

**ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE EVALUACIONES Y OBJETIVOS DE
DESEMPEÑO IMPLEMENTADOS NACIONALMENTE, FRENTE A LA
AUTONOMÍA ESCOLAR CURRICULAR, A LA LUZ DE LA LEY 115
DE 1994 EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ
(Estudios de caso)**

MÓNICA SOFÍA ORDUZ VALDERRAMA

Trabajo de investigación para optar por el título de
Magíster en Ingeniería Industrial

Asesor
ANDRÉS MEJÍA D.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE INGENIERÍA
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL
MAESTRÍA EN INGENIERÍA INDUSTRIAL
BOGOTÁ D.C.
2006

A mis padres, Pedro y Stella, y a mi hermano, Oscar Javier, que con inmenso amor siempre me han apoyado, me han enseñado lo hermoso que es vivir y lo importante que es luchar por los sueños que albergamos en el corazón.

A Yeyo, por haber sido mi apoyo en gran parte de este viaje porque sin él no hubiera tenido la valentía de enfrentar este gran reto que culminó con satisfacción y que, como lo sabemos, fue una obra que iniciamos los dos. Siempre estarás en mi corazón.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la fortaleza y la sabiduría necesaria para afrontar cada uno de los retos que se me presentaron en el transcurso de mis estudios y por brindarme la oportunidad de conocer personas maravillosas que no me dejaron desfallecer.

A Andrés Mejía D., por brindarme una orientación acertada para el desarrollo de mi tesis, por su valioso apoyo para llevar a cabo mis estudios de maestría y por permitirme conocer a una persona con gran sabiduría e inteligencia de la cual recibí grandes enseñanzas.

A Blanca María Peralta, por no permitir que me rindiera ante las dificultades del camino y por enseñarme que la vida hay que gozársela. También por ser quien me abrió las puertas de su colegio para realizar mi investigación y me colaboró en la realización de la misma. Te deseo muchos éxitos.

A los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de las dos instituciones educativas, que siempre estuvieron dispuestos a colaborarme para cumplir con los objetivos de mi investigación.

A Adriana Ortiz Maldonado y a Carlos Muñoz por permitirme entrar en su colegio y estar siempre dispuestos a colaborarme en el desarrollo de mi estudio.

A la Dra. Margarita Peña, al Dr. José Luis Villaveces, al Dr. Bernardo Recamán, a Carlos Alberto Casas y a María Fernanda González, por abrirme un espacio para conocer sus apreciaciones acerca de la política nacional educativa.

A mis amigos del "Clan": Nury, María Isabel, Dianita, Jorge, Pablo y Mauricio por abrir sus corazones y regalarme lo mejor de cada uno de ustedes, por ser un gran apoyo en los momentos difíciles que tuvimos que sobrepasar en esta etapa de nuestras vidas y por ser unos guerreros para luchar por nuestra meta. Nunca olvidaré esas largas jornadas de trabajo y esos momentos de risa y felicidad que nos permitieron seguir adelante. Sólo me resta desearles muchos éxitos en todos los ámbitos de sus vidas.

A mis compañeros de la maestría en Ingeniería Industrial, que durante tres años compartieron conmigo gratos momentos de esta etapa que termina con grandes satisfacciones.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	4
2. MARCO LEGAL	7
2.1 LEY 60 DE 1993	7
2.2 LEY 115 DE 1994	9
2.3 DECRETO 1860 DE 1994.....	13
2.4 LEY 715 DE 2001	16
2.5 DECRETO 0230 DE 2002.....	17
2.6 DECRETO 2582 DE 2003.....	19
2.7 DECRETO 1286 DE 2005.....	20
3. ESTUDIOS DE CASO: DESCRIPCIÓN DE LAS SITUACIONES PARTICULARES	22
3.1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL.....	23
3.1.1 Generalidades del PEI	24
3.1.2 Principios institucionales.....	25
3.1.3 Currículo.....	27
3.1.4 Plan de estudios	30
3.1.5 Planeación	33
3.1.6 Sistema externo de evaluación.....	36
3.1.7 Sistema interno de evaluación	38
3.1.8 Manual de Convivencia.....	39
3.1.9 Gobierno Escolar.....	40
3.2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA	44
3.2.1 Generalidades del PEI	45
3.2.2 Principios institucionales.....	46
3.2.3 Currículo.....	48
3.2.4 Plan de estudios sección bachillerato	50
3.2.5 Plan de estudios secciones preescolar y primaria.....	53
3.2.6 Sistema externo de evaluación.....	54
3.2.7 Sistema interno de evaluación	56
3.2.8 Manual de Convivencia.....	57
3.2.9 Gobierno Escolar.....	59

4. AUTONOMÍA ESCOLAR CURRICULAR, EVALUACIONES Y OBJETIVOS DE DESEMPEÑO DEFINIDOS NACIONALMENTE: ¿FUERZAS UNIFICADORAS O DIFERENCIADORAS?	62
4.1 HOLON I: UNA FUERZA SUBORDINADA A LA OTRA	64
4.1.1 Definición e implicaciones	64
4.1.2 Interpretaciones que sustentan el holón a partir de la ley y de actores del sector educativo	65
4.1.3 Interpretaciones que sustentan el holón desde la Institución Educativa Distrital	70
4.1.4 Interpretaciones que sustentan el holón desde la Institución Educativa Privada	72
4.2 HOLON II: REPARTICIÓN DE LAS FUERZAS	72
4.2.1 Definición e implicaciones	72
4.2.2 Interpretaciones que sustentan el holón a partir de la ley y de actores del sector educativo	74
4.2.3 Interpretaciones que sustentan el holón desde la Institución Educativa Distrital	77
4.2.4 Interpretaciones que sustentan el holón desde la Institución Educativa Privada	78
4.3 HOLON III: INTEGRACIÓN DE LAS FUERZAS	80
4.3.1 Definición e implicaciones	80
4.3.2 Interpretaciones que sustentan el holón a partir de la ley y de actores del sector educativo	82
4.3.3 Interpretaciones que sustentan el holón desde las instituciones educativas estudiadas	82
5. REFLEXIONES FINALES	84
REFERENCIAS	90
BIBLIOGRAFÍA	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo del hexágono (IBO, 2002, p.5).....	51
---	----

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características generales de las instituciones educativas.....	23
Tabla 2. Asignaturas elegibles por cada área académica del programa internacional	52

INTRODUCCIÓN

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 67). El gobierno nacional ha promovido reformas que dan respuesta a su constante preocupación por brindar un servicio educativo de calidad y velar por la formación de todos sus ciudadanos. En el año de 1994 se logró la aprobación de una de las grandes reformas al interior del sector educativo que trajo consigo cambios de gran envergadura en todas las instituciones educativas del país. La ley 115 o Ley General de Educación abrió espacios para comprender que la educación cumple una función social directamente relacionada con las comunidades que se establecen alrededor de las instituciones educativas, lo cual implica el estudio de las necesidades, expectativas e intereses de las personas, de las familias que conforman dichas comunidades así como de la sociedad en general (Ley 115 de 1994, 1994).

Dentro de las reformas que se introdujeron en la ley 115 se destacan dos aspectos fundamentales que constituyen el objeto de la presente investigación. El primero de ellos está relacionado con el reconocimiento de la autonomía escolar curricular que posee cada institución educativa para llevar a cabo el proceso de formación de sus educandos; y el segundo es el establecimiento de un sistema nacional de evaluación de la educación que tiene como objeto asegurar que la educación que se imparte en cada institución es de calidad, independientemente del lugar del país donde se encuentre. Estos aspectos fueron seleccionados porque al parecer están dando origen a una tensión entre dos fuerzas que se evidencian, por un lado, en que cada institución puede establecer sus propios procesos de enseñanza, mientras que por el otro, se busca que las instituciones educativas sean evaluadas a través de instrumentos globales.

El aspecto relacionado con la autonomía escolar se ha considerado como parte de una fuerza que intenta diferenciar cada comunidad educativa al reconocer que atiende unas necesidades y expectativas específicas a través del diseño e implementación de sus propios programas educativos. La autonomía escolar ha sido otorgada ampliamente en los aspectos pedagógicos que están directamente relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio; es decir, las instituciones educativas pueden crear estrategias pedagógicas que les permitan formar educandos con habilidades que mejoren su calidad de vida en sus entornos locales. El mecanismo que se ha establecido para reunir el planteamiento de estos aspectos es el Proyecto Educativo Institucional –PEI–.

Por otra parte, el sistema nacional de evaluación de la educación parece ser una fuerza que busca unificar en cuanto que debe establecer procedimientos para evaluar docentes, estudiantes, instituciones educativas, entre otros recursos empleados en el proceso de formación. Dichos procedimientos de evaluación deben estar basados en los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional –MEN– establece como fundamentales para garantizar que todo ciudadano recibe la misma formación, de los cuales se destacan los estándares de competencias básicas utilizados para el diseño de las evaluaciones a los estudiantes: pruebas SABER y pruebas de Estado.

Al encontrar estas dos fuerzas, una con enfoque diferenciador y otra con fuerte tendencia a centralizar, se ha considerado interesante iniciar un proceso de análisis para determinar si se está creando o no una tensión entre estas dos fuerzas. Para poder desarrollar este trabajo se partió del hecho de considerar que era necesario estudiar los diversos significados que se han generado de la ley 115 desde su formulación, puesto que el MEN es un organismo dinámico, dentro del cual se presentan diversas posiciones a lo largo del tiempo, pues las personas que lo componen van cambiando y realizando sus propias interpretaciones acerca de la reforma. Al mismo tiempo, se centró el interés en determinar cuál ha sido la incidencia de los objetivos de desempeño definidos nacionalmente y las evaluaciones que se aplican a los estudiantes, en la autonomía escolar desde la perspectiva pedagógica y curricular, teniendo como marco la ley general de educación, en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. El análisis buscaba identificar la incidencia de la política de participación y autonomía de las instituciones educativas,

proporcionada por la Ley 115 de 1994 y expresada a través de los PEI, en las actividades desarrolladas por dichas instituciones. Así como identificar y describir la incidencia de las evaluaciones SABER, prueba de Estado y objetivos de desempeño nacionales en cada una de las instituciones educativas. Y por último, analizar desde la cotidianidad de los actores (administrativos, profesores, estudiantes, padres de familia) cómo se manejan las relaciones a las que da lugar el PEI y los procesos de evaluación.

Para dar cumplimiento a los objetivos trazados se expondrá en el primer capítulo la metodología empleada para desarrollar el estudio tanto en las comunidades educativas como para conocer algunas interpretaciones de actores dentro del sector educativo del país. En el segundo capítulo se presentan las leyes y decretos que son básicos para analizar las acciones que han desarrollado las instituciones educativas a lo largo del tiempo. Posteriormente, en el tercer capítulo se hace una descripción detallada que evidencia los cambios que se han llevado a cabo en cada una de las instituciones educativas como resultado de la interpretación que han realizado de la Ley General de Educación desde 1994. En el cuarto capítulo se presenta el análisis desarrollado en torno a los aspectos de la autonomía escolar curricular, de las evaluaciones censales y de los estándares de competencias, a partir de la generación de hipótesis que permiten comprender las interpretaciones dadas tanto por los actores del sector entrevistados como por las instituciones educativas estudiadas. Dichas hipótesis se han planteado usando un concepto de la metodología de sistemas suaves. Finalmente, se presentan las reflexiones que dan conclusión al estudio y abren la posibilidad para generar nuevos proyectos de investigación.

1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se llevó a cabo a partir de las directrices de la investigación cualitativa¹, en cuanto a que se hizo un análisis de la influencia y el impacto que genera la política educativa nacional dentro del contexto social de dos instituciones educativas en la ciudad de Bogotá. Especialmente, en lo relacionado con el sistema nacional de evaluación, en lo referente a las pruebas que presentan los estudiantes y los objetivos de desempeño definidos nacionalmente, y la autonomía escolar curricular que se ha promovido desde el gobierno, representado por el MEN, cuyo objetivo es lograr la formación integral de los estudiantes desde la comunidad educativa.

Para alcanzar los objetivos planteados se empleó como herramienta la elaboración de estudios de caso, dado que permitían llevar a cabo una investigación para “capturar las características holísticas y significativas de eventos de la vida real” (Yin, 1989, p. 14, traducción propia).

La primera etapa de la investigación estuvo enfocada en realizar una revisión bibliográfica para conocer la ley 115 de 1994, su espíritu, la definición y mecanismos a través de los cuales se daba paso a la autonomía escolar curricular, el objetivo de las pruebas tanto SABER como las de Estado y otros mecanismos de evaluación allí contemplados. A partir de esto, fue necesario remitirse a algunos decretos que se han dictado con el fin de comprender los planteamientos que al parecer el MEN esperaba fueran aplicados en las instituciones educativas del país. De esta manera se pudieron establecer las primeras interpretaciones que dieron paso a la búsqueda de actores del MEN que pudiesen aportar, desde su experiencia, interpretaciones acerca de la posible tensión que se estuviera

¹ Entiéndase por investigación cualitativa al tipo de investigación que genera resultados sin el empleo de procedimientos estadísticos u otros métodos de cuantificación. (Strauss, Anselm L., 2002).

generando entre la autonomía escolar curricular y las evaluaciones que se aplican a los estudiantes.

La segunda etapa se centró en la comprensión de las interpretaciones que se han generado entre los actores del sector educativo, que han estado involucrados en los planteamientos de la política educativa en el país a lo largo del tiempo. Para conocer más en detalle acerca de la descentralización educativa, autonomía escolar curricular e implementación de políticas educativas en Colombia, se realizaron entrevistas a profundidad con conocedores del tema. Las personas entrevistadas fueron Bernardo Recamán Santos, Margarita Peña, José Luis Villaveces, Carlos Alberto Casas y María Fernanda González. El periodo de tiempo en el cual se contactaron estas personas y se realizaron las entrevistas fue entre julio de 2005 y febrero de 2006.

Una vez se iban conociendo interpretaciones de estos actores, fue posible ir estableciendo hipótesis que permitieran encontrar elementos para analizar la tensión planteada entre la fuerza de la autonomía escolar curricular y la fuerza de las evaluaciones y objetivos de desempeño definidos nacionalmente. A su vez se dio inicio a la tercera etapa, que tenía como objetivo estudiar las acciones que hasta el momento han desarrollado dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá para responder a la reforma que se estableció con la ley 115. Para lograr una descripción exhaustiva de las dos comunidades educativas en estudio, se llevaron a cabo actividades como el conocimiento de la conformación y estructura de la comunidad educativa a través de documentos escritos como el PEI, manual de convivencia, lineamientos estratégicos y accediendo a recursos como páginas Web. Además, se hizo un acercamiento a cada uno de los miembros de la comunidad educativa (directivas, profesores, estudiantes, padres de familia, etc.) a través de la realización de entrevistas semi-estructuradas. También se realizaron grupos focales con estudiantes y padres de familia. Tanto las entrevistas como los grupos focales fueron grabados en audio. Todo lo anterior, sumado a un registro de observaciones en un diario de campo cada vez que se hacían visitas a la institución. Estas observaciones estaban enfocadas a establecer las prácticas diarias que se llevan a cabo en las instituciones educativas para posteriormente ser contrastadas con las establecidas de manera formal. Estas anotaciones fueron importantes para realizar el análisis que se presenta como

resultado de la investigación. El trabajo realizado en las instituciones educativas se realizó entre julio de 2005 y junio de 2006.

La última etapa comprendió el análisis de las interpretaciones que se lograron establecer con base en la ley 115, en las entrevistas a los actores del sector educativo y en la descripción de las acciones desarrolladas por las dos instituciones educativas. Para realizar este análisis se empleó el concepto de holón que hace parte de la metodología de sistemas suaves de Checkland, el cual permitió generar tres hipótesis desde las cuales se encontraron elementos que ayudaron a comprender cómo está incidiendo la autonomía escolar curricular y la evaluación en la forma de actuar de cada una de las instituciones educativas estudiadas. Se debe aclarar que no se pretendía aceptar o rechazar cada una de las hipótesis, sino hallar determinados aspectos que estuvieran apoyándolas.

2. MARCO LEGAL

A continuación se presentan las disposiciones legales que enmarcan esta investigación y que son fundamentales para comprender el proceso de cambio que han experimentado las instituciones educativas que han sido involucradas en los estudios de caso. Después de una exhaustiva revisión de las leyes y decretos se expone cronológicamente aquella reglamentación que presenta mayor relación con respecto al establecimiento de criterios, parámetros y reglamentación enfocados a avanzar en el mejoramiento de la calidad en la gestión de la educación.

Es importante mencionar que el origen de estas leyes se encuentra estrechamente relacionado con la realización de la Constitución Política de Colombia en 1991, que para muchos es una “Constitución Cultural” (Carrión, 1994); pues esto generó una serie de cambios enfocados especialmente hacia la descentralización de diversas actividades a nivel político, social y económico que han traído consigo reformas que pretenden una adecuada organización de la nación para dar cabida a las exigencias de un país que cada vez más busca la disminución de la dependencia de un gobierno central.

2.1 LEY 60 DE 1993

Los antecedentes a su creación se fundamentan, como ya se ha mencionado, en el proceso de descentralización que estaba impulsando el gobierno nacional en diversos sectores como la educación y la salud. Básicamente la descentralización se entiende como la transferencia de funciones a los departamentos, municipios y distritos, lo cual despliega en ellos más responsabilidades y los faculta para la toma de decisiones. En este sentido, se puede entrar a revisar los hechos históricos que se dieron en el país con respecto a este tema y especialmente relacionados con la educación.

Según López (2001), desde la década de los años 70 hasta 1985, el Movimiento Pedagógico² venía planteando la necesidad de hacer reformas curriculares que reconocieran la diferencia de las regiones en el país y que diera más libertad a los docentes para elegir la metodología de enseñanza. Además, López señala que en los años 80 el gobierno hizo algunos intentos de unir instituciones educativas para acabar con el olvido de algunas de éstas en el país, pero no dio resultados positivos pues los docentes se opusieron rotundamente a la medida. Con algunas medidas optadas por los gobiernos de Belisario Betancur y de Virgilio Barco, se fue dando más la desconcentración administrativa pues se transfirieron responsabilidades a los municipios, especialmente, en aspectos relacionados con la educación primaria.

Hacia los años 90 con el gobierno de Gaviria, su plan de desarrollo “La Revolución Pacífica” y la reforma a la Constitución Política, empezó a tomar fuerza la puesta en marcha de descentralización de la educación de la cual surgió esta ley así como la ley 115 de 1994 (López, 2001).

La ley 60 de 1993 o ley de distribución de competencias y recursos, referente a la educación reglamentó a los municipios administrar y financiar recursos para el servicio educativo en las instituciones públicas en preescolar, básica primaria y secundaria y media, lo cual incluyó programas y proyectos educativos. A su vez proponía los respectivos controles para evaluar el servicio educativo (Ley 60 de 1993, 1993, artículo 2º). En cuanto a los departamentos se les encargó de velar por la prestación del servicio educativo en todos sus municipios, lo cual incluyó apoyo en financiación e inversiones en infraestructura y dotación; capacitación y actualización de docentes y admisión de las competencias relacionadas con el currículo y material educativo; así como controlar y vigilar la inversión de dichos recursos (Ley 60 de 1993, 1993, artículo 3º). De la misma manera se distribuyeron las obligaciones a nivel distrital, quienes debían garantizar la prestación del servicio en preescolar, primaria básica y secundaria y media; financiar, coordinar y evaluar las inversiones que se realizaran ya fuera en infraestructura o en

² Este movimiento adelantó trabajo sobre aspectos pedagógicos y curriculares desde los años setenta hasta 1985. (López, 2001).

capacitación y actualización de docentes y asumir las competencias con el currículo y material educativo (Ley 60 de 1993, 1993, artículo 4°).

Esta ley posteriormente fue derogada por la ley 715 de 2001, de la cual se hablará más adelante.

2.2 LEY 115 DE 1994

Esta ley también conocida como la Ley General de Educación es una de las leyes más trascendentales que ha buscado una profunda reestructuración de la educación. Su origen está estrechamente relacionado con los hechos mencionados en la expedición de la ley 60 de 1993.

De acuerdo a lo expuesto por López (2001), el proyecto de ley fue presentado por el entonces Ministro de Educación Carlos Holmes Trujillo. Se realizaron discusiones promovidas por los ponentes y el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, en las que participaron grupos del sector como FECODE, sectores de educación privada, administraciones departamentales y municipales, la Iglesia Católica, el Departamento Nacional de Planeación -DNP-. Las modificaciones introducidas como resultado de estas disertaciones no fueron sustanciales.

Se resalta la inclusión de la participación de los padres de familia en el proceso educativo, la ética en la educación y el derecho a recibir educación religiosa en los colegios estatales. Los cambios relevantes se dieron en aspectos relacionados con la profesionalización y estímulos a la carrera docente (López, 2001, p.41).

El 14 de diciembre de 1992 la propuesta fue aprobada por la Cámara de Representantes.

En marzo de 1993 inició el trámite en el Senado de la República y después de múltiples debates se incluyeron nuevos artículos relacionados con los “educandos y los establecimientos educativos, conformación de la Junta Nacional de Educación -JUNE-, la

realización del Plan Decenal de Educación, del censo educativo, del código educativo y la obligatoriedad de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- en cada establecimiento educativo” (López, 2001, p.42).

Las reformas que se dieron en este periodo fueron influenciadas por la aprobación de la ley 60 en agosto de 1993. “No fue fácil el trabajo que condujo a la aprobación final de la ley aunque se destaca la participación de diversos grupos de interés en el tema educativo, hecho que no ocurrió con la ley 60” (López, 2001, p.43).

La Ley General de Educación que entró en vigencia desde el 8 de febrero de 1994, presenta todos los elementos que se deben poner en marcha para garantizar la prestación de este servicio público de manera efectiva lo cual implica una formación integral de los ciudadanos a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes como seres humanos. Esta ley abrió la puerta a nuevos proyectos educativos en el país, encaminados hacia el logro de la nueva organización educativa fundamentada en la autonomía de las instituciones educativas, en el diseño y organización de las mismas, la descentralización de los servicios educativos y las propuestas de carácter participativo que reconozcan y tengan en cuenta la diversidad cultural propia de todos los ciudadanos colombianos.

Lo anterior lo avala la ley cuando se declara:

Con esta ley se pretende regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Ley 115 de 1994, 1994, artículo 1°).

Dentro de lo establecido por la ley se deben resaltar aspectos fundamentales que son el objeto de estudio de la presente investigación. El primero referente a la autonomía escolar que está definida dentro del capítulo relacionado específicamente con el currículo y plan de estudios de la siguiente manera:

Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Ley 115 de 1994, 1994, artículo 77).

De la definición anterior, se evidencia que el planteamiento de los PEI debe desarrollarse teniendo en cuenta el contexto sociocultural de la comunidad educativa que lo plantea. Lo anterior implica que para su elaboración y puesta en marcha debe existir una estrecha relación y participación de todos los miembros que componen la comunidad educativa. “Entendiendo que dicha comunidad está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares” (Ley 115 de 1994, 1994, artículo 6°). Este es uno de los planteamientos que abre el camino hacia la autonomía escolar que precisamente reconoce la importancia de dejar un espacio a cada institución educativa para que actúen pro de la comunidad que atiende tanto en lo administrativo como en lo pedagógico.

Además de establecerse que el PEI debe ser una construcción en comunidad, se hace énfasis en que dicho proyecto es la carta de navegación de la institución educativa puesto que contiene los lineamientos básicos que ésta sigue para alcanzar los fines de la educación planteados en el artículo 5° de la Ley General de Educación, cuyo propósito es alcanzar la formación integral de los estudiantes acorde con el entorno que los rodea. Dentro de los elementos que deben verse reflejados en el proyecto se encuentra una identificación de los principios y objetivos que orientan la institución, así como el reconocimiento de los principales problemas que afectan a la comunidad educativa, de modo que le permita plantearse unos objetivos y estrategias que contribuyan a la formación de sus estudiantes; planes de estudio y mecanismos de evaluación acorde a las necesidades y medio en el cual se desenvuelven los estudiantes; reglamentación, procedimientos y criterios para lograr una organización tanto pedagógica como administrativa adecuada para desempeñar las

actividades propias de la institución y para permitir una interacción con otras entidades sociales que favorezcan el proceso de enseñanza. Como se trata de un proyecto se debe prestar atención a que todo lo planteado sea factible de realizarlo dentro de un horizonte de tiempo establecido, así como es importante que se establezcan indicadores que permitan monitorear constantemente su desarrollo y sea posible evaluarlo en los momentos adecuados para tomar acciones correctivas o ratificar que se marcha de manera adecuada. Es decir, el PEI debe ser constantemente revisado, no se da en un solo momento del tiempo sino que se trata de un proyecto en continuo mejoramiento, evaluación e implementación de nuevas acciones.

A su vez la ley contempla que es necesario incentivar a aquellas instituciones que logren poner en marcha proyectos que ameriten ser de reconocimiento nacional. Esto está establecido en el artículo 73 de la ley 115 de 1994, así:

El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. En este último caso, estos estímulos se canalizarán exclusivamente para que implanten un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el CONPES Social.

Lo descrito anteriormente son aspectos generales relacionados con la construcción y puesta en marcha del PEI, pero además es necesario comprender que dicho proyecto fue establecido como un mecanismo para abrir las puertas a la autonomía escolar curricular dentro de cada una de las instituciones educativas del país. Más que otorgar autonomía en el aspecto administrativo, se logró ceder a las instituciones educativas la toma de decisiones en aspectos del currículo que involucra la capacidad de organizar las áreas básicas de conocimiento, incluir aquellas que se consideren necesarias para responder al contexto social local, desarrollar actividades que contribuyan en la formación integral de

los estudiantes, etc. pero sin desconocer los lineamientos generales que el MEN establece dentro de la misma ley y sus decretos complementarios.

Otro de los aspectos relevantes para el desarrollo de esta investigación es el relacionado con los mecanismos de evaluación que el gobierno nacional ha generado con el fin de garantizar la calidad en la prestación del servicio de educación. En el artículo 80 de la ley 115, se estableció la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y se le otorgaron las siguientes funciones:

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docente directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (Ley 115 de 1994, 1994, artículo 80).

Como es posible observar, el campo de evaluación que se planteó el MEN, a través de este sistema, para velar por la calidad de la educación es bastante amplio. Posterior a esta decisión, expidió decretos adicionales que explican los procesos que deben realizar para llevar a cabo satisfactoriamente la evaluación institucional, evaluación del desempeño de los docentes y la promoción de estudiantes. Como resultados de estas evaluaciones se espera que surjan planes de mejoramiento que apoyen el desarrollo del PEI, de modo que permitan corregir los errores que se estén presentando, hacer los ajustes necesarios, así como fortalecer aquellos aspectos en los cuales los resultados de la evaluación hayan sido favorables.

2.3 DECRETO 1860 DE 1994

El gobierno nacional mediante este decreto reglamenta aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley General de Educación, dirigidos a aquellas instituciones que presten el servicio de educación formal.

En cuanto a la prestación del servicio educativo, se hace énfasis en que el principal actor del sistema es el educando y por tanto, es necesario aclarar las responsabilidades y compromisos que otros actores como el Estado y la familia poseen en este proceso de formación. Además ratifica que todas las personas tienen derecho a la educación, por lo menos hasta la etapa de educación básica (Decreto 1860 de 1994, 1994, capítulo I).

Establece los niveles, ciclos y grados; rangos de edades; disposiciones generales para las etapas de educación preescolar, básica y media; títulos y certificados que deben otorgarse al culminar cada una de las etapas de educación y la articulación que posee todo el sistema educativo nacional para garantizar que un educando pueda iniciar su formación en preescolar y culminarla en el nivel de educación superior, ya sea en universidades o en centros de carreras técnicas y tecnológicas, siempre y cuando pueda acceder a éstas últimas empleando recursos propios (Decreto 1860 de 1994, 1994, capítulo II).

Además este decreto en su capítulo III, ratifica que el PEI debe ser un trabajo conjunto de toda la comunidad involucrada directamente alrededor de la institución educativa y su puesta en marcha debe iniciarse una vez, de común acuerdo, se haya aprobado el proyecto. Debe revisarse al menos una vez cada año y tomar las acciones necesarias para garantizar el logro de los objetivos y metas trazadas. A su vez, señala que es necesario que cada institución educativa establezca un manual de convivencia que sea la reglamentación por la cual se rigen las acciones de todos los miembros de la comunidad educativa y se hace énfasis en que debe estar estrechamente relacionado con los principios establecidos en el PEI.

Dentro de la autonomía escolar que se concedió a los colegios se estableció que es necesario implementar un sistema de gobierno escolar, que permita la participación de todos los miembros que componen la comunidad educativa. De modo que sea posible canalizar de manera adecuada las iniciativas y propuestas que surjan de los miembros de la comunidad en pro del desarrollo de la institución. Ratifica que de acuerdo a lo establecido por la ley 115, la responsabilidad en la dirección de los colegios recae sobre todos los actores que componen dicha comunidad. Por eso sugiere que se conforme un consejo directivo, un consejo académico, un consejo de estudiantes, una dirección administrativa, una asociación de padres de familia y un consejo de padres de familia. Las

funciones de estos dos últimos estamentos fueron modificadas por el decreto 1286 de 2005, el cual será tratado más adelante. Además que se nombre un rector y un personero de los estudiantes.

Las disposiciones anteriores se establecen en el capítulo IV y además, se exponen cada una de las funciones que debe cumplir cada uno de los órganos mencionados. Aunque esta organización rige especialmente para los colegios estatales, las instituciones privadas pueden guiarse por esta propuesta para conformar su gobierno escolar.

Dentro de este decreto se habían establecido ciertas orientaciones relacionadas con la elaboración del currículo, especialmente estableciendo los elementos que debían tenerse en cuenta como los fines de la educación, lineamientos dados por el MEN y los indicadores de logro establecidos por el MEN. Además se señalaban los aspectos fundamentales que debían estar presentes en el plan de estudios como contenidos; distribución de tiempo y secuencias del proceso educativo; metodología aplicable en las asignaturas y proyectos pedagógicos; logros para cada grado y los criterios de evaluación. (Decreto 1860 de 1994, 1994, artículo 38). Todo lo referente a estas dos orientaciones, currículo y plan de estudios, fue modificado por el decreto 0230 de 2002, que será expuesto más adelante.

Otros aspectos relacionados con orientaciones curriculares como la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos que estén enfocados a identificar situaciones problemáticas a nivel social, económico, cultural, tecnológico y científico; la prestación del servicio social estudiantil; la orientación estudiantil que contribuya al desarrollo de la personalidad de los educandos; la tenencia de recursos como bibliotecas, materiales didácticos, equipo educativo e infraestructura escolar, también son contemplados en el capítulo V de este decreto.

Es importante resaltar que dentro de la reglamentación que se había dado a conocer mediante este decreto estaban contemplados criterios para la evaluación y promoción de los estudiantes, los cuales fueron totalmente modificados por el decreto 0230 de 2002. Los cambios fundamentales se dieron en la promoción de los estudiantes más que el proceso de evaluación.

Finalmente, se contemplan algunas disposiciones con respecto al calendario académico como el establecimiento de una única jornada, veinticinco horas semanales de trabajo efectivo, dos periodos semestrales cada uno de veinte semanas como mínimo y periodos de vacaciones intersemestrales que no superen las ocho semanas. También se establece que el MEN garantizará los procesos de inspección y vigilancia de la educación. Proporcionará un sistema nacional de información que mantenga archivos actualizados de las instituciones educativas en lo referente al PEI; a los estatutos que lleguen a regir a padres, profesores, estudiantes y a la institución en general; nombres de los representantes legales y registro único nacional de docentes. Además se da a conocer la posibilidad de que las instituciones educativas que lo deseen certifiquen su calidad en educación al someterse al cumplimiento de normas técnicas o especificaciones que señale el MEN, a través del Sistema Nacional de Acreditación.

2.4 LEY 715 DE 2001

Como se había mencionado, esta ley de recursos y competencias, es la que reemplazó a la ley 60 de 1993, replanteando las funciones a cada una de las entidades territoriales (departamentos, municipios y distritos) para la organización de los sectores de educación y salud en el país.

En cuanto al sector educativo, se establece claramente que dentro de las competencias de la nación se encuentra la de establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional (Ley 715 de 2001, 2001, artículo 5º). Es decir, se reconoce la autonomía escolar curricular reglamentada en la ley 115 de 1994 que permite trabajar en pro de las necesidades y expectativas específicas de las comunidades educativas.

A su vez se especifican cada una de las actividades por las cuales responden cada una de las entidades territoriales con el fin de garantizar que las instituciones educativas posean

los recursos necesarios para prestar un adecuado servicio en educación, lo cual incluye cobertura, calidad y eficiencia. En esta ley se mantiene la intención de descentralización que se inició con la ley 60, pues tanto los departamentos como los municipios y distritos gozan de mayor poder de decisión en aspectos administrativos, especialmente en la asignación de personal docente y recursos económicos. Además deben promover procesos de evaluación de docentes y la generación y la puesta en marcha de los planes de mejoramiento de la calidad de las instituciones (Ley 715 de 2001, 2001, capítulo II).

Además de lo anterior, se señalan las obligaciones de las instituciones educativas, los rectores y el manejo adecuado de los recursos que garanticen una adecuada prestación del servicio. Ratifica a los rectores como los líderes del desarrollo del PEI así como del gobierno escolar de modo que garantice que realmente se lleven a cabo en la institución y que las acciones realizadas contribuyan al mejoramiento de la misma. También hace énfasis en que el rector es quien debe coordinar los procesos de evaluación de directivos docentes, docentes y personal administrativo. Adicional a lo anterior, debe desempeñarse como un administrador de los recursos de los que goza la institución en pro de brindar educación de calidad (Ley 715 de 2001, 2001, artículo 10).

2.5 DECRETO 0230 DE 2002

Con este decreto el MEN dictó las nuevas disposiciones relacionadas con el currículo, la evaluación y la promoción de los educandos, así como reglamentó la evaluación institucional. Como se mencionó anteriormente, este decreto reemplazó algunas normas que se habían establecido en el decreto 1860 de 1994. Esta nueva normatividad aplica para todo tipo de establecimientos educativos, ya sean de carácter estatal o privado.

En cuanto a las orientaciones curriculares, el decreto parte de la definición de currículo:

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y

físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Decreto 0230 de 2002, 2002, artículo 2°).

Por lo tanto, se reconoce la autonomía de las instituciones educativas para que de acuerdo a sus criterios integren las áreas básicas del conocimiento establecidas por ley, con aquellas áreas que de acuerdo a sus necesidades y planes establecidos deben ser incluidas. Todo lo anterior, teniendo en cuenta que se mantiene como marco general los fines de la educación, los estándares de competencias³ suministrados por el MEN y los lineamientos curriculares proporcionados también por el MEN.

Con respecto al plan de estudios, en este decreto se define como:

El esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que formen parte del currículo de los establecimientos educativos (Decreto 0230 de 2002, 2002, artículo 3°).

En el tercer artículo del decreto, se mantienen aspectos fundamentales, establecidos en el decreto 1860, como el establecimiento de contenidos y temas y la distribución de tiempo y secuencias del proceso educativo. Pero ya no sólo se habla de los logros que el estudiante debe alcanzar sino de las competencias que se espera desarrolle en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, ya no se habla de criterios de evaluación sino de procesos de apoyo para que el estudiante que posea dificultades sea capaz de superarlas. En este sentido, ahora se deben establecer son criterios de desempeño y metas de calidad, que a su vez constituyen un elemento en el proceso de evaluación institucional (Decreto 0230 de 2002, 2002, artículo 3°).

En este decreto se expone ampliamente todo lo relacionado con la evaluación y la promoción de estudiantes puesto que reemplaza en su totalidad lo que inicialmente se había planteado en el decreto 1860. Básicamente, se busca que el estudiante y los padres de familia obtengan una valoración integral del proceso de aprendizaje. Se ha determinado

³ Cabe recordar que en el decreto 1860 de 1994 se hablaba de indicadores de logro y no de estándares de competencias.

una escala de valores en letras de modo que sea de fácil comprensión y análisis. Con respecto a la promoción de estudiantes se ha establecido la conformación de comisiones de evaluación y promoción para cada uno de los grados, integradas por docentes, padres de familia y el rector, quienes son los encargados de discutir y definir la promoción de los educandos y establecer sugerencias para ayudar a quienes presenten dificultades (Decreto 0230 de 2002, 2002, artículo 8°). Se estableció que la institución educativa, debe promover como mínimo el 95% de los estudiantes de cada grado, que finalicen el año escolar. Lo que requiere de un proceso de análisis minucioso que está basado en ciertos criterios establecidos en el decreto (Decreto 0230 de 2002, 2002, artículo 9°). Adicionalmente, se deben emprender procesos de recuperación que les permita a los estudiantes que presentaron falencias, pero fueron promovidos, superar las deficiencias. Y cualquiera que sea el resultado de este proceso, debe hacerse la respectiva anotación en sus calificaciones (Decreto 0230 de 2002, 2002, artículo 10°).

Finalmente, se ha establecido una evaluación académica institucional anual que busca establecer el logro de los objetivos y metas de calidad académica que estén consagrados en el PEI y en el plan de estudios con el fin de tomar acciones correctivas y de mejoramiento (Decreto 0230 de 2002, 2002, artículo 12°). Este proceso debe ser dirigido por el consejo directivo de la institución según lo establecido en el artículo 84 de la Ley General de Educación. Eventualmente las instituciones pueden ser evaluadas por el MEN a través de entidades avaladas por éste.

2.6 DECRETO 2582 DE 2003

A través de este decreto, se han reglamentado mecanismos para realizar en cada una de las instituciones educativas estatales evaluaciones de desempeño tanto a docentes como directivos docentes, con el fin de llevar a cabo un proceso de mejoramiento continuo que se vea reflejado a nivel personal, profesional e institucional (Decreto 2582 de 2003, 2003, artículo 2°). Según lo establecido esta evaluación debe realizarse de acuerdo a los instrumentos diseñados por el MEN y la Secretaría de Educación es la encargada de efectuar la evaluación a rectores y directores, mientras que éstos últimos son los

encargados de realizarla a los docentes, orientadores y coordinadores (Decreto 2582 de 2003, 2003, artículos 5° y 6°). La frecuencia de aplicación de estas evaluaciones es anual.

2.7 DECRETO 1286 DE 2005

Con este decreto se pretende que los “padres de familia”⁴ participen efectivamente en el mejoramiento de los procesos educativos, tanto de instituciones públicas como privadas.

El MEN ha establecido lineamientos para los padres de familia como los derechos y los deberes que asumen al momento de matricular a sus hijos en una institución educativa. Además establece las pautas para la conformación de la asamblea general de padres, consejo de padres y las asociaciones de padres. Así como establece la importancia de elegir representantes de los padres para el consejo directivo. Es necesario comprender que la asamblea general de padres está conformada por todos los padres de familia de la institución y el rector es quien debe convocarla dos veces al año (Decreto 1286 de 2005, 2005, artículo 4). En cuanto al consejo de padres, debe conformarse convocando entre uno y tres padres de familia por cada grado de estudio que se ofrezca en la institución. Su labor debe ser conjunta con el director del colegio quien brindará los recursos necesarios para trabajar en torno a lo planteado en el PEI, de modo que velen por la formación integral de todos los educandos (Decreto 1286 de 2005, 2005, artículos 5 y 6). Por último, sólo se puede conformar una asociación de padres de familia por institución, ésta se conforma con aquellos padres que voluntariamente deseen participar y debe conformarse como una entidad jurídica, sin ánimo de lucro. Por lo tanto, es necesario que cuente con los estatutos que guíen su funcionamiento y que haya sido inscrita en la Cámara de Comercio. No debe confundirse con la asamblea de padres mencionada, puesto que la asociación no necesariamente involucra a todos los padres de familia y se maneja de manera independiente al establecimiento educativo (Decreto 1286 de 2005, 2005, artículo 9).

⁴ Este término hace referencia a padres y madres de familia, tutores o acudientes de los estudiantes debidamente matriculados en una institución educativa (Decreto 1286 de 2005, 2005, artículo 1°- párrafo).

Todo lo anterior con el fin de guiar a las directivas de los colegios en la conformación de una comunidad educativa donde todos sus miembros, especialmente los padres de familia, sean concientes de sus responsabilidades, posibilidades de participación e importancia de ser parte del proceso de formación de sus hijos no sólo desde el hogar sino apoyando la ejecución del PEI y de todos aquellos proyectos que lo sustentan.

3. ESTUDIOS DE CASO: DESCRIPCIÓN DE LAS SITUACIONES PARTICULARES

En este capítulo se presenta una descripción de los cambios que se han generado en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, a partir de la interpretación que ellas, como actores sociales dentro del sistema educativo, han realizado de los requerimientos del gobierno nacional concernientes con la autonomía escolar curricular y el sistema nacional de evaluación, en lo relacionado con las pruebas de los estudiantes, que se establecieron con la ley 115 de 1994. De esta manera se podrá abordar el análisis en el siguiente capítulo a partir de varias interpretaciones que se han realizado con base en las posibles contradicciones que dentro de la legislación se han encontrado al tratar los conceptos de autonomía y evaluación.

Las instituciones escogidas poseen características diferentes en determinados aspectos como el hecho de pertenecer una al sector oficial y otra al sector privado, atender estudiantes de condiciones socioeconómicas diferentes, tener distribuciones particulares de jornadas de trabajo, entre otras, que permiten estudiar desde diversas perspectivas el impacto que se ha generado con la legislación y cómo a pesar de ser instituciones educativas con tantas diferencias, comparten inconvenientes para desarrollar las acciones esperadas por el MEN.

Características	Institución Educativa Distrital	Institución Educativa Privada
Localidad	Bosa	Usaquén
Sector	Oficial	Privado
Carácter	Mixto	Mixto
Estrato socioeconómico de la población	Uno y dos	Cinco y seis
Niveles	Educación preescolar, básica y media	Educación preescolar, básica y media
Modalidad	Bachillerato Académico con énfasis en Gestión empresarial	Bachillerato Académico con posibilidad de obtener título en la modalidad de Bachillerato Internacional
Calendario	A	B
Jornadas	Mañana y tarde	Única
Sedes	Una	Una

Tabla 1. Características generales de las instituciones educativas

3.1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Esta institución educativa fue creada en el año 1915⁵, en un área rural del entonces municipio de Bosa en Cundinamarca. En sus inicios atendía a una pequeña población de estudiantes que cursaban sólo dos grados y estaban a cargo de una profesora. En la década de los 70, la institución fue ampliando su cobertura aunque trabajaba sólo en una jornada. En los años 80, dada la constante migración de personas del campo a la ciudad, abre las dos jornadas de estudio mañana y tarde y empieza a contar con profesionales en docencia. Hacia el año de 1994 con el apoyo de la Secretaría de Educación Distrital –SED–, se da paso a la construcción de la planta física que posteriormente les permitiría ampliar el ciclo de educación. En el año de 1999 se formaban estudiantes hasta el grado sexto y luego cada año se fue completando el ciclo hasta ofrecer educación media, otorgando el título de bachiller académico con énfasis en gestión empresarial. Actualmente, la institución atiende

⁵ Esta información fue obtenida del PEI y de la entrevista que la investigadora realizó a quien se desempeñara como rector de la institución educativa desde el año de 1992 hasta el año 2005.

una población estudiantil de aproximadamente 2.200 estudiantes, agrupados en dos jornadas académicas, y cuenta con alrededor de 70 docentes.

Para realizar la descripción de la comunidad educativa conformada por los directivos, los docentes, los estudiantes y los padres de familia, se realizaron entrevistas semi-estructuradas al rector saliente de la institución, a los coordinadores tanto académico como de convivencia y a seis docentes, seleccionados teniendo como criterio el tiempo de trabajo en la institución. También se desarrolló un grupo focal con nueve estudiantes de bachillerato de diferentes grados y dos grupos focales con ocho y seis padres de familia respectivamente. No fue posible entrevistar a la nueva rectora debido a que tenía múltiples reuniones por el proceso de empalme del cargo y el día establecido para la entrevista sólo dispuso de tiempo para enterarse del objetivo del proyecto. El periodo de investigación en esta institución educativa está comprendido entre los meses de julio y diciembre de 2005, por lo tanto, las entrevistas y los grupos focales fueron realizados durante estos meses. Con el fin de mantener la confidencialidad de las personas que participaron, las citas que se presentan como sustento de la descripción corresponden a nombres genéricos que han sido asignados por la investigadora. A continuación se presenta la descripción de cada uno de los aspectos analizados.

3.1.1 Generalidades del PEI

El PEI de la institución fue desarrollado a partir de la ley 115 de 1994 para dar cumplimiento a lo reglamentado, pues tenían un periodo de transición y debían dar a conocer el proyecto ante la SED. Iniciar la construcción del PEI no fue un proceso fácil, tanto directivas como docentes tuvieron que enfrentarse, sin ningún tipo de apoyo, a los inconvenientes que surgieron al momento de interpretar la norma que exigía la creación de un proyecto para la institución. El rector inicialmente solicitó ayuda a la SED, ente comisionado por el MEN para brindar esta capacitación, pero sólo varios años después de implementada la reforma se hizo efectivo el apoyo acordado.

Al comienzo se desarrollaron dos proyectos correspondientes a cada una de las jornadas académicas puesto que cada una era dirigida por un rector diferente. A partir de lo

señalado por el último rector de la institución, su mayor preocupación se centró en la definición de una estrategia pedagógica. Hecho que también se evidenció en las entrevistas con los profesores. Además se dio inicio al establecimiento de un manual de convivencia y a la conformación del gobierno escolar. Se señalan estos tres elementos puesto que son los de mayor percepción por parte de los actores de la comunidad educativa y son los que conducen a la generación de ciertas acciones.

Al revisar el PEI, es posible observar que se encuentra conformado estrictamente por las secciones que de acuerdo al decreto 1860 lo deben componer, es decir, se sigue al pie de la letra lo establecido y en muchas ocasiones se ha copiado literalmente apartes de leyes y decretos, como los que guían el establecimiento de las funciones de los órganos que deben componer el gobierno escolar y los parámetros curriculares.

Hacia mediados del año 2005 se notificó el nombramiento de nueva rectora, por lo cual se ha iniciado un proceso de transición dentro del cual se ha hablado de la necesidad de hacer un análisis del PEI actual; puesto que se sumó el hecho que la SED delegó a cada uno de los equipos pedagógicos de las localidades de la ciudad para que revisaran cada uno de los PEI de los colegios y a partir de sus sugerencias cada institución está en la obligación de reformular el PEI. Este proceso que ha estipulado la SED es el que ha generado cierta preocupación en esta institución para efectuar las modificaciones que se consideren sean pertinentes para trabajar en pro de la comunidad educativa. Pero hasta el momento no se han realizado convocatorias al interior de la institución relacionadas con el mejoramiento del PEI.

3.1.2 Principios institucionales

En esta institución educativa distrital al parecer el PEI ha sido planteado por los directivos y por los docentes únicamente, como se expuso anteriormente. Los estudiantes y los padres de familia entrevistados no recuerdan que hayan participado de su construcción. Analizando la misión de la institución escrita en el PEI se encuentra que se ha decidido formar a los educandos con un perfil específico que parece dar respuesta a necesidades locales:

La institución educativa es una institución pública oficial ubicada en la localidad de Bosa de la ciudad de Bogotá D.C. Su misión es la de formar a las niñas, niños, las jóvenes y los jóvenes integralmente en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica con énfasis en Gestión Empresarial, posibilitando en los estudiantes el desarrollo de competencias para acceder a una mejor calidad de vida, mediante la implementación de un currículo adaptado a las necesidades del mundo actual (PEI Institución Educativa Distrital, 2005, p.18).

Sin embargo, el no llevarse a cabo un proceso de construcción y análisis por toda la comunidad educativa de lo que se ha establecido, hace que los estudiantes y los padres de familia no puedan evaluar lo que allí está consignado. Esto se refleja en una concepción del sistema educativo como la que existía antes de la reforma, donde la responsabilidad de educar recaía sobre los directivos y los profesores. En esta institución educativa distritalal parecer existe la creencia que las decisiones que toman los profesores son las adecuadas porque ellos son quienes poseen el conocimiento y por lo tanto, lo que ellos decidan está correcto. Recurrentemente los padres de familia manifestaron que ellos confían en las decisiones que toman los docentes y que prefieren acatar sus mandatos que participar en la toma de decisiones. Quizás estas concepciones sean las que influyan para que ni los estudiantes ni los padres de familia hayan podido comprender cuáles son las características que definen su identidad frente a otras instituciones de la ciudad, incluso de su localidad.

Cuando se estudia la visión de la institución aparece un nuevo elemento que parece delimitar aún más la identidad de la institución:

La institución es líder a innovadora a partir de su PEI. Su quehacer educativo se basa en el modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión que responde a las necesidades del mundo actual; que busca posicionarse entre las mejores de la localidad de Bosa en lo académico y lo organizacional, institución en continuo cambio y evaluación en armonía con la comunidad mediante la implementación de canales efectivos de comunicación, de mutuo respeto y tolerancia (PEI Institución Educativa Distrital, 2005, p.18).

Por lo tanto, se tiene un PEI descontextualizado, que no parece construido con base en las opiniones de los actores que constituyen la comunidad educativa y donde no ha existido una clara identificación de los objetivos hacia los cuales debería estar enfocado el proyecto educativo. Por ejemplo, se consideran actores como los egresados y personas del sector productivo que podrían ser fundamentales para alcanzar las proyecciones del colegio, pero no existe ninguna relación con ellos. Los actores que efectivamente participan de alguna manera, no han tenido espacios para intercambiar opiniones que ayuden a crear y fortalecer mecanismos que generen acción basada en el deseo por cubrir las necesidades y expectativas de la comunidad. Además, por el planteamiento de la misión pareciera que se hubiese hecho un análisis profundo del entorno que rodea a la institución para determinar necesidades puntuales, pero no se conocen estadísticas, encuestas u otra clase de estudios que reflejen que se ha hecho esta labor; ninguno de los profesores, estudiantes y padres de familia entrevistados mencionaron haber participado en la selección del énfasis. Y se encontraron algunas concepciones disputadas entre los docentes que parecen corroborar que no se ha dado una mirada al contexto. Por ejemplo, de los seis docentes entrevistados cuatro tienen la creencia que un gran porcentaje de estudiantes deben trabajar en jornadas contrarias a la académica para ayudar a sus familias, situación que no comparte la coordinadora académica, de la jornada tarde. “Una concepción que tienen es que muchos pelados trabajan en abastos, pero falso, serán unos diez en todo el colegio” (C. Académico). Además la encuesta del menor trabajador, que fue aplicada por la SED en noviembre de 2005, arrojó que sólo uno o dos estudiantes por curso trabajan y además no en todos los cursos se encontraron estudiantes trabajan.

3.1.3 Currículo

Sin embargo, a partir del planteamiento de los lineamientos institucionales se han tomado decisiones que se han tratado de implementar en la institución. Se mantiene el deseo de conformar un currículo enfocado a la formación de gestores empresariales y además, la aplicación de Enseñanza para la Comprensión⁶ como modelo pedagógico para lograr la

⁶ La Enseñanza para la Comprensión es un modelo pedagógico del enfoque contemporáneo estructural cuyo propósito es desarrollar altos niveles de comprensión en los estudiantes en las dimensiones de contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación (PEI Institución Educativa Distrital, 2005, p.54).

formación integral de los estudiantes. La selección de este modelo pedagógico es una clara respuesta a las disposiciones del MEN y ha sido uno de los aspectos del PEI que más relevancia ha tenido desde los años noventa en la institución. Pues el rector señala que desde el año de 1994 cada una de las jornadas académicas de la institución seleccionó su propio modelo a partir del cual se desprendían la metodología de enseñanza, la elaboración del plan de estudios, la determinación de los criterios para la evaluación y la promoción de estudiantes y demás actividades que se consideraran necesarias.

Cuando se les preguntó a los profesores acerca del modelo pedagógico que se desarrolla como parte del currículo, todos respondieron remitiéndose a la historia. Es decir, comentaron que primero se había definido trabajar con pedagogía activa⁷ y luego con aprendizaje significativo⁸. Pero cuando se les indagó acerca del modelo que actualmente empleaban para desarrollar sus clases, ninguno manifestó estar trabajando con enseñanza para la comprensión. Es decir, aunque decidieron de manera autónoma cómo transmitir el conocimiento a sus educandos, no han podido establecer una manera conjunta de logrado. Posiblemente, cada docente tuvo que tomar sus propias decisiones de cómo enseñar en el aula de clase su asignatura. Una de las profesoras entrevistadas comentó “el rector se dio cuenta como que todos decían sí pedagogía activa, pero realmente cada uno hacía lo que quería” (Profesor 1).

Según las entrevistas realizadas a los docentes, hacia el año de 2000, se dieron a la tarea de hacer una fusión de los modelos, tanto de la jornada de la mañana como de la tarde, con el fin de trabajar de manera unida en la institución puesto que se venía ampliando la cobertura y se daba apertura al grado noveno. Por lo tanto la SED los obligó en el año 2001 a crear un solo PEI. Nuevamente, dando respuesta a las exigencias del gobierno se actuó para cumplir con los requisitos.

⁷ Este modelo considera aspectos como: el aprendizaje está centrado en el estudiante; la autoinstrucción; el aprendizaje en grupo; promoción de acuerdo con las capacidades de los estudiantes; respeto al ritmo individual; la evaluación de los procesos de aprendizaje de manera permanente y objetiva de acuerdo al ritmo de trabajo de los estudiantes (PEI Institución Educativa Distrital, 2005, p.23).

⁸ El estudiante construye su propio conocimiento. Su aprendizaje depende del grado de desarrollo. El estudiante relaciona lo que aprende con los conceptos que ya posee, desde allí da significado al material que es objeto de aprendizaje. Lo que el estudiante aprende sirve de base para efectuar nuevos aprendizajes. Se plantea la existencia de una memorización comprensible de lo que se aprende, mediada por una reflexión crítica por parte del estudiante (PEI Institución Educativa Distrital, 2005, p.23).

Dentro de los modelos explorados se encontraban pedagogía conceptual⁹ y enseñanza para la comprensión, siendo éste último el que fue seleccionado para aplicar. Este proceso tomó varios años, por lo tanto, sólo hasta el año 2003 se decidió cuál sería el modelo a trabajar y se determinaron las primeras acciones para su implementación. Podría suponerse que durante esos cinco años cada docente trabajó bajo sus propios parámetros y al parecer, las planeaciones se realizaban de acuerdo a las áreas de conocimiento. El Coordinador de Convivencia, quien se desempeñaba como docente en el área de ciencias sociales, comentó:

Hace tres años empezamos a construir un plan de estudios que buscábamos fuera interdisciplinario. Entonces lo modificamos, luego vino el apoyo de Merani que trabajan con pedagogía conceptual y aquí finalmente se decidió que no, que se iba a trabajar enseñanza para la comprensión. Entonces ahora todo se está tratando de reorientar teniendo en cuenta los lineamientos de sociales y los estándares.

La mayoría de los profesores aceptaron estar desarrollando una cátedra libre o en algunas ocasiones, evadieron el tema de implementación enumerando las dificultades que han tenido para lograrlo. “Con enseñanza para la comprensión ha sido un poquito difícil porque no todos, incluyéndome a mí, tenemos la capacitación” (Profesor 1). Al parecer tanto directivas como docentes se escudan en la alta rotación de maestros para demorar su puesta en marcha. El rector mencionó que “los docentes capacitados se han ido, mas o menos el 40% se fueron con la información. Entonces ahora toca volver a hacer el trabajo”. Quizás esta situación sea producto de la concepción que puede vivirse dentro del sector oficial, en el cual los docentes se sienten con autonomía para desarrollar sus clases de la manera que ellos consideren adecuada y que la aplicación de este tipo de metodologías no debe ser impuesta. “Aquí encontramos el profesor que ya lleva mucho tiempo en el

⁹ La Pedagogía Conceptual es un modelo pedagógico que ha surgido como el resultado de largos años de reflexión e investigación en la Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la Inteligencia, FAMDI, naciendo como paradigma para suplir las necesidades y responder a los retos educativos de la sociedad del próximo siglo. Su objetivo es, en definitiva promover el pensamiento, las habilidades y los valores en sus educandos, diferenciando a sus estudiantes según el tipo de pensamiento por el cual atraviesan (y su edad mental), y actuando de manera consecuente con esto, garantizando además que aprehendan los conceptos básicos de las ciencias y las relaciones entre ellos. (Colegio Franciscano de San Luis Rey, 2006, Presentación, párr. 4).

distrito y está arraigado con la escuela tradicional y obviamente tiene mucha resistencia a innovar, a cambiar, porque dice para qué meterme en un proceso si ya voy a culminar” (Profesor 6). Por lo tanto, los docentes con más trayectoria profesional al parecer están satisfechos con los métodos que emplean desde hace muchos años porque obtienen los resultados que esperan en cada una de sus áreas y por lo general, son quienes oponen más resistencia al cambio. O quizás factores como el mencionado de la constante asignación de maestros cause desmotivación para continuar en el intento por poner en práctica modelos que hayan sido exitosos en otras instituciones educativas. A todos estos factores enumerados se suma el hecho de que no existen parámetros de evaluación, ni de la institución educativa ni de la SED, que permitan hacer un seguimiento a los procesos de implementación.

3.1.4 Plan de estudios

En esta institución educativa, el plan de estudios es básicamente el reglamentado en la ley general de educación, es decir, está conformado por las nueve áreas básicas¹⁰. Pero de acuerdo a lo manifestado por el rector, la comunidad educativa se vio en la necesidad de aprovechar el margen de autonomía¹¹ sobre la conformación del plan de estudios y decidió incluir asignaturas diferentes dentro del área de tecnología e informática. Estas asignaturas son las que responden al énfasis establecido en gestión empresarial. El rector comentó lo siguiente al respecto:

Mirando las necesidades de la comunidad, porque una persona con título de bachiller académico en este momento ya no sirve, la ley 115 se quedó corta y vemos la necesidad de que el estudiante se gradúe con un énfasis. Es por esto que reforzamos áreas como sistemas, la ofimática, la legislación laboral y comercial, la práctica laboral la contabilidad.

¹⁰ De acuerdo a la ley 115 de 1994 en su artículo 23, las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento son: Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística; Educación ética y en valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas; Tecnología e informática.

¹¹ Margen que corresponde al 20% que se puede conformar de manera autónoma porque de acuerdo a lo establecido en la ley 115 de 1994 las áreas básicas deben conformar mínimo el 80% del plan de estudios.

De acuerdo a esta afirmación, pareciera que constantemente la institución da una mirada al contexto, lo que podría catalogarse como positivo y acorde a lo que el MEN desea que se realice al momento de tomar decisiones como esta. Pero al hacer una revisión del PEI no se encuentra ninguna justificación de porqué se tomó esa elección. En las entrevistas con los profesores y los estudiantes se mencionaron algunos obstáculos que no han permitido que se desarrolle con efectividad el programa del énfasis y se encontraron posiciones contrarias al momento de recordar cómo se había llegado a establecer dicho énfasis. Sólo dos profesores explicaron que el énfasis fue escogido por algunos profesores de la jornada de la mañana y que se adoptó sin analizar realmente el contexto, es decir, se asumió que era adecuado para los estudiantes del colegio porque era una forma de prepararlos para crear sus propias fuentes de empleo. Cuando se le preguntó a la coordinadora académica cómo llegaron a definir que gestión empresarial era el énfasis adecuado, ella respondió:

Con una mirada pobre hacia la gente. Es que el primer énfasis que tuvimos hace 6 años fue en secretariado y comercio, entonces los muchachos veían mecanografía o secretariado y contabilidad. Porque la intención era, pero de los de la mañana que fueron los que se lo inventaron, que como ellos no iban a ir a la universidad que por lo menos salieran aprendiendo algo. Cuando creo yo que hace 6 años eso del secretariado y comercio ya no servía y era obvio que no iba a servir.

Un profesor comentó también al respecto:

Aquí ha sucedido el problema del interés por crear gestores y gestoras empresariales. Pero es que aquí la gente no sabe hacer nada. Entonces qué voy a gestionar si no sé hacer nada. Esa ha sido la crítica que yo he tenido frente a esto. ¿Qué he propuesto? Estudiemos el contexto de lo que hace la gente, para ver si lo que hace la gente en su cotidianidad puede alimentar la idea de gestión empresarial que ustedes tienen. Yo tampoco estoy diciendo que por ser gestión empresarial no sirve, puede servir, porque en el mundo todo sirve (Profesor 3).

Los estudiantes manifestaron que los profesores fueron los que seleccionaron el énfasis y que es relativamente reciente pues antes recibían formación en secretariado y comercio.

Ellos más que comprender las razones que llevaron a seleccionar este énfasis, conocen las materias que lo componen y en el desarrollo de las mismas identifican algunas deficiencias. La primera de ellas es que no cuentan con los docentes capacitados para desarrollar los programas de las materias del énfasis. La SED es quien asigna los docentes de acuerdo al perfil enviado por las directivas del colegio y por lo general, las personas enviadas no poseen formación en las áreas del énfasis. Al preguntar a un estudiante cómo calificaba las materias del énfasis en cuanto a contenidos respondió: “por ejemplo, en la clase de gestión empresarial trabajamos lo de la empresa pero no salimos de la misión y la visión” (Estudiante 1). Como segunda dificultad, se suma la alta rotación de maestros que impide que se lleven a cabo procesos continuos de aprendizaje. Aunque esta dificultad se evidencia de manera general, es de gran impacto en el proceso de formación del énfasis porque los profesores se deben reemplazar, en la mayoría de los casos, por personas que no poseen conocimiento del tema. Como tercera dificultad, los profesores realizan cambios en las asignaturas del énfasis sin un análisis previo de las situaciones que motivan esas modificaciones y lo más grave, sin permitir a los estudiantes ser partícipes de la decisión, cuando ellos son los directamente afectados.

Los estudiantes manifestaron que a ellos no se les daba la oportunidad de opinar, lo que los lleva a perder interés en las asignaturas relacionadas con la gestión empresarial. Dentro de las percepciones que tienen los estudiantes del énfasis se destacan afirmaciones como: “sinceramente eso [haciendo referencia al énfasis] está de adorno, porque no enseñan lo que debe ser” (Estudiante 2). “Todo está disperso, no está enfocado a la creación de las empresas” (Estudiante 3). Estas respuestas dejan ver que no hay una coherencia entre el objetivo y la finalidad que han establecido los profesores acerca de la importancia de dar valor agregado al proceso de formación de los estudiantes y lo que los estudiantes perciben al momento de ir desarrollando los programas de las asignaturas. Quizás los estudiantes tengan una interpretación diferente cuando oyen hablar de gestión empresarial. No se han generado espacios en los cuales tanto profesores como estudiantes puedan exponer sus interpretaciones acerca del énfasis de modo que todos estén alineados bajo los mismos intereses.

Quizás estas dificultades se presentan debido a la carencia de documentación clara y coherente de cada uno de los objetivos y contenidos que deben abordarse en los cursos que componen las áreas de conocimiento. Cuando un nuevo docente llega a la institución no recibe ningún tipo de inducción que le permita conocer las características de la comunidad educativa, su conformación, sus objetivos, etc. La persona por iniciativa propia debe empezar a indagar y conocer la institución y decidir cómo desarrollará la asignatura que le fue asignada. Estas apreciaciones fueron recurrentes en las entrevistas realizadas a los docentes.

3.1.5 Planeación

De los profesores entrevistados, aquellos que tienen a su cargo la enseñanza de áreas básicas como matemáticas y ciencias sociales, reconocieron que hacen sus planeaciones en cada una de las áreas de acuerdo a los indicadores de logro y a los estándares del MEN. Varios de ellos coinciden en catalogar los estándares como buenos, pero dado el contexto y el proceso de formación de los estudiantes que se atienden en el colegio, resulta bastante complicado cumplirlos. Consideran que aún se encuentran lejos de alcanzar estos propósitos. Pese a haber definido un énfasis de formación en gestión empresarial, los profesores intentan alcanzar lo establecido por la ley pues las materias que corresponden a las áreas básicas parecen estar enfocadas fuertemente en los estándares.

Para mí las personas que hacen esos estándares no han tenido la oportunidad de tener la experiencia de estar con los estudiantes. Que primero hay mucha diversidad en un solo grupo de 45 o 50 niños, que cada uno tiene un proceso de aprendizaje diferente. Yo veo que los estándares son un poco inalcanzables teniendo en cuenta el proceso que se lleva a cabo con el estudiante (Profesor 4).

La mayoría de los profesores comentaron que es difícil lograr el nivel académico que el ministerio desea porque los estudiantes no tienen las bases suficientes para alcanzar procesos de aprendizaje de modo que los estándares queden cubiertos. Los docentes le apuestan a preparar al estudiante de manera adecuada en los contenidos que se alcanzan a cubrir, se avanza al ritmo de los estudiantes. Ellos justifican sus acciones teniendo en

cuenta que los educandos que ingresan al colegio, por lo general, empiezan su proceso de escolaridad en el primer grado de primaria.

Algunos profesores manifestaron inconformidad con algunas interpretaciones que hacen sus compañeros con respecto a los lineamientos y a los estándares. “Hay quienes confunden los estándares con los logros y no es lo mismo. Hay quienes no los han leído y se suponen que son la guía de navegación” (C. Convivencia). Cinco de los profesores entrevistados, manifestaron que los estándares no les preocupan por el área de formación que manejan y además, explican que algunos lineamientos no se pueden cubrir por la escasez de recursos. Los profesores explicaban que al tratarse de un colegio del Estado, deben presentar solicitudes a la SED para obtener recursos adicionales y por lo general, pasan años sin que se obtenga el apoyo para poder realizar otras actividades.

Sin embargo, los profesores del área de matemáticas se consideran los únicos que no sólo tienen como meta cumplir con estándares de competencias básicas sino que además plantean los objetivos del área con base en las necesidades que perciben de sus estudiantes. Su finalidad es garantizar que los educandos adquieran las habilidades básicas en cuanto a la formación matemática.

Los profesores de matemáticas se dedican a leer y analizar los estándares de cada uno de los grados y determinan, de acuerdo a las características de los estudiantes, cuáles de esos estándares son posibles alcanzarlos en cada uno de los grados y con base en eso realizan la planeación respectiva. De manera general, el punto de partida son los lineamientos y los estándares dados por el MEN. Posteriormente, los profesores realizan una matriz de conceptos que da origen a una red conceptual, que permite determinar cuáles deben ser los desempeños que el estudiante alcanzará. Una vez se han definido estos últimos, cada profesor se dedica a realizar la planeación de sus clases, ejecución y evaluación, a partir de los criterios que previamente ha establecido. Desafortunadamente, esta situación no se presenta de manera similar en otras áreas. Una de las profesoras de matemáticas comentó:

Tenemos reuniones de áreas donde se supone que en el área se planea. Pero yo me atrevería a decir que los únicos que se sientan a hacer todo, juntos, son los de

matemáticas. Desde la persona de preescolar hasta el de undécimo están sentados juntos haciendo la planeación. En las otras áreas lo que he visto es que los de primaria se hacen en un lado y los de secundaria en otro y cada quien planea lo que va a hacer y si acaso lo que hacen juntos es el objetivo (Profesor 5).

Al trabajar de manera conjunta los profesores del área logran tener un conocimiento de los avances que se presentan en sus estudiantes puesto que van analizando sus progresos a medida que son promovidos de un grado a otro. En ese sentido, van haciendo los ajustes necesarios para superar falencias en el proceso de aprendizaje y esperan ver sus resultados en los puntajes que obtengan en las pruebas nacionales. La profesora que dirige el área de matemáticas comentó que en las pruebas de Estado de los dos últimos años se han mejorado los resultados en dicha área. Señala que este hecho refleja la importancia de la planeación conjunta, pues los estudiantes que presentaron las pruebas han sido formados desde primaria en la institución y además, se les pudo hacer un seguimiento más minucioso de sus logros porque desde el año 2001 es que ellos han venido realizando todo este proceso en equipo. Sin embargo, uno de los obstáculos que les ha impedido evaluar su labor en planeación ha sido la rotación de maestros, pues en años anteriores una de las áreas más afectadas era precisamente esta. Una de las profesoras comentó que esta situación se presentaba con frecuencia en la jornada de la tarde.

En este momento no nos preocupa eso [haciendo referencia a los resultados de las pruebas], porque hacemos lo que podemos con lo que tenemos. Es una posición muy conformista pero si no se puede más que podemos hacer. Pero es que entre otras la secretaría no nos puede exigir de lleno eso porque hasta el año pasado se completó el área de matemáticas. Los estudiantes que están ahora en 10° no tuvieron matemáticas en 6°, 7° y 8° y no porque quisiéramos sino porque ellos no mandaron profesor para que les enseñara matemáticas (Profesor 5).

A pesar de no tener un caso favorable de implementación es importante resaltar que se ha podido hacer uso de la autonomía escolar curricular para desarrollar actividades que van más allá del cumplimiento de lo que plantea la ley 115 de 1994.

Con respecto a la planeación de las materias relacionadas con el énfasis de gestión empresarial, una de las profesoras manifestó que es una de las áreas más desordenadas en cuanto a planeación, “no se sabe para dónde va. Tenemos tanta autonomía que nunca ha tenido pensum, nunca hemos sabido que tipos de empresarios queremos” (Profesor 6). Es decir, en la institución no se conocen los planes de estudios concretos para estas asignaturas y tampoco se han planteado unos lineamientos generales que guíen a los docentes encargados el desarrollo de sus clases.

3.1.6 Sistema externo de evaluación

Los estudiantes sólo presentan aquellas evaluaciones que son reglamentadas por el MEN como lo son las pruebas SABER y las pruebas de Estado. Los docentes manifestaron que tratan de abordar los temas que se conocen serán incluidos en las pruebas, pero no se tienen jornadas exclusivas para la preparación de los estudiantes. Ellos admiten que como no son evaluados directamente por los resultados de sus estudiantes no se preocupan por éstos, sino que tratan de analizar cuáles son las deficiencias para tratar de mejorar.

Algunos dijeron que sus estudiantes deben resignarse a obtener esta clase de puntajes porque el sistema educativo no les permite su superación. Al parecer, para estos profesores el hecho de poseer condiciones socioeconómicas poco favorables les impide su aprendizaje. Lo cual puede ser una grave concepción que auto impone barreras a los docentes. “No evalúan el contexto de la persona, donde trabaja, las condiciones sociales. Las condiciones de garantías dentro del colegio para que la persona tenga un desarrollo mejor. Entonces se estandarizan las evaluaciones, pero no se estandarizan las condiciones de los colegios” (Profesor 3). Una profesora de matemáticas de primaria afirmaba:

Hacen las evaluaciones, les va mal entonces dicen está baja la calidad de la educación en la institución, entonces la institución a quién le echa la culpa al profesor. Igual es una responsabilidad sino que me siento tranquila a nivel de que he tratado que los niños desarrollen esas maneras de interpretación, esos procesos que les lleguen a servir en cualquier situación (Profesor 4).

Aunque algunos estudiantes se inquietan por los resultados que puedan obtener, consideran que su preparación no es la adecuada y no ven cómo puedan acceder a programas de educación superior. Contrario a las concepciones, que al parecer, tienen los docentes de la institución los estudiantes consideran que los bajos puntajes que obtienen en las pruebas les han cerrado puertas para su futuro.

Yo quería estudiar biología marina o medicina veterinaria pero el puntaje no me sirve. Además que uno necesita un buen puntaje para entrar a una universidad así sea la peor. Y más cuando la universidad es pública uno debe tener un buen puntaje para que lo subsidien. Entonces como que uno se desmotiva por eso (Estudiante 6).

Los estudiantes manifestaron que consideraban posible mejorar el rendimiento reflejado en las pruebas nacionales si se manejara como una estrategia estrechamente relacionada con el PEI del colegio. Consideran que esto no implica un cambio en el énfasis de formación en gestión empresarial sino que les ayudaría para mejorar los procesos de aprendizaje y en esa medida también mejorarían los resultados académicos. Además son concientes que las pruebas de Estado son una medición de los conocimientos aprendidos durante todo el ciclo de enseñanza, desde primaria y no se puede pretender prepararse sólo en el último año.

Dentro de lo establecido por el MEN, anualmente, cada institución debe realizar la evaluación de su gestión. En esta institución educativa distrital es realizada una vez la SED envía los formatos que deben ser diligenciados y devueltos como mecanismo de control. Pero el proceso no se ejecuta de manera que se involucren a los estudiantes y a los padres de familia. Sólo algunos docentes y los coordinadores son quienes se encargan de realizarla y entregarla. A partir de esta evaluación y en adición a los resultados de las pruebas nacionales, la institución debería formular y poner en marcha planes de mejoramiento. Pero como hasta el año 2005 el MEN no había hecho efectiva la reglamentación de poner a prueba a aquellos rectores cuyos resultados en las evaluaciones no fueran favorables, como por ejemplo los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales, por lo tanto, esto hace que las directivas y los docentes no muestren

preocupación por generar planes de mejoramiento que lleven a analizar dónde se encuentran las fallas de aprendizaje de los estudiantes. Hasta el momento no se han dado a conocer ningún plan de mejoramiento que haya sido creado y muchos menos se conocen procesos de implementación de acciones correctivas. Una de las profesoras entrevistadas comentó que los resultados de las pruebas se reciben en la institución y ha observado que sólo aquellos profesores que se sienten comprometidos con la enseñanza las analizan y tratan de mejorar en sus aulas de clase, sin participar de manera conjunta de sus experiencias.

3.1.7 Sistema interno de evaluación

Se han establecido en el PEI como criterios de evaluación institucional los que se enmarcan dentro de los fines de la educación, estándares de calidad, perfiles de los estudiantes por grados y niveles, perfil del egresado (PEI Institución Educativa Distrital, 2005).

Existe la preocupación en ciertos docentes que afirman que la ley los obliga a tomar decisiones con las que ellos no están de acuerdo, especialmente con el tema de la promoción automática establecida en el decreto 0230. “En las comisiones de evaluación que se hace: los coordinadores nos dicen profesores recuerden que aquí la mortalidad es del 5%. ¿Qué hace uno? Ayudar a los que están más cercanos a la norma y pasarlos, entonces se baja la calidad” (Profesor 6). “La promoción automática nos corta las alas, tanto esfuerzo para saber que al final del año pasan todos” (Profesor 4). Al parecer, los profesores suelen excusarse en la norma para decir que no pueden ser estrictos al evaluar, consideran que con esta medida el estudiante puede tomar la opción de no esforzarse, de no aprender porque al finalizar el año escolar sabe que será promovido. Incluso, dos profesores dijeron que sienten que no poseen el apoyo de los padres de familia porque ellos también conocen la norma y están tranquilos al saber que matriculan a sus hijos en primer grado y será promovido año a año hasta culminar su bachillerato.

Los estudiantes son conscientes que la mayoría de los profesores les dan a conocer los criterios por los cuales van a ser evaluados. Además identifican que cada docente tiene su propia forma de evaluar, lo cual podría ser una evidencia de que aún no se ha implementado la metodología de enseñanza para la comprensión. Algunos estudiantes

mostraron una preocupación a partir de la reglamentación de la promoción automática porque consideran que los profesores han bajado sus expectativas y no les exigen en sus asignaturas. Un estudiante manifestó que debería modificarse ese decreto en particular “porque las personas excelentes se sienten mal porque igual pasan los mediocres, entonces la gente se desmotiva” (Estudiante 5). Los padres de familia no conocen los criterios con los cuales evalúan a sus hijos, pese a que su mayor asistencia es a la entrega de boletines de calificaciones se preocupan por conocer si sus hijos aprobaron o no las asignaturas.

3.1.8 Manual de Convivencia

Fue elaborado de acuerdo a los parámetros básicos que están propuestos en la legislación. Se destacan los derechos, compromisos y sanciones de cada uno de los miembros de la comunidad educativa mencionados. Es importante resaltar que el manual pareciera sólo dar a conocer normas que son restrictivas, en sentido que se hace énfasis en las actitudes, comportamientos que los estudiantes deben mostrar mientras permanecen en el colegio. Los estímulos contemplados están directamente relacionados con la formación académica del estudiante y no se contempla la ejecución de actividades acorde con las necesidades de la comunidad educativa.

El manual de convivencia tiene su aprobación por el consejo directivo de la institución y los profesores son los encargados al inicio del año escolar de hacer referencia a estas normas de convivencia en sus clases y los estudiantes deben conocerlas para no cometer faltas, especialmente, disciplinarias. En algunas ocasiones los profesores realizan actividades en el aula encaminadas a que los estudiantes y padres de familia realicen sugerencias para mejorar el manual de convivencia, pero los profesores son los que en ocasiones realizan modificaciones al manual a través del consejo académico.

Al indagar en los estudiantes acerca de qué entienden por manual de convivencia se encontró que ellos lo perciben como un libro que contiene sus derechos y deberes, de modo que lo asumen como de obligatorio cumplimiento y por lo tanto, no se le puede hacer críticas o comentarios al respecto. Pese a esto, algunos estudiantes manifestaron que han hecho sugerencias cuando los profesores lo han pedido pero que éstas no son tenidas

en cuenta. “El año pasado nos hicieron hacer propuestas y quedaron las mismas” (Estudiante 5). Otros sienten que aunque existe el manual de convivencia no se practican las acciones que allí están establecidas. “Sinceramente aquí las cosas están de adorno, el manual de convivencia tiene muchas normas que se deben hacer cumplir pero nadie lo hace” (Estudiante 1). “La autoridad no existe, a mi me gustaría que se cumplieran las normas. Yo sueño con el colegio perfecto” (Estudiante 6). Estas percepciones de los estudiantes dejan al descubierto que ellos no se sienten partícipes de la construcción y evaluación permanente del manual de convivencia. De manera unánime respondieron que nunca han participado de sus modificaciones.

Con respecto a los padres de familia, la interpretación no difiere con las de los estudiantes. “El manual de convivencia son unas reglas que adquieren los directivos, padres de familia y alumnos, pero de todas maneras hay algunas cosas que son muy autoritarias” (Padres 1). También es el instrumento que les permite intervenir en el momento en que se incumpla una norma pues a través de él pueden sentar su voz de protesta. Pero también un gran número de padres de familia que durante los grupos focales realizados manifestaron que no saben qué es el manual de convivencia. Además, cuando se les preguntó si en alguna ocasión habían sido invitados a participar de su construcción o de sus reformas dijeron que no, que sólo en algunas reuniones se les pregunta por sugerencias para éste. Dentro de las razones que dan para no interesarse por su participación es porque los profesores son los que saben qué debe reglamentarse y no es competencia ni de estudiantes ni de padres de familia o porque no poseen tiempo para asistir a reuniones. “No estoy enterada de cómo está constituido” (Padres 2). “Nunca he tenido la oportunidad” (Padres 3). Esta situación evidencia que los padres de familia se encuentran ajenos al proceso de establecimiento de las disposiciones que allí se han contemplado y que no están integrados con este tipo de actividades.

3.1.9 Gobierno Escolar

Se ha conformado de acuerdo a los parámetros que han sido establecidos tanto en la ley 115 como en decretos reglamentarios. Se cuenta con el consejo directivo, el rector, el consejo académico, el consejo estudiantil y la asociación de padres de familia. Anualmente son elegidos cada uno de los representantes que integran el gobierno escolar. En el PEI se

ha establecido la conformación de cada uno de los entes y se han definido las funciones que cada uno debe cumplir para velar por el buen funcionamiento de la institución y porque las decisiones que sean tomadas se fundamenten en la participación y la democracia (PEI Institución Educativa Distrital, 2005).

El consejo directivo es la instancia principal de participación en la comunidad educativa, cuenta con la vinculación activa de los profesores, de los padres de familia y de los estudiantes aunque carece de la participación de actores relevantes como exalumnos y representantes del sector productivo. Pese a esto, muchos de los representados no saben que poseen su representante y simplemente asumen que no son tenidos en cuenta en la toma de las decisiones más importantes para la institución.

Los estudiantes aunque saben que tienen el derecho a participar manifestaron que “en el manual dice que los estudiantes no tenemos voz y voto para tomar decisiones en el consejo directivo. Yo creo que eso debe cambiar porque los estudiantes somos los perjudicados y nos deberían tener en cuenta, nuestras peticiones deberían ser escuchadas” (Estudiante 1). El rector señaló que “el sector productivo nunca participa porque creen que los ubican ahí es para sacarles plata”. Entonces se observa que desde el órgano principal de gestión se presentan fallas porque no está debidamente conformado y las decisiones en su mayoría son tomadas por el rector y los representantes de los profesores. Las actividades que se desarrollan en el consejo, algunas veces, no satisfacen las expectativas de sus integrantes pues dedican gran tiempo a tomar decisiones con respecto a asuntos de poco impacto para la institución. Uno de los representantes de los profesores comentó “Casi todo lo hecho es de trámites como el manual de convivencia y las agendas. No ha habido como una coyuntura para participar con trascendencia” (Profesor 3).

El rector de la institución es la primera autoridad administrativa de la institución y es el puente de comunicación con el sector educativo a través de la SED. En esta institución educativa distrital este rol fue desempeñado por la misma persona durante 13 años. A su cargo estuvo el proceso de liderar e implementar la reforma objeto de esta investigación. A partir de las entrevistas realizadas a los docentes de mayor trayectoria en la institución, se destacó la gestión administrativa del rector saliente, especialmente, en lo relacionado con

la preocupación por trabajar con toda la planta de docentes completa. Por lo cual siempre presionaba a la SED para que realizara los nombramientos respectivos. En cuanto a su gestión académica se comentaron falencias en la actualización de las normas, hecho que influyó, por ejemplo, en el conocimiento y manejo de lineamientos. Esto pudo haber sido una de las causas por las cuales los docentes no mostraron preocupación por seguirlos. Una de las profesoras de la institución comentó que ella recuerda que por el coordinador académico que ingresó al colegio en el año 2000 fue que se impulsó el proceso de reforma académica de acuerdo a lo señalado por la ley 115 de 1994. Labor que apoyó en el año siguiente un docente de la jornada de la tarde. Este hecho demuestra que pese a que se habían cumplido los periodos de transición para acogerse a la ley 115, el MEN no hizo la revisión respectiva en las instituciones. Sólo hasta el año 2001 que en el colegio se abrió la educación media vocacional fue que debieron presentar el PEI para su aprobación. Este hecho permite observar que dado que el líder de la institución no promovió el cambio no se generó un aprendizaje de la organización sino que cada uno ha tratado de implementar aspectos de la ley por iniciativa propia.

Desde mediados del año 2005 la institución cuenta con una nueva persona a cargo de la dirección, en el proceso de transición de administración se han tenido que superar inconvenientes. Dos de los profesores entrevistados, mostraron con preocupación que los docentes ven amenazado su derecho a elegir y ser elegidos en la conformación de los consejos directivo y académico, puesto que la rectora ha tratado de impedir que ciertos profesores se postulen a estos cargos.

El consejo académico al estar conformado por representantes de los profesores de cada una de las áreas y niveles, funciona de acuerdo a lo establecido en la institución. Allí se toman las decisiones relacionadas con el currículo, plan de estudios, evaluación, etc.

El consejo estudiantil es uno de los órganos que debería ser apoyado por las directivas y los profesores de la institución, pero al parecer sólo se conforma por da cumplimiento a lo establecido en la norma. Los estudiantes que han sido elegidos como representantes de los cursos no asisten a las reuniones, no se preocupan por cumplir con las funciones que se les han designado y no muestran interés por participar. Al preguntarle a los estudiantes por qué aceptaban postularse y ser miembros del consejo si no querían participar, una

estudiante respondió: “El problema es que a veces los profesores escogen a los estudiantes porque son excelentes académicamente y no porque realmente sientan la vocación” (Estudiante 7). Dos de los miembros del consejo estudiantil manifestaron que varios de sus compañeros no tomaron conciencia de la responsabilidad que adquirieron al aceptar representar a sus compañeros y no se presentaban en las reuniones que se programaban. Estas acciones reflejan un profundo desconocimiento y quizás apoyo, para que los estudiantes puedan ejercer el derecho que poseen de participar en las decisiones que se tomen en la institución educativa. Un aspecto que deja al descubierto una de las causas fundamentales de lo descrito anteriormente es el desconocimiento de los estudiantes acerca de los mecanismos de participación, en los cuales deberían estar vinculados y ejerciendo acciones palpables por toda la comunidad educativa. Los estudiantes conocen la existencia del rol de personero estudiantil pero no han comprendido la importancia de desempeñarlo, al menos, bajo la filosofía que impulsa la ley. Los estudiantes no creen en las acciones que pudieran desarrollar desde el consejo estudiantil pues desde su vivencia, afirman que no pueden generar cambios dado que no son escuchados por los profesores. “Lo que pasa es que se pueden programar varias actividades pero no nos dejan hacerlas” (Estudiante 8).

La asociación de padres de familia es concebida como un organismo que está dedicado exclusivamente a la consecución de recursos económicos para la institución, esto fue una percepción de todos los padres de familia que participaron en los grupos focales. La comunidad recuerda que su participación fue valiosa en la ampliación de la planta física del colegio. Los padres de familia, al igual que los estudiantes, no comprenden qué son mecanismos de participación y por ende no participan sino de las actividades a las que son citados por los profesores y lo hacen guiados por la idea de que son de carácter obligatorio. Generalmente, los padres recuerdan haber estado en actividades como bazares y haber participado en rifas para la consecución de recursos económicos para la institución.

3.2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA

Es una institución educativa con 45 años de trayectoria¹², creada en el año de 1961 por extranjeros, dedicados a la docencia, que llegaron al país luego de superar los inconvenientes de la Segunda Guerra Mundial. Inicialmente la institución empezó ofreciendo el nivel de formación preescolar, pero debido a un rápido crecimiento ampliaron su cobertura a los grados de formación primaria y secundaria. Hacia el año de 1968 el colegio contaba con más de 600 alumnos lo que obligó a unificar todos los niveles de educación en una única sede. El éxito de este progreso sostenido fue el ofrecimiento de una educación bilingüe, método de enseñanza personalizado y currículo de acuerdo a estándares internacionales y nacionales. En el año 1969 una de las fundadoras del colegio decidió traspasar la institución a los padres de familia, formando una fundación que desde entonces da nombre a la institución y caracteriza a esta comunidad educativa, puesto que todos son conscientes que los propietarios de la institución son los padres de familia. Desde el año 1973 se han venido renovando los rectores de la institución teniendo como característica particular que son extranjeros con el fin de mantener una educación bilingüe y de alta calidad académica. En el año de 1981 se tomaron decisiones relacionadas con el mejoramiento de la planta física del colegio, aumento de la población estudiantil y vinculación a la Organización de Bachillerato Internacional, en este documento se empleará su sigla en inglés -IBO-. Hechos que se ven reflejados en la actualidad puesto que la institución educativa cuenta con una población aproximada de 1.500 estudiantes, un alto reconocimiento en la ciudad, el país y en Latinoamérica por el destacado desempeño de sus estudiantes en las pruebas académicas tanto nacionales como internacionales. Además se caracteriza por la formación de líderes con proyección local, nacional e internacional así como personas progresistas, creativas, perseverantes y con una formación en valores éticos.

¹² La información que se presenta fue tomada de la página web de la institución educativa y de las entrevistas realizadas a los profesores durante el proceso de investigación.

Los actores sociales que conforman la comunidad educativa actualmente son: la junta administradora¹³, los directivos, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y los egresados. Al igual que en la institución educativa distrital, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con el rector, con el jefe de la sección de preescolar, con el jefe de la sección de primaria, y con cinco docentes de la institución. El criterio para seleccionar a los docentes fue el tiempo de permanencia en la institución. Se realizaron entrevistas a doce padres de familia, a dos egresados y se realizó un grupo focal con cinco estudiantes de la sección de bachillerato. La investigación se desarrolló entre los meses de diciembre de 2005 y junio de 2006. De la misma forma que se citaron los comentarios de las personas entrevistadas en la institución distrital se hará en este caso, con el fin de mantener la confidencialidad de las personas. A continuación se presentan cada uno de los aspectos analizados de la comunidad educativa.

3.2.1 Generalidades del PEI

El proceso de construcción del PEI se inició en el año de 1995 dando cumplimiento a lo establecido en la ley 115. Del proceso se generaron grandes documentos que recopilaban toda la información producto del trabajo que se había realizado con directivos, profesores y estudiantes. El rector reconoce que la participación de los padres no se dio. También recuerda que un equipo de personas fue encargado exclusivamente de trabajar por varios días en la consolidación del documento que sería presentado a la secretaría de educación. El resultado de ese trabajo fueron siete libros que junto con toda la información inicial recopilada constituyen hoy en día un gran archivo que reposa en la oficina del rector.

Tanto los profesores como los egresados que participan activamente, comentaron que se ha intentado buscar asesores externos que les colaboren con la elaboración de un PEI más funcional que pueda darse a conocer, pero hasta el momento no se ha logrado un avance. Tanto profesores como padres de familia reconocen que durante el último año se ha hecho el intento por organizar el PEI pero han primado otras actividades como la llegada del

¹³ La Junta Administradora está integrada por representantes de toda la comunidad educativa y se encarga de tomar las decisiones más relevantes para el funcionamiento de la institución. Este estamento es fundamental debido a que se ha conformado una fundación educativa.

nuevo director extranjero. Además, se suma el hecho de que el mayor interés de toda la comunidad educativa es desarrollar satisfactoriamente los programas internacionales.

Adicional a esta situación, tanto los profesores como los directivos reconocen que el colegio es de gran tamaño y que prefieren dar independencia a cada una de las secciones que lo componen (preescolar, primaria y bachillerato) y es por esto, que se habla de que cada una de las secciones tiene su propio PEI. El rector manifestaba “aquí el PEI es manejado por cada sección, entonces el PEI general es la de los tres. Está todo lo que se hace en el colegio”. Una profesora manifestaba que, dado su tamaño, el PEI no era reconocido por la comunidad educativa como tal. “El colegio tiene un PEI súper completo pero no es funcional la forma en la que está. Un estudiante sólo comprende el manual de convivencia. Pero es que ni los mismos profesores saben qué es el PEI” (Profesor 1). Del PEI los elementos más reconocidos son los principios institucionales, el manual de convivencia y el gobierno escolar.

Uno de los jefes de sección hablaba que efectivamente el proyecto es revisado anualmente y se hacen las reformas que se consideren necesarias, pero él señalaba que el problema es que “el PEI se ha quedado en manos de los directivos de cada sección, del rector colombiano, a veces uno le pregunta a los profesores y ellos no lo reconocen” (J. Primaria). Al parecer, la comunidad no ha comprendido e interiorizado el objetivo que se persigue al generar un proyecto de este tipo, se ha dado respuesta a los requerimientos del MEN pero no se ha logrado que todos los actores de la comunidad hayan cambiado sus prácticas a partir de éste. En general, tanto directivos, docentes y algunos padres de familia involucrados en órganos del gobierno escolar mencionan que están en el proceso de revisión del PEI pero no fue posible conocer avances durante esta investigación.

3.2.2 Principios institucionales

La institución dando respuesta los requerimientos que deben componer el PEI, definió los lineamientos estratégicos que le han dado una identidad a toda la comunidad educativa. Estos lineamientos están consignados en un documento que se dado a conocer, especialmente, cuando ingresan las nuevas familias a la institución. Para esta comunidad

es fundamental que todos conozcan la identidad que se profesa, los principios, la visión, la misión y los propósitos que se han trazado para caminar en una misma dirección.

Al entablar relaciones con los miembros de la comunidad educativa es posible observar que estos aspectos han trascendido, se conocen y se comparten. Realmente cada miembro conoce cual es su rol para alcanzar las metas, que en su mayoría están estrechamente relacionadas con los parámetros que son exigidos por los programas internacionales que desarrollan.

Aspiramos a ser reconocidos como una entidad líder en Colombia en la dirección, organización y desarrollo de proyectos educacionales, identificados por un enfoque formativo integral y por un nivel internacional de excelencia y calidad (Marco estratégico institucional, 2003, p.11).

Ante estos principios internacionales tanto los padres de familia como los estudiantes hacen su mejor esfuerzo para interiorizarlos y volverlos parte de su identidad. El mejor reflejo de esto, es la descripción que cada una de las personas entrevistadas hace del perfil del estudiante dejando ver que se ha creado un sello particular para la institución. Tanto directivos, docentes, padres de familia coinciden al enumerar las características de los estudiantes de la institución. “Son unos niños muy reflexivos, que no temen expresar lo que están pensando, se enfrentan al rector hablando un lenguaje comprensible y manejable. Son niños que manejan un segundo idioma” (Profesor 2). “Un estudiante de primaria es alegre, es un niño muy buen comunicador. Aquí no sólo se fomenta el conocimiento sino una formación integral” (J. Primaria).

Los docentes y los padres de familia destacan que ellos han logrado conocer e interiorizar lo relacionado con la identidad de la institución, a través del proceso de inducción que se realiza anualmente. En éste se incluyen actividades de presentación de los principios que se han definidos como fundamentales para mantener una buena convivencia en la comunidad y además son pilares de la formación integral de todos los educandos. Esto, lo ven reflejado los actores de la comunidad cuando las mejores universidades nacionales resaltan la formación integral de sus egresados y cuando a nivel internacional han logrado

ingresar a programas de formación profesional sin ningún inconveniente. Todo lo anterior, fue comentando constantemente por los directivos y docentes de la institución en las entrevistas realizadas.

3.2.3 Currículo

El currículo en esta institución educativa es bastante particular porque ha estado enmarcado más dentro de parámetros internacionales que dentro de los nacionales. Por lo tanto, desde que se debió empezar a implementar cada una de las nuevas disposiciones de la ley 115, la comunidad educativa ha tratado de evidenciar que al trabajar bajo los estándares internacionales se están cubriendo las expectativas del gobierno nacional de manera ventajosa. La institución ha aprovechado sus espacios de autonomía para desarrollar los planes de estudio, metodologías de enseñanza, criterios de evaluación con base en los lineamientos internacionales que les permiten ir más allá de los niveles de formación que se pretenden con la ley nacional.

La organización IBO es quien ofrece los programas académicos internacionales y trabaja bajo la idea de crear un currículo internacional común. Por lo tanto, se ha trazado como objetivo proporcionar una educación que permita la movilidad tanto geográfica como cultural de los estudiantes, así como promover un entendimiento internacional a través de una experiencia académica compartida (IBO, 2002a).

Para poder entender mejor todo el proceso que se ha vivido en la institución es necesario abordarlo de acuerdo a cada una de las secciones que componen el colegio. La primera de ellas es la de bachillerato que desde hace 25 años está enfocada en el programa que ofrece la IBO para los últimos años de formación. Es por esto, que los directivos, profesores, padres de familia y estudiantes identifican el colegio por los planes de estudio que se desarrollan a partir de las disposiciones que conforman este programa. Dentro de las características más sobresalientes del programa se destaca el hecho de asumir el concepto de educación como un proceso y no como la asimilación de contenidos. Además, dada la conformación de las áreas de conocimiento se trabaja en un nivel de profundidad considerado como pre-universitario. Estas características enunciadas satisfacen las

expectativas de los padres de familia al momento de elegir el colegio, aún más en la medida que sus hijos van cursando cada uno de los niveles y obtienen resultados satisfactorios en las evaluaciones internacionales. Todos los padres mencionaron que precisamente este fue uno de los factores que los motivó a matricular a sus hijos en esta institución. Por esto, poco se preocupan la junta administradora y los docentes por cumplir con los lineamientos nacionales. “Aquí manejamos un plan fusionado entre lo nacional y el IBO, por lo tanto es bastante amplio” (Rector).

Las otras dos secciones preescolar y primaria se encuentran trabajando de la mano desde hace dos años en la implementación de otro de los programas de la IBO denominado Primary Years Programme -PYP-. Este proceso ha logrado que se haga una alineación entre estas secciones y se esté logrando una integración que antes no existía. En los primeros años de formación se trabaja bajo el concepto de la investigación y se desea que los niños vayan estructurando los conceptos a partir de su propia exploración (IBO, 2002b).

Es un marco no sólo a nivel teórico, metodológico sino que también tiene sus implicaciones en la pedagogía dentro del aula, diseñado para niños entre los 3 y 12 años de edad, cuyo fundamento es promover en los niños la habilidad de investigación para aprender (J. Preescolar).

Al igual que el programa que se desarrolla en bachillerato, la comunidad educativa avala de manera satisfactoria que se esté en un proceso similar en estas secciones. Una de las profesora de preescolar, quien además es madre de familia de la institución, comentaba acerca del programa: “Es un nuevo enfoque con proyección internacional, es bueno a pesar de que es internacional y que está hecho desde afuera, cobija muchas necesidades que tenemos nosotros dentro de nuestro país y de nuestra comunidad porque el colegio es bicultural” (Profesor 2).

Antes de iniciar la implementación del segundo programa de la IBO se hubiese podido hablar de la existencia de tres colegios diferentes, puesto que cada sección se manejaba de manera independiente y sin mayor interrelación entre ellas. Esto repercutía

principalmente en la sección de bachillerato porque comprende los años en la que los estudiantes se enfrentan a las diversas pruebas académicas tanto nacionales como internacionales. Este hecho llevó a las directivas a analizar la situación y tomar la decisión de iniciar un nuevo proceso de certificación con la IBO. Es importante resaltar que involucraron tanto a los estudiantes como a los padres de familia en todo el proceso. De esta manera se trabaja de una forma más encadenada entre cada una de las secciones, aunque la de bachillerato sigue manteniéndose un poco más independiente, “aquí sucede algo extraño y es que bachillerato es otro mundo” (Rector).

Los estudiantes y los padres de familia comprenden cómo está conformado cada uno de los programas que se manejan, las áreas de conocimiento fundamentales para la formación académica, las evaluaciones que deben presentar, entre otros aspectos. Esto se ha logrado a través de actividades que los profesores programan con el fin de explicar detalladamente las actividades que se ejecutan día a día en el aula de clase. Especialmente, se trabaja con los padres de familia de preescolar y primaria dado que los niños en estos grados de formación requieren un acompañamiento adicional en los hogares para garantizar que las actividades realizadas en el colegio sean reforzadas y se logren los objetivos trazados. “A nivel de los papás se realizan muchas actividades de escuelas de padres, cafés mañaneros, ellos vienen y compartimos el desarrollo del programa pero son encuentros de tipo académico” (J. Preescolar).

Actualmente se ha estado trabajando en los años de formación medios, es decir, los niveles comprendidos entre el quinto de año de formación en primaria y el décimo año de formación en bachillerato, para poder integrarlos con los dos programas que se están implementando, aunque a largo plazo se espera desarrollar el tercer programa que ofrece la IBO para estos niveles.

3.2.4 Plan de estudios sección bachillerato

Dentro del currículo que sugieren los programas internacionales se hace énfasis en las áreas de conocimiento que deben constituir el proceso de aprendizaje de los educandos; por ende, las asignaturas en esta institución educativa están diseñadas de acuerdo a los

parámetros de estos programas. En esta sección los estándares básicos de competencias colombianos no son tenidos en cuenta para determinar los objetivos de cada una de las áreas, especialmente, porque la mayoría de los docentes son extranjeros y sólo se dedica a seguir las pautas internacionales. “Aquí no se conocen los estándares, no afectan para nada la planeación” (Profesor 3).

En la sección de bachillerato se trabajan seis áreas académicas agrupadas alrededor de un núcleo. A su vez cada una de las áreas agrupa diversas asignaturas que representan los principales dominios de aprendizaje a través de todas las disciplinas (IBO, 2002a). En la siguiente figura (ver figura 1) se presentan cada uno de las áreas y los tres elementos del núcleo que son: Ensayo, Teoría del Conocimiento y Creatividad, Acción, Servicio -CAS-.

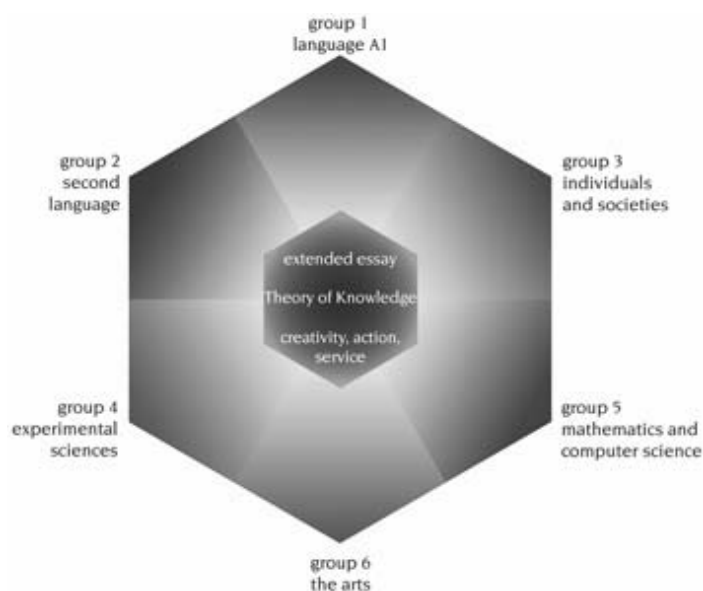


Figura 1. Modelo del hexágono (IBO, 2002, p.5)

A su vez cada una de las áreas académicas contiene diversas asignaturas que pueden ser elegidas por cada uno de los estudiantes de acuerdo a su interés y proyección profesional. A continuación se presentan las áreas del conocimiento propuesta por la IBO para los dos últimos años de formación (IBO, 2002a, p.5).

	Áreas	Asignaturas
Grupo 1	Primera lengua	Idioma principal incluyendo el estudio de la literatura.
Grupo 2	Segunda lengua	Estudio de un segundo idioma.
Grupo 3	Individuos y Sociedades	Historia, geografía, economía, filosofía, psicología, antropología, gerencia, entre otras.
Grupo 4	Ciencias experimentales	Biología, química, física, sistemas ambientales, entre otras.
Grupo 5	Matemáticas y Ciencias de la computación	Matemáticas, métodos matemáticos, estudios matemáticos, ciencias de la computación.
Grupo 6	Artes	Artes visuales, música, teatro.

Tabla 2. Asignaturas elegibles por cada área académica del programa internacional

El estudiante que se encuentra cursando el programa en los dos últimos años debe elegir entre tres y cuatro asignaturas que cursará en un alto nivel y las dos restantes las tomará en un nivel estándar. Los docentes encargados de estas áreas son en su mayoría extranjeros que poseen amplios conocimientos del programa y desarrollan los temas con completa autonomía en el aula de clase. “Existe la libertad de cátedra y cada jefe de sección es el encargado de controlar la actividad de cada maestro” (Rector). Los estudiantes manifiestan que el programa es muy bueno en cuanto que les permite desarrollar habilidades directamente relacionadas con las carreras profesionales que estudiarán. “El programa nos da la posibilidad de escoger las materias de acuerdo a lo que uno quiera para su futuro” (Estudiante 3).

Los padres de familia manifestaron que les agrada la propuesta de plan de estudios del programa porque es realmente un valor agregado a la formación de sus hijos comparado con la propuesta del gobierno nacional. “Es un programa que le da valor al colegio, es un programa bien detallado con todo incluido porque son muy rigurosos en la vigilancia para otorgar el diploma internacional” (Padres 1). Los padres de familia, que a su vez son egresados, comentaron que constantemente están revisando las novedades que presenta la IBO, hablan de acceder con frecuencia a través de Internet a los documentos que se

publican y a través de los resultados de las evaluaciones corroboran el buen desarrollo del programa en las aulas.

3.2.5 Plan de estudios secciones preescolar y primaria

En estas secciones sucede algo similar a la de bachillerato. Se considera que al seguir la metodología del programa internacional se están cubriendo las exigencias nacionales ampliamente. Las áreas de conocimiento no se manejan por separado sino que están integradas en unidades de investigación y por lo tanto, la estrategia pedagógica es la investigación. Se parte de lo que el niño conoce y se va conduciendo para que adquiera conocimiento a un mayor nivel de profundidad. El programa se sustenta en conceptos básicos como forma, función, causa, cambio, conexión, perspectiva, responsabilidad y reflexión. (IBO, 2002b).

Una de las ideas del programa es que uno tiene que trabajar con los niños son las habilidades, a través de las habilidades uno maneja los conceptos y con los conceptos maneja los conocimientos. Y a través de esas tres cosas se desarrollando cosas: actitudes y acciones (J. Preescolar).

Para realizar la planeación de cada una de las unidades de investigación se ha hecho una revisión de los lineamientos y los estándares básicos de calidad que el gobierno nacional exige para evitar incumplirlos. Aquellos temas que no puedan ser integrados a las unidades se trabajan de manera aislada, de modo que no queden contenidos sin cumplir.

Los estándares son generados para la educación colombiana inicialmente pensando en toda una serie de políticas relacionado con la retención de los estudiantes en las escuelas, entonces los estándares busca que el estudiantes sea competente, no competitivo. Nosotros creemos que los estándares están bien pero que deben ir más allá y el hecho de ir más allá es cómo de verdad los podemos poner en acción y cómo a través del uso de recursos podemos alimentar esos estándares como reales caminos donde se alcance un trabajo académico y una formación integral seria (J. Primaria).

3.2.6 Sistema externo de evaluación

Esta institución educativa no sólo responde a las evaluaciones nacionales sino que está enfocada fuertemente a responder a las pruebas internacionales que se basan en los estándares estipulados por el programa IBO. Su interés se centra en estas pruebas porque consideran que las nacionales sólo evalúan alrededor de los lineamientos del MEN considerados como mínimos, y por ende han decidido buscar herramientas que les permita superarlos ampliamente. Dichas herramientas las han encontrado en los programas internacionales.

Para nosotros indudablemente el estándar nunca piensa en un máximo sino en un mínimo, qué es lo mínimo que todo el mundo debe saber sobre esto. Pero a partir de ese mínimo uno tiene que buscar que más se puede dar a los niños y de hecho esa es la idea al tener bachillerato internacional (J. Preescolar).

Sin embargo, los resultados de las evaluaciones nacionales no se ignoran y se tienen en cuenta para conocer las fallas que se están presentando y establecer acciones que les permitan mejorar los procesos de aprendizaje.

Los estándares de lengua cuando nosotros vimos los resultados de las pruebas SABER, tuvimos un resultado importante pero en una de las áreas que era el pensamiento inferencial necesitamos trabajar más; entonces eso significó que nosotros nos metiéramos a trabajar un programa que fomentara la investigación porque a través de eso íbamos a lograr que los estudiantes interpretaran la información y además produjesen conocimiento real (J. Primaria).

Para los estudiantes entrevistados las pruebas nacionales no son las de mayor importancia pues se enfocan en obtener el diploma internacional que les permite acceder a universidades extranjeras. “Para el ICFES llega la preocupación más que todo en once, pero digamos que no se evidencia el proceso de sexto a décimo para esa prueba. Como decía se enfoca más en once cuando se tiene la presión de entrar a universidades nacionales” (Estudiante 1). Además consideran que las pruebas internacionales son de mayor exigencia pues no sólo basta con presentar un examen en un día, sino que por el

contrario ellos deben mostrar resultados del trabajo que han realizado durante los años de estudio. En el caso de los grados décimo y once, los estudiantes deben ir preparando investigaciones en cada una de las áreas de conocimiento, deben realizar ensayos y finalmente, presentar una serie de pruebas que incluyen cuestionarios de opción múltiple, de respuestas cortas y de respuestas de análisis. Lo cual les representa mucha más preparación comparado con la prueba nacional. Pese a esto, los resultados a nivel nacional siempre los han catalogado en la escala “muy superior”¹⁴, lo que para ellos significa superar ampliamente los estándares nacionales, corroborando que no requieren conocerlos porque están cubiertos por los internacionales. Entonces la institución va más allá de lo nacional pero para dar respuesta a una disposición internacional. Han empleado la autonomía que les da la ley nacional para responder a criterios internacionales.

La evaluación institucional que debe presentarse a la SED anualmente, se realiza solamente para dar cumplimiento a la norma. Una vez se reciben las pautas el consejo directivo de la institución se reúne para tratar los aspectos que se solicitan evaluar pero no tiene trascendencia a los miembros de la comunidad educativa. “Yo soy representante de los estudiantes al consejo directivo y por eso he participado en evaluaciones institucionales, pero no se extiende a los demás” (Estudiante 2). Además esta evaluación está directamente relacionada con el establecimiento de las tarifas pues el MEN con el fin de reglamentar lo dispuesto en el artículo 202 de la ley general de educación, acerca de los costos y tarifas en los establecimientos educativos privados, dispuso en la resolución 2616 de 2003 todos los pasos necesarios para hacer una clasificación justa que permita garantizar a los padres de familia que sus hijos están adquiriendo un servicio acorde con el costo que deben asumir. El proceso de evaluación y clasificación es bastante profundo y establece indicadores que dan cuenta de la filosofía institucional, la estrategia académica, la estrategia administrativa, desarrollo del personal, evaluación institucional, entre otros. Aunque el proceso parece bastante interesante y enriquecedor, su efecto está reducido a la fijación de tarifas y no a establecer vínculos con los planes de mejoramiento académicos que pudieran generarse a partir de los resultados encontrados. Y esta es una de las razones

¹⁴ Las instituciones educativas son clasificadas por el ICFES, de acuerdo a los resultados que los estudiantes hayan obtenido en la prueba de Estado, en niveles muy superior, superior, alto, medio, bajo, inferior, muy inferior.

por las cuales no es trascendental para la institución que todos sus actores participen de dicha evaluación.

Otra de las razones por las cuales la evaluación institucional no cumple con lo estipulado en la ley es porque responde a los criterios internacionales de evaluación. Dentro de estos criterios no es necesario realizar una evaluación en este aspecto a menos que los resultados de los estudiantes en las pruebas internacionales sean bajos y se requiera hacer una revisión general para encontrar los puntos en los cuales deban mejorar. Como hasta el momento los resultados han sido satisfactorios, se asume que la institución cuenta con los recursos humanos, tecnológicos y físicos para garantizar el aprendizaje de los educandos. Uno de los profesores entrevistados comentó que sólo se hizo una evaluación institucional cuando se estaba buscando la certificación internacional.

La evaluación institucional se hace más por cumplir con lo que el MEN y la SED exigen. Pero no se tiene en cuenta para nada. Y casi siempre, por lo menos en los últimos 3 años ha estado ligada más al tema de costos. Cuando se empezó con el bachillerato internacional vinieron a evaluar el colegio en infraestructura, profesores, recursos, etc. Pero una vez fue aceptado, se mantiene es por los resultados. Entonces como nos ha ido bien no se revisa nada. Casi siempre estamos en los primeros lugares del mundo y de América (Profesor 4).

3.2.7 Sistema interno de evaluación

Dentro de la institución existen sistemas de evaluación acorde a los objetivos de los programas internacionales, aunque han tenido que seguir la legislación nacional, especialmente, el decreto 0230. Para las directivas de la institución este decreto se ha convertido en un obstáculo dentro del proceso de evaluación que venían desarrollando. “A veces por el 0230 los estudiantes pasan en las comisiones de evaluación” (Rector). Pero pese a esto, no se han dedicado a seguir estrictamente lo que la ley plantea, aún no evalúan por áreas de conocimiento sino por asignaturas. Para la promoción de estudiantes se poseen reglas particulares que responden al hecho de trabajar por asignaturas, pero siempre deben revisar que cumplan con lo establecido en la ley. “A nosotros no nos

preocupa la pérdida del año escolar porque aquí es del 1%" (Profesor 5). A partir de la legislación han creado los comités de evaluación y ha sido positivo porque han logrado conformarlos de acuerdo a lo estipulado, especialmente, con la vinculación de los padres de familia. "Hay comités de evaluación, hay una reunión cada mes para analizar las fallas de los estudiantes y se enfoca en cómo lograr que los niños desarrollen habilidades" (Padres 1).

Preescolar y primaria tiene su propio sistema de evaluación basado en la valoración del proceso. Se hace un diagnóstico antes de iniciar la unidad de investigación, se hacen evaluaciones durante la unidad para ir observando la evolución de los niños y al final, los niños preparan una evidencia clara de aprendizaje que hace que la evaluación sea sumativa, es decir, que tiene en cuenta todo el proceso.

En el caso de bachillerato el estudiante es evaluado de acuerdo al objetivo de cada materia. Los objetivos se refieren al conocimiento y el entendimiento del contenido de la materia y también se refieren a tipos de habilidades particulares relevantes para la materia (IBO, 2002, p.15). Las evaluaciones son llevadas a cabo por cada profesor basado en sus criterios aunque deben incluir ejercicios de todo tipo como orales, escritos, presentaciones en clase, etc. Y posteriormente se realizan las evaluaciones que son dirigidas por evaluadores externos al colegio.

No se realizan evaluaciones a los docentes porque aunque se sugieren en la ley, no son de carácter obligatorio, ni se deben reportar resultados a la SED. La institución educativa tiene plena autonomía para establecer los procesos de vinculación y permanencia de los docentes. Tanto docentes como estudiantes reconocen que se han hecho intentos por evaluar a los docentes pero los resultados nunca se han divulgado y la permanencia de ellos en la institución se mide con base en los resultados de las evaluaciones externas. "Al inicio de este año escolar, que ya casi se termina, se hizo una evaluación docente a los estudiantes y esta es la hora y no se sabe qué dijeron los estudiantes" (Profesor 3).

3.2.8 Manual de Convivencia

Fue creado en la institución dando respuesta a la Ley General de Educación y su proceso de construcción fue liderado por el consejo directivo, previas discusiones con actores de la comunidad. Contiene tanto los derechos como los deberes de los estudiantes y de los padres de familia, lo cual define los roles que desempeñan cada uno de ellos en la comunidad. Es importante resaltar que no se percibe un tono restrictivo que predomine en el manual e incluso se han planteado mecanismos diferentes, como la conciliación, para dar solución a los problemas que se puedan presentar con los estudiantes. Además, se plantean reconocimientos no sólo en lo académico sino en lo deportivo, cívico y artístico como medios que garantizan el fortalecimiento de las relaciones con los estudiantes quienes se consideran como el centro del proceso de aprendizaje.

Cada vez que una familia se vincula a la institución recibe una copia del manual de convivencia y a través de las reuniones que se realizan como las asambleas de padres, las entregas de calificaciones o por medio de los diferentes entes del gobierno escolar se escuchan propuestas que permitan reformarlo o mejorarlo. Hasta el momento los padres de familia manifestaron estar de acuerdo con la reglamentación que allí se ha establecido y no recuerdan que se les haya invitado para hacer una reforma formal del mismo.

Los estudiantes conocen y comprenden qué es el manual de convivencia y se interesan por participar en sus modificaciones. Las propuestas de los estudiantes se canalizan a través del consejo estudiantil. En la actualidad los estudiantes están en un comité dedicado al análisis y reforma del manual de convivencia. Ellos manifestaron que han sido convocados a reuniones y que se sienten satisfechos porque son escuchados y tenidos en cuenta. Incluso resaltan el hecho de que los padres de familia también estén haciendo parte de ese comité y que se preocupen porque los estudiantes también sean escuchados. El rector reconoce que siempre se ha mantenido una tendencia a revisar el manual de convivencia más que el PEI, pues buscan que la reglamentación establecida pueda ser aplicada a todas las situaciones que se presenten en la comunidad educativa y que las reglas sean aplicadas bajo los mismos parámetros en todas las secciones, lo cual es una labor que requiere de mucho esfuerzo debido a la gran cantidad de personas que conforman la institución. Uno de los temas que más está siendo discutido es el de la conciliación, esquema que se propuso para tratar las faltas más graves cometidas por los estudiantes y que fue al

principio una alternativa diferente para solucionar los problemas a través del diálogo. Este hecho permite afirmar que el manual de convivencia se asume como dinámico, que se puede ir ajustando a las situaciones de vida de la comunidad y que no es un documento establecido sólo para dar cumplimiento al MEN.

3.2.9 Gobierno Escolar

Su conformación se ha tenido desde antes de la reforma introducida por la ley 115 de 1994. Siempre se ha considerado como parte de la organización de la comunidad educativa. Aunque no operaban bajo los mismos nombres asignados por la ley, existían organismos que permitían la participación de los profesores, de los estudiantes y de los padres de familia. Una vez establecida la ley se empezó la reestructuración de acuerdo a los nuevos parámetros. “Aquí estábamos delante de la ley, existía consejo estudiantil, estaba el consejo directivo y la asociación de padres por lo que el colegio es una fundación. Entonces eso ya lo teníamos” (Rector).

El consejo directivo cuenta con la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, y es reconocido porque está muy dispuesto a recibir propuestas de cualquier persona. Toma decisiones trascendentales para la institución que en algunas ocasiones deben ser avaladas por la junta administradora, quien es la máxima autoridad de la institución educativa dado su carácter de fundación. Para quienes han hecho parte del consejo directivo la experiencia ha sido gratificante porque han llegado a conocer mucho más el colegio y han tenido la oportunidad de ser partícipes de decisiones que realmente benefician el crecimiento del mismo. “Para mí fue conocer el colegio porque uno al estar como docente no conoce muchas cosas de la institución y aprendí muchas cosas en lo administrativo y ejecutivo” (Profesor 1). Los estudiantes se sienten partícipes de las decisiones que se toman pues tienen dos representantes en el consejo, lo cual lo ven como poco usual en otras instituciones. “Nosotros tenemos la posibilidad de llevar dos personas al consejo directivo eso muestra mucho del colegio” (Estudiante 2).

El rector del colegio es el encargado de velar por el cumplimiento de la normatividad colombiana que dispone el MEN y de trabajar conjuntamente con los docentes que se

encargan de dirigir los programas internacionales. Por lo tanto, es quien responde por el cumplimiento del PEI. Su trabajo se ha centrado en lograr una participación activa de todos los actores que componen la comunidad educativa, especialmente lo relacionado con los estudiantes, pues para él es fundamental que sean escuchados y que formen parte del equipo que toma las decisiones en la institución. Dentro de su gestión considera que lo más complicado ha sido responder a los requisitos nacionales sin entorpecer el desarrollo de los programas internacionales. Especialmente, resalta los obstáculos que tienen al momento de fijar el calendario académico y las tarifas de las matrículas. Aunque el colegio quisiera emplear más tiempo para desarrollar sus labores académicas debe acogerse a la ley nacional ante lo cual ve restringida su autonomía.

El consejo estudiantil es uno de los entes que ha logrado funcionar de acuerdo a las expectativas planteadas por la ley. Porque al ser reconocido y apoyado por los directivos, los profesores, los padres de familia y los egresados ha logrado presentar propuestas acorde a las necesidades que como estudiantes han observado en la institución. “Yo creo que en el pasado el consejo estudiantil había actuado acuerdo a las necesidades y a las posibilidades dentro de lo que los estudiantes querían hacer y se ha logrado” (Estudiante 5). Los estudiantes elegidos se encargan de elaborar los proyectos con las propuestas que desean presentar y dentro de su labor reconocen que han contribuido a mejorar la planta física en cuanto a movilidad al lograr que se construyan más escaleras, lograron crear la emisora del colegio, son los encargados de editar el periódico, y actualmente, están trabajando en la reforma del manual de convivencia y modificaciones de los uniformes.

La asociación de padres de familia está trabajando de la mano con el consejo de padres y es reconocida dentro de la comunidad ampliamente. La conformación del consejo de padres responde al decreto 1286 de 2005 y desde entonces, se ha preocupado por integrar más a los profesores, a los padres y a los estudiantes. “Estamos tratando de hacer las cosas coordinadas entre la asociación y el consejo porque no se trata de hacer las cosas dos veces sino que hagamos lo mejor para el colegio y los estudiantes” (Padres 3). Pese a este esfuerzo se presentan algunos inconvenientes de participación de los padres porque no asisten a las reuniones a las que son convocados y desconocen algunas decisiones que se han tomado; por esto, el consejo se ha dedicado a impulsar una mayor comunicación a

través del periódico del colegio y del correo electrónico para mantener canales de comunicación que permitan tanto informar como recibir información.

Las asambleas generales son fundamentales en la institución dado que se ha conformado como fundación y a ésta pertenecen todos los padres de familia sin excepción alguna. Por lo general, la asamblea se reúne al iniciar y al finalizar un año escolar para tomar decisiones relacionadas con el presupuesto, el cronograma de actividades y demás propuestas que sean presentadas para aprobación. Sin embargo, últimamente tanto los profesores como los padres de familia ven con preocupación la poca asistencia a estas asambleas y las decisiones han tenido que tomarse sin el respaldo de la mayoría. Un profesor comentó al respecto:

Los padres son personas muy juiciosas al momento de elegir el colegio, buscan que cumpla con expectativas de competitividad, pero poco se involucra en la cotidianidad del colegio. Por ejemplo, antes de salir a semana santa hubo asamblea general y las decisiones se tomaron con el 5% de los padres del colegio, eso es muy bajo, fueron como 65 padres no más (Profesor 3).

La asociación de egresados aunque ha logrado mantenerse vigente, apoyando al colegio en diversas actividades y manteniendo su lugar en el consejo directivo, también ha tenido que afrontar problemas de participación. Uno de sus miembros comentaba que si bien los egresados se sienten motivados por mantener un vínculo con el colegio, evidenciado en que muchos tienen a sus hijos en la institución, poco se interesan por participar de las actividades que ellos promocionan. “Hemos hecho encuestas a los egresados para conocer sus intereses y sólo nos responde un 2%” (Egresado 1).

4. AUTONOMÍA ESCOLAR CURRICULAR, EVALUACIONES Y OBJETIVOS DE DESEMPEÑO DEFINIDOS NACIONALMENTE: ¿FUERZAS UNIFICADORAS O DIFERENCIADORAS?

A partir de los planteamientos expuestos en las leyes y decretos acerca de la descentralización educativa en Colombia y de la descripción de cada una de las situaciones particulares de las dos instituciones bajo estudio, se presenta el análisis realizado alrededor de los aspectos de autonomía escolar curricular y de las evaluaciones y objetivos implementados a nivel nacional. El punto de partida del análisis está dado por las múltiples interpretaciones que han sido introducidas por los cambios realizados en el sistema educativo, lo cual tiene incidencia directa en las acciones de las instituciones educativas. Esta situación puede catalogarse como compleja en la medida que cada individuo puede atribuirle múltiples significados a la misma situación y actuar de la manera que considere esté acorde con lo estipulado en la ley.

Para poder comprender la relación que surge entre la autonomía escolar curricular y el sistema nacional de evaluación, se ha empleado el concepto de holón propuesto por Checkland (1981) en su metodología de sistemas suaves. Dicho concepto permite generar ideas relevantes acerca de la realidad que se desea estudiar y a partir de éstas analizar y comprender las acciones que realmente son ejecutadas. Es necesario hacer varias aclaraciones: los holones que se generen no representan el comportamiento ideal de la situación bajo estudio, ni son una descripción al pie de la letra de la misma; por el contrario, representan ideas coherentes y sistémicas de la realidad que está siendo estudiada. Por lo tanto, los holones provienen de las ideas que como seres humanos poseemos como producto de nuestra propia forma de ver e interpretar el mundo. Es decir, los holones se usarán para plantear tres ideas relevantes desde las cuales es posible estudiar la incidencia de las evaluaciones que presentan los estudiantes en la autonomía escolar curricular que se otorgó a las instituciones educativas. Los holones serán

planteados como hipótesis pero no permitirán confirmar o rechazarlas del todo, es decir, permitirán confirmar o rechazar sólo ciertos aspectos de la hipótesis. Es decir, los holones serán tres hipótesis interpretativas que buscarán darle sentido al estudio de la aparente tensión entre la autonomía escolar curricular y el sistema nacional de evaluación.

Es por esto, que ha sido posible realizar unas consideraciones desde las cuales se han propuesto holones que se explorarán a través de las razones que sustentan la legislación estudiada, a partir de las interpretaciones expuestas por algunos actores y conocedores del tema, que fueron entrevistados y de las acciones que han realizado las instituciones educativas estudiadas. Es importante resaltar que la política educativa es dinámica, puesto que desde que entró en vigencia la ley 115 de 1994 se ha generado nueva reglamentación, que ha conducido a que las interpretaciones sobre la misma sufran variaciones. Además, cada uno de los actores involucrados en el sistema educativo realiza su propia interpretación de la normatividad, generando una gran diversidad de significados alrededor de las disposiciones establecidas.

El punto de partida para llegar a establecer los holones, que se presentarán más adelante, ha sido el hecho de considerar que el proceso de descentralización abrió las puertas para que se generaran procesos autónomos dentro de las instituciones educativas, especialmente en lo referente al campo pedagógico. Pero sin desconocer que se siguen dictando disposiciones, a través de leyes y decretos, que al parecer pretenden mantener un grado de centralización. Para estudiar mejor lo anterior, se han considerado dos fuerzas, una diferenciadora y una unificadora, cuyos campos de acción deben estudiarse.

Como *fuerza diferenciadora* se define el hecho de que la ley 115 busca que cada institución educativa construya su propia identidad. Dentro de lo estudiado en la legislación, se encuentran mecanismos que la evidencian, como lo es el establecimiento de los PEI y las acciones que debe emprender la comunidad educativa para lograr que se consolide un proceso de construcción y mejoramiento del mismo, lo que implica a su vez, que deban generarse mecanismos de participación eficaces.

La *fuerza unificadora* se denomina así porque la ley 115 y sus decretos reglamentarios intentan conducir a las instituciones educativas a realizar de una manera determinada una serie de actividades, de las cuales se hace rendición de cuentas a partir de instrumentos de evaluación unificados. Se encuentran mecanismos que la evidencian como las pruebas censales que se realizan a los estudiantes, pruebas de Estado y pruebas SABER; así como la divulgación de los resultados respectivos. Además de la divulgación de lineamientos curriculares del servicio público educativo e indicadores de logros curriculares para la educación formal y los estándares básicos de calidad.

Una vez definidas las fuerzas consideradas, se presentan los holones generados a partir de las interpretaciones que se hacen acerca del dominio de acción de las mismas. La estructura que guiará el siguiente análisis tiene como punto de partida la definición del holón y la exposición de las implicaciones que éste tendría en una institución educativa que lo vivencie tal y como se ha planteado. Seguidamente, se presentan diversos aspectos que apoyan dicha hipótesis tanto desde las leyes como desde la interpretación de las personas entrevistadas y se enunciarán dificultades de la situación actual observadas desde el punto de vista del holón. Finalmente, se presentan las implicaciones que ha tenido cada una de las interpretaciones en las dos instituciones educativas investigadas.

4.1 HOLON I: UNA FUERZA SUBORDINADA A LA OTRA

4.1.1 Definición e implicaciones

Este holón está definido de la siguiente manera: El gobierno nacional es quien establece “qué” fines educativos deben desarrollar las instituciones educativas en cuanto a la formación de sus educandos y éstas sólo son autónomas para establecer “cómo” lograrlo. Es decir, centralmente se define “qué” debe aprenderse localmente. Es por esto, que la fuerza diferenciadora está subordinada a la fuerza unificadora.

La visión que hace significativo este holón implica que las instituciones educativas no están en la capacidad de decidir apropiadamente los fines educativos adecuados para la formación de sus educandos; capacidad que si tiene el gobierno nacional. De otro lado,

también puede suponer que la visión global de la educación la posee el gobierno, por lo tanto es él quien debe establecer dichos fines. Esto refleja cierto temor a delegar por parte del gobierno así como ratifica su anhelo de equidad, es decir, garantizar que todos los ciudadanos reciban la misma educación sin importar el lugar del país en el que se encuentren.

Una institución educativa que interprete las disposiciones de la ley 115 de 1994 de esta manera se dedica a diseñar su currículo de acuerdo a las áreas básicas que están planteadas en la ley, a establecer los planes de estudio con base en los lineamientos y en los estándares de competencias básicas. Es decir, más que cumplir con los fines de la educación se está cumpliendo con parámetros más específicos, en este caso los estándares. Los estudiantes desarrollan las competencias básicas que todo educando en el país debe alcanzar al terminar su formación. Además, la institución responde sólo a las evaluaciones que el MEN aplica y bajo los parámetros que éste estipula. Por lo tanto, se preocupa por preparar a los estudiantes para las pruebas de Estado y las pruebas SABER. Es una institución que no ve la necesidad de involucrar a todos los actores de la comunidad educativa para la formulación del PEI de modo que no es posible determinar si todos son concientes de los objetivos que se han establecido y de las estrategias que se emplearán para alcanzarlos.

4.1.2 Interpretaciones que sustentan el holón a partir de la ley y de actores del sector educativo

Una vez establecida la hipótesis y sus implicaciones es necesario presentar algunos elementos que permitan sustentarla. El primero de ellos se encuentra dentro de los planteamientos de la ley 115, cuando se establece la regulación del currículo:

El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley (Ley 115 de 1994, 1994, artículo 78).

Poco tiempo después, mediante el decreto 1860 se ratificó que las instituciones educativas debían tener en cuenta los lineamientos e indicadores de logros del MEN para poder elaborar el currículo. Esta disposición, al parecer va limitando la autonomía de las instituciones educativas en cuanto que se les están dando más en detalle aquellos parámetros que deben cumplir, dejándoles la toma de decisiones sólo en cómo lograr implementarlos. Esto parece ratificarlo Margarita Peña, quien es una de las personas dedicadas a trabajar en el sector educativo colombiano, cuando afirma que no se puede pretender que exista total autonomía curricular puesto que el sistema educativo es uno y debe atender a unos propósitos que son los que están tanto en la Constitución como en la ley de educación, que son los fines de la educación. Y por lo tanto la autonomía curricular tiene unos marcos referentes a qué se debe hacer, los cuales están determinados por la ley cuando dice que tiene que haber unos lineamientos (entrevista, 26 de julio, 2005).

Aunque los lineamientos y los indicadores de logros se establecieron como “medios para contrastar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados” (Resolución 2343 de 1996, 1996, artículo 8°); parecen estar generando un marco más reducido que el trazado en los fines de la educación puesto que están establecidos para conjuntos de grados para los diferentes niveles de la educación formal. Esto implica que las áreas básicas del conocimiento deban estructurarse a partir de estos señalamientos y además, exige que los objetivos que la institución educativa establezca en su PEI deban responder a lo establecido en los indicadores de logros, lo que conduciría a pensar que de manera previa se está dando a conocer el instrumento que le permitirá a la institución educativa medir el desempeño en la parte académica de sus estudiantes, sin dejar alternativa para establecer criterios propios acordes a metas particulares.

Pero no sólo se establecieron los indicadores de logros sino que dos años después, el MEN decidió delimitar aún más los marcos comunes de referencia a través de la generación de estándares básicos para cada grado.

El MEN hacia el año 2000 empieza a dar a conocer estándares básicos para las áreas fundamentales como matemáticas y lenguaje, y los relaciona estrechamente con el concepto de calidad en la educación y con el concepto de competencias. Después de varios años de trabajo, se presenta la siguiente definición de estándares:

Los estándares se definen como criterios claros y públicos que permiten conocer cual es la enseñanza que deben recibir los estudiantes. Son el punto de referencia de lo que un estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer, en determinada área y en determinado nivel. Son guía referencial para que todas las escuelas y los colegios ya sean urbanos o rurales, privados o públicos de todos los lugares del país, ofrezcan la misma calidad de educación a todos los estudiantes colombianos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2003, p.2).

En esta definición se introduce una de las preocupaciones del MEN, no mencionada en los lineamientos, y es la de garantizar la calidad de la educación, la cual se relaciona con otros aspectos que ellos han señalado prioritarios como lo es el de la cobertura y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Estos dos últimos aspectos son las metas que el gobierno nacional, claramente, se ha planteado y por las cuales está trabajando al definir, entre otros, estos parámetros para la educación básica y media. Además, plantea los estándares como fundamentos para que entidades como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES– elaboren las evaluaciones censales para estudiantes a nivel nacional y los han concebido como guía para diseñar el PEI y como referencia para establecer los criterios que la institución educativa tendrá en cuenta para realizar los procesos de evaluación internos de los estudiantes (MEN, 2003).

Entonces, se puede decir que los estándares son los lineamientos suministrados a los actores sociales que conforman el sistema nacional de evaluación de la educación para que desarrollen las pruebas que consideren necesarias para medir la calidad de la educación. Pues, se requiere conocer qué saben los estudiantes y de esta manera determinar qué tan cerca o lejos se está del cumplimiento de los estándares. Además al evaluar a los estudiantes es posible monitorear a los directivos, a los docentes y a las instituciones educativas (Díaz, 2005).

Hasta este punto, pareciera que los exámenes de Estado fueran parte de la fuerza unificadora que hace pensar que con sólo preparar a los estudiantes alrededor de los aspectos que serán evaluados, se consigue una educación de calidad. Lo cual conduciría a dejar de lado la puesta en marcha y la evaluación de los propósitos particulares que toda institución está en capacidad de abordar desde su PEI. Además parece que se estuviera limitando la misión de las instituciones a cumplir con los estándares, establecidos de manera central, y sólo se les estuviera dejando espacio para decidir acerca de cómo alcanzarlos. Esta interpretación fue ratificada por una delegada del MEN que fue cuestionada directamente al respecto, en el foro “Mejoramiento escolar: en ruta hacia la calidad”¹⁵. Ante la pregunta ¿se deben interpretar los estándares de competencias básicas como aquello que los estudiantes deben aprender y por lo tanto, los colegios sólo deben dedicarse a determinar cómo lograrlo? La funcionaria respondió estar totalmente de acuerdo con la interpretación planteada.

José Luis Villaveces, incluso afirma que los estándares son una orientación y que por lo tanto, no importa la ruta que el docente elija para que sus estudiantes los alcancen. Y complementa diciendo que en esa elección de la ruta a seguir es donde se hace uso de la autonomía que se ha otorgado (entrevista, 3 de octubre, 2005).

Pero, recientemente, la fuerza unificadora pareciera estar subordinando aún más a la diferenciadora; con las pruebas SABER, que desde 1991 son aplicadas a la población estudiantil del país, tanto de colegios públicos como privados, que cursa los grados 3°, 5°, 7° y 9°. Su origen está relacionado con el Programa de Evaluación de la Educación Básica¹⁶, que está a cargo del ICFES. En los años 1991, 1992, 1997 y 1998, la prueba sólo fue aplicada a una muestra de estudiantes en todo el país y se evaluaron logros en matemáticas y lenguaje. En el año 2003 y 2005, la prueba se ha aplicado a todos los estudiantes del país y se han medido competencias matemáticas, científicas y ciudadanas.

¹⁵ Este foro tuvo lugar en la Universidad de los Andes el 31 de agosto de 2005. Bogotá, Colombia. Memorias de este evento se encuentran en la página web:

http://eltiempo.terra.com.co/PROYECTOS/RELCOM/RESEDU/COMTOD/SABEDU/forosyevenos/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR-2565031.html

¹⁶ Una explicación amplia de este programa se encuentra en la página web www.icfes.gov.co. Sección Pruebas SABER.

Con este tipo de evaluaciones a los estudiantes¹⁷ se puede establecer la hipótesis que al lograr que ellos cumplan con los estándares básicos se está logrando una educación de calidad y en esta medida con sólo evaluar de manera central es suficiente. Lo cual desconoce la posibilidad de generar estándares acordes con el entorno inmediato sobre el cual influye la institución educativa. Pues al estarse evaluando sólo alrededor de los propósitos definidos por el MEN, al parecer se está enviando un mensaje y un incentivo a las instituciones educativas de que estas evaluaciones son las principales a las que se debe responder y que por lo tanto, esas son las más importantes.

Suministrados todos estos planteamientos desde la legislación, puede considerarse que el currículo queda enmarcado dentro de unos lineamientos más específicos que los fines de la educación. Los docentes de las instituciones educativas, al parecer, tienen que dedicarse a establecer sus planes de estudio muy de la mano con los estándares y quizás esto los conduzca sólo a ser autónomos en las formas de decidir acerca de cómo lograrán transmitirlos a sus estudiantes en las aulas de clase. En este sentido, el PEI estaría enfocado a cumplir unos objetivos determinados a nivel nacional y reflejaría sólo las acciones que se deciden para lograrlos. Esto traería implicaciones en la comunidad educativa, en cuanto que al no existir la posibilidad de establecer propósitos particulares su vinculación sería casi nula.

De manera general, este primer holón parece tener aceptación para Margarita Peña, cuando señala que la ley general de educación es una de las que más abre las puertas a la autonomía con respecto a otros países de América Latina, pero en Colombia se ha interpretado que la regulación es sobre el qué, alrededor de unos mínimos, y sólo se tiene autonomía sobre los cómo. Pero resalta que el hecho de tener que decidir alrededor de esos cómo no es tarea fácil porque no se está determinando cómo hacer el trabajo sino que depende de cada institución educativa fijar esos parámetros (entrevista, 26 de julio, 2005). Sumado con las interpretaciones expuestas, al parecer esto ratifica que las instituciones

¹⁷ Se habla sólo de evaluaciones a los estudiantes debido a que son las únicas que se aplican con la regularidad que se ha establecido. No se pueden hacer las mismas afirmaciones acerca de evaluaciones a los docentes y a la institución.

educativas son autónomas con el sólo hecho de tomar decisiones alrededor de los cómo para cumplir con los lineamientos del MEN.

4.1.3 Interpretaciones que sustentan el holón desde la Institución Educativa Distrital

Dentro de los aspectos descritos en el capítulo 3, se presentan algunos elementos que al parecer dan sustento a este primer holón descrito. El primero de ellos está relacionado con los parámetros curriculares que siguen los docentes al momento de planear en cada una de las áreas básicas de conocimiento. En el PEI han definido lo siguiente:

El currículo adoptado por cada establecimiento educativo, debe tener en cuenta y ajustarse a los siguientes parámetros: los fines de la educación; los objetivos de cada nivel y ciclo (ley 115); las normas técnicas curriculares como estándares; otros instrumentos; y los lineamientos curriculares (decreto 0230, art.2). (PEI Institución Educativa Distrital, 2005, p.51).

De acuerdo a esta definición, se muestra un interés por cumplir con los lineamientos establecidos por el gobierno nacional, es decir, se observa que a medida que el MEN establece de manera más concreta lo que deben aprender los estudiantes, la institución encabezada por sus docentes debe seguir estas disposiciones, dejando de lado aquellos objetivos de aprendizaje que puedan responder a expectativas locales. Por ejemplo, se deja de lado la intención de formar a los estudiantes como gestores empresariales siendo una de las características definidas claramente en la misión de la institución. Esta situación, se pudo corroborar en las entrevistas con los docentes, especialmente con aquellos encargados de la enseñanza de las áreas básicas; pues se encontró que existe una fuerte tendencia a planear con base en los lineamientos y en los estándares de competencias básicas. Aunque se podría pensar que dichas áreas pudieran estar estrechamente relacionadas con la formación establecida en el énfasis, no se desarrollan objetivos particulares que permitan relacionar la enseñanza de las áreas básicas con la enseñanza del énfasis.

Teniendo en cuenta que la estructuración de las áreas básicas de conocimiento apuntan al cumplimiento de los estándares de competencias planteados por el MEN, se podría pensar que los directivos y los docentes de la institución ven en las pruebas nacionales su referente para conocer los logros y las fallas en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Pero de acuerdo a las declaraciones de los profesores y analizando sus comentarios, al parecer las evaluaciones son aplicadas sólo por reglamentación nacional. Y contrario a lo que se esperaría, hasta el momento no se conocen planes de mejoramiento derivados de los resultados obtenidos. Incluso, como lo manifestó la coordinadora académica, sólo ciertos profesores revisan, de manera individual, los resultados de las pruebas SABER y pruebas de Estado para estudiar sus logros y fallas, porque los resultados muchas veces no son analizados conjuntamente en la institución. Como se había descrito en el capítulo 3, los profesores del área de matemáticas son algunos de los que analizan los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas nacionales, pues las asumen como un instrumento para medir el impacto que ha tenido el proceso de planeación conjunta en su área.

Esta situación puede estar directamente relacionada con la interpretación que han realizado los docentes acerca de los estándares de competencias cuando afirmaban que para ellos son unos objetivos que aún están lejos de alcanzar y que dadas las características de los estudiantes que atienden, aún tardarán en alcanzarlos. Esto permite suponer que de antemano asumen que los resultados de las evaluaciones aún no serán positivos.

El hecho de tener un direccionamiento hacia los logros establecidos de manera central, permite comprender por qué quizás el PEI no ha sido estructurado con la participación de la comunidad educativa y por qué se ha estructurado literalmente como lo establece el decreto 1860. Sólo se presentan algunas intenciones por marcar unos alcances específicos a través de la misión y la visión del PEI, pero que al no ser compartidos de manera efectiva, terminan siendo la respuesta a unos requerimientos que el MEN exige. Esto se ratifica al observar que no existen objetivos institucionales ni a corto, ni a largo plazo. Además, al estar enfocados en los procesos de aprendizaje intentando responder a lo central, se está dejando de lado el análisis del contexto, como se presentó en el capítulo anterior. Los estudiantes y los padres de familia son quienes menos conocen y participan en los procesos para tomar decisiones trascendentales en la institución. Han conformado los

entes de participación porque así lo establece la ley cuando plantea los fines de la educación y cuando contempla que el proceso educativo está influenciado por el entorno en el cual se vive. Los estudiantes no comprenden de qué se habla cuando se hace referencia al proyecto institucional, para ellos se resume en el lema que han definido para el proyecto: “Construcción del conocimiento y desarrollo de competencias para la vida y el amor”. Tienen la idea que el PEI es un proyecto que es sólo competencia de los docentes y de la dirección del colegio para que ellos puedan tener un buen aprendizaje pero no se sienten partícipes de su construcción. Para los estudiantes no representa ningún interés conocer los planteamientos que allí se han establecido y algunos señalan que no se les ha dado la oportunidad de conocer de qué se trata.

4.1.4 Interpretaciones que sustentan el holón desde la Institución Educativa Privada

Al igual que en la institución distrital, se ha encontrado un elemento dentro de la descripción de la institución privada que pueden sustentar la interpretación de este primer holón. Aunque el currículo está establecido de acuerdo a los programas internacionales, la institución debe garantizar que sus educandos adquieren el mismo conocimiento que está determinado dentro de las áreas básicas definidas por el MEN. Por esto, aunque los estudiantes desde octavo grado pueden escoger el área de conocimiento en la que desean profundizar su formación (debido a que el bachillerato internacional se concibe como un pre-universitario donde se profundiza sólo en las áreas de interés), no pueden dedicarse totalmente al área seleccionada sino que deben cumplir con la intensidad horaria establecida en la legislación nacional para todas las asignaturas que componen las nueve áreas de conocimiento.

4.2 HOLON II: REPARTICIÓN DE LAS FUERZAS

4.2.1 Definición e implicaciones

Este holón se define como hipótesis de la siguiente forma: Una institución educativa debe cumplir con algunos objetivos de aprendizaje de sus educandos que son definidos de manera central, es decir, debe alcanzar unos “qué” globales establecidos por el gobierno

nacional. Lo que le permite a la institución plantearse unos propósitos locales acordes a sus necesidades y expectativas. Además, la forma de alcanzarlos es competencia de la institución porque ella es quien debe establecer “cómo” lo hará, siendo esta una tarea que se desarrolla localmente. De esta manera, es posible decir que tanto la fuerza unificadora como la diferenciadora estarían repartiendo su acción.

La visión que le da sentido a este holón considera que el gobierno nacional otorga a las instituciones educativas la posibilidad de determinar ciertos fines educativos, pues no poseen las facultades para decidir sobre todo lo que deben aprender los estudiantes. Es decir, el gobierno nacional reconoce que existen unos fines globales que permiten alcanzar el desarrollo de unas capacidades básicas universales, pero que además, es necesario que se desarrollen unas competencias locales que sólo pueden ser determinadas por las instituciones educativas con base en su entorno local.

Si una institución educativa interpreta la ley 115 de esta manera está construyendo su proyecto educativo sobre la base de la participación de todos los actores que conforman la comunidad educativa. Además, ha identificado intereses y necesidades particulares que la han llevado a establecer un currículo que permite que los estudiantes reciban una formación académica acorde a su entorno, sin desconocer las áreas básicas estipuladas. Es una institución que ha podido desarrollar planes de estudio enfocados a los objetivos que se ha trazado, especialmente los que competen a su comunidad. Se planea decidiendo disposición de tiempo, metodologías de enseñanza sin ceñirse a la norma. Los estándares básicos de calidad son un referente para realizar la planeación pero no son los únicos que señalan hacia donde dirigirse, por el contrario se generan estándares adicionales que permiten evidenciar si se está logrando desarrollar las competencias que requieren los estudiantes para responder a las expectativas del entorno local. Por lo tanto, esto los conduce a establecer mecanismos de evaluación adicionales a los nacionales para conocer cuáles son sus fallas en cuanto al desarrollo de las áreas básicas como de aquellas que han sido conformadas para responder al contexto local. Para estos procesos de evaluación particulares recibirían apoyo externo del MEN con el objetivo de ayudar en la verificación de los objetivos planteados en el PEI. También es una institución que se evalúa no sólo con respecto a las indicaciones del MEN sino que emplea los resultados para desarrollar

planes de mejoramiento que contribuyan a acercarse más al objetivo de satisfacer las expectativas de su comunidad. La institución es capaz de indagar y cuestionarse acerca de su misión, objetivos y fines, de modo que trabaja para que se reflejen en la formación integral de sus estudiantes y por ende se traduce en beneficios para la comunidad.

4.2.2 Interpretaciones que sustentan el holón a partir de la ley y de actores del sector educativo

Analizando algunos planteamientos de la ley general de educación es posible evidenciar que se transmitió un mensaje a las instituciones educativas de elaborar sus PEI teniendo como marco de referencia los fines de la educación, es decir, el PEI fue puesto al servicio de los fines de la educación. Pero cuando empezaron a conocerse los decretos que reglamentan la ley, su marco se fue reduciendo en la medida que se dieron a conocer los lineamientos curriculares y más aún cuando se empezó a trabajar con los estándares de competencias. Estos últimos, han sido vistos como los mayores inhibidores de la autonomía escolar curricular por las instituciones educativas, ante lo cual, el MEN se ha preocupado porque la comunidad comprenda que los estándares constituyen el primero de tres ejes que manejan para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media. Esto fue señalado por María Fernanda González (entrevista, 23 de febrero, 2006), funcionaria del MEN. Además la funcionaria aclaró que los estándares son una guía para que los docentes elaboren sus propios planes de estudios y en esa medida “no son ni los mínimos ni los máximos, son el referente que el docente tiene que adaptar a su contexto, a su cultura que es donde se mueven los estudiantes y determinar cómo empieza actuar”. M. González (entrevista, 23 de febrero, 2006).

Los demás expertos entrevistados coinciden en sus apreciaciones acerca de los estándares. Los consideran como unos mínimos que pueden y deben ser ampliamente superados en las instituciones educativas. Además enfatizan que están establecidos alrededor de un núcleo común¹⁸ de modo que no interfieren en las decisiones que el colegio pueda tomar al

¹⁸ El núcleo común hace referencia a las áreas obligatorias y fundamentales que deben ofrecerse en las instituciones educativas de acuerdo con el currículo y el PEI. Las áreas fundamentales son nueve y se enuncian en el artículo 23 de la ley 115 de 1994.

hacer uso de la autonomía que se le da dado. Bernardo Recamán (entrevista, 15 de julio, 2005), señala que con la nueva legislación los colegios poseen autonomía para implementar sus propios programas y de esta manera cumplir con los estándares que se han formulado. Considera que ese marco lo que hace es plantear unos mínimos que eviten desvirtuar la misión de la escuela. Margarita Peña, al respecto, comenta que “el estándar curricular es un mínimo. Los mínimos deben ser lo suficientemente buenos para garantizar la calidad, pero por encima de los mínimos está la excelencia y yo debo ir hacia allá, pero a todos los ciudadanos les debo garantizar lo mínimo” (entrevista, 26 de julio, 2005).

El planteamiento de los estándares básicos de calidad está estrechamente relacionado con el sistema de evaluación de la educación, pues como se había mencionado el gobierno se basa en éstos para estructurar las diferentes pruebas que son aplicadas a los estudiantes. Pero a pesar de esto y casi desde que se planteó la ley, se encuentran interpretaciones como las expuestas por Villaveces (1998), quien afirma que el examen de Estado no es más que una evaluación parcial frente a los múltiples aspectos que deberían ser evaluados, con el fin de determinar si la educación que se está impartiendo en los establecimientos educativos es de calidad o no. Después de más una década de haberse implementado la ley 115 y después de realizar varias modificaciones a las pruebas, Carlos Alberto Casas, coincide con los planteamientos de Villaveces en cuanto que generar calificaciones de los colegios a partir de los resultados de exámenes de este tipo es poco objetivo, pues con pruebas como ésta sólo se mide una faceta de los procesos educativos pero no todas las facetas.

Que interesante sería poder tener otro tipo de evaluaciones cualitativas de la educación. Desde cuál es el índice de promoción de un colegio, cuál es la posibilidad de que los maestros produzcan sus propios recursos educativos, hagan innovación pedagógica, hagan investigación en el aula, que los niños estén felices o no. C. Casas (entrevista, 11 de octubre, 2005).

En este sentido, se puede hacer una interpretación de las fuerzas que se han analizado y decir que existen unos lineamientos que el gobierno de manera central establece para que

sean acatados por todas las instituciones educativas del país, pero que éstos dan margen para que localmente, se establezcan lineamientos adicionales que cada institución plantee acorde a los objetivos y metas trazadas en su PEI.

De acuerdo a unas declaraciones realizadas por la actual ministra de educación, Cecilia María Vélez, en la conferencia “Responsabilidad social y educación”¹⁹, el PEI puede y deber ser definido por cada colegio con el énfasis que la comunidad decida y deben luchar por desarrollarlo y mantenerlo. Pese a esto, las instituciones deben velar porque sus educandos desarrollen competencias básicas en cuatro áreas fundamentales como lo son la comunicativa, las matemáticas, la científica y la de competencias ciudadanas. Áreas para las cuales están definidos los estándares básicos de calidad, ya mencionados. Con esta interpretación, al parecer se hace énfasis en que son sólo cuatro áreas para las cuales se han establecido los estándares, lo cual significa que para las demás áreas del conocimiento se tiene total autonomía para determinar qué enseñar a los estudiantes y cómo lograrlo.

En este sentido, las evaluaciones nacionales²⁰ sólo constituyen un referente para que cada institución conozca sus debilidades y fortalezas frente a los estándares establecidos y emprenda planes de mejoramiento, coherentes con el PEI, para mejorar o afianzar en aquellos aspectos señalados por las evaluaciones. Para el MEN (2004), el PEI hace parte del ciclo de calidad establecido, siendo el tercer componente dentro éste. El primer componente, son los criterios que le permiten garantizar a todos los estudiantes unos conocimientos básicos, es decir, los estándares. El segundo componente, es la evaluación que se requiere hacer para detectar las fallas en los procesos de aprendizaje. Lo interesante de este componente es que no se limita a las evaluaciones nacionales sino que agrega las autoevaluaciones que deben realizarse al interior de cada institución, como lo es la evaluación institucional y la evaluación docente. Y el tercer componente del ciclo, es la planeación de objetivos y acciones encaminadas a superar las fallas detectadas, sin desconocer lo establecido en el PEI, que específicamente busca que se establezcan planes de mejoramiento en las instituciones educativas.

¹⁹ Esta conferencia tuvo lugar en la Universidad de los Andes el 28 de octubre de 2005. Bogotá, Colombia.

²⁰ Es importante aclarar que las evaluaciones nacionales están constituidas por las pruebas que se le realizan a los estudiantes, a los docentes y la evaluación institucional anual. Todas estas evaluaciones son analizadas por el MEN para evaluar la calidad de la educación. M. González (entrevista, 23 de febrero, 2006).

Con este ciclo, el PEI pareciera que pasa a un plano secundario, pero de acuerdo a opiniones encontradas el dejar que el PEI sea relegado depende sólo de las personas que conforman la institución, puesto que se mantiene la autonomía para definir su propio currículo y por ende, las metas particulares que se desean obtener. Lo cual implica que a pesar que exista la responsabilidad por la evaluación nacional también debe generarse una responsabilidad hacia el contexto local, lo que supone que cada institución debe establecer sus propios procesos de evaluación alrededor de las decisiones que ha tomado autónomamente y en este sentido no se estaría restando importancia al PEI. Como afirma María Fernanda González, “la evaluación lo que quiere ser es *un* indicador de calidad, no *el* indicador de calidad” (entrevista, 23 de febrero, 2006). Además, Bernardo Recamán plantea que las evaluaciones nacionales que se aplican a los estudiantes, no limitan la autonomía puesto que cada colegio puede desarrollar diversas actividades para conseguir los objetivos que se evalúan y además deben ser capaces de trabajar sobre objetivos particulares (entrevista, 15 de julio, 2005).

De esta manera, una institución educativa debe ser capaz de responder tanto a los requerimientos nacionales como a los locales, logrando lo que Carlos Casas ha manifestado como un equilibrio entre lo diversificante y lo unificante. Manifiesta, que “un colegio bien gestionado debe estar en la capacidad de dar respuesta inmediata en todos los frentes” (entrevista, 11 de octubre, 2005).

4.2.3 Interpretaciones que sustentan el holón desde la Institución Educativa Distrital

Dentro de la descripción de los aspectos que representan la situación de esta institución educativa, se encontraron elementos que constituyen un sustento a este holón.

Aunque el plan de estudios está conformado por las nueve áreas básicas de conocimiento, la institución decidió que sus estudiantes debían recibir un aprendizaje adicional al establecido por el MEN y determinó que de acuerdo a las características de su entorno debían adquirir una formación como gestores empresariales. Pero es preciso aclarar que en el planteamiento del PEI no se encontró ninguna justificación de por qué se llegó a establecer que era el énfasis adecuado, sino que se presenta como una característica que

identifica la institución. Las asignaturas relacionadas con el énfasis se incluyeron dentro del área de tecnología e informática. Aunque el hecho de haber establecido asignaturas diferentes dentro del plan de estudios, supone el establecimiento de unos objetivos claros que permitan hacer seguimiento a la formación de los estudiantes como gestores empresariales, la institución no los ha planteado. No han avanzado en la definición de estándares o lineamientos que les permita a los docentes conocer con certeza cuál es el objetivo y las actividades que se deben ejecutar en el aula de clase para estar alineados con el propósito general de la formación de gestores empresariales; esta situación es posible observarla cuando se describe el proceso de planeación que se expone en el capítulo 3. Como consecuencia de esto, no se ha diseñado un sistema particular que le permita a la institución conocer si realmente los estudiantes cuando terminan su formación en el énfasis han alcanzado los objetivos trazados y por ende, no se generan planes de mejoramiento. Se esperaría que adicional a las pruebas SABER y pruebas de Estado, se tuvieran unas evaluaciones enfocadas a evaluar el aprendizaje logrado por los estudiantes después de culminar su formación como gestores empresariales. Se ha logrado hacer uso de los espacios que abre la legislación pero no de una manera efectiva.

4.2.4 Interpretaciones que sustentan el holón desde la Institución Educativa Privada

Dentro de los elementos que sustentan este holón se encuentra el hecho de estructurar el currículo con base en los lineamientos y estándares establecidos por los programas internacionales. Por lo tanto, las directivas y los docentes consideran que al responder a estos parámetros se están cubriendo los lineamientos establecidos por el MEN porque estos últimos constituyen un aprendizaje mínimo que los ha llevado a buscar objetivos adicionales. En este sentido no sólo dan respuesta a lo que establece el gobierno de manera central sino que poseen estándares internacionales hacia los cuales enfocan el plan de estudios de cada una de las secciones de la institución.

Como consecuencia, para esta institución no basta con que sus estudiantes presenten las evaluaciones nacionales, sino que deben responder a pruebas internacionales con el fin de conocer qué fallas o qué fortalezas poseen y de esta manera mejorar el proceso de aprendizaje. Esto no significa que los resultados de las pruebas SABER y pruebas de

Estado sean ignorados, por el contrario contribuyen para detectar en qué áreas básicas del conocimiento establecidas por el MEN presentan dificultades, como se describió en el capítulo 3.

En cuanto al sistema de evaluación interno, los docentes hacen un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes a partir de los criterios que los mismos programas traen claramente establecidos, por ende, conocen continuamente las falencias que se presentan con el fin de ejecutar acciones correctivas a tiempo. Generalmente, aplican los criterios para la promoción de estudiantes de acuerdo a los programas internacionales. Pese a esto, los criterios de evaluación internacionales no han podido ser aplicados en su totalidad dado que deben seguir la legislación colombiana, especialmente, el decreto 0230 en lo referente a evaluar cualitativamente y no cuantitativamente y además, en evaluar por áreas y no por asignaturas. Aunque la legislación nacional incide directamente en la forma de evaluar particular, la institución ha generado mecanismos que le permitan hacer equivalencias entre los dos sistemas de modo que no incumplan con la ley nacional.

Aunque se esperaría que la institución al definir objetivos de aprendizaje de los estudiantes tuviera un PEI que reflejara claramente estos propósitos, se ha encontrado que aunque existe el documento no se reconoce su existencia. No es posible evidenciar un PEI identificado por todos los actores de la comunidad educativa, sino que al parecer los programas académicos, fuertemente basados en estándares internacionales, son los que se reconocen y centran la atención de los profesores, de los padres de familia y de los estudiantes. Para los padres de familia y los estudiantes su proyecto educativo es equivalente a lograr los objetivos que plantean los programas internacionales en cuanto a formación integral. Para los profesores no ha sido posible crear un PEI consistente debido a que no todos se interesan por comprender sus implicaciones y lo que la ley colombiana pretende con éste, pues gran parte de la planta docente es extranjera y sus intereses están enfocados en otros aspectos que no han sido integrados dentro del proyecto educativo.

El PEI se hizo para cumplir con la SED, no incide en la vida institucional y no lo conocen ni los profesores ni los estudiantes. Yo considero que el problema que tenemos es que aquí el 40% de los profesores son ingleses entonces a ellos no les

interesa conocer la legislación nacional, sino que vienen a enseñarnos lo que están acostumbrados a hacer (Profesor 4).

A pesar de que el PEI no es reconocido, el colegio mantiene una responsabilidad hacia su contexto local y en esa medida se preocupa por mantener una comunicación permanente con todos los miembros de la comunidad educativa para desarrollar propuestas que fortalezcan sus objetivos. Se debe reconocer que la institución ha logrado que los órganos del gobierno escolar desempeñen sus funciones y aporten al crecimiento y mejoramiento de la institución. Al dejar bien expuestos su misión, visión y propósitos se ha logrado crear una identidad y reconocimiento de los miembros de las metas que se desean lograr. Este propósito sí ha sido producto que generar un sistema de participación como lo ha planteado la ley y además, la institución ha encontrado mecanismos para que se mantengan vigentes en el tiempo.

Se puede decir que la institución goza de una amplia autonomía que le ha permitido seguir realizando sus actividades con el énfasis internacional seleccionado desde varias décadas y que para responder a las leyes nacionales lo que han hecho es presentar la documentación que requieren y hacer las equivalencias necesarias para demostrar que están actuando como el MEN exige.

4.3 HOLON III: INTEGRACIÓN DE LAS FUERZAS

4.3.1 Definición e implicaciones

Este holón se define de la siguiente manera: El MEN determina los fines básicos de la educación que deben alcanzarse en cada una de las instituciones educativas en cuanto a lo que deben aprender los educandos y éstas proponen unos objetivos particulares que responden a su entorno local. La institución educativa es la encargada de combinar los fines definidos tanto central como localmente, es decir, es la que establece unos fines educativos integrados producto del análisis de los objetivos definidos tanto nacional como localmente. También recae en la institución educativa la responsabilidad de decidir “cómo” alcanzar los fines integrados que ha establecido. Por esto, se dice que la fuerza

unificadora y la diferenciadora se integran a través de todas las áreas del conocimiento establecidas.

La visión que hace significativo este holón entiende que el gobierno nacional reconoce la existencia de fines educativos universales y fines educativos derivados del entorno específico que rodea cada institución educativa del país. Por lo tanto, se acepta que cada institución educativa tiene la capacidad de analizar conjuntamente tanto los fines nacionales como locales y generar los fines educativos específicos que desarrollará en el cumplimiento de su labor. Es decir, la institución está en capacidad de establecer su propia propuesta de educación.

Una institución educativa que logre interpretar la ley 115 desde esta perspectiva construye su currículo enfocado hacia la integración de habilidades, es decir, integra los fines determinados para las áreas básicas del conocimiento con aquellos propósitos particulares de las áreas que ha definido después de analizar su contexto y establecer qué habilidades deben desarrollar sus educandos para responder a las expectativas de su comunidad educativa. Los programas académicos permiten a los estudiantes relacionar simultáneamente los conceptos que aprenden en las áreas básicas y aplicarlos en aquellas áreas particulares. De modo que se planea a partir de los estándares integrados pensando en cómo lograr desarrollar las competencias deseadas. Adicional a las pruebas nacionales, se cuenta con un sistema de evaluación que permite conocer las fallas que se presentan en el proceso del desarrollo de las habilidades particulares. El MEN apoyaría la estructuración del sistema de evaluación para garantizarle a la institución educativa que está logrando el cumplimiento de sus metas. A partir de los resultados de las evaluaciones, la institución es capaz de establecer planes de mejoramiento que le permitan superar las fallas y debilidades encontradas. Además, es una institución educativa que al identificar necesidades y expectativas locales ha podido establecer un PEI construido en comunidad, constantemente revisado y fortalecido en la medida que se ejecuten los planes de mejoramiento. Se vivencia la participación constante de todos los miembros de la comunidad educativa a través de los mecanismos de participación.

4.3.2 Interpretaciones que sustentan el holón a partir de la ley y de actores del sector educativo

Aunque desde los planteamientos de la ley 115 al parecer siempre se hace énfasis en que existen unos lineamientos básicos que deben cumplirse y por lo tanto, el MEN es quien se ha encargado de establecerlos para que todas las instituciones educativas estén direccionadas en un mismo sentido; las instituciones educativas podrían ser capaces de integrarlos con fines particulares. Se puede asumir que al tener que cumplir con fines centrales así como con fines locales para desarrollar los procesos de aprendizaje, sería interesante tomarlos de manera integrada y no tan fraccionada como se planteó en la hipótesis anterior. Entonces se podría interpretar la definición de los estándares de manera diferente cuando se dice que “son el punto de referencia de lo que un estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer, en determinada área y en determinado nivel” (MEN, 2003, p.2). Y considerar adicionalmente que desde esos planteamientos que son básicos pueden adicionarse otros elementos estrechamente relacionados con los propósitos particulares de formación.

De acuerdo a las interpretaciones que dieron los actores del sector educativo entrevistados acerca de la ley 115, no es posible presentar elementos concretos que den sustento a este holón. Pero podrían retomarse algunas afirmaciones que se hicieron en la presentación del holón anterior, en cuanto al sistema nacional de evaluación, y asumir que no sólo se debe responder a las evaluaciones que establece el MEN sino que sería pertinente evaluar otros aspectos adicionales. En este caso, se deberían diseñar pruebas que evalúen a los estudiantes pero no sólo alrededor los estándares básicos sino de los estándares integrados.

4.3.3 Interpretaciones que sustentan el holón desde las instituciones educativas estudiadas

De acuerdo a las descripciones de cada una de las instituciones educativas, que se han presentado en el capítulo 3, se puede decir que no se encuentran acciones desarrolladas por éstas que permitan sustentar este holón. Por esto, se ha decidido exponer posibles decisiones que las instituciones, de acuerdo a los énfasis que han definido para la

formación de sus educandos, pudieran desarrollar de modo que sea viable avalar en determinados aspectos este holón.

En el caso de la institución educativa distrital, las áreas básicas del conocimiento que están establecidas de acuerdo a la ley 115 implican el desarrollo de ciertas habilidades que están determinadas en la definición de cada uno de los estándares de competencias para cada uno de los grados. Dichas habilidades podrían ser aprovechadas para relacionarlas directamente con las habilidades que la institución espera alcanzar cuando define que la formación de sus estudiantes tendrá énfasis en gestión empresarial. De esta manera no sería necesario que los estudiantes primero tengan que cumplir con lo establecido en la ley sino que simultáneamente están desarrollando habilidades integradas. De tomarse esta decisión, se esperaría que se implementara un sistema de evaluación que les permitiera determinar si los estudiantes han desarrollado las competencias que responden al perfil establecido.

En la institución educativa privada, aunque al parecer, los estándares nacionales son superados ampliamente, podrían retomarse y analizar cuáles son las habilidades y las competencias que de acuerdo al gobierno nacional se esperan logren los educandos e integrarlos con los estándares establecidos por los programas internacionales. Esto podría hacerse especialmente en la sección de bachillerato que es donde se observó que los profesores no tienen conocimiento de estos lineamientos y como lo mencionaba uno de los docentes, puede ser producto de tener un equipo docente conformado en gran porcentaje por extranjeros debido a que poseen preparación específicamente en los programas que ofrece la IBO. Un referente para poder afirmar esto, puede ser la experiencia, citada en el capítulo anterior, relacionada con la sección de primaria, la cual encontró a través de los resultados de las pruebas SABER que sus estudiantes tenían falencias en lenguaje. Dichas falencias quizás podrían superarse si se trabaja de manera integrada con los estándares nacionales como internacionales y no asumiendo que con sólo desarrollar uno de los dos se alcanza la formación deseada, como al parecer ocurre actualmente.

5. REFLEXIONES FINALES

Una vez hecho el estudio y análisis de la Ley General de Educación de 1994, de conocer las interpretaciones que actores del sector han realizado de la misma, y habiendo desarrollado los estudios de caso en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, fue posible analizar la incidencia que hasta el momento han tenido los lineamientos curriculares, los estándares de competencias, las evaluaciones censales en la autonomía escolar curricular.

De acuerdo a las tres interpretaciones planteadas para abordar el análisis de la tensión entre la autonomía escolar curricular y la evaluación y los objetivos de desempeño definidos nacionalmente, se encontró que dos de ellas tienen un mayor dominio. En la institución educativa distrital se encontraron fuerzas repartidas entre responder a los fines educativos globales, dedicándose sólo a decidir cómo alcanzarlos, y tomar decisiones acerca de los fines educativos adicionales que desean lograr en el proceso de formación de sus educandos. Concretamente, se encontró que las áreas básicas del conocimiento son las que dominan el plan de estudios y por ende, su enfoque está fuertemente dirigido a dar respuesta a los estándares básicos establecidos por el MEN. Lo anterior ha influido para que su objetivo de formar gestores empresariales no sea evaluado, es decir, cuando un estudiante termina su ciclo de formación no se realiza ningún tipo de evaluación que les permita conocer las fortalezas y las fallas que se están presentando durante el proceso. Tampoco se han generado mecanismos para hacer un seguimiento a los egresados de modo que sea posible conocer si realmente se están desempeñando como gestores empresariales. Aunque las únicas pruebas que se realizan a los estudiantes son las pruebas nacionales que determina el MEN, éstas tampoco han influido en las decisiones que toman los docentes al elaborar los planes de estudios o más aún planes de mejoramiento, sólo se destacó el caso de los profesores del área de matemáticas que han encontrado en los resultados tanto de las pruebas SABER como en las de Estado el indicador de su proceso de planeación conjunta. Pese a esta situación, la institución ha hecho uso de su autonomía

escolar curricular en la decisión de formar gestores empresariales, aunque la ejecución de sus propósitos no haya sido efectiva hasta el momento.

Con respecto a la institución educativa privada se observó que interpreta fuertemente la ley 115 desde el esquema de repartición de fuerzas, es decir, ha considerado que adicional a los planteamientos de la ley ellos pueden continuar con el desarrollo e implementación de otros programas que traen desde fuera del país, pues son los que les permiten llevar a cabo el proceso de formación integral de sus estudiantes, cumpliendo objetivos más amplios que los establecidos a nivel nacional. Por lo tanto, en esta institución se tiene mayor expectativa, tanto por los profesores como por los estudiantes, por las pruebas internacionales pues consideran que son fundamentales para alcanzar el liderazgo tanto nacional como internacional que se han propuesto, dejando en un segundo plano los resultados de las evaluaciones nacionales. Además, porque las evaluaciones internacionales son las que les permiten comprobar si están cumpliendo con los estándares internacionales. Analizando los planteamientos de los programas internacionales, pareciera que esta institución educativa se siente más cómoda siguiendo instrucciones precisas, que es como están diseñados dichos programas, que tener que decidir cómo lograr sus metas. Es algo paradójico que se presenta, porque si sólo se siguiera la ley nacional se enfrentarían más inconvenientes porque ésta establece qué debe hacerse pero no cómo hacerse. Mientras que el bachillerato internacional especifica qué debe enseñarse a los estudiantes y cómo hacerlo.

De manera general, no se encontraron elementos durante la investigación que apoyaran la integración de fuerzas entre los fines educativos globales y los locales, para determinar lo que los estudiantes deben aprender en cada institución educativa. Aunque es importante aclarar que esta interpretación es quizás más interesante que las dos anteriores puesto que la ley 115 pretende que no sólo se responda a las disposiciones determinadas por el gobierno sino que reconoció la importancia de trabajar con la comunidad educativa y por ende, es mejor lograr una integración que trabajar en dominios repartidos.

En el análisis realizado es común el hecho de que las pruebas SABER y las pruebas de Estado no hayan incidido fuertemente en la toma de sus decisiones y prueba de ello, es

que en ninguna de las dos instituciones se conocen planes de mejoramiento derivados de los resultados de las mismas. A partir de este hecho, se decidió indagar brevemente sobre otras evaluaciones que están planteadas en la ley como lo son la evaluación institucional y la evaluación a los docentes, con el fin de tener un indicio acerca de su incidencia o no en la autonomía escolar curricular. Se encontró que en ninguna de las instituciones estas evaluaciones tienen un impacto en las acciones que se desarrollan.

La evaluación institucional del colegio distrital es desarrollada anualmente porque la SED así lo exige. Pero de acuerdo a algunas declaraciones de los profesores entrevistados, para su aplicación no se convocan a todos los actores de la comunidad educativa, sólo los directivos y los docentes participan de ésta y al parecer, los resultados no son aplicados para desarrollar planes de mejoramiento. En la institución educativa privada se realiza porque es un requisito para obtener la aprobación de la SED para el establecimiento de las tarifas. La evaluación es realizada sólo por el consejo directivo y los resultados no son dados a conocer. Por lo tanto, deciden actuar estrictamente para dar cumplimiento a la ley y no se detienen a encontrar beneficios adicionales.

En cuanto a la evaluación de docentes, en la institución educativa distrital sólo se aplica a los docentes provisionales y aquellos que se encuentran en periodo de prueba. Aunque los resultados son conocidos no se emplean para plantear un plan de mejoramiento del quehacer docente. En la institución educativa privada tanto los estudiantes como las directivas hacen evaluación docente, sin embargo, no se dan a conocer los resultados. Por lo tanto, estas pruebas no tienen ningún impacto en la labor diaria de los docentes.

Es por esto, que se sugiere hacer un estudio con mayor profundidad que se centre en analizar si realmente el sistema nacional de evaluación ha logrado los resultados que se esperaban cuando se decidió crearlo en la ley 115. Al parecer, si las instituciones educativas no son evaluadas y lo más importante, si no se generan procesos de retroalimentación de las mismas, no es posible lograr los resultados esperados. Por ejemplo, ¿qué pasaría si efectivamente los rectores de las instituciones oficiales fueran removidos de sus cargos al no cumplir con unos resultados específicos en las pruebas realizadas a sus estudiantes? Esta es una de las disposiciones que está expuesta claramente

en el decreto 2582 y que hasta el momento no se ha hecho efectivo, esto se afirma de acuerdo a las entrevistas realizadas a los docentes de la institución educativa distrital.

Adicional a lo que pudiera ocurrir con el hecho de realizar otras evaluaciones, es importante destacar que dentro de los fines del sistema nacional de evaluación de la educación se estableció que reconocerían aquellas instituciones que desarrollaran proyectos educativos catalogados como excelentes por éste ente (Ley 115 de 1994, 1994, artículo 73). Sin embargo, con respecto al seguimiento y evaluación de los PEI no se tienen referencias de acciones que emprenda el gobierno nacional para establecer la adecuada implementación de los mismos en las instituciones del país. A nivel de la ciudad de Bogotá, la Administración Distrital mediante el decreto 379 de 1997, estableció el premio Galardón a la Excelencia con el objetivo de: “Identificar en las instituciones escolares estatales y privadas de enseñanza pre-escolar, básica y media del Distrito Capital experiencias ejemplarizantes en la construcción e implementación de enfoques de gestión participativa orientados hacia la calidad” (Red académica, 2005). Este galardón se creó “bajo el supuesto que una educación de calidad requiere un colegio bien organizado y bien administrado”. (Villaveces, 1998, p.43). Para futuras investigaciones sería interesante desarrollar un estudio que permita analizar los PEI de instituciones que hayan sido merecedoras del galardón y establecer cómo han logrado responder a las necesidades y expectativas locales sin dejar de lado el cumplimiento de los fines educativos que plantea el MEN.

Una vez analizada la incidencia de las evaluaciones en la vida escolar, se encontró un problema relacionado con la mirada hacia el contexto local; pues pareciera que se está dejando de lado la influencia del mismo para determinar los objetivos que se deben alcanzar en el desarrollo del PEI. Mientras que en la institución educativa distrital sólo atiende al cumplimiento de los fines establecidos por el MEN, lo cual ha generado un trabajo al margen con la comunidad educativa; en la institución educativa privada sólo atiende a los fines de la propuesta internacional, que al parecer poco se basan en el entorno que rodea la institución y por ende en su comunidad educativa. Esto refleja que aún se tienen dificultades para responder hacia lo que pretendía la reforma educativa cuando hablaba de la importancia de establecer un PEI estrechamente relacionado con la

comunidad que se atiende, sus características, sus necesidades, sus expectativas y por ende, trabajar de la mano con actores que antes poco eran tenidos en cuenta como los padres de familia y el sector productivo.

Además de lo anterior, se encontró un problema en las comunidades educativas relacionado con el aprendizaje alrededor de una de las principales puertas que abrió la reforma: la participación. En la institución educativa distrital tanto los estudiantes como los padres de familia son participantes pasivos en los procesos decisorios de la institución. Adicional a esto, quienes son representados no conocen sus representantes y asumen que no los poseen. En la institución educativa privada aunque funcionan los órganos del gobierno escolar bajo la filosofía de la ley, la mayoría de los padres de familia no se han asumido como actores decisorios en la vida escolar. Se propone empezar por enseñar el sentido de esta palabra, tanto estudiantes como padres de familia deben aprender lo que significa poseer mecanismos de participación, espacios en los cuales ellos tienen la posibilidad de intervenir y contribuir en la formación de los educandos y no sólo de ellos sino de toda la comunidad. Además que su participación implica que son actores con la capacidad de analizar y tomar decisiones en pro de la institución.

Finalmente, es importante señalar que durante los procesos de implementación que han venido desarrollando estas instituciones educativas han tenido que sortear obstáculos administrativos que han dificultado el logro de sus objetivos y cuyo estudio debe ser tenido en cuenta para futuras investigaciones. Específicamente, en la institución educativa distrital al parecer los docentes se han desmotivado con la formación de sus estudiantes como gestores empresariales porque no cuentan con el recurso humano idóneo para poder desarrollar las asignaturas que establecieron en el plan de estudios, para desarrollar estas habilidades específicas. Pues el ente encargado de la contratación docente es la SED. En la institución educativa privada han encontrado limitantes para desarrollar los programas internacionales puesto que no pueden excederse en las semanas académicas que se han establecido y además, deben sortear dificultades para justificar los costos que implica el desarrollo de los programas a los cuales están inscritos. Sería interesante poder analizar cuál es la incidencia que pueden llegar a tener estos factores administrativos en la autonomía escolar curricular que ha sido otorgada a las instituciones educativas, tanto privadas como públicas, y de esta manera corroborar una de las afirmaciones de Villaveces

“El problema grave de la ley 115 es que da una autonomía que usted puede caminar con el pie derecho a donde quiera pero con el pie izquierdo no. Entonces se enreda y se cae” (entrevista, 3 de octubre, 2005).

Hasta el momento no es posible concluir que las instituciones educativas vean restringidos sus espacios autónomos de decisión por los efectos que hayan tenido las evaluaciones y objetivos de desempeño definidos nacionalmente. Se encontraron diversas interpretaciones que se han efectuado tanto a la ley 115 como a los decretos complementarios que el MEN ha ido divulgando y que han influido en la forma de actuar de cada una de las instituciones.

Los temas relacionados con la autonomía escolar curricular y el sistema nacional de evaluación de la educación deberán seguir siendo estudiados en la medida en que el MEN continúe estableciendo nuevos parámetros que parezcan poner en riesgo los espacios de participación que se generaron con la reforma y que tiendan a descuidar los contextos locales. No se puede perder la motivación frente a este gran cambio que se dio en el sistema educativo colombiano, las instituciones educativas deben luchar por sobre pasar los obstáculos que hasta el momento han encontrado en el proceso y aprovechar los espacios que han logrado abrir en pro de su comunidad educativa.

REFERENCIAS

CARRIÓN, Julio César. (1994). *Límites y posibilidades de la Ley General de Educación*. Ibagué, Colombia: Editado en los talleres de recursos educativos de la Universidad del Tolima.

CHECKLAND, Peter. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Chichester: John Wiley.

COLEGIO FRANCISCANO DE SAN LUIS REY. (2006). *Conferencia Pedagogía Conceptual*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 1 de junio de 2006, de <http://www.sanluisrey.edu.co/modules.php?name=News&file=article&sid=43>

Constitución Política de Colombia - 1991. Bogotá, Colombia: Congreso de la República.

Decreto 1860 - 1994. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 379 - 1997. *Por el cual se crea el Galardón Santa Fe de Bogotá a la Gestión Escolar como estímulo a las instituciones escolares estatales y privadas de Educación Preescolar, Básica y Media del Distrito Capital*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor.

Decreto 0230 - 2002. *Por el cual se deciden normas de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 2582 - 2003. *Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1286 - 2005. *Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

DÍAZ, Juana. (2005). Intervención en el foro *Mejoramiento Escolar: en ruta hacia la calidad*. Bogotá, Colombia.

INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION. (2002a). *A basis for practice. The Diploma Programme* [Versión Electrónica]. Recuperado el 18 de mayo de 2006, de www.ibo.org

INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION. (2002b). *A basis for practice. The Primary Years Programme* [Versión Electrónica]. Recuperado el 18 de mayo de 2006, de www.ibo.org

Ley 60 - 1993. *Normas orgánicas sobre la distribución de competencias*. Bogotá, Colombia: Congreso de la República.

Ley 115 - 1994. *Ley general de educación*. Bogotá, Colombia: Congreso de la República.

Ley 715 - 2001. *Normas orgánicas en materia de recursos y competencias*. Bogotá, Colombia: Congreso de la República.

LÓPEZ, María Margarita. (2001). *Pluralidad en la manera de hacer política educativa: reforma de descentralización de la educación*. Bogotá, Colombia: Cargraphics S.A.

MARCO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL. Institución Educativa Privada. Bogotá, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2003). *La Revolución Educativa. Estándares básicos de matemáticas y lenguaje; educación básica y media*. Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2004). *Planes de mejoramiento y planes sectoriales. El ciclo de la calidad* [Versión Electrónica]. *Periódico Al Tablero*, octubre-diciembre. Recuperado el 21 de noviembre de 2005, de <http://www.mineducacion.gov.co/altablero/articulo.asp?sec=2&id=308&num=32>

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Institución Educativa Distrital. Bogotá, 2005.

RED ACADÉMICA. (2005). *Maestros y maestras*. Recuperado el 30 de abril de 2005, de <http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/ddirectivos/gestion/escolar/galardon/>

Resolución 2343 - 1996. *Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Resolución 2616 - 2003. *Por la cual se revisa y ajusta el Manual de Evaluación y Clasificación de Establecimientos Educativos Privados y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

STRAUSS, Anselm L. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.) Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

VILLAVECES, José Luis. (1998). *Los grandes cambios cualitativos en la educación colombiana durante la década del noventa*. En Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. *Educación y ciudad* (pp.24-47). Bogotá, Colombia.

YIN, Robert. (1989). *Case study research: design and methods*. United States of America: Sages Publications.

BIBLIOGRAFÍA

ARDILA, Amparo. (1998). *Autonomía institucional: reto del fin del siglo*. En Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. *Educación y ciudad* (pp.16-23). Bogotá, Colombia.

ARGYRIS, C., SCHON, D. *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Reading Mass. Addison-Wesley, 1978. (There is a revised edition of this book Publisher in 1996).

ÁVILA, Rafael; CAMARGO, Marina. (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá, Colombia: Colciencias y Antropos.

ÁVILA, Rafael; RODRÍGUEZ, María Isabel. (1999). *Las concepciones sobre el PEI: convergencias y divergencias*. Bogotá, Colombia: ARFO Ltda.

BUSTAMANTE Z., Guillermo. (2002). *Tranquilos, los estándares no son inofensivos*. [Versión Electrónica]. Recuperado el 27 de junio de 2005, de <http://www.socolpe.org.co/documentos/tranquilos.PDF>

CHECKLAND, Peter, SCHOLLES, Jim. (1990). *Soft systems methodology in action*. Chichester, England: John Wiley & Sons.

CORPOEDUCACIÓN. (2000). *Propuestas para el fortalecimiento de las Instituciones educativas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Corpoeducación.

Decreto 2177 - 1992. *Por el cual se reforma el Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

DÍAZ, Juana. (2006). *Logramos importantes cambios*. [Versión Electrónica]. *Periódico El Tiempo*, mayo 15. Recuperado el 16 de mayo de 2006, de http://eltiempo.terra.com.co/educ/notieducacion/ARTICULO-WEB-_NOTA_INTERIOR-2893884.html

ESPEJO, R.; SCHUHMANN, W.; SCHWANINGER, M. (1996). *Organizational Transformation and Learning*. Chichester, Wiley. (pp.146-175).

ESPÍNOLA, Viola. (2004, Noviembre). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. [Versión Electrónica]. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento Regional de Operaciones 1. División de Programas Sociales 1. <http://www.preal.cl/GDyA>

Guía de evaluación 2004-2005. (2005). *Galardón a la excelencia. Premio a la Gestión Escolar*. Bogotá, Colombia: Sanmartín Obregón & Cía.

ICFES. (2005). *Nueva estructura de los exámenes de Estado para ingreso a la educación superior y validación del bachillerato académico en un solo examen*. Bogotá, Colombia: Subdirección Académica ICFES.

KIM, Daniel H. (1993). *The link between individual and organizational learning*. *Sloan School of Management*, 35, 37-50.

KRUEGER, Richard A. (1994). *Focus groups : a practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA.: SAGE.

MORGAN, David. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

MORSE, Janice M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

PEÑA, Margarita. (1999, Julio). *Tendencias internacionales en evaluación de la calidad de la educación*. En: *Hacia una Cultura de la Evaluación*. Memorias del Tercer Foro Educativo Distrital. Bogotá.

PÉREZ, Jesús Hernando, CÁRDENAS, Martha, GAMBA, Pedro Lucas. (1998). *Proyecto Educativo Institucional. Gestión y autonomía en Santafé de Bogotá*. En Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. *Educación y ciudad* (pp.7-15). Bogotá, Colombia.

SENGE, Peter. (2002). *La quinta disciplina. Escuelas que aprenden*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Páginas Web

Departamento de Planeación Nacional. www.dnp.gov.co

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. www.icfes.gov.co

Ministerio de Educación Nacional. www.mineduacion.gov.co

Ministerio de Educación Nacional. Decretos.
<http://www.mineduacion.gov.co/normas/normas.asp?cod=2>

Ministerio de Educación Nacional. Leyes.
<http://www.mineduacion.gov.co/normas/normas.asp?cod=1>