tanto por los medios de comunicación como por la academia y las comunidades de docentes. A comienzos del 2010 eran fuertes los debates nacionales acerca de los resultados del país en pruebas internacionales, como las del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2005 y 2006), el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por su sigla en inglés, 2006 y 2007) y del Programme for International Student Assessment (PISA,² desde 2005 hasta la actualidad), pruebas en las que el país obtenía

² PISA hace un estudio comparativo, cada tres años, en lectura, matemáticas y ciencias, con énfasis en una de estas cada vez. Miden el grado de competencia que los estudiantes tienen para actuar como ciudadanos en la sociedad y a nivel individual. También aplica cuestionarios para obtener datos sobre el contexto de las instituciones educativas a través de información brindada por los estudiantes, los docentes, los rectores y los padres de familia. Por medio de estos cuestionarios se recolecta información sobre las características de los establecimientos educativos, los estudiantes,

los últimos lugares y que, de manera contundente, reflejaban el bajo nivel de los aprendizajes y las competencias de los estudiantes colombianos evaluados.

Pero tal vez las consecuencias más lamentables derivadas de la agenda educativa se vivieron al interior de las comunidades educativas. Los maestros, los estudiantes, los padres de familia y los demás miembros se vieron obligados a vivir una realidad social que se tradujo en hacinamiento³ en las aulas escolares, generó bajos desempeños académicos, incremento de los indicadores de conflicto escolar y, por último, consecuencias negativas y desgastantes para el aprendizaje escolar y el ejercicio de la tarea docente que aún hoy día siguen latentes en la educación colombiana.

Estas secuelas se pueden encontrar al hacer un rastreo superficial de los resultados obtenidos por la educación pública en las pruebas de Estado Saber 11 en comparación con la educación privada, o en los resultados de las pruebas PISA del 2006 al 2012. Colombia, en aquella oportunidad, obtuvo el puesto 48 en matemáticas, el 52 en lenguaje y el 54 en ciencias, entre 65 países. Esto evidenció una enorme brecha de calidad entre los estudiantes colombianos y los de otros países con menores índices de estudiantes por maestro (Barrera-Osorio, Maldonado y Rodríguez, 2012, p. 8).

Los anteriores resultados no fueron gratuitos ni producto de la casualidad. Eran consecuencia directa de la configuración y el diseño de la política pública en correspondencia con las directrices del BM para la educación, ya que estas fueron desarrolladas fundamentalmente por economistas y desde la lógica y el análisis del mercado. La relación costo-beneficio y la tasa de rentabilidad constituían las categorías centrales desde las cuales se definió el quehacer educativo, las prioridades de inversión (niveles educativos e insumos a considerarse) y los

los docentes, las prácticas pedagógicas y administrativas; las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, la familiaridad de los estudiantes con el uso de tecnologías de información y comunicación, la percepción de los padres de familia acerca de las ciencias, los costos de la educación y la escolaridad y la ocupación de los padres.

- 3 Para el MEN es importante el incremento en la matrícula en relación con el número de estudiantes por aula, sin que ello signifique que se incremente el número de docentes. En la actualidad, la relación es de un docente por cada cuarenta estudiantes (2005, pp. 4-8).

rendimientos financieros, aspectos que a la postre delimitaron y configuraron la naciente conceptualización sobre calidad de la educación.

Durante casi tres lustros, el concepto *calidad de la educación* estuvo relacionado con esta particular visión de la ejecución del servicio educativo, con políticas que no tuvieron en cuenta las realidades sociales de las comunidades escolares ni los procesos de construcción de las mismas.

Calidad de la educación en el marco del racionalismo económico

En esta lógica economicista y “eficientista” de la prestación del servicio público educativo, no fue extraño que el vocablo *calidad* comenzara a referenciarse desde la terminología propia del sector productivo y empresarial. Expresiones como “mejora continua” o el “ciclo de Deming” (PHVA) empezaron a ser comunes en los círculos académicos educativos y pedagógicos (Correa de Molina, 2004, p. 64), y se comenzó a utilizar el significado aportado por Deming para el sector empresarial: “la calidad como un grado predecible de uniformidad y fiabilidad a bajo coste, adecuado a las necesidades del mercado” (p. 27). Para este autor, la calidad se interrelaciona con los principales objetivos de una empresa, que son permanecer en el mercado, proteger la inversión, ganar dividendos y asegurar la productividad.

Se debe tener en cuenta que desde los años cuarenta las tendencias económicas y de producción en serie, surgidas de las teorías de Taylor en el campo de las organizaciones,⁴ comenzaban a extenderse por los diferentes sectores

⁴ Taylor elaboró un modelo de organización racional del trabajo, ampliamente expuesto en su obra *Principles of Scientific Management* (1911), “en un planteamiento integral que luego fue conocido como ‘taylorismo’. Se basa en la aplicación de métodos científicos de orientación positivista y mecanicista al estudio de la relación entre el obrero y las técnicas modernas de producción industrial, con el fin de maximizar la eficiencia de la mano de obra, máquinas y herramientas, mediante la división sistemática de las tareas, la organización racional del trabajo en sus secuencias y procesos, y el cronometraje de las operaciones, más un modelo de motivación mediante el pago de primas al rendimiento, suprimiendo toda improvisación en la actividad industrial”. Taylor intentó eliminar por completo los movimientos innecesarios de los obreros con el deseo de aprovechar al máximo el potencial productivo de la industria. Hizo un estudio con el objetivo de eliminar los movimientos inútiles y establecer, por medio de cronómetros, el tiempo necesario para realizar cada tarea específica (Wilby, 2011).

productivos y de servicios, incluyendo el servicio educativo. De esta manera, entre 1960 y 1980 el concepto *calidad* en educación se asoció a la necesidad de mejorar la competitividad de la escuela en función de la economía y la productividad, conforme lo planteaban por ese entonces las teorías de desarrollo del capital humano.

Para Aguerrondo (1993), “la aparición del concepto calidad de la educación se produjo históricamente dentro de [un] movimiento proveniente de los modelos de calidad industrial, enfocado en la productividad y los resultados” (p. 5). Ella considera, en este origen, serios cuestionamientos a las implicaciones del concepto de calidad en el sector educativo, ya que la ideología de la producción en serie enfocada al aprendizaje y la eficiencia escolar se convierte en un fuerte reparo a un proceso altamente social como el aprendizaje y el derecho mismo a la educación. La investigadora considera este concepto como el punto de partida de la instauración de una política educativa de corte neoliberal que busca justificaciones “académicas” que permitan fundamentar la restricción del acceso a la educación y de su cumplimiento como derecho fundamental.

También considera que la tarea educativa asociada a la ideología de la eficiencia social termina convirtiendo al docente en poco menos que un obrero dentro de la línea de producción “instruccional”, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y donde la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en un producto final.

Como se puede inferir, la conceptualización del término *calidad* en educación no es un asunto de poca monta, como para que se pueda subestimar su importancia, pertinencia y grado de valor con relación a las implicaciones sociales, económicas y culturales que conlleva. Una comprensión inadecuada o incorrecta sobre la calidad de la educación puede generar años de atraso y pérdida de los esfuerzos realizados por la mejora escolar, tal y como se deduce de los “años perdidos” durante el periodo de la agenda educativa. Es decir, la superación de la pobreza, la segregación, la desigualdad y la inequidad social están en manos de lo que se entienda y defina como *educación de calidad*.

Hacia una nueva conceptualización de la calidad de la educación

El origen neoliberal que rodeó la conceptualización del término *calidad de la educación*, derivado de la agenda educativa del BM a lo largo de los últimos veinte años, ha sido objeto de fuertes reparos y resistencia por parte de los gremios docentes y grupos académicos. Sin embargo, no se puede negar ni desconocer el hecho de que sí existen fuertes objeciones con relación a la calidad del servicio público educativo en razón de sus problemáticas particulares y de la calidad de los resultados ofrecidos (promoción, deserción, ingreso a la universidad, posibilidades de desarrollo y progreso social), en comparación con los resultados demostrados por la educación privada.

No se trata de afirmar que la educación pública es mala y que la privada es buena. De lo que se trata es de que la educación privada, desde siempre, se ha provisto de unos criterios y acuerdos razonables con relación a lo que consideran que debe ser la calidad educativa. Tales acuerdos han permitido que mantenga un factor diferencial de reconocimiento y valoración, tanto por el servicio ofrecido como por los resultados obtenidos.

Lo anterior plantea el reto u obligación de la educación pública de construir acuerdos y consenso sobre cuáles deben ser los atributos y características que debe poseer una educación pública de calidad. En este sentido, se puede afirmar que la realidad de las problemáticas educativas relacionadas con el bajo rendimiento académico, la ineficacia de los sistemas escolares y los conflictos sociales que los originan están asociadas al tipo de construcción social, cultural y académica que se ha alcanzado sobre el concepto *calidad de la educación*.

Evidentemente, la calidad de la educación (para bien o para mal) sí es un fenómeno real que transita a diario por las aulas de los colegios públicos, en algunas ocasiones, de espaldas a los estudiantes, archivada en libros de teoría educativa o “invisibilizada” en los panfletos denunciadores del capitalismo salvaje; en otras, logra que los alumnos aprendan más y mejor y ofrece salidas a las diversas problemáticas y complejidades sociales que se viven al interior de las escuelas.

El punto es que una percepción incorrecta en la sociedad y las comunidades escolares sobre lo que debe ser la calidad educativa trae consecuencias lamentables en el avance de los aprendizajes escolares, en el desarrollo y el progreso social, así como en el acceso a la educación superior y al mercado laboral, razón por la cual el círculo de la no calidad educativa tiende a mantenerse y reproducirse en el espacio-tiempo social, afectando las condiciones de vida de los ciudadanos hacia futuro.

En América Latina, este círculo de no calidad expone a las comunidades escolares, particularmente a las más vulnerables, a situaciones de inequidad y desigualdad con relación a tipo de educación recibida, perpetuando, como afirma la Comisión Económica para América Latina (Cepal), los procesos de exclusión y segregación social, en los que niños y adolescentes de los quintiles de mayor pobreza y de contextos desfavorecidos acceden a escuelas de menor calidad, que no responden adecuadamente a la complejidad de sus características y necesidades (1996, p. 24).

La segregación escolar por condiciones socioeconómicas y culturales ha sido confirmada por el informe del *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE) de la Unesco como la segunda variable de mayor importancia para explicar el rendimiento de los estudiantes de América Latina y el Caribe (Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe [OREALC], 2008). Se trata de una poderosa barrera social de carácter estructural que obstaculiza el avance social en la región, poniendo en la mayor desventaja a los niños y niñas que asisten a escuelas ubicadas en contextos rurales.

Por lo anterior, para investigadores como Piñeros (2010, p. 75) y Aguerro (1993, p. 1), el empleo del concepto *calidad de la educación* se debe contextualizar dentro del tipo de educación que requieren los grupos sociales y su pertinencia con la mejora de las condiciones de vida. Es decir, el concepto de calidad de la educación planteado desde la perspectiva de romper los muros de la segregación social y enfocado en la superación de los desafíos sociales, particularmente en las comunidades escolares más expuestas a la pobreza y el rezago social.

Una escuela de calidad “será aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sea esperable de acuerdo con sus características individuales, su desempeño académico inicial y su situación social, cultural y económica” (Piñeros, 2010, p. 76). Desde esa perspectiva, la atención oportuna y deliberada a los factores de riesgo que inciden en los aprendizajes escolares se convierte en elemento central de las acciones de eficacia y mejora escolar.

Ahora bien, vale la pena destacar que la calidad educativa implica que los aprendizajes tengan sentido y funcionalidad para los estudiantes y sus contextos sociales. Es decir, tal y como lo plantean Amartya Sen (2012, p. 317) y Martha Nussbaum (2006, p. 171), el desarrollo de capacidades consiste en las posibilidades de acceso a las oportunidades que se requieren para alcanzar un nivel de realización plena, es decir, para conseguir *bienestar* como individuos en el entorno social en que se vive (núcleo de la teoría del desarrollo humano). Esto significa tener en cuenta dos aspectos clave:

1. La calidad educativa, que debe preguntarse por las oportunidades reales que se deben ofrecer a los estudiantes para que desarrollen sus capacidades, incluyendo todos los recursos y esfuerzos que sean necesarios para alcanzar el desarrollo pleno de las mismas.
2. La calidad educativa, que debe apuntar, en un sentido amplio e integral, más allá del desarrollo de conocimientos y capacidades básicas e incluso más allá de los resultados educativos en sentido estricto, que incluye las capacidades que adquieren los estudiantes para lograr su realización humana integral.

Esto conlleva una mirada diferente en relación con los procesos escolares. Ya no se debe considerar la expresión *calidad educativa* como un asunto de carácter estadístico, técnico y económico; tampoco plano, lineal ni unidireccional. Evidentemente, este concepto es multidimensional, implica la vinculación de diferentes actores, escenarios y dimensiones asociados al quehacer educativo, obliga a mirar su acepción desde diferentes puntos de vista, hasta que su significación sature los diferentes escenarios y espacios de la actividad educativa.

Concebir la calidad educativa como un asunto multidimensional permite identificar y planear cada uno de los escenarios del acontecer educativo (la política, los ejecutores, los directivos, los docentes, las comunidades educativas y los contextos sociales) desde la implementación en el contexto particular de cada institución educativa. También posibilita proyectar la calidad de la educación como el gran atributo de la escuela actual, que permitirá a sus estudiantes progresar en su desarrollo humano y personal, superar las brechas de la pobreza y la exclusión y avanzar en los diferentes escenarios sociales.

Así, la calidad educativa para los contextos escolares actuales debe vincular, por lo menos, el siguiente abanico de dimensiones (figura 1) sobre el cual se desenvuelve una educación pertinente socialmente, que aporte al cambio y el progreso de los grupos sociales. La siguiente gráfica muestra el carácter multidimensional del concepto *calidad* aplicado a la educación.

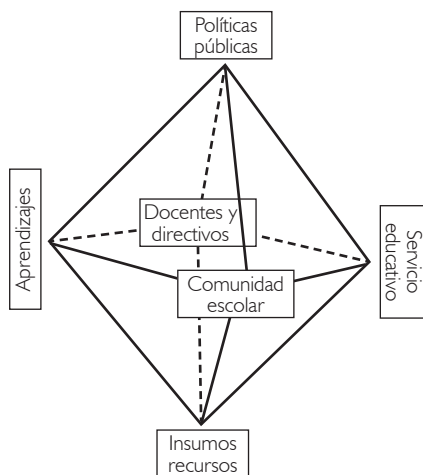


Figura 1.
Carácter multidimensional del concepto *calidad* aplicado en educación

Fuente: elaboración del investigador.

La dirección correcta para eliminar las problemáticas asociadas a la calidad de la educación debe hacer énfasis en la interacción balanceada de los insumos descritos en la gráfica anterior, en las innovaciones curriculares, el desarrollo de infraestructura y equipamiento, las mejoras en la formación de los docentes y, por lo menos, la formulación previa de metas de calidad en relación con indicadores de rendimiento educativo, tanto nacionales como internacionales.

En conclusión, se destaca la importancia y la urgencia de conceptualizar el término *calidad de la educación* y los criterios que deben caracterizar un sistema o institución educativa de calidad. La ausencia de parámetros y acuerdos sobre el tema no solo conllevan consecuencias serias y desastrosas en cuanto al desarrollo académico de los estudiantes de los colegios públicos, sino que también exponen al país y a la ciudad de Bogotá a que se repitan y perpetúen los vicios de inequidad, marginalidad y segregación que hasta la fecha galopan libres sobre el sistema educativo público colombiano.

Acreditación escolar y calidad de la educación

La acreditación es una metáfora que implica una búsqueda de prestigio y reconocimiento social por parte de los individuos que transitan por las instituciones educativas (Giral *et al.*, 2000, p. 195). En la actualidad, la acreditación educativa se ha constituido en un requerimiento de primer nivel, pues es considerada como una herramienta capaz de garantizar la calidad y proporcionar credibilidad respecto a un proceso educativo y sus resultados.

La acreditación educativa permite orientar las tareas educativas de acuerdo con prácticas y resultados ampliamente reconocidos nacional e internacionalmente, al punto que se convierte en un medio indispensable para el mejoramiento general en la calidad de los sistemas de educación escolar y superior. De ahí que la acreditación tenga un papel estratégico dentro de las políticas educativas orientadas a promover cambios relevantes en la organización, la eficiencia y la eficacia de los sistemas y las instituciones educativas.

En cuanto al origen de la acreditación educativa, si bien algunos estudios de la época (Pacheco y Ferrer, 2000, p. 10) la relacionan con el discurso neoliberal derivado de la agenda educativa del Banco Mundial, en cuanto a su intencionalidad, esta difiere de manera profunda de tal concepción. Dado que la acreditación, como herramienta para la mejora de la calidad educativa, se desarrolló durante la expansión de la escuela moderna norteamericana de finales del siglo XIX⁵ (Martín y Rouhiainen, 2002, p. 4), no debe asociarse su definición, intencionalidad y metodología con la vertiente ideológica del neoliberalismo que desarrolló el concepto *calidad de la educación* desde la lógica de la eficiencia y la eficacia.

En el mismo sentido, Don Petry (director ejecutivo emérito del National Council for Private School Accreditation [NCPSA]) y Clayton Petry (director ejecutivo de NCPSA), en entrevista mediante cuestionario escrito realizada a través de correo electrónico en noviembre 28 de 2014, afirman que en EE. UU., Canadá, Inglaterra, Australia y otros países la acreditación se desarrolló como una práctica evaluativa recurrente en la educación escolar y superior, propia de las clases sociales anglosajonas protestantes del siglo XIX que buscaban, en últimas, salvaguardar el statu quo de inmigrantes ingleses de clase alta y sostener el desarrollo industrial y tecnológico que habían alcanzado desde los tiempos de la Revolución Industrial, así como preservar su cultura, su religión y su modelo de desarrollo social.

En ese contexto, y de acuerdo con Martín y Rouhiainen, desde sus inicios, y durante la mayor parte del siglo XX, en EE. UU. la acreditación escolar y uni-

5 El sistema de acreditación más antiguo se estableció en Estados Unidos a finales del siglo XIX. Entre 1885 y 1895 se crearon cuatro asociaciones regionales para fines de acreditación institucional; posteriormente, a comienzos del siglo XX, surgieron dos nuevas asociaciones. La creación de un sistema de acreditación sucedió durante un periodo de creciente inscripción estudiantil. En 1890, solo el 1,7% de la población entre 18 y 24 años de edad estaba inscrita en una institución de educación superior, mientras que en 1990 la tasa de participación ya había alcanzado 2,3%. En gran medida, esta oferta de educación superior era de carácter privado y, ante la ausencia de un fuerte Estado coordinador, se apelaba cada vez más a la colaboración interinstitucional con miras a garantizar la posibilidad de comparar estándares, en particular, respecto al periodo de transición de la educación secundaria a la superior. En este momento, y dado que contaban con la capacidad para demostrar estándares aceptables, se aceptaron como miembros las escuelas secundarias y a los colegios universitarios (Martín y Rouhiainen, 2002, p. 4).

versitaria se orientó hacia la mejora de la calidad de la educación, en particular, del currículo, la evaluación de programas académicos, los aprendizajes y sus resultados (2002, p. 4); es decir que, en este modelo de acreditación, la calidad de la educación se relacionaba con la validez y la pertinencia de los currículos, y con la eficiencia con la cual los colegios y las universidades preparaban a sus estudiantes para los procesos de integración social, desarrollo industrial, económico y productivo de los EE. UU.

Mientras la calidad de la educación, en la perspectiva de la ideología neoliberal se asociaba con la economía del gasto, el rendimiento y el ahorro del recurso financiero limitado a las condiciones de eficacia y eficiencia económica, en la acreditación a la calidad se miraba al revés, es decir, la asignación de la mayor y mejor cantidad de insumos y recursos con el propósito de favorecer los mejores aprendizajes de los estudiantes. En acreditación, desde un comienzo, se relacionó la calidad de la educación con la importancia del currículo, de los espacios escolares, de los maestros, de los aprendizajes que se requerían y de la capacidad de las instituciones educativas para desarrollar una gestión escolar exitosa (Van Der Donckt,⁶ 1995, p. 5-6).

Reforzando lo anterior, Don y Clayton Petry afirman que en EE. UU., desde sus inicios y durante gran parte del siglo XX, la acreditación y la calidad de la educación estuvieron asociadas al acontecer cultural y social norteamericano, a la visión de mundo, de nación y de cultura que desde ese entonces ya se entretejía en la sociedad norteamericana, y con una fuerte tendencia a evaluar y mejorar sus procesos educativos para asegurar el tránsito exitoso de sus estudiantes hacia la educación superior y posgradual de alto nivel o al sistema nacional laboral que, en el mediano plazo, harían de EE. UU. una potencia mundial.

Como se puede inferir, el origen del concepto *calidad* en la acreditación es de otra naturaleza, es casi inverso al desarrollado por discurso neoliberal. En acreditación se trata de hacer lo mejor, con los mejores recursos para ob-

⁶ Pierre Van Der Donckt, en 1995, era el secretario general ejecutivo de la Organización Universitaria Interamericana (OUI).

tener los mejores resultados, en correspondencia directa con las estrategias establecidas para el alcance de las metas propuestas. Es decir, estándares de calidad previamente acordados, aulas con pocos estudiantes (de 15 a 25 por docente), espacios pedagógicos pensados y diseñados para que el aprendizaje sucediera exitosamente, gratuidad total para todos los niveles educativos, personal docente capacitado y debidamente seleccionado y una alta capacidad de innovación y desarrollo científico del propio aparato educativo.

Desde su origen, la acreditación escolar se planteó como una herramienta que, sobre la base de asignar amplios y generosos recursos (económicos, didácticos, locativos, profesionales, etc.), unas metas de calidad de orden nacional y unos criterios de exigencia (estándares de calidad) acerca de qué se debía esperar de la tarea a realizar, generaría la mejora de la calidad y el prestigio en el acontecer educativo en el interior de la escuela y la universidad norteamericana (Van Der Donckt, p. 6).

La mayoría de agencias norteamericanas comenzaron a definir su propia concepción de acreditación y política de calidad sobre esta base tal y como es el caso de la International Christian Accrediting Association (ICAA), agencia de acreditación escolar norteamericana fundada en 1989:

En su connotación académica, [la] acreditación de la calidad del servicio educativo de un colegio es un proceso que implica la implementación de las mejores prácticas administrativas y pedagógicas, el ejercicio de la evaluación y la autoevaluación, la realización de planes de mejora continua. De tal manera que se genere reconocimiento social y de prestigio, tanto institucional como personal de los individuos que transitan por las instituciones educativas.

Acreditar una institución educativa significa hacer que ésta goce de “buen nombre o crédito” ante sus usuarios. Es decir, que todos aquellos que la perciben directa o indirectamente, identifiquen en ella, una suma de valores que garantizan la fiabilidad de sus procesos y la gestión de resultados idóneos (ICAA, 2012, p. 27).

En el caso particular de Colombia, y con la implementación de la acreditación de la educación superior en el año 1993, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), adscrito al MEN, desarrolló su propia conceptualización con relación a lo que debe ser la acreditación de la calidad de la educación, en este caso, de la educación superior, cuya definición mantiene la misma línea conceptual de las agencias norteamericanas de acreditación, que también es pertinente para la educación escolar:

La acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social [...] Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la Acreditación no es sólo una oportunidad para el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de un programa o de una institución; es una ocasión para comparar la formación que se imparte con la que reconocen como válida y deseable los pares académicos (CNA, 2015).

Del mismo modo, Álvarez del Castillo y Cruz (2006) consideran que la acreditación es:

Una forma de proteger a los actores implicados (entre ellos los estudiantes), de una oferta de educación injusta o irrelevante, debido a que asegura un nivel de calidad conforme a la misión de la institución, los objetivos de los programas y sus expectativas. Parte de la mala interpretación e incluso, del temor a la acreditación está relacionada con la apropiación y la distorsión de sus objetivos originales por parte del gobierno y de las agencias, los organismos profesionales y las universidades (p. 66).

De acuerdo con las anteriores definiciones, el concepto *acreditación* se justifica porque “tanto el Estado como las instituciones saben, han reconocido y tomado en cuenta la importancia de alcanzar y mantener el mejoramiento de la calidad del servicio educativo como forma de rendir cuentas a la sociedad” (CNA, 2013, p. 33). También los citados autores reconocen que la calidad debe ser un atributo distintivo de la oferta educativa, ya sea pública o estatal.

En este caso, tal oferta de calidad debe ser referenciada o comparada con un ideal o un prototipo propuesto y acordado previamente sobre lo que debe considerarse como *calidad*, es decir, con estándares de calidad, en la medida que la institución educativa se acerque al prototipo previamente establecido. Según Casassus (1997), los estándares de calidad son construcciones teóricas producto de acuerdos previos sobre lo que se considera lo mejor u óptimo para un proceso educativo.

Acreditación y calidad de la educación

Acreditación, evaluación y calidad están relacionadas entre sí, y resulta muy difícil considerarlas separadamente. De acuerdo con Giral et al. (2000, p. 202), “se acredita conforme a un proceso de evaluación y de seguimiento, con el fin de disponer de información fidedigna y objetiva sobre la calidad relativa de instituciones y programas educativos, sea que estén en su fase de reconocimiento inicial o en pleno desarrollo de su proyecto institucional”. Se puede deducir que la calidad es el resultado de las prácticas evaluativas y de acreditación, a la vez que se torna en sinónimo de transformación y adaptación de las instituciones educativas de acuerdo con las exigencias nacionales e internacionales sobre calidad de la educación.

En este sentido, y siguiendo la afirmación de Álvarez del Castillo y Cruz (2006), la acreditación de la calidad educativa ofrece herramientas que permiten formular una educación equitativa, incluyente y de alto nivel de aprendizaje, suficientes para enfrentar las problemáticas derivadas de una oferta educativa injusta o irrelevante que profundiza las grietas de segregación, exclusión y desigualdad social.

Según Marchesi, siguiendo las metas educativas para 2021 (2009, p. 60), durante los próximos años la mayoría de países latinoamericanos establecerán metas vinculadas con el desarrollo de sistemas nacionales de acreditación de la calidad que, sobre la base de la evaluación interna y externa de las escuelas, se enfoquen en la mejora de las condiciones para la enseñanza mediante la reducción del número de alumnos por docente, el entrenamiento y la formación

docente y la dotación de plantas físicas y recursos suficientes, de tal manera que eliminen los factores que generan la segregación, la inequidad y la desigualdad persistentes en la educación latinoamericana.

Desde los escenarios planteados por la OEI, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE] y la Cepal, la acreditación se concibe como una estrategia para la mejora de la calidad de la educación escolar o superior, y también como la propiedad o conjunto de propiedades inherentes al proceso educativo que permiten un mejor aprovechamiento tanto del servicio como del recurso utilizado, con el propósito de obtener más y mejores resultados en los aprendizajes propuestos para los aprendices de una sociedad en particular.

Para varios expertos en acreditación escolar consultados, Don y Clay Petry, Donald Peal (director ejecutivo de la ICAA, en entrevista personal, grabación de audio realizada en junio 28 de 2014 en Tulsa, Oklahoma), José Beltrán (director del área de Evaluación y Acreditación del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica [IPEBA], en entrevista estructurada desarrollada en abril de 2014), Aída Candiotti (especialista en Evaluación y Acreditación de IPEBA, en entrevista personal, grabación de audio realizada en abril 14 de 2014 en Lima, Perú) y Ernesto Treviño (director del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, en entrevista personal, grabación de audio realizada en abril 15 de 2014 en Santiago de Chile), la acreditación escolar es reconocida como una herramienta efectiva para la mejora de la calidad del servicio educativo, tanto en el nivel institucional (colegios), como en el nivel sistémico (sistemas educativos). Dado su carácter procesual, implica el desarrollo de una estrategia intencionada, deliberada, coordinada y sostenida en el tiempo, orientada hacia la óptima gestión escolar y enfocada hacia la obtención de los mejores aprendizajes por parte los estudiantes.

Para estos expertos existe una relación categorial muy fuerte entre la acreditación y la calidad de la educación. En un sentido más preciso, se identifica la acreditación como un modelo exitoso de gestión de la calidad educativa,

también se asocia la expresión "modelo de calidad" con un plan, una estrategia o un proyecto enfocado en el alcance de unas condiciones mínimas de trabajo que permitan, de manera confiable y sostenible, el alcance de las metas escolares propuestas por una institución educativa.

Es decir, la acreditación es identificada como una herramienta eficaz de mejora escolar, vista como una intencionalidad educativa integral e integradora, enfocada en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo y en función de los mejores aprendizajes y progreso de los estudiantes, y permite que todos los procesos educativos desarrollados en el interior de la escuela tengan sentido y pertinencia en torno a una visión o ideal particular de escuela.

Por lo tanto, para asegurar la calidad de la educación se requiere un sistema de evaluación institucional tipo acreditación que oriente los cambios curriculares, el desarrollo de infraestructura y equipamiento, las mejoras en la formación de los docentes, que esté asociado a la formulación precisa de indicadores de desempeño educativo y en conexión con indicadores nacionales e internacionales.

Acreditación y estándares de calidad para la educación pública

No es tarea sencilla, ni tampoco es el propósito del presente artículo, definir una propuesta de estándares de calidad sobre los cuales formular una estrategia de mejora institucional y sistémica. Son muchos los factores de orden técnico, teórico e ideológico que subyacen en el diseño y adopción de un estándar de calidad, al igual que las concepciones sobre calidad y las necesidades específicas de las comunidades educativas que habría que considerar para llegar a tal construcción.

Sin embargo, a partir del análisis comparativo de diferentes sistemas de acreditación escolar y de las realidades sociales y contextuales que enmarcan y definen las diversas comunidades escolares de la educación pública, se pueden proponer las siguientes categorías de intervención escolar sobre las cuales se podría avanzar en la formulación y construcción de estándares de calidad, hacia una futura mejora de la calidad de la oferta educativa pública de Bogotá:

Visión y propósito común. Referidos a la dimensión del ser y la razón de ser, tanto de la institución educativa como de las personas que conforman sus comunidades educativas. Esta categoría plantea respuestas a los interrogantes sobre el sentido y el propósito institucional, en la particularidad del contexto histórico y social en el que vive el ser humano. En este orden de ideas, se propone una visión de persona/institución educativa situada en el contexto y la realidad social, pero enfocada y direccionada hacia los grandes propósitos de la educación, la formación y el progreso social.

Liderazgo escolar profesional. Esta categoría se enfoca en el equipo directivo y pedagógico y su capacidad, competencia y destreza para orientar a la institución educativa y su comunidad escolar en función de las metas de calidad propuestas. A partir de los requisitos básicos de certificación y competencia profesional de los docentes y los directivos escolares, esta categoría busca que el personal directivo sea capaz de conformar e integrar equipos de trabajo entrenados y enfocados en el alcance de los propósitos propuestos en la categoría “visión y propósito común”.

Enseñanza y aprendizaje ambicioso. Para los expertos en acreditación, esta categoría es considerada como el eje de los procesos de acreditación y mejora escolar. En ella se plantean las metas de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes y la forma en que deberán impactar en el progreso social de la comunidad educativa, en correspondencia con la visión, el propósito común planteado y la capacidad y competencia de liderazgo escolar profesional de los docentes y los directivos. En últimas, la eficacia de la institución educativa y del mismo sistema educativo se mide en términos de cuánto aprendieron los estudiantes y qué saben hacer con lo que saben.

Vínculos con la comunidad. Esta categoría hace referencia a la importancia estratégica que tiene para un colegio generar vínculos de compromiso y participación de todos los miembros de la comunidad educativa en torno a los propósitos institucionales planteados en el componente “visión y propósito común” y las metas de aprendizaje propuestas en la dimensión “enseñanza y aprendizaje ambicioso”. Una adecuada confluencia de sinergias de los estamentos que

conforman las comunidades educativas, sumada al poder intrínseco del liderazgo escolar y la enseñanza ambiciosa, permitirá a las instituciones educativas enfocarse tanto en el alcance de los propósitos institucionales (formativos) como de las metas de aprendizaje (educativas).

Infraestructura y recursos. Esta dimensión se refiere a la calidad, idoneidad y pertinencia de los recursos, insumos, equipos, servicios e infraestructura de las plantas físicas escolares. Ya que el alcance de la visión y las metas institucionales no ocurre en el vacío ni en la ausencia de contexto, esta categoría se ocupa de garantizar que la institución educativa ofrezca los ambientes idóneos y competentes para que el aprendizaje suceda exitosamente. Una adecuada comprensión y formulación de los parámetros técnicos guarda relación directa con las condiciones pedagógicas que en la actualidad requiere la “enseñanza y aprendizaje ambicioso”, y con el sentido de reconocimiento de la persona y la dignidad humana hacia quienes transitan por las instituciones educativas.

Mejora continua. Esta categoría se preocupa por el cumplimiento de la “visión y propósito común” y por el alcance de las metas de aprendizaje propuestas en la categoría “enseñanza y aprendizaje ambicioso”. La mejora continua, como herramienta técnica y contundente de la acreditación escolar, reenfoca la tarea y el esfuerzo desarrollados por el equipo profesional en las anteriores categorías, hasta que el aprendizaje, la inclusión, la calidad y la equidad sean una constante del devenir diario de las instituciones escolares. La calidad educativa y el concepto *acreditado* son el resultado de insistir constantemente en el cumplimiento de las metas de calidad propuestas por el colegio.

En la figura 2 se muestra de manera más precisa la configuración de las categorías o posibles estándares anteriormente propuestos. La fuerza intrínseca de cada una de las anteriores categorías (posibles estándares), sumada al poder propio de las políticas públicas educativas, permitirá que las instituciones educativas públicas, en un ejercicio de sinergia y constancia en el mediano plazo, cumplan con el derecho a la educación en términos de inclusión, calidad y equidad.

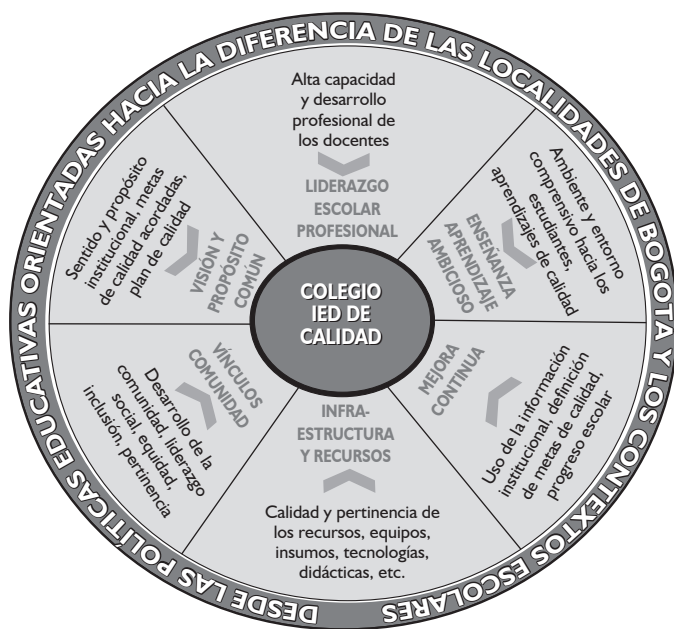


Figura 2.

Propuesta de estándares de calidad para la acreditación escolar en educación pública

Fuente: elaboración del investigador.

La figura 2 representa la secuencia e importancia relacional que existe entre las categorías descritas anteriormente, así: en el vector superior izquierdo está el sentido y propósito institucional, acompañado a su derecha de un liderazgo escolar capacitado, experto e influyente en la comunidad escolar, el cual carga con el peso de ser el catalizador del cambio y la transformación pedagógica. La enseñanza-aprendizaje se representa en el vector derecho superior para indicar el nivel de importancia y las implicaciones del proceso educativo, en relación con el liderazgo y la visión institucional.

Abajo, con la cobertura de la influencia de la visión institucional y el liderazgo escolar, se encuentra la comunidad educativa y su contexto. Luego, a su derecha,

el potencial sinérgico de la infraestructura, los recursos y las tecnologías que ofrece la institución educativa. Por último, y como elemento de enlace entre todos los anteriores, se encuentra el estándar de mejora continua, como referente de continuidad en los procesos de cambio, transformación y desarrollo de la institución educativa y su comunidad escolar.

Resignificando la acreditación en la calidad de la educación

En conclusión, una escuela enfocada en la calidad, desde una visión integral de estándares, permite el alcance de las metas educativas con un mayor grado de efectividad. De ahí la relación existente entre acreditación escolar, calidad de la educación y escuelas efectivas, sobre la base de que sus prácticas administrativas, organizacionales, pedagógicas y curriculares se enfoquen en el cumplimiento exacto de los criterios de calidad propuestos en los estándares.

La acreditación es el punto de partida para la mejora y la efectividad escolar. En este sentido, la literatura más reciente sobre escuelas efectivas destaca la importancia de una gestión integral para alcanzar una educación de nivel o de calidad para los establecimientos educativos. Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra (2000, pp. 9-10) sostienen que la calidad de la educación se deriva de la interacción permanente y efectiva de un clima organizacional óptimo para el aprendizaje, unas prácticas de liderazgo y conducción institucionales efectivas, el aprovechamiento de los recursos didácticos, físicos, humanos y del tiempo, la planificación de tareas y la distribución del trabajo sobre la base de la productividad.

La interacción de los anteriores procesos se corresponde con las categorías propuestas para la formulación de estándares de calidad, los cuales permiten que una institución educativa se posicione como institución de calidad o acreditada. Evidentemente, en los territorios que poseen sistemas de acreditación desde hace muchos años (la Comunidad Europea, EE.UU., Australia e Inglaterra), esta se considera como una herramienta de mejora escolar efectiva.

En el caso de Perú, según el IPEBA (2011), la acreditación es una herramienta que ha aportado tanto a la mejora educativa como a la cohesión social, la elimi-

nación de las problemáticas de pobreza y exclusión social y el fortalecimiento de la visión de nación. La calidad debe ser el atributo número uno de la escuela pública y el resultado de una política consistente de seguimiento y evaluación (acreditación).

Para la mejora de la calidad de la educación pública colombiana y bogotana se puede considerar la figura de la acreditación escolar, que debe ser concebida como una herramienta suficientemente vigorosa e integradora de diferentes dimensiones: la política, la pedagógica y la comunitaria, así como de los insumos y los recursos que conforman la gestión escolar.

Por lo tanto, desde las realidades socioculturales y económicas colombianas, la acreditación debe considerarse como un proceso mediante el cual en un colegio público se invierten los recursos y las políticas públicas necesarias y suficientes para que ocurra una gestión escolar exitosa (de calidad). Mediante la planeación y ejecución en contexto, y teniendo en cuenta unos criterios o acuerdos sobre lo que debe ser la calidad escolar (estándares de calidad) aceptados previamente, en un lapso de cinco años, una institución alcanzará los niveles de calidad exigidos en tales estándares. En relación con lo anterior, IPEBA (2011) plantea:

La acreditación de escuelas es, en el fondo, un proceso de evaluación de las políticas públicas y de los efectos de años y décadas anteriores de acción del Estado como gestor y regulador del sistema educativo. Los resultados del proceso de acreditación no deberían usarse para responsabilizar a las escuelas más débiles por sus resultados o características deficientes, que podría tener como consecuencia el despoblamiento y eventual cierre de estas escuelas; deberían usarse en cambio, para responsabilizar al Estado por la situación precaria o insatisfactoria de esas escuelas, y adoptar políticas y decisiones orientadas a superar las deficiencias y generar las condiciones para que esas escuelas cumplan con su rol de instrumentos de la equidad, la inclusión, la integración y la cohesión social (p. 57).

La acreditación escolar debe considerarse como una herramienta con el potencial de integrar las políticas públicas y los atributos de calidad que deben

distinguir al sistema público educativo. Para el caso de la educación pública, la acreditación escolar debe tomar como referente principal la política pública y su capacidad de mejora de las comunidades y sus entornos sociales. Una adecuada articulación de la política pública con el desarrollo institucional y la formulación adecuada de estándares de calidad será el punto de partida hacia la equidad y un gran avance hacia la eliminación de los factores de segregación social y las barreras culturales y académicas que impiden la mejora escolar en los colegios públicos.

Aunque la acreditación escolar, en su origen y trasfondo, no es un modelo de evaluación institucional propio de la cultura colombiana, esto no niega su importancia, eficacia y validez en la mejora de la calidad de la educación, tanto en el orden institucional como en el sistémico. Igualmente, está comprobada su eficacia e incidencia en el desarrollo y el progreso social de las comunidades educativas que han sido parte de procesos de acreditación de la calidad.

Particularmente, una nación como Colombia, cuyos índices de equidad y segregación social han sido catalogados como los más desiguales del hemisferio, y con la cruda experiencia de ver en funcionamiento dos tipos de sistemas escolares (el público y el privado), con resultados y diferencias de calidad abismales que reflejan el grado de segregación y diferencia social de quienes estudian en ellos, demanda una fuerte voluntad política que conlleve el diseño e implementación de un sistema de acreditación de la calidad de la educación escolar pública que en el mediano plazo sea capaz de romper con esta penosa diferenciación entre la educación pública y privada.

Conclusiones

Un modelo de acreditación escolar tiene la fuerza y el potencial de implantar y desarrollar estrategias educativas, pedagógicas y administrativas enfocadas en la calidad y la excelencia, sostenibles en el tiempo y la cultura de las instituciones educativas. En la medida en que los estándares de calidad, los procesos y los criterios de evaluación sean simultáneamente exigentes, pero incluyentes

y posibilitadores del cambio y la mejora escolar, la acreditación bien entendida y aplicada se puede consolidar como una herramienta óptima para la mejora del sistema educativo distrital.

Igualmente, la acreditación debe entenderse como un proceso de mejora continua, sostenible en el tiempo, en la cultura escolar y en las prácticas de liderazgo; exigente, pero posible de alcanzar. Debe evitarse el concebir la acreditación como una práctica instrumental de llenar formatos y cumplir requisitos de orden formal o, en el peor de los casos, como un concurso o suceso publicitario: la acreditación es una herramienta-proceso más de fondo que de forma para la mejora escolar.

La acreditación debe ser entendida como una herramienta vinculante de todos los estamentos de las comunidades educativas, para que se hagan y se sientan partícipes de los acuerdos institucionales de excelencia, como testigos históricos del proceso de mejora y transformación de sus comunidades escolares. En este sentido, el papel de los docentes será determinante para que la acreditación escolar se implante como una herramienta de gestión de calidad propia de las aulas y sus ambientes de aprendizaje.

La acreditación demanda de un liderazgo escolar transformacional, fuerte, comprometido y enfocado en la tarea y el propósito de mejora. Un liderazgo vinculante e incluyente, que vea en sus comunidades educativas una oportunidad para el desarrollo social, el cambio y el progreso de todos aquellos que están bajo su influencia.

Igualmente, la acreditación escolar debe contemplar acciones y objetivos con relación a la calidad, entendida como equidad, pertinencia y graduación. Una educación equitativa es incluyente a la vez que diferencial, exigente a la vez que compensatoria con relación a las limitaciones y debilidades de los estudiantes y las comunidades más vulnerables. Debe ser vista como un proceso mediante el cual una institución educativa garantiza la inclusión y la vinculación de todos sus estudiantes a las mejores prácticas pedagógicas y a los mejores

aprendizajes mediante estrategias de gestión educativa pertinentes con las realidades, las necesidades y las expectativas de sus comunidades educativas, las cuales se convierten en factores de éxito y progreso de sus estudiantes.

Por último, entendiendo que la acreditación escolar tiene límites con relación a sus posibilidades escolares, particularmente en las comunidades educativas más débiles y vulnerables socialmente, esta debe estar acompañada de una estrategia de intervención multidisciplinar por parte del Estado colombiano, con los suficientes recursos y herramientas para que se sostenga en el tiempo, capaz de enfrentar de manera sistemática y planeada las diferentes problemáticas de orden individual y social que aquejan a las comunidades escolares más vulneradas y vulnerables hasta que los factores que ocasionan y reproducen esta situación sean eliminados de manera total. Solo con un acompañamiento de esta naturaleza la acreditación escolar tendrá posibilidades para la mejora y la transformación de las comunidades educativas más vulnerables.

Bibliografía

- Álvarez del Castillo, J. y Cruz, Y. (2006). Contribución especial I. Acreditación de programas de ingeniería. En: *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* (pp. 20-23). Madrid: Mundi-Prensa. Serie Global University for Innovation (GUNI).
- Alvarino, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar, un estado del arte de la literatura. *Paideia. Revista de Educación*, 29, 15-43.
- Agüerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 1166(III), 566-567. Recuperado de <http://www.oei.es>.
- Agüerrondo, I. (2010). Retos de la calidad de la educación: perspectivas latinoamericanas. *Revista Educación y Ciudad*, 19, 17-38.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad de los Andes. Documentos CEDE, 41. Recuperado de

- https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/dcede2012-41.pdf.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial. Serie Desarrollo en la Práctica.
- Bonal, X. (Julio-septiembre, 2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 64(3), 3-35.
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC). Documentos: laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, 3. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina (Cepal), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Unesco.
- Consejo Nacional Sobre Acreditación (CNA). (2013). *Estado del arte del Sistema Nacional de Acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Secretaría General del Convenio Andrés Bello. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Estado_Arte_SNA.pdf.
- Consejo Nacional Sobre Acreditación (CNA). (2015). ¿Qué es la acreditación? Recuperado de <http://www.cna.gov.co/1741/article-187231.html>.
- Correa de Molina, C. (2004). *Gestión y evaluación de la calidad de la educación. Referentes generales para la acreditación*. Bogotá: Magisterio.
- Filgueira, F., Molina, C. G., Papadópolos, J. y Tobar, F. (2006). *Universalismo básico: una alternativa posible y necesaria para mejorar las condiciones de vida en América Latina*. Washington: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). Serie de Documentos de Trabajo, I-57.
- Giral, B. C. et al. (2000). *Calidad en la educación superior II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Química.

- Heyneman, S. P. (1994). *Education in the Europe and Central Asia Region: Policies of Adjustment and Excellence*. Washington: Banco Mundial. Internal Discussion Paper, 145.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). (2011). *Equidad, acreditación y calidad educativa*. Lima: Arte Perú E.I.R.L. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/Equidad-Acreditaci%C3%B3n-y-Calidad-Educativa.pdf>.
- International Christian Accrediting Association (ICAA). (2012). *Standards and Procedures Manual*. 10th ed. Tulsa, Oklahoma: s. e.
- Marchesi, Á. (2009). Las metas educativas 2021: un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(12), 87-157.
- Martín, M. y Rouhiainen, P. (2002). *Estudios de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: tan similares, pero tan diferentes*. París: Instituto Internacional de Planificación Educativa Unesco. Recuperado de http://www.uptc.edu.co/export/descargas_autoevaluacion/d2.pdf.
- Martínez Usarralde, M. (2005). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Estadísticas sectoriales*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-179269.html>.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC). (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE): Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la Unesco en 2008-2009*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas educativas 2021*. Madrid: OEI.
- Pacheco, E. y Ferrer, M. (2000). *Neoliberalismo y educación: los procesos de evaluación, acreditación y certificación en las instituciones de educación superior*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Retos y expectativas de la Universidad, México.
- Piñeros, J. L. (2010). Los estudios de factores asociados. *Revista Educación y Ciudad*, 19, 69-80.
- Rodríguez Romero, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Sen, A. (2012). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Torres, R. M. (1997). ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial. En J. L. Coraggio y R. M. Torres (eds.), *La educación según el Banco Mundial, un análisis de sus propuestas y métodos* (pp. 73-164). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Van Der Donckt, P. (1995). La evaluación de la calidad académica y la acreditación en Canadá. *Revista Nómadas (Col.)*, 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118914011>.