

UNIVERSIDAD EAFIT
Escuela de Humanidades
Departamento de Humanidades
Doctorado en Humanidades

Educación de calidad: ¿desde qué nociones de educación se está hablando?
Una resemantización para la educación de calidad básica y media en Colombia
y su trascendencia en las concepciones de ser humano y de sociedad

TESIS
para obtener el título de
DOCTOR EN HUMANIDADES

Presenta

Jorge Luis Muñoz Montaña

Directora de Tesis

Dra. Patricia Cardona Zuluaga

Medellín, 2018

A Marcela y Lusiana: las razones son inconmensurables...

Un principio de pedagogía que debería considerarse siempre presente, en especial por quienes elaboran planes de educación, es el de que no se debe educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de un posible mejor estado del futuro; es decir, a partir de la idea de la humanidad y de su destino. Este principio es de gran importancia.

Immanuel Kant. Tratado de Pedagogía.

Tabla de contenido

El liminar, o de cómo ha surgido esta tesis doctoral:

<i>Las circunstancias históricas como estructuras de sentido posibilitadoras de mi experiencia hermenéutica</i>	<i>7</i>
---	----------

El exordio, o a modo de introducción:

<i>Mi experiencia hermenéutica sobre las relaciones entre educación y calidad como desenvolvimiento de mis procesos de comprensión</i>	<i>18</i>
--	-----------

Primer proceso de comprensión, o primer capítulo:

<i>Revisión histórica a la noción de calidad en occidente y sus relaciones con la educación hasta 1990.....</i>	<i>36</i>
---	-----------

Segundo proceso de comprensión, o segundo capítulo:

<i>Revisión histórica a la noción de calidad en Colombia y sus relaciones con la educación hasta 1990.....</i>	<i>91</i>
--	-----------

Tercer proceso de comprensión, o tercer capítulo:

<i>La importancia del año 1990. La reconfiguración de la educación y de las relaciones entre educación y calidad: una interpretación de las acepciones en los marcos mundial y del país. ..</i>	<i>121</i>
<i>Una propuesta de interpretación como plano comprensivo de las acepciones presentes en los discursos mundial y del país.....</i>	<i>165</i>

Cuarto proceso de comprensión, o cuarto capítulo:

<i>Nuevas interpretaciones: trascendencia en las concepciones de educación, ser humano y sociedad desde las acepciones convenientes a la educación de calidad o la calidad de la educación.....</i>	<i>180</i>
---	------------

Quinto proceso de comprensión, quinto capítulo, o aportes concluyentes para nuevas aperturas de sentido:

<i>Resemantizando las relaciones entre educación y calidad desde las interpretaciones: Un acuerdo momentáneo con lo ahora propio en cuanto síntesis para la espiral de la comprensión.....</i>	<i>201</i>
<i>Resemantizando las relaciones entre educación y formación, pedagogía y didáctica, evaluación y valoración.</i>	<i>203</i>

A modo de epílogo:

<i>Una reflexión sobre la educación de calidad, que no es calidad de la educación, desde su carácter filosófico como proyecto y porvenir</i>	<i>227</i>
--	------------

<i>Bibliografía</i>	<i>232</i>
---------------------------	------------

<i>Anexo 1. Protocolo de Investigación</i>	<i>254</i>
--	------------

Tabla de cuadros

Cuadro 1. Variables de los alumnos, la escuela y las instituciones que afectan al aprendizaje escolar. Banco Mundial. La calidad de la educación en Colombia	145
--	-----

Tabla de gráficos

Gráfico 1. Resultado del desarrollo hermenéutico desde la configuración de la primera <i>estructura de sentido</i> y el primer <i>proceso de comprensión</i>	35
Gráfico 2. Resultado del desarrollo hermenéutico desde la configuración de la segunda <i>estructura de sentido</i> y el segundo <i>proceso de comprensión</i>	90
Gráfico 3. Resultado del desarrollo hermenéutico desde la configuración de la tercera <i>estructura de sentido</i> y el tercer <i>proceso de comprensión</i>	120
Gráfico 4. Marco para comprender qué es la calidad de la educación. UNESCO. Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad	144
Gráfico 5. Resultado del desarrollo hermenéutico como <i>horizonte de sentido para el encuentro y la conversación</i> de las distintas <i>acepciones</i> surgidas desde los <i>procesos de comprensión</i>	162
Gráfico 6. <i>Acepción Formativa</i>	163
Gráfico 7. <i>Acepción Crítica</i>	163
Gráfico 8. <i>Acepción Eficiente</i>	164
Gráfico 9. <i>Acepción Eficaz</i>	164

Gráfico 10. *Plano comprensivo* para los discursos sobre *educación de calidad* y *calidad de la educación* surgido de la *interpretación de las distintas acepciones* 179

Gráfico 11. Trascendencia en las concepciones de *educación*, *ser humano* y *sociedad* desde las acepciones convenientes a la *educación de calidad* o la *calidad de la educación* ... 200

El liminar, o de cómo ha surgido esta tesis doctoral:

*Las circunstancias históricas como estructuras de sentido posibilitadoras de mi experiencia hermenéutica*¹

Al no tener conciencia que se está dando un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, resulta que estamos inventando realidades. Situación que podemos reconocer no solamente en el ámbito de la investigación o de la docencia, de la academia en general, sino que también en otro orden de discursos...

Hugo Zemelman. Filósofo y epistemólogo.
Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, 2004.

La vida de una persona está revestida de numerosos acontecimientos y experiencias históricas que, sin duda, van determinando sus *prejuicios*, *precomprensiones* y actuaciones en la realidad social². A quienes en Colombia el final de la década de los ochenta y principios de

¹ En diversas ocasiones a lo largo de este escrito, se utilizan estilos de cursiva, mayúsculas iniciales y comillas angulares, para palabras o expresiones con relevancia especial, las cuales el autor pretende remarcar y compartir con el lector.

Además, en este liminar y algunos apartados de la tesis en que se considera posible o apropiado desde el trabajo hermenéutico, el texto recurre a la figura «personal» o del «nosotros», según sea el caso, en acento a las experiencias propias (*yo*, *mi*), o al llamado al grupo de lectores con los que el autor pretende *encontrar-se* para el *diálogo* que busca el *entendimiento*, en el marco de lo que Hans-Georg Gadamer (1900-2002) denomina “la tarea humana más ardua”, véase *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona: Paidós, 2012, p. 123; y la profesora Liliana Weinberg (1956-) “el diálogo y la provocación al lector”, cuando refiere el propósito y estilo escritural legado desde la obra de Michel de Montaigne e implementado en el ensayo y algunos escritos académicos como las tesis y los recientes artículos científicos, los cuales presentan consideraciones sobre acontecimientos propios del mundo de la vida y la esfera pública, que motivan la comprensión y la acción social desde los autores, empero, incluyendo al lector a través de palabras como «preguntémonos», «consideremos», «veamos», entre otras más. “Memorias Seminario Doctoral [de viva voz]”. Doctorado en Humanidades. Medellín: Universidad EAFIT (19-02-2014). Compárese (cp.) además, *Umbrales del ensayo*. Cuadernos de los Seminarios Permanentes. Segunda Reimpresión. Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, p. 33.

Finalmente, es importante remarcar que el uso y ubicación en el cuerpo del texto o las notas al pie, de fechas de nacimiento y/o muerte de autores, obras, o acontecimientos especiales, es discrecional del autor de la tesis, y en razón principal de claridad escritural y temporal.

² Algunas expresiones y conceptos empleados en este liminar y la tesis en general –y de ocasión inicial o relevante, indicados con cursiva– son tomados, o resultado de la interpretación realizada por el autor, a las propuestas filosóficas y hermenéuticas de Hans-Georg Gadamer, y de investigación cualitativa desarrollada por la profesora Elvia María González Agudelo, generada en este caso, de la lectura de algunos de sus escritos –cp. principalmente, González Agudelo, Elvia María. “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”. *Opinión Jurídica*. Vol. 10. No. 19. Medellín: Universidad de Medellín (enero-junio de 2011), pp. 41-60; y, González Agudelo, Elvia María (et ál.). “PRACCIS: una estrategia didáctica basada en la hermenéutica para la circulación de los conocimientos o acerca del desarrollo de una prueba piloto”. *Gestión y ambiente*. Vol. 15. No. 1. Universidad Nacional de Colombia (2012), pp. 151-164–, así como en las conversaciones durante la pasantía doctoral. Estos conceptos son implementados en los capítulos siguientes, y de manera más precisa, presentados en el apartado sobre metodología del *Anexo 1* correspondiente al *Protocolo de investigación*, por lo que se sugiere al lector de este escrito, su revisión precedente a la lectura de la introducción y los capítulos de la tesis, los cuales son denominados en razón de la perspectiva hermenéutica y la propuesta metodológica, *exordio* y *procesos de comprensión*. En este liminar, se presentan algunos de estos conceptos con breves explicaciones como notas aclaratorias.

los noventa nos tomó en aulas universitarias cursando pregrados, los discursos, recuerdo, estaban fuertemente marcados por perspectivas que de una u otra forma convenían en un llamamiento al protagonismo político y social que debía asumirse como producto de los cambios que acontecían en la realidad nacional.

Coincidían por aquella época, avanzadas conquistas en el ciclismo y el fútbol que generaban pasiones que unían al país, con sucesos de cruenta violencia que provocaron la muerte de cuatro candidatos presidenciales a manos del narcotráfico. Los grupos de delincuencia se encontraban inmiscuidos en estas pasiones, fútbol y política, y habían hecho sentir su poder en años anteriores asesinando incluso al propio Ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla (1984) por sus denuncias, consideraciones y acciones frente a las actividades delictivas.

En particular, la citación académica al protagonismo político de estos años, no estaba sólo enfocada hacia la importancia de participar en el entorno electoral, sino, en especial, a contribuir para que Colombia pudiese comenzar la elaboración de una nueva constitución política. La llamada *séptima papeleta* se convirtió durante 1990 en la temática más relevante en la gran mayoría de aulas dedicadas a los cursos de disciplinas humanas y sociales.

Y allí se encuentran los orígenes de esta investigación, porque en 1991, con motivo de la promulgación de la actual *Constitución Política de Colombia*, se trazaron las directrices de un novedoso país, más participativo, incluyente y respetuoso de las diferencias, esto, aunque parece frase hecha de todas las constituciones de occidente, representaba para Colombia, por el contexto esbozado, considerar una nación más democrática en la cual los ciudadanos del común, a través de sus representantes, empezaban a cimentar las bases de una nueva república.

Como es apenas propio, las facultades de educación comenzaron a introducir en sus discusiones los artículos referentes a esa relación entre el naciente país y la educación como elemento protagónico. Si bien, estaba de más entender que en todas las normas constitucionales hay implícitamente una relación con la educación, sí se comenzó a examinar, al menos en lo que concierne a mis vivencias y registros, no sólo los artículos 67 al 69 de la

Constitución referidos a la educación como derecho y servicio, las formas para ofrecerla y la autonomía que se entregaba a las universidades, sino artículos relacionados como el 26, 27 y 45, en los cuales se planteaba lo concerniente a las profesiones y su organización, la libertad de cátedra y los derechos a la formación integral. Rescato de esas discusiones, e incluso cuestionaron y movilizaron *prejuicios* y *precomprensiones* que configuraron mis *vivencias* como *estructura inicial de sentido*³, la perspicacia de algunos profesores que llamaban la atención sobre las correspondencias que se debían esperar, entre la inédita normatividad para la educación del país y lo que estaba ocurriendo internacionalmente con las directrices económicas y la política educativa, especialmente, con aquellos organismos de conformación multilateral de los cuales Colombia hacía parte.

En el acontecer de estas situaciones novedosas y extrañas, la mayoría acompañadas de disertaciones y arengas cargadas de identidad y reconocimiento nacional, y otros discursos que retrotraían la muy famosa *crisis de mayo francés* como la iniciación contemporánea del llamado al mundo occidental para pensar de forma contextualizada y distinta los nexos entre prosperidad económica y desarrollo social, se movilizó en numerosas aulas universitarias colombianas una perspectiva crítica que puso en circulación la exigencia de debatir la relación productividad–bienestar–educación.

³ En este escrito las expresiones *prejuicio* y *precomprensión*, deben entenderse en todo momento, desde una hermenéutica de perspectiva «Gadameriana», esto es, no desde la depreciación de estas expresiones como nos han sido heredadas desde la Ilustración, sino en cuanto los *prejuicios* y las *precomprensiones* configuran la realidad histórica de las personas, y, por ende, son condiciones para el desarrollo de la comprensión. “En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella (...) *Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser*”. Cp. Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método I*. Decimotercera edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2012, p. 344, (la cursiva es propia del texto).

Ahora bien, en lo concerniente a las expresiones: *vivencias*, *estructuras de sentido* y *texto*, estas se encuentran ligadas a través de todo el escrito de tesis, en cuanto tienen su acento fundamental en la interpretación de la vida y la realidad histórica. Veamos: *Las vivencias* se entienden como *circunstancias históricas*, lo que existe para nosotros en tanto vivido y dado en un presente, pero que, en cuanto acontecen en la historia misma, no son, simplemente, hechos actuales, sino *la propia realidad histórica que nos vincula a través de signos a la vida y la historia como totalidad*, y en tanto esos *signos* se vuelven *extraños y susceptibles de interpretación*, *se fijan* para hacernos volver continuamente sobre ellos, *haciendo también así, de la propia realidad histórica, un texto*. De esta forma, *los textos* no son sólo documentos o discursos, sino *los propios acontecimientos de vida en tanto signos del tiempo*, esto es: la configuración como *estructura de sentido de las vivencias históricas que nos permiten comprender-nos en el todo y en las partes, en la totalidad y la singularidad de los hechos: la propia realidad histórica en cuanto precisa ser comprendida*. Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, pp. 41-60.

Y así la discusión ya no se detuvo, justo cuando cursaba la mitad de la licenciatura, la *Ley 30 de 1992* dio apertura al debate por la educación superior en el marco de la autonomía que le consagraba el artículo 69 de la *Constitución Política*. En lo concerniente a la educación primaria y secundaria, la promulgación de la *Ley 115 o Ley General de Educación* en 1994 fue nuevamente un motivo para volver sobre la realidad educativa e intentar *comprender su sentido*, establecer relaciones, proximidades y circulaciones entre la política y el entorno educacional en un ambiente que dejaba interpretar la libre competencia del mercado como el aspecto central de las nuevas directrices internacionales. La experiencia de la práctica profesional me permitió advertir y reflexionar sobre grandes brechas entre el direccionamiento e implementación de políticas educativas en el contexto de la educación superior y el de la educación básica y media⁴, las cuales aportaban nuevos elementos que acrecentaban las *estructuras de sentido*, pero que también, en mis *prejuicios y preconcepciones*, me señalaban hondas distancias entre estos niveles de formación, distancias que con el paso de los años, siguen sin ser de fondo consideradas y debatidas en las facultades y programas de educación en Colombia.

Desde esos momentos y en formas muy diversas, las vivencias y reflexiones me han permitido interrogar y comparar a lo largo de los años, cómo la política educativa ha ido cambiando con los gobiernos, los cuales, en relación a necesidades de cumplimiento de acuerdos internacionales, han priorizado diferentes aspectos, ampliando con esto, cada vez más mis comprensiones. Desde hace una década, la *calidad de la educación* se ha convertido

⁴ Es importante advertir, que buscando no caer en anacronismos, en esta tesis doctoral se asume la afirmación planteada en el capítulo “Evolución histórica del Sistema Educativo”, perteneciente al informe denominado *SISTEMA EDUCATIVO Nacional de la República de Colombia*, anterior a la promulgación de la *Ley General de Educación*, en el que se escribía al respecto de esta denominación clasificatoria: “La definición de cuantos son los años ‘suficientes’ de educación básica es obviamente controvertible, pero para Colombia, en el plan ‘Las Cuatro Estrategias’, correspondiente al último gobierno del Frente Nacional, se extendió la educación básica hasta el noveno grado. Lo anterior, sin embargo, no se ha reflejado en la evolución de la política educativa respecto de esta categoría” (p. 8). La educación colombiana, hasta ese momento, se dividió fundamentalmente en educación primaria, secundaria y superior, por esto, cuando se refieran años anteriores a la década de los setenta, se hablará desde esta clasificación, salvo situaciones en las que, en atención a la comprensión, sea necesario referir la expresión “educación básica y media”. De igual forma, solo hasta la década de los ochenta y noventa, entra en el país con fuerza la expresión “instituciones educativas”, anterior a estos años, se hablaba en Colombia de colegios y escuelas. Cp. Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *SISTEMA EDUCATIVO Nacional de la República de Colombia*. Informe coordinado por Josué Hernán Serrano Arenas [online]. OEI, 1993.

en el eje central de la política educativa del país, pero en su propia consideración –y a diferencia de lo que ocurre por ejemplo con la cobertura–, la *calidad* ha ido adquiriendo de manera sorprendente tantas acepciones como intereses e intenciones de los técnicos expertos en educación, de los miembros de las comunidades educativas, de los investigadores, de los analistas, de los críticos de la educación, y por supuesto, del propio gobierno como responsable principal de salvaguardar la tarea constitucional de “...regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad...”⁵.

Y es bajo este marco de circunstancias históricas entendidas como *estructura de sentido*, que mi experiencia investigativa se da como *experiencia hermenéutica*, la cual busca acordar una interpretación al círculo de la comprensión sobre las relaciones entre educación y calidad, en tanto cosa extraña que ahora hago propia momentáneamente⁶. Surge de un hecho que me sorprende y puede ser expresado sucintamente así: la pregunta ¿qué es la educación de calidad hoy? pareciese llevar erróneamente hacia un horizonte significativo de entendimiento común; no obstante esto es paradójico, porque aunque los diversos planteamientos e intereses evidencian que este es el tema central de la educación colombiana en todos sus niveles, tal horizonte de significación es al tiempo tan difuso, tan indefinido, tan necesario de ser interpretado, que pareciera en muchas ocasiones que *la calidad* lo constituye todo en la educación, al punto que en el decir lucen homogéneas en sus semánticas e implicaciones, las expresiones *educación de calidad* y *calidad de la educación*, aunque haya de fondo nociones de educación tan distintas que trascienden no sólo las prácticas, sino las propias concepciones de ser humano y sociedad⁷.

⁵ Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de Colombia*. Congreso de la República de Colombia, 1991, art. 67.

⁶ Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, pp. 41-60.

⁷ Es importante esbozar dos aspectos en este momento: Primero, que la palabra *trascendencia* es utilizada en esta tesis en su acepción más general y sencilla, esto es, como resultado o consecuencia de índole importante. Segundo, que esta investigación doctoral espera no sólo poner de manifiesto, sino interpretar a través de los procesos de comprensión, que en las expresiones señaladas: *educación de calidad* y *calidad de la educación*, el orden de los términos afecta el sentido y la trascendencia implicada desde la relación, toda vez que mientras en la primera, *educación de calidad*, la educación constituye el principio y razón principal del acto educativo, y la calidad es un elemento posible de alcance en el propio desenvolvimiento de la vivencia educativa; en la segunda expresión –calidad de la educación–, se «descentra» la educación y se ubica la calidad como eje del acto educacional, lo que trastoca el propósito y los alcances del trabajo formativo. A lo largo de la tesis se vuelve sobre este elemento de sentido como aspecto y hallazgo fundamental que posibilita una comprensión ontológica y filosófica de la *cosa en cuestión*.

Por ahora, baste decir que este liminar no tiene intencionalidades distintas a las sugeridas desde su título y esbozadas en los párrafos anteriores: referir las circunstancias históricas, que a lo largo de casi tres décadas, han ido posibilitando esta investigación como despliegue de *mi experiencia hermenéutica*, para generar una *unidad de sentido momentánea con la educación de calidad*, la cual, desde los primeros *prejuicios y estructuras de sentido*, hasta la propuesta de *resemantización* que aquí se trabaja, deviene en esta tesis doctoral: un acuerdo transitorio con la cosa⁸. Como se entiende, el propósito no es sólo descriptivo, sino interpretativo, busco a través del seguimiento de algunas nociones y de la *revisión histórica*⁹ de algunos planteamientos y formas educacionales en occidente, aproximar *procesos de comprensión*¹⁰ que no sólo aclaren malentendidos en tránsito hacia el comprender, sino que

⁸ Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, p. 58.

⁹ Se utiliza la expresión *revisión histórica* –propia del autor de la tesis–, en interpretación de la propuesta hermenéutica planteada por Hans-Georg Gadamer, señalando, que al elegir la hermenéutica como camino metodológico, una *revisión histórica* no se preocupa de manera principal por saber cómo han sido los fenómenos o las cosas de formas determinadas, sino, precisamente, de comprender a través de algunas *relaciones* presentes en ciertas manifestaciones distintivas de los pueblos o documentos escritos –determinados como *signos* posibles de comprensión, y fijados como *textos*–, cómo un fenómeno relacional, una cosa que me inquieta y sorprende vinculándome al círculo de la comprensión, ha llegado a ser lo que es. En todo el documento de tesis, cuando se habla de *revisión histórica*, se hace en este sentido de comprensión relacional.

¹⁰ La expresión *procesos de comprensión* surge del camino metodológico que el autor de la tesis ha realizado como producto de sus interpretaciones a las propuestas de Hans-Georg Gadamer, Guillermo Hoyos y Elvia María González, en una «construcción propia» que se causa y moviliza en una *hermenéutica filosófica* (Gadamer), y *comunicativa educacional* (Hoyos), para plantear una *traducción y síntesis momentánea* con la educación de calidad (González). En este sentido, los *procesos de comprensión* son entendidos como *el conjunto de momentos de un nivel hermenéutico no necesariamente secuenciales, ni separados*, que permiten a una persona ampliar el círculo de la comprensión, el horizonte de sentido, haciendo propio lo extraño. Estos momentos hermenéuticos que constituyen los procesos de comprensión son:

Consciencia de las preconcepciones, que surge a partir de las reflexiones iniciales y los prejuicios sobre mis circunstancias históricas, que a través de los signos fijan un *texto* como estructura de sentido y generan una necesidad de comprensión, en este caso, entender que las *relaciones entre educación y calidad* me han marcado como «hecho sorprendente», aunque extraño.

Interrogación dialéctica, corresponde al momento de preguntarme por lo extraño sorprendente que me abre a lo extraño diferente, acrecentando, además, la *estructura de sentido* inicial.

Análisis y comparación de estructuras de sentido, en cuanto seguimiento y *revisión histórica*, que apertura en los horizontes de sentido que emergen, otros puntos de vista, épocas, culturas en reconocimiento de la diferencia y de la validez de «el otro» y de «lo otro», empero, como desvelamiento adicional de lo oculto; este tercer proceso como *análisis y comparación de estructuras de sentido*, corresponde a momentos y horizontes de la conversación, diálogo con «el otro» y «lo otro» desde sus múltiples formas de decir, esto es, desde su lingüisticidad, para ampliar y conferir el *sentido* que da al acontecimiento en el mundo, entender y aclarar gradualmente el *sentido* del significado, y el significado como concepto (si lo hubiere); la comprensión que se genera a través del análisis y la comparación no sólo aclara los malentendidos, hace que las *estructuras de sentido se renueven*, ya no sean nunca más las mismas.

Con esto se moviliza la *interpretación*, una perspectividad de perspectivas, «fusión de horizontes» que emergen producto de las comprensiones; la interpretación genera la emergencia de relaciones, nuevas comprensiones, múltiples interpretaciones sobre la trascendencia de las nuevas comprensiones, las cuales provocan, finalmente,

abran posibilidades de diálogo posterior, permitiendo a cada copartícipe de la calidad en la educación en los niveles de básica y media en Colombia, entender las acepciones, los vínculos y las circulaciones por las cuales las expresiones *han llegado a ser lo que son*, y que generan desde las distintas acepciones, ordenamientos y prácticas educativas particulares. De igual forma, busco ofrecer como resultado de este ejercicio investigativo una *interpretación*, en cuanto aplicación de la comprensión¹¹, a las concepciones de ser humano y de sociedad que trascienden desde las acepciones más visibles –no por ello las únicas válidas, y que como experiencia interpretativa, evidencian también mis limitantes humanas–, así como una *resemantización de la educación de calidad* para el ámbito de la discusión actual, esto es, una síntesis: un acuerdo como realización de la comprensión.

Quiero agradecer –remarcando el aspecto personal de este liminar–, a mi directora de tesis Doctora Patricia Cardona Zuluaga, por haber aceptado y emprendido a mi lado este camino un tanto contrario al protocolario al avalar esta tesis corta y capitular, asimismo, por compartir y enseñarme una forma diferente de considerar y valorar las relaciones históricas, y por cada una de sus observaciones académicas –siempre tan relevantes y pertinentes –, empero, muy especialmente por su asistencia y acompañamiento en momentos tan difíciles de mi vida durante esta tarea, porque gracias a su apoyo la labor no sólo fue rigurosa, sino formativa. También a mi directora de pasantía, Doctora Elvia María González Agudelo, por su orientación metodológica que me permitió, a través de la *resemantización*, descubrir y proponer un camino con diferencias, pero posible en el círculo de la comprensión en cuanto *proceso momentáneo de síntesis en la cosa y en el formarme*. A los lectores y regentes del Doctorado en Humanidades de la Universidad EAFIT, por sus recomendaciones académicas y apoyo permanente, principalmente al Doctor Juan Manuel Cuartas Restrepo.

La resemantización, entendida como el momento culmen del proceso de la comprensión, es la interpretación entendida como «fusión de horizontes de sentidos» que supera el estricto plano epistemológico para incurrir en *el ser mismo de la cosa*, es síntesis momentánea, un acuerdo transitorio con la educación de calidad que se presenta en el círculo de la comprensión como espiral concéntrica de una creación para conversar, llegar a acuerdos y disensos, reconociendo que en cada uno de los momentos de este proceso, *me he formado*.

Se reitera la importancia de revisar el *Anexo 1* correspondiente al *Protocolo de investigación*, ya que lo planteado aquí constituye el camino metodológico implementado en la tesis.

¹¹ Cp. González Agudelo, Elvia María. *La hermenéutica o acerca de las múltiples formas de interpretar lo real*. Medellín: Editorial Universidad de Medellín, 2006, p. 55.

A la comunidad académica de la Universidad Católica de Pereira, por su acompañamiento, respaldo, y voces de aliento mientras realicé estos estudios, de manera especial a mis compañeros Jesús Olmedo Castaño López *q.e.p.d.*, Fabián Morales Quiceno, y los demás integrantes del Departamento de Humanidades y la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, asimismo a los rectores, presbíteros Álvaro Eduardo Betancur Jiménez, Jhon Fredy Franco Delgado, y el actual Obispo de Buenaventura, Rubén Darío Jaramillo Montoya, por sus inquietudes y ánimo constante para que culminara la tarea.

A mis profesores y colegas, con quienes me he reunido en distintos espacios académicos durante los años de investigación educativa y formación doctoral, porque en esas conversaciones algunos han fungido como autoridades investigativas y temáticas, y la gran mayoría, me ha llamado la atención para reflexionar las *relaciones entre educación y calidad* más allá del dato y el acontecimiento fáctico, considerando los procesos educacionales de una forma más integrada y vivencial; sin duda, estas conversaciones me han posibilitado acrecentar las *estructuras de sentido* y mis preguntas por los *signos* educativos de nuestro tiempo, ampliando desde allí el *círculo de la comprensión*, y provocando acuerdos momentáneos con lo que he vuelto ahora propio¹², aproximaciones para una síntesis de lo otrora extraño diferente.

Principalmente relievo los encuentros que en los últimos años he sostenido con los profesores José Rubens Jardimino (Brasil), y Estela Quintar (Argentina), quienes no sólo discutieron mi propuesta, sino que me compartieron sus vivencias educativas al lado de Paulo Freire, el primero, y Hugo Zemelman, la segunda, así como las formas de entender la educación de calidad en los planteamientos de los magnos pensadores americanos; además, agradezco a Estela Quintar la gentileza de presentarme en detalle su propuesta crítica sobre didácticas no parametrales. Carlos Fernando Valero Iglesias (España), quien me participó su trabajo por el reconocimiento de la educación y la calidad en el marco de una escuela plural para el mundo con crítica de las diferencias situacionales entre Europa y América Latina. Teresa Gertrudis Ríos Saavedra (Chile), porque después de conversar y debatir sobre mis planteamientos, me

¹² Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, p. 58.

correspondió sus reflexiones sobre la educación y la calidad para comprender mejor los procesos actuales de gestión educativa.

Con profesores colombianos, destaco mi encuentro el lunes 14 de septiembre de 2009 con el filósofo Guillermo Hoyos Vásquez *q.e.p.d.*, porque no obstante haber sido muy anterior a mis estudios doctorales, fue notable e inspirador como invitación para reflexionar e investigar la *educación de calidad* desde las acepciones que determinaban malentendidos y prácticas muy diferenciadas en los distintos miembros de las comunidades educativas –a propósito no sólo de su experiencia como profesor, sino de su participación en el Consejo Nacional de Acreditación (CNA)–, puedo decir sin equívocos, que dicho encuentro, como ningún otro, hizo conscientes *mis prejuicios, precomprensiones, y las manifestaciones de la vida fijada en los signos de la relación entre educación y calidad, generando con ello, texto, y vinculándome al círculo hermenéutico para interrogar, reflexionar y comparar las diferentes manifestaciones del fenómeno, sus relaciones y sus acepciones.*

Resalto también, las conversaciones con el investigador Marco Raúl Mejía Jiménez, quién siendo mi profesor me participó sus consideraciones sobre los vínculos entre educación y calidad en relación con la globalización (globalizaciones), las epistemologías del sur, y la educación situada como signos de nuestro tiempo, así como en diálogos más recientes, sus recomendaciones para conocer, escuchar y dialogar de manera directa con los profesores de la educación básica y media del país, reconocer sus experiencias como manifestaciones del fenómeno que deben ser interpretadas y comprendidas porque desde éstas se proyecta un carácter ontológico inestimable de la educación de calidad, más valioso incluso, que las conversaciones con expertos, pedagogos, dirigentes de FECODE o de otros entes gremiales o representativos. Esta recomendación ha sido vinculada en algunos apartados de la tesis, incluso en contra del canon metodológico cientificista, pero no de manera caprichosa, sino porque hace visible la voz como *texto* y como *diálogo*, elemento central de la tarea formativa y única manera de hacer posible la hermenéutica filosófica. Hans-Georg Gadamer, citando a Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), escribe al respecto de uno de los componentes ineludibles en un proceso de formación:

¿Qué es propiamente formación? Permítanme citar a este propósito a uno de los grandes. Son palabras de Hegel: formación significa poder contemplar las cosas desde la posición de otro¹³.

Aludo también, a mis encuentros con el profesor Diego Villada Osorio, quien ha intentado armonizar y proponer una reflexión sobre las competencias en los ámbitos educativos en articulación con los proyectos de vida de los seres humanos, de allí que al leer y comentar mi trabajo en sus primeras reflexiones, me recomendara al hablar de las relaciones entre educación y calidad –y muy en sintonía con las palabras recién citadas de Hegel en Gadamer– la importancia de establecer vínculos hacia el reconocimiento de la propia vida escolar (vivencia) como única posibilidad de comprensión formativa; asimismo, resalto sus llamados constantes para investigar sobre problemáticas que permitieran a los maestros de la básica y la media de nuestro país, considerar y reconocer los horizontes actuales por los que transitan las políticas educativas, y escribir de una forma cercana a ellos: “pensar en el ser más que en la disciplina”, a propósito de su trabajo como asesor de los Ministerios de Educación de Colombia y Chile, así como su participación en la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES). Sus reflexiones y las conversaciones sostenidas, me han permitido entender mejor los lineamientos ministeriales implementados en el último tiempo por el Gobierno de Colombia para articular la política de calidad a todo el sistema educativo colombiano, y aclarar sus propósitos, en relación de análisis y comparación con la propuesta que aquí se presenta.

Ahora bien, en otro orden de encuentro para la discusión, pero con el mismo agradecimiento especial, menciono a los profesores Liliana Weinberg Marchevsky (Argentina) y José Luis Villacañas Berlanga (España), porque sin ser su temática de investigación principal, destinaron horas de conversación conmigo para comentar mi estudio en el marco del Doctorado en Humanidades. De igual forma, al grupo de investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES) de la Universidad de Antioquia, por sus aportes y valoración durante un momento intermedio en la realización de la tesis.

¹³ Gadamer, *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 129.

Y de manera principal, agradezco a los jurados evaluadores finales de la tesis doctoral, por sus observaciones a la propuesta desde lecturas particulares y diferenciadas, todas han contribuido no sólo a su mejora, sino a ampliar los elementos de sentido y mis procesos de comprensión. A los directores de los programas académicos de posgrado, y mis estudiantes de maestrías de los últimos años, en un número notable profesores de la educación básica y media, porque a su lado he vivido –mi experiencia–, y traducido –mi interpretación–, *el mundo educativo que muchos expertos en educación creen conocer*. Los profesores no han sido solo una población o muestra para recopilar información, muy por el contrario, han sido dialogantes principales que me han guiado en varios aspectos y más me han motivado a *formarme* y construir esta tesis de manera diferente, esto es, menos canónica y protocolar, más abierta a la conversación, no inaccesible por un discurso infranqueable para ellos, sino cercano y que contribuya a su apropiación social y educacional: gran parte del resultado de esos encuentros está escrito aquí... he tratado de elaborar el texto con el mayor rigor posible, pero con el acento vinculante de la proximidad educativa lograda en tantas conversaciones.

Finalmente, a mis familias, en primer lugar, a la memoria de mi padre Juan Bautista y mi abuela Graciela, ella quien murió cuando terminaba este proceso. A mi madre Yolanda, por sus afectivas y constantes preocupaciones; a los padres de mi esposa, Rosa y José, por su disposición y acompañamiento para que pudiera desplazarme siempre tranquilo a mis sesiones de estudio y pasantía; y, con amor especial, a mi esposa Marcela y mi hija Lusiana, por tantas horas que cariñosamente me permitieron abandonarlas para trabajar y avanzar en mi proyecto de *formarme* a través de esta investigación, sin duda este resultado, es mi regalo para Ellas.

El exordio, o a modo de introducción:

Mi experiencia hermenéutica sobre las relaciones entre educación y calidad como desenvolvimiento de mis procesos de comprensión

Esta idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro, y no lo tienen. Esto plantea la necesidad de una constante resignificación que, aun siendo un trabajo complejo, es también una tarea central de las ciencias sociales...

Hugo Zemelman. Filósofo y epistemólogo.

Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, 2004.

El componente de la calidad vinculado al derecho y servicio educativo¹⁴, ha venido posicionándose en la última década en Colombia como el criterio fundamental sobre el cual se establecen las políticas, propuestas y acciones estatales e institucionales en materia formativa. No obstante, esa *educación de calidad*, abarca hoy en su conceptualización una complejidad sorprendente al relacionarla con muy variadas acepciones; por ejemplo, al homogeneizar derecho y servicio educativo, se le asimila en algunas ocasiones, a las condiciones de infraestructura, recursos tecnológicos y materiales disponibles con los que cuenta una institución para ofrecer ambientes, procesos y desarrollos educativos a sus estudiantes; en otras situaciones, se establece la calidad en la educación por la pertinencia de contenidos y prácticas curriculares orientadas hacia la inserción y el favorecimiento del desempeño laboral futuro de los estudiantes; en un tercer escenario, se asocia la calidad a los procesos de formación y producción de conocimiento de los profesores y estudiantes; en un cuarto caso, más abarcador y confluido, la calidad educativa se determina sobre la base de

¹⁴ En este estudio se asume en su fundamento –no en la terminología que ha sido hoy actualizada, por ejemplo, al referirse antes a la educación no formal–, la diferencia entre *derecho y servicio educativo*, a partir del documento *Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2001, el cual fue elaborado para la 46° Conferencia Internacional de Educación (CIE), celebrada en Ginebra en ese mismo año. En el Informe se escribe:

La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación –115 de 1994– han establecido la política educativa en función del ideal de ciudadano y ciudadana que esas mismas normas proyectan a través de los derechos y deberes que les atribuyen. En esencia, toda la legislación y la política administrativa colombianas consagran el derecho fundamental de las personas a acceder a educación y asumen la responsabilidad de garantizar la calidad del servicio educativo, lo mismo que su prestación a todos los sectores y grupos humanos (p. 3) (...)

El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos de estructuras para alcanzar los objetivos de la educación (p. 4).

los desempeños alcanzados por los estudiantes en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales¹⁵.

En fin, puede afirmarse que hoy la *educación de calidad* ha pasado de ser un elemento importante de las discusiones y prácticas educativas en Colombia, a convertirse en el propósito central de la educación¹⁶. Sin embargo, en el marco de acepciones planteado, la educación misma se proyecta y relaciona con distintos intereses y fines que hacen difusas las comprensiones, acuerdos y acciones hacia un trabajo mancomunado de los copartícipes por una *educación de calidad*, y que van generando cada vez más una adecuación a criterios globales y exigencias externas por una *calidad de la educación*¹⁷.

¹⁵ Sobre esta última acepción, véase el artículo “Nadie se puede lavar las manos cuando hablemos de calidad educativa”. *El Tiempo* (marzo 16 de 2015), en el cual la Ministra de Educación de ese momento en Colombia Gina María Parody afirmaba:

El derecho a la educación no se garantiza, si no es de calidad. Por eso tenemos que generar herramientas que nos permitan saber cómo está la calidad, generar incentivos y estímulos que nos muevan a buscarla y herramientas como el mejoramiento mínimo anual que nos permita saber matemáticamente cuánto puede mejorar un colegio (pár. 12) (...)

Si esto no se hace, la ventaja que nos va coger Chile va a ser de dos años de escolaridad, en el 2025. Hoy nos lleva uno. La diferencia de Chile, el país más educado de América Latina, y Colombia en las Pruebas Saber es de 47 puntos. Tenemos que hacer cambios que nos permitan acelerar la ruta (pár. 18).

¹⁶ No sólo constituye evidencia de esta afirmación las palabras de la Ministra de Educación referidas en la nota anterior, sino el propio documento *Educación de calidad el camino para la prosperidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010, el cual ha servido como referente de la política educativa y las principales acciones en las que se ha trabajado en materia educacional durante la Presidencia de Juan Manuel Santos en sus dos períodos de gobierno. En este se escribe: “Nos hemos propuesto avanzar de la seguridad democrática a la prosperidad democrática. Sin embargo, no es posible pensar en prosperidad, si no comenzamos a hablar de educación, a actuar de manera decidida por mejorar la calidad educativa y a cerrar las brechas que impiden que esa educación de calidad sea recibida por todos los colombianos en condiciones de equidad” (p. 2).

¹⁷ Como se ha esbozado líneas atrás, este es un aspecto que en la tesis se refiere de manera constante, en cuanto al usar indistintamente las expresiones *educación de calidad* y *calidad de la educación*, no sólo se traspasan los términos, sino que se centra la propiedad o accidente propio del atributo adjetivado, que en el caso que ocupa esta investigación corresponde a la *calidad*, asignándosele importancia y existencia esencial en detrimento de la *educación* como elemento principal; así, al hablar de *educación de calidad* no se pierde de perspectiva que la educación –con consideración de su comprensión y práctica en múltiples formas–, es el elemento esencial e importante del acontecimiento educacional, y la *calidad*, un elemento posible de cualificación y alcance, en razón de su discusión y desarrollo constante; por el contrario, al hablar de *calidad educativa* o *calidad de la educación*, se da una trasposición que ha conllevado actualmente a determinar la *calidad* como fundamento esencial al cual la educación llega para ser evaluada, es decir, que la calidad se convierte en el conjunto de condiciones que determinan y adecúan el ser y quehacer de la educación. En el capítulo final se recogen los elementos presentados a lo largo de la tesis y se amplía la comprensión de esta diferencia, la cual, como se advierte, no es un asunto sintáctico simplemente, sino filosófico y ontológico, en cuanto afecta el ser mismo de lo educativo, generando posibilidades interpretativas y formativas.

Una de las razones que ha contribuido a la generación de esta *estructura de sentido* vaga e imprecisa –y su panorama de comprensión actual–, es que en el ámbito educativo colombiano son muy pocos los estudios históricos sobre esta relación. No se cuenta con un archivo documental importante que muestre cómo fue vinculándose la noción de calidad a la educación¹⁸, y si bien puede afirmarse –reconociendo una clara diferencia ideológica con las últimas décadas–, que en el contexto educacional superior se está hablando implícitamente de educación de calidad desde la fundación de las primeras universidades en el siglo XIX, en lo que respecta a la historia de la educación primaria y secundaria, la expansión educativa fue hasta los primeros años de este siglo la prioridad de los gobiernos, lo cual se ratifica inclusive en el desarrollo de políticas referidas a compromisos históricos recientemente firmados como la *Declaración de Jomtien* en 1990¹⁹ y el *Foro de Dakar* en 2000²⁰. Llevadas a acciones las políticas encaminadas a lograr la cobertura de la educación primaria y secundaria, en lo concerniente a la *educación de calidad* puede afirmarse que es a partir de

¹⁸ El lector puede consultar en el *Anexo 1*, el desarrollo que determinó el tránsito hacia la problematización del fenómeno, las preguntas dialécticas resultantes, así como el *horizonte de sentido para la conversación* que configuró los diálogos con los documentos y *textos* para la realización del trabajo investigativo.

¹⁹ UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Segunda reimpresión. París: UNESCO, 1994.

²⁰ UNESCO. *Foro Mundial sobre la Educación: Informe Final*. Francia: UNESCO, 2000.

Sobre esta política histórica reiterativa por la cobertura en la educación, puede citarse además de los recientes documentos en referencia en las notas, un variado número de ejemplos desde la Gran Colombia, la política de los liberales radicales, la regeneración, hasta estos compromisos recientes. No obstante, éstos serán abordados con detenimiento en los *procesos de comprensión* siguientes a este *exordio*, por ahora basten dos ejemplos que muestran este desarrollo histórico en Colombia y América Latina:

En Patiño Millán, Carlos. *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, (s.f.), a propósito de la importancia que para los archivos de la historia de la educación en Colombia ha tenido el legado literario, y como una muestra de esta política de cobertura, se escribe:

... En 1826, se redactó el *Plan General de Estudios Superiores* y se crearon escuelas normales para la formación de maestros siguiendo las pautas del modelo *lancasteriano* (bautizado así por Joseph Lancaster, con quien tanto Simón Bolívar como Santander habían entablado relación). Este método de instrucción mutua que buscaba atender el mayor número posible de niños con la menor cantidad de maestros había comenzado a difundir, con éxito, la enseñanza popular en Inglaterra.

Una vez disuelta la Gran Colombia, la Nueva Granada continuó, bajo la presidencia de Santander, con los esfuerzos por fortalecer la educación elemental y universitaria. El gobierno de Santander trató de reducir la influencia clerical en la educación sin lograrlo a plenitud. Al iniciarse 1833, el país contaba con 378 escuelas y 10.499 alumnos. Al finalizar en 1836 el gobierno de Santander, la cifra era de 1.000 escuelas, entre públicas y privadas, y 26.070 alumnos (p. 9).

Un ejemplo de referencia histórica más reciente sobre esta preocupación educativa por la cobertura ampliada al ámbito de América Latina, lo presenta Edwards Risopatrón, Verónica. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1991, cuando afirma: “La calidad de la educación se presenta como problemática cuando los sistemas educativos de la región evidencian importantes avances en el aumento de la cobertura. En las décadas del 50 y el 60 se efectuaron grandes esfuerzos por aumentar la matrícula de la enseñanza primaria” (p. 11).

la década del noventa, con motivo de los procesos de «globalización educacional» y la relevancia que adquiere en estos la evaluación ajustada a estándares, pero en especial como una consecuencia de las directrices emanadas por la UNESCO y la OCDE en este siglo –más específicamente desde el *Informe de la EPT* 2005 de la UNESCO²¹–, que la *calidad* pasa de ser un elemento educativo importante, a convertirse en un imperativo por alcanzar.

Ese peso histórico por la cobertura y el adeudo respecto a la educación de calidad, ha llevado a que en Colombia durante los últimos años se implemente en los niveles de básica y media –de manera pronta y sin los ambientes necesarios resueltos adecuadamente para que puedan ejecutarse–, modelos y experiencias de calidad educativa exitosas en otros países –entre las recientes, el modelo de matemáticas de Singapur²² y Corea; y, el Índice Sintético de Calidad Educativa de Minas Gerais (Brasil)–, buscando con la adaptación de estos modelos, responder a las exigencias de *calidad educativa* que a este respecto algunas organizaciones multilaterales como la OCDE y el Banco Mundial generan en el marco de las necesidades propias de la mundialización de las culturas y la globalización de los mercados.

A partir de las circunstancias presentadas y los *prejuicios*²³ implicados en estas, emerge una *estructura inicial de sentido* que posibilita un *primer proceso de comprensión* que hace conscientes mis *precomprensiones* y genera *preguntas dialécticas* que motivan esta investigación, en cuanto hay, mínimamente, dos obstáculos interrelacionados –expresados como *signos de nuestro tiempo y fijados como textos*– con respecto a la noción de *educación de calidad*, los cuales obligan un *análisis y comparación* que posibilite la emergencia de

²¹ UNESCO. *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad*. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2005. París: UNESCO, 2004.

²² Con motivo del lanzamiento de la estrategia *Colegios Pioneros* en la publicación oficial del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se lee: “‘Para la enseñanza del lenguaje adaptamos los Manuales de Lectura y Composición que utiliza el Colegio Los Nogales y en matemáticas adaptamos un material certificado en el método Singapur para aprovechar en nuestros colegios las ventajas que este modelo ha demostrado en países como Singapur, Estados Unidos y Chile’”. Véase, Ministerio de Educación Nacional. “Mineducación pone en marcha estrategia para mejorar desempeño académico de 370.000 estudiantes de primaria”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (agosto 9 de 2016), pág. 11.

²³ Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, pp. 41-60. Las *cursivas* en el párrafo remarcen mi interpretación a la propuesta metodológica de la profesora Elvia María González.

*horizontes de sentido*²⁴ que permitan evitar los *malentendidos* y propiciar un trabajo comunicativo cooperativo²⁵ para establecer lenguajes, propósitos, estrategias y metodologías comunes en beneficio de las relaciones entre educación y calidad, para los niveles de la básica y media en el momento.

El primero de los obstáculos: que hoy se ha naturalizado un significado «genérico» de la *educación de calidad*, empero, en detalle, proveniente de una multiplicidad de acepciones del concepto de calidad y su traspaso relacional con la educación, lo cual no obedece sólo a una consecuencia de los discursos que han puesto –e impuesto– hoy a la calidad como eje central del quehacer educativo –en detrimento, la mayoría de las veces, del reconocimiento de los campos de uso que configuran significaciones contextuales necesarias de comprensión–, o, en razón de los compromisos adquiridos por Colombia como miembro activo de organismos multilaterales como la UNESCO y sus procesos de vinculación a otros como la OCDE; sino, principalmente, –y como segundo obstáculo–, a un desconocimiento histórico con respecto a cómo los discursos adquirieron una circulación vinculante entre educación y calidad, al punto que, como se ha advertido, son homogéneas en algunos planteamientos actuales, las expresiones *educación de calidad* y *calidad de la educación*, y en la mayoría de los discursos, la segunda expresión ha ido desplazando a la primera sin

²⁴ La expresión «horizonte de sentido» se toma en interpretación que el autor de la tesis realiza a la propuesta de Hans Georg Gadamer, entendida como la forma en que en general «existe el mundo como apertura al diálogo y nosotros somos y nos entendemos en él». El «horizonte de sentido», por tanto, recoge nuestro ser en cuanto formas de decir en nuestra *relación con* –nuestra lingüisticidad– y la historia de lo que somos, pero al tiempo nos confronta como escenario constante para el entendimiento con los demás y con lo *otro*, lo cual pasa por el reconocimiento de la pluralidad y el diálogo como camino de encuentro hacia la interpretación y comprensión de los fenómenos. En todo el documento de tesis, cuando se habla de *horizonte de sentido*, se hace referencia a este entendido.

²⁵ Véase Hoyos Vásquez, Guillermo. *Comunicación, Educación y Ciudadanía*. Cali: Universidad del Valle, (s.f.), en este documento se lee al equiparar la urgencia de la comunicación y el diálogo que necesita la educación de hoy con la forma en la que se enseña la filosofía:

En su comprensión podríamos inspirarnos para reconstruir un sentido de educación que se centre directamente en la condición humana y sepa desarrollar nuevas formas de humanismo más para la cooperación antes que para la competitividad, que rescate las humanidades en su sentido más contemporáneo para la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables, actores en la sociedad civil y comprometidos con un sentido de democracia participativa que permita buscar nuevos caminos de cooperación... (pp. 2-3).

Para profundizar en este aspecto comunicativo cooperativo de la educación, cp. también: Arbeláez Cardona, Teresa. “La humanización como horizonte de la formación docente -Debate sobre ‘modelos’ de subjetividad-”. *Itinerario educativo*. Año XXIV. No. 55. Bogotá: Universidad San Buenaventura (enero-junio de 2010), pp. 21-37; además, Rocha de la Torre, Alfredo (et ál.). *La responsabilidad del pensar: Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2008.

mostrase mayor diferencia o *comprensión* respecto de los intrínquilis de esta relación, generando con esto todo tipo de malentendidos. Ya desde hace más de una década, el profesor Rodrigo Jaramillo llamaba la atención sobre estos obstáculos cuando afirmaba que “de alguna manera, la manipulación ideológica desde la idea de calidad de la educación ha sido consecuencia de la ausencia de rigurosidad conceptual en su abordaje y la falta de clarificación suficiente respecto a sus problemas relevantes”²⁶.

En el desarrollo del ejercicio investigativo surgen nuevos elementos y preguntas que suman a la configuración de una *estructura de sentido* cada vez más constitutiva y constituyente para los *procesos de comprensión*, y que muestran, por ejemplo, que de forma similar a la relación *educación–calidad*, no hay un archivo documental importante en el que se haya indagado la vinculación y circulación del propio concepto de *calidad* en la historia social y disciplinar colombiana, sino que éste se ha trabajado de manera más bien implícita en algunas investigaciones y producciones históricas sobre el empresariado, la administración y la gestión en el país²⁷.

Aún más, el seguimiento histórico de este concepto en occidente es un tanto similar, estudios diferentes a los filosóficos sobre *la calidad* entendida como «categoría y propiedad esencial de las cosas» sólo se encuentran hasta el siglo XIX, los cuales en búsqueda de un *carácter más concreto de la cualidad*, contribuyeron al auge de la *Segunda Revolución Industrial*. Esto posibilita una interpretación inicial, en cuanto si de forma similar a lo expresado con las Universidades en Colombia puede rastrearse desde los griegos preocupaciones por la

²⁶ Jaramillo Roldán, Rodrigo. “La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI. No. 38. Medellín: Universidad de Antioquia (enero-abril de 2004), p. 96.

²⁷ Si bien no es este exordio el lugar para el desarrollo de las ideas aquí presentadas, sí es importante advertir que en la indagación documental, algunos estudios de investigación sociológica y empresarial aportan elementos en esa búsqueda histórica, contribuyendo al establecimiento de un *horizonte para la conversación* y una *estructura de sentido* incipiente pero determinada, así como a la ampliación de la *comprensión* desde algunas fuentes de revisión documental. Cp. como ejemplo, el trabajo que en este sentido ha desarrollado el profesor Dávila L. de Guevara, Carlos. *El empresariado colombiano: Una perspectiva histórica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1986; *Empresas y empresarios en la historia de Colombia, Siglos XIX y XX: Una colección de estudios recientes*. Tomos I y II. Bogotá: Ediciones Uniandes – Editorial Norma – CEPAL, 2003. Estas contribuciones, no obstante, se abordan con detenimiento en el segundo *proceso de comprensión* de esta tesis –segundo capítulo–.

formación del hombre y la educación cualificada²⁸, éstas, como se mostrará en el primer proceso de comprensión, podrían interpretarse decididamente como un *elemento esencial de la educación*, y sólo se advierte una ampliación de propuestas diferentes en cuanto la *calidad* como elemento esencial, por ejemplo, como *cualidad alcanzable* o *adecuación externa*, a partir de la modernidad de los siglos XIX y XX con motivo de la influencia de la dirección de gobierno, la administración y la estadística en la vida política y social, que exigió a la educación novedosos propósitos. Todo lo anterior, posibilita analizar desde las *estructuras de sentido* que van configurándose en el propio desarrollo de la tesis aportando elementos para la comprensión, que es difícil indagar o establecer *relaciones entre calidad y educación en la historia de Colombia, e incluso en la realidad histórica de occidente*, si primero no se lleva a cabo un *proceso de comprensión* desde un seguimiento o revisión respecto a cómo han circulado las nociones y el concepto de calidad en algunos contextos sociales y educativos en los cuales se encuentren elementos para una interpretación como *fusión de horizontes de sentido*.

Lo anterior implica así, entender los *procesos de comprensión* en perspectiva hermenéutica y con acento principal «Gadameriano», esto es, *comprender a través del diálogo relacional con los textos*, los cuales, como se ha planteado, no son estrictamente documentos escritos, sino, también, situaciones, testimonios, espíritus de los pueblos, la realidad histórica fijada como *texto sobre la educación*, los cuales obligan ser comprendidos desde sus relaciones

²⁸ Véase Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica México, 2001. En el texto el autor plantea al respecto de la primera de estas preocupaciones que: "... nadie ha intentado, hasta hoy, exponer la acción recíproca entre el proceso histórico mediante el cual se ha llegado a la formación del hombre griego y el proceso espiritual mediante el cual llegaron los griegos a la construcción de su ideal de humanidad. (...) he creído ver que, de la solución de este profundo problema histórico y espiritual, dependía la inteligencia de aquella peculiar creación educadora de la cual irradia la acción imperecedera de lo griego sobre todos los siglos" (p. VII). Sobre la segunda de las preocupaciones, una posible interpretación de la educación en relación con la calidad —léase *cualidad*, atendiendo en todo momento no caer en anacronismos— resulta valioso revisar en el *Libro Primero* de la obra en referencia, y en especial, el desarrollo planteado por Jaeger al estudiar la *areté* desde las perspectivas diferenciadas de Homero y Hesíodo, la cual experimentará con Protágoras su más connotada *semantización*. Sin embargo, son más conocidos respecto de esta preocupación, los planteamientos presentados por Platón (427-347). Cp. "Leyes". *Diálogos VIII Leyes. Libros I-VI y IX Leyes. Libros VII-XII*. 9ª reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, S.A. (s.f.); "La República". *Diálogos IV República*. Primera reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, S.A. 1988; y "Fedro". *Diálogos III Fedón, Banquete, Fedro*. Primera reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, S.A. 1988. El primero de los diálogos como recorrido del proceso educativo desde una perspectiva psicofísica, y muy especialmente desde la atención a las materias que deben enseñarse; el segundo, en su conjunto, como expresión de la *Paideia* platónica en cuanto formación del futuro gobernante; y el tercero, como complemento educativo desde la diferencia entre dialéctica y retórica.

posibles –pero no forzadas– con la calidad, ampliando la comprensión a la *lingüisticidad*, esto es, que las relaciones se apoyan en el *ser ahí* propio de la significación diferencial, e incluso en *el ser con*, de una significación contextual, para comprenderse desde *el ser en relación con*, propio de la hermenéutica filosófica. Por esto, considerar el proceso metodológico de la tesis bajo esta ruta es imprescindible para entender el despliegue de los distintos *procesos de comprensión*, toda vez que como el propio Gadamer afirma: “El mundo es primordialmente para el hombre aquello dentro y en medio de lo que está (...) «Entendimiento» no se refiere solo a la cosa (...) comprender, entender (*Verstehen*) es comprenderse, entenderse (*Sich-Verstehen*) en el mundo”²⁹.

Trazados los elementos anteriores que delinean el planteamiento del problema, y las preguntas dialécticas que como obstáculos dan curso a la investigación, la tesis moviliza *procesos de comprensión* que van desplegando a su vez nuevos propósitos u objetivos, los cuales establecen posibilidades metodológicas para la interpretación de lo *extraño sorprendente* a un nivel filosófico y ontológico, en este caso, la *resemantización* de la educación de calidad para los niveles de la educación básica y media en Colombia³⁰.

En razón de lo presentado, la tesis ofrece en su primer capítulo –primer proceso de comprensión–, desde una perspectiva hermenéutica, un seguimiento o revisión histórica a algunas nociones de calidad en relación con la educación hasta 1990 en occidente –y no sólo al concepto de calidad, el cual adquiere reconocimiento y posición disciplinar entre los siglos XVIII y XIX–; advirtiendo, que de la misma forma como se ha planteado para la *educación de calidad*, las nociones de *calidad* traen consigo un acervo notable de acepciones que obliga auscultar para su comprensión, un seguimiento histórico *textual* en algunas culturas occidentales, lo cual, posibilite desde lugares seguros y sólidos, en interpretación conjunta como múltiples fusiones de horizontes, comprender sus vínculos. Incluso, entrado el siglo XX, y con posteridad a la consolidación del concepto de calidad, deben revisarse en la cultura japonesa, *textos* que permitan mayor comprensión del fenómeno estudiado.

²⁹ Gadamer, *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 121.

³⁰ Estos aspectos presentados de modo sintético, se encuentran desarrollados con más precisión en el *Anexo 1* de este estudio: *Protocolo de Investigación*.

El segundo *proceso de comprensión* lleva a cabo una tarea similar a la desarrollada en el primer capítulo, pero, a partir de los malentendidos aclarados e interrogando dialécticamente la *estructura de sentido evolucionada* gracias a ese primer proceso de comprensión, se posibilita, desde un horizonte para la conversación y los nuevos elementos de sentido que han ampliado el círculo de la comprensión, un seguimiento o revisión histórica a *algunas relaciones entre las distintas nociones de calidad y educación en el contexto colombiano a partir del siglo XIX y hasta 1990*.

En el tercer capítulo, o proceso de comprensión, se evidencia la importancia de la década del noventa, toda vez que a partir de este momento y con motivo de la *Declaración de Jomtien* (1990), el mundo asiste a una legislación educativa de criterios uniformes y de ineludible cumplimiento para los países miembros de la UNESCO, es decir, las normativas obligan un direccionamiento de las políticas educacionales de los distintos Estados hacia nuevas directrices de homogeneidad. Precisamente, dada esa legislación homogénea en el contexto de la mundialización de las culturas y la globalización de los mercados, en este tercer capítulo se analiza cómo ha llegado a ser lo que es hoy la educación de calidad y la calidad de la educación desde algunas de sus acepciones, lo cual implica, también en el trabajo hermenéutico, realizar *comparaciones*, buscando entender en este caso, cómo los planteamientos y acciones educativas adquirieron vínculos con acepciones diferentes a las establecidas desde los acuerdos internacionales y con propuestas de acción disímiles, las cuales conllevan búsquedas y propósitos no necesariamente presentados y definidos por los Estados, los dirigentes o los técnicos expertos en educación, y que necesitan ser llevadas al *horizonte de sentido para la conversación*, habida cuenta de su reconocimiento y de su voz: una responsabilidad no sólo epistemológica, sino, ante todo, filosófica, en medio del discurso estatuido.

Los tres *procesos de comprensión* señalados (capítulos uno a tres), hacen posible establecer propósitos centrales de la investigación: aproximar una revisión histórica e interpretativa de las nociones de calidad desde los *textos* de algunas culturas de occidente (y de los últimos años en Japón), es decir desde las *lingüisticidades* –las distintas manifestaciones, formas de

decir, del *ser en relación con*—, que escapan al concepto estatuido y se fijan en *signos* sobre los cuales puede volverse siempre para la interpretación, posibilitando, con esto, comprensiones sobre los vínculos y las acepciones que van surgiendo *en relación con la educación*, las cuales, a su vez, ensanchan las estructuras de sentido y amplían el círculo de la comprensión, permitiendo (especialmente trabajado en el cuarto capítulo), *interpretar desde la fusión de horizontes*, qué concepciones de educación, ser humano y sociedad trascienden en algunos planteamientos sobre la educación de calidad básica y media en Colombia, y *resemantizar* (quinto capítulo), como resultado del propio *proceso de formación, una propuesta de educación de calidad como síntesis momentánea*, como acuerdo con la cosa, una unidad de sentido más ontológica y filosófica que epistemológica (en tanto amarre del significado a conceptos unitarios y definitorios) que me permite traducir lo extraño en propio³¹.

Como es característico en este tipo de trabajos que acreditan el estrecho nexo entre historia y lenguaje, las búsquedas metodológicas han permitido, como en una suerte de *artesanía intelectual*, labrar un camino particular que reconoce en los autores aproximaciones y distancias. En las líneas siguientes se presenta de manera resumida este camino metodológico el cual se encuentra expuesto con más detalle en el *Protocolo de investigación* (Anexo 1 de este trabajo).

Hans Georg Gadamer ha ofrecido las trazas fundantes para la revisión histórica. El filósofo ha señalado en su obra, especialmente en *Verdad y Método*, que al realizar una búsqueda histórica no se trata de saber cómo son los fenómenos o las cosas que han sido siempre de formas determinadas, sino, precisamente, de *comprender cómo algo ha llegado a ser lo que es: en este caso las relaciones entre educación y calidad*.

Sin embargo el verdadero problema que plantean las ciencias del espíritu al pensamiento es que su esencia no queda correctamente aprehendida si se las mide según el patrón del conocimiento progresivo de leyes. La experiencia del mundo socio-histórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales. Signifique aquí ciencia lo que signifique, y aunque en todo conocimiento histórico esté implicada la aplicación de la

³¹ Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, p. 57; además, *La hermenéutica o acerca de las múltiples formas de interpretar lo real*, pp. 47-58.

experiencia general al objeto de investigación en cada caso, el conocimiento histórico no obstante no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general. Lo individual no se limita a servir de confirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única. Por mucho que opere en esto la experiencia general, el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así.

¿Qué clase de conocimiento es éste que comprende que algo sea como es porque comprende que así ha llegado a ser?...³².

A esta búsqueda interpretativa por el *sentido* es lo que en esta tesis se denomina *procesos de comprensión*, y al resultado que procura *un acuerdo o síntesis momentánea con la cosa estudiada*³³ se le denomina *resemantización*. Como se ha planteado líneas atrás, no se interpreta necesariamente un concepto estatuido o un acontecimiento determinado, tampoco la sola continuidad discursiva, sino las nociones en el marco de circunstancias históricas de las relaciones, esto es, se interpreta la *lingüisticidad* en cuanto *las distintas formas de decir del ser en relación con*, de allí que, en la interpretación así entendida, no necesariamente se busca rastrear el concepto con toda su carga de significación diferenciada que le ubica en un escenario semántico para el estudio científico, sino que lo que se interpreta es, precisamente, la apertura que permite integrarlo a la comprensión y no a la sumisión. Esto quiere decir que “el concepto”, bien puede estar en condición de *texto*, en condición de noción, y esto es lo que hace posible que se puedan *fundir los horizontes* de quien interpreta –con todo su contexto de interpretación– y lo que es interpretado como fenómeno relacional que sorprende, los horizontes de quien investiga y lo que es investigado. El ejercicio hermenéutico sobre la *formación* realizado por el magno filósofo alemán, es el mejor ejemplo de una interpretación histórica en *fusión de horizontes*.

Y aunque el propio Gadamer ha advertido, que en esta tarea de *fusión de horizontes* se descubre la importancia que también la polisemia posee como evidencia de las múltiples formas de relación histórica, la tarea humana es precisamente aportar a la comprensión de las mismas, esto es, contribuir con esas interpretaciones al círculo hermenéutico del

³² Gadamer, *Verdad y Método I*, pp. 32-33.

³³ Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”.

entendimiento y la comprensión. Gadamer escribe: “Por consiguiente, ¿qué significa propiamente para volver a nuestra pregunta inicial, entenderse en el mundo? Significa entenderse unos con otros (*Miteinander-sich Verstehen*) significa entender al otro (...) En efecto, cuando se hace mundo, ha venido al lenguaje algo plenamente esencial, la eclosión en horizontes abiertos, el fundirse con múltiples horizontes abiertos”³⁴.

Y Jean Grondin (1955-) al respecto de esta *fusión de horizontes* plantea: “... Comprender el pasado, no es salirse del horizonte del presente, y de sus prejuicios, para situarse en el horizonte del pasado. Es más bien traducir el pasado en el lenguaje del presente, donde se fusionan los horizontes de pasado y presente”³⁵.

Lo anterior permite acentuar, que siendo el concepto de calidad relativamente nuevo en sentido estricto al provenir de la categoría filosófica de *cualidad* –como se muestra en el primer capítulo–, la orientación «Gadameriana» funge como *telos* y camino metodológico de esta propuesta, en cuanto enseña, que no se busca el análisis del concepto por el propio concepto, sino por las posibilidades que abre *la lingüisticidad a la historia efectual*, esto es, preguntarse por *el ser en su relación con*, de allí que en esta tesis doctoral se busque *analizar y comparar* distintos momentos de la relación educación–cualidad (calidad) *para interpretar los sentidos*, esto es, las comprensiones que surgen de esas relaciones.

De esta forma, los *procesos de comprensión hacia la resemantización* ofrecen una consideración relevante, y también novedosa frente al tema estudiado, la cual debe tenerse presente en todo momento en este trabajo. No se trata de una comprensión que estudia el pasado desde un seguimiento histórico de los conceptos o desde los corpus teóricos del momento actual, sino que fusiona *horizontes de sentido* a partir de las circunstancias de relaciones históricas entendidas como *estructuras de sentido*. Por esto, esta tesis doctoral no busca presentar la historia de la calidad o de la educación, sino de algunos de sus vínculos, acordando a través de los *procesos de comprensión* una unidad de sentido momentánea –mi

³⁴ Gadamer, *Arte y Verdad de la Palabra*, pp. 123-125.

³⁵ Grondin, Jean. *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder Editorial, S.L., p. 83.

unidad de sentido en el círculo de la comprensión— sobre cómo las relaciones entre *educación y calidad han llegado a ser lo que son...*

Así, la *síntesis* (en esta tesis *resemantización* en cuanto momento culmen de los procesos de comprensión) no implica necesariamente un cambio radical de la postura epistemológica hacia la epistémica como sostiene Hugo Zemelman (1931-2013), sino un anuncio en dicha postura para una interpretación diferenciada del fenómeno, sin embargo, en lo que sí se está de acuerdo con el pensador latinoamericano –y en coherencia con Gadamer– es en que en esta tesis doctoral no se privilegia metodológicamente la lectura de teorías como “... ‘procesamiento del subcontenido’ o, para decirlo de otra manera, el procesamiento de conclusiones o la esquematización de un conjunto de proposiciones que el autor nos hereda para poder trabajar con ellas frente a las realidades que queramos”³⁶, sino la lectura de los *textos* como “constructos”, esto es, leerlos en sus lógicas históricas de relaciones. La *interpretación* busca entender desde el horizonte de sentido que emerge del pasado, algunos vínculos que la educación y la calidad han forjado históricamente, pero no estricta o únicamente en un plano epistemológico o de conceptos estatuidos, sino principalmente filosófico, esto es, que permita interrogar, analizar y comparar: qué ha caracterizado la relación de este fenómeno que sorprende e inquieta... *¿cómo ha llegado a ser lo que es la educación de calidad?*

En consideración de lo expuesto, esta experiencia hermenéutica hacia la resemantización debe diferenciarse metodológicamente en tres aspectos relevantes: el primero, que no se trata de una *historia conceptual* a la manera que propone Reinhart Koselleck (1923-2006) en razón que esta tesis pretenda tutelar la realidad pasada en cuanto construcción discursiva. La búsqueda que motiva esta investigación si bien parte del reconocimiento de la discontinuidad del tema trabajado y la distancia inevitable entre los hechos y el lenguaje que se usa para representarlos, no procura presentar una historia de los conceptos de calidad o de educación en occidente, *sino una interpretación de sus vínculos desde la actual distancia temporal*,

³⁶ Zemelman Merino, Hugo. “Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. *Lecciones y lecturas de educación*. No. 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (2004), p. 29.

fusionar horizontes de sentido con el ánimo que sus resultados sirvan a la vez de punto origen de nuevas interpretaciones –como nuevos procesos de comprensión– para los distintos partícipes de la educación.

En segundo lugar, precisamente que al entenderse este fusionar horizontes de sentido como una comprensión e interpretación progresiva hacia la *resemantización*, en la que se funden las circunstancias históricas de quien investiga y las propias del acontecimiento que sorprende y se quiere investigar: *los textos y sus múltiples formas de decir, su lingüisticidad*, se diferencian de una *historia de las ideas*. Tanto la investigación realizada, como este documento, no son un conjunto orgánico y diacrónico de acontecimientos entre la educación y la calidad, por esto, aunque se aproximan lazos desde la propia temporalidad griega clásica, la intención que se persigue no puede confundirse con un balance diacrónico de la educación o de la calidad en occidente o en Colombia; los momentos seleccionados obedecen a *estructuras de sentido* que se dinamizan y emergen desde las relaciones, en las cuales ambas nociones posibilitan interpretar desde perspectivas actuales vínculos posibles, y que en esta investigación son los que en su “lógica constructora”³⁷ dan origen a acepciones vigentes de la relación. El lector podrá así responder-se las preguntas siempre procedentes de la lectura de un texto de investigación histórico: ¿por qué no se tratan aquí algunas corrientes, escuelas, momentos históricos o pensadores, siendo tan relevantes en una historia de las ideas educativas?

Finalmente, como tercer aspecto, que la investigación obtiene de las fuentes de revisión documental los elementos para establecer interpretaciones sustentadas en las relaciones históricas e interdisciplinarias que han requerido, en lo mayor posible, el distanciamiento con una *historia analítica*. Si bien es improbable no proyectar sobre los hechos, aunque sea de manera mínima, el aparato conceptual actual, precisamente se trata –siguiendo el *telos* «Gadameriano»– de *hacerlo presente* para no dejarse envolver en anacronismos, malentendidos, o atribuciones de intenciones, acciones o propósitos a los actores del pasado

³⁷ “A lo que aludo con ‘lógica constructora’ es a tratar de reconocer detrás de las afirmaciones atributivas de propiedades que tiene un texto teórico, por ejemplo, los problemas que pretende responderse el autor a través de tales proposiciones”. Véase, Zemelman Merino, “Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”, p. 29.

que estuviesen distantes de realizar o acoger, y que estas interpretaciones pudieran generar. Esto es, por lo tanto, hacerlo sí, pero no como *historia analítica*, sino como presente renovado en tanto *fusión de horizontes*. Aludiendo a Bachelard, Zemelman escribe en sentido similar: “Vuelvo a la advertencia de Bachelard: es más fácil llamar a las cosas con nombres de siempre, en circunstancias en que se conoce el nombre, pero no se conoce aquello que se quiere nombrar con ese nombre. Así, muchas veces las investigaciones quedan reducidas a investigar el nombre pero no aquello que se nombra”³⁸.

Estas consideraciones son fundamentales, porque permiten explicar además, no sólo el por qué, sino el cómo circulan y se relacionan los discursos en esta tesis, en cuanto el cuerpo del escrito es a la vez *texto*, que se concentra en presentar las configuraciones de las *estructuras de sentido*, las *fusiones de horizontes* y los *procesos de comprensión entre educación y calidad*, y las notas explicativas de lectura complementaria y aclaratoria –incluso muchas de ellas con propias citas como en ampliación de un diálogo con los autores o los espíritus de los pueblos y su cultura–, se convierten en elementos de sentido y referencia en cuanto insumos principales desde los cuales se proponen las interpretaciones. Por lo anterior, ambas circulaciones *textuales* son relevantes para la comprensión de los elementos que se desarrollan, pues en estas lo que se moviliza son los vínculos, el *ser en relación con*, la *lingüística que hace posible la interpretación*.

Ahora bien, como ejercicio propio de una experiencia hermenéutica, en cuanto más se avanza en los *procesos de comprensión*, más se reducen las voces de los dialogantes y se acrecienta la del intérprete, en cuanto la comprensión alcanzada le permite presentar su síntesis del fenómeno como *resemantización*, pero esto se hace precisamente con una finalidad, la cual acomete la gran responsabilidad de la tesis, que esa resemantización se convierta, al tiempo, en punto de iniciación a nuevas interpretaciones. Este no es un detalle menor y debe tenerse siempre presente para el *diálogo* y el *entendimiento* que se pretende con el lector.

La hermenéutica afirma que el lenguaje pertenece al diálogo (*Gespräch*); es decir, el lenguaje es lo que es, si porta tentativas de entendimiento (*Verständigungsversuche*), si conduce al

³⁸ Zemelman Merino, “Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”, p. 25.

intercambio de comunicación, a discutir el pro y el contra. El lenguaje no es proposición y juicio, sino que únicamente es si es respuesta y pregunta. De este modo, en la filosofía de hoy se ha cambiado la orientación fundamental desde la que consideramos el lenguaje en general. Conduce del monólogo al diálogo (*Dialog*)³⁹.

Puntualizando: la investigación ha recogido una posición fundante de procedencia «Gadameriana» en el sentido que la relación entre historia y lenguaje es inevitable cuando se trata del comprender, y que es necesario acercarse a la historia teniendo presente que en el intento de comprensión e interpretación de un vínculo histórico, se reconstruye también una «discursividad relacional», una lingüisticidad, por lo tanto, la labor histórica en este caso, no consiste en dar cuenta de cómo los hechos o las cosas han sido de maneras determinadas, sino *cómo las cosas han llegado a ser lo que son*; por esto, la reflexión, el análisis y la comparación que posibilitan la emergencia de la *resemantización sobre la educación de calidad*, no son estáticas ni necesariamente continuas, lo que se funde, son los horizontes de quien ha realizado la investigación y lo que es investigado, logrando la *resemantización*, que al tiempo, se convierte en una *traducción* susceptible para nuevas interpretaciones desde el contexto actual... En esto radica toda la responsabilidad y desarrollo del ejercicio hermenéutico presente en la tesis: *tomar un elemento del mundo de la vida que inquieta y motiva su interpretación; interrogar su problemática desde la confusión verbal y de hecho que genera su polisemia; analizar, comparar y ofrecer un horizonte de sentido para el encuentro y la conversación de las múltiples acepciones en búsqueda de un lenguaje y actuación comunes, las cuales posibiliten entendernos y llevar a cabo futuras acciones responsables con la educación de Colombia a la que todos pertenecemos comunitariamente, históricamente; finalmente, generar también, una comprensión, en este caso filosófica (ontológica y antropológica) cercana a un rescate de lo humano, que sirva, al tiempo, de punto inicio para nuevas interpretaciones sobre las relaciones entre educación y calidad*. Tener presente estas consideraciones será de gran utilidad para entender lo que aquí se propone a lo largo de todos los procesos de comprensión que configuran esta tesis como experiencia hermenéutica.

La universalidad del problema hermenéutico, reconocida ya por Schleiermacher, abarca todo lo racional, todo aquello que puede ser objeto de acuerdo mutuo. Cuando el entendimiento

³⁹ Gadamer, *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 119.

parece imposible porque se hablan «lenguajes distintos», la tarea de la hermenéutica no ha terminado aún. Ahí se plantea ésta justamente en su pleno sentido: como la tarea de encontrar el lenguaje común. Pero el lenguaje común nunca es algo ya dado definitivamente. Es un lenguaje que juega entre los hablantes, que debe permitir el inicio de un entendimiento...⁴⁰.

⁴⁰ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método II*. Octava edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2010, p. 392.

Resultado del desarrollo hermenéutico desde la configuración de la primera estructura de sentido y el primer proceso de comprensión

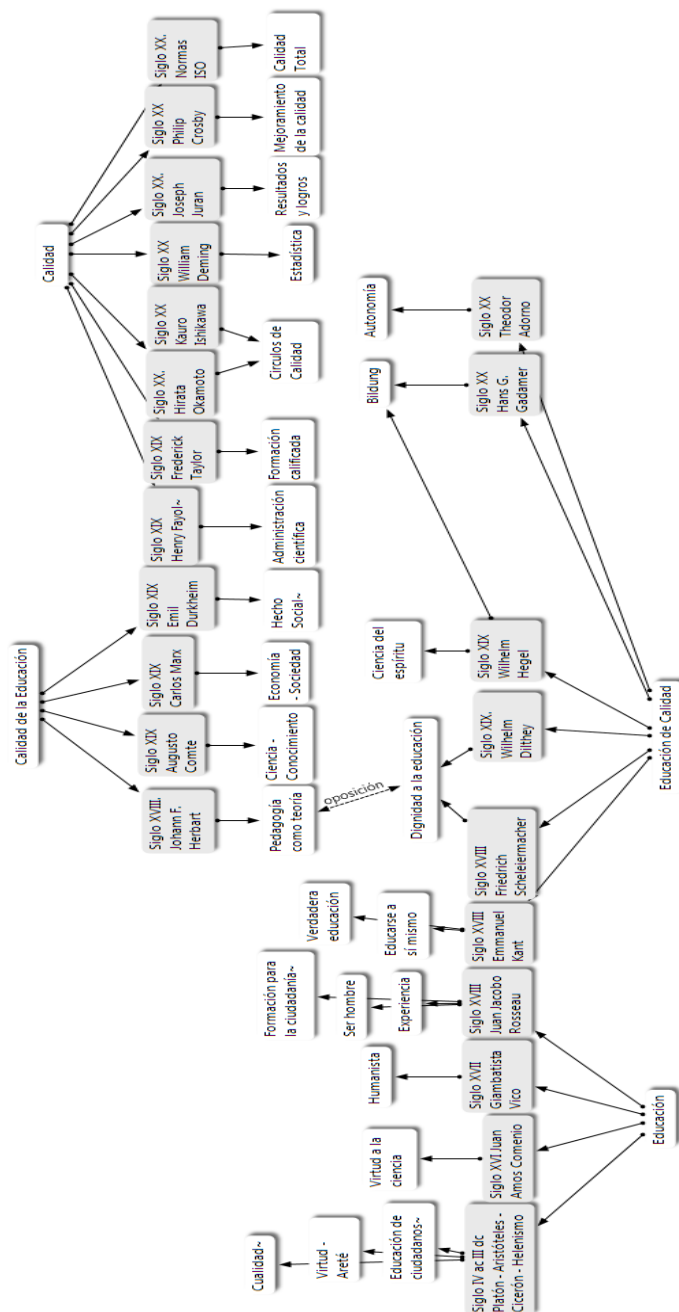


Gráfico 1. Resultado del desarrollo hermenéutico desde la configuración de la primera estructura de sentido y el primer proceso de comprensión. Elaboración propia.

Primer proceso de comprensión, o primer capítulo:

Revisión histórica a la noción de calidad en occidente y sus relaciones con la educación hasta 1990

Para comprender las reformas e innovaciones educativas es necesario desvelar las razones y discursos en que se apoyan. Tanto las políticas de reforma educativa desde la Administración como las modas pedagógicas están atravesadas por discursos, ideales e intereses generados y compartidos por otras esferas de la vida económica y social.

*Jurjo Torres Santomé. Investigador de la educación.
Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, 2000.*

Sin pretensiones de un ejercicio colosal a la manera que lo han desarrollado en su momento Hans Georg Gadamer o Reinhart Koselleck, y teniendo presente la ausencia de un archivo documental significativo que aborde de manera histórica y explícita la relación entre educación y calidad como se ha planteado en el apartado anterior y el *Protocolo de Investigación* (Anexo 1), se ha acudido, siguiendo a Elvia María González, al referente etimológico como trabajo inicial

... Pero ¿cómo se construye la historia de un concepto? Metodológicamente se parte de la etimología de la palabra, se indaga por su uso en el lenguaje cotidiano, se va a los textos especializados para detectar cuándo la palabra empieza su uso como término en el lenguaje científico hasta que se instaura como concepto cuando es usada por una escuela de pensamiento específico; se muestra su desarrollo en el tiempo, se comparan sus diferentes acepciones y se postula una definición a la luz de la investigación que se realiza⁴¹.

Esta concurrencia a la etimología, ofrece elementos valiosos sobre los orígenes de los términos en estudio, sus circulaciones y usos o desusos; también, en el mejor de los casos, insumos primarios para lograr comprensiones sobre los tránsitos que las nociones han ido adquiriendo en el marco de hechos sociales e históricos relevantes que aportaron *sentidos* y giros comprensivos para sus desarrollos. En esta investigación, se reitera: *cómo las relaciones entre educación y calidad han llegado a ser lo que son.*

En el caso del término calidad, la Real Academia Española a través del avance electrónico de la vigésima tercera edición del *Diccionario de la lengua española (DRAE 2014)*, suprimió

⁴¹ González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, p. 43.

una de las acepciones generales para la palabra –la cual se resaltaba en la vigésima segunda edición y sus enmiendas en desuso–, en cuanto la *calidad* tenía que ver con la «calidez».

No obstante, esta supresión para la edición vigésimo tercera no fue la única modificación, sino que se incluyó como tercera acepción una enmienda que perfila importancia suma para este estudio, toda vez que desplazó siete acepciones anteriores que se encontraban en el listado de definiciones, generando con la *nueva tercera acepción*, una posibilidad de comprensión diferenciada como “adecuación de un producto”. La enmienda sugiere así, que la calidad no necesariamente es “inherente o propia al ser de algo” –como podría inferirse de las primeras dos definiciones recogiendo su genealogía más primaria–, sino que se adecúa a características externas propias de los contextos e intereses de quienes definan esas características. Observemos:

calidad¹.

Del lat. *qualitas*, -*ātis*, y este calco del gr. ποιότης *poiótēs*.

1. f. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. *Esta tela es de buena calidad.*
2. f. Buena **calidad**, superioridad o excelencia. *La calidad de ese aceite ha conquistado los mercados.*
3. f. Adecuación de un producto o servicio a las características especificadas. *Control de la calidad de un producto.*
4. f. Carácter, genio, índole.
5. f. Condición o requisito que se pone en un contrato.
6. f. Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.
7. f. Nobleza del linaje.
8. f. Importancia o gravedad de algo.
9. f. pl. Prendas personales.
10. f. pl. Condiciones que se ponen en algunos juegos de naipes⁴².

Como un resultado propio del giro de semantización social, esta tercera *acepción* como enmienda recogida en la versión más actualizada del Diccionario, es producto de las transformaciones contextuales generadas desde mediados del siglo anterior por los discursos, usos y circulaciones que al vocablo han dado las ciencias económicas, administrativas y la estadística, y que amplían las posibilidades de comprensión. Se trata de una apertura de *las*

⁴² Real Academia Española. *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*. Vigésima tercera edición electrónica, 2014.

estructuras de sentido que estimula las semantizaciones y comprensiones de la calidad, ya no sólo como formas de decir o «propiedades del ser», sino que ahora las cosas mismas pueden «adecuarse» a criterios predefinidos de calidad.

Las movilizaciones presuponen así, no sólo una dinámica natural de la pragmática social de circulación y transformación de las nociones durante los momentos históricos y/o contextos disciplinares, sino que estas semantizaciones y usos posibilitan estudiar las transformaciones y circulaciones de las comprensiones. Esto es lo que contribuye desde este apartado de seguimiento o *revisión histórica* con cierta originalidad a la relación entre educación y calidad para el ámbito educativo actual –al tiempo de servir como elemento inicial para un proceso interpretativo posterior–: Que sólo en la medida que se tenga claridad sobre la procedencia y algunas circulaciones de las nociones podrán establecerse las relaciones, en este caso entre la calidad y la educación.

Las líneas de este capítulo se dedican a la revisión anunciada, teniendo en consideración que del análisis de *revisión histórica* –el cómo las relaciones han llegado a ser lo que son– emergen también *estructuras de sentido* que en *fusiones de horizontes del pasado y el presente* han posibilitado establecer como productos de los *procesos de comprensión*, una primera noción y momento *filosófico-político*, un segundo *político-administrativo*, y un tercero más cercano a la *gestión organizacional y financiera*. Todos estos en relación interpretativa con la etimología. Veamos:

Al revisar la procedencia del término *calidad*, se advierte que su origen se encuentra en la lengua griega clásica, y que de esta pasa al latín: “Del lat. *qualitas*, -*ātis*, y este calco del gr. *ποιότης poiótēs*”⁴³. Natalia Bondarenko, realiza en uno de sus textos una afirmación sólida en torno de los orígenes interpretativos del concepto, en cuanto los mismos deben auscultarse como «cualidad»⁴⁴. Por esto, en su consideración, la autora no sólo se remite al origen

⁴³ Real Academia Española, *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*.

⁴⁴ Cp. Bondarenko Pisemskaya, Natalia. “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”. *Educere*. Vol. 11. No. 39 (octubre-diciembre de 2007), pp. 613-621.

etimológico de la palabra calidad, sino que la presenta como “categoría filosófica y describiendo sus principales características teóricas”⁴⁵.

Al mostrar la *calidad* como *cualidad* desde su etimología y ámbito filosófico, Bondarenko le concede a esta primera noción de calidad la *acepción* como “modo de ser”⁴⁶ –fundamental desde el carácter ontológico–, presente en todos los entes y sus producciones culturales, por ejemplo la educación, pero advierte que a partir de la difusión generada por Cicerón en el ámbito romano, se originaron “... ciertas confusiones y con frecuencia se utilizaba como sinónimo de propiedad”⁴⁷.

Este detalle, no obstante, no pone en situación contradictoria a la calidad (cualidad) porque en su tratamiento filosófico –bien como modos, como propiedades, o bien como formas de decir–, siguen siendo parte constitutiva del *ser*, esto, en acuerdo con la explicación que el filósofo José Ferrater Mora (1912-1991) plantea al abordar la definición de las *categorías* en Aristóteles:

... A nuestro entender, la interpretación semántica y la interpretación ontológica tradicional son igualmente válidas, pues las categorías no son solamente para Aristóteles términos sin enlace no ulteriormente analizables, sino también diversos modos de hablar del ser como substancia, cualidad, cantidad, etc., lo cual sería imposible si el ser no estuviera articulado de acuerdo con tales modos de predicación. Ello está de acuerdo con otras formas de tratar el Estagirita los problemas filosóficos: se trata por igual de hablar del ser y de analizar los modos como es posible hablar acerca de lo que es⁴⁸.

Se deduce de lo planteado por Bondarenko y el reconocido pensador español, que la categoría filosófica *cualidad*, es un modo de ser y de hablar del ser (por tanto un modo de ser de la educación y un modo de hablar de ella, el carácter ontológico y el sentido filosófico de la comprensión), lo cual posibilita analizar desde estas nuevas *estructuras de sentido*, que la cualidad (calidad) está presente en el propio ser de la educación griega, en la *Paideia* que se

⁴⁵ Bondarenko Pisemskaya, “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”, p. 613.

⁴⁶ Bondarenko Pisemskaya, “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”, p. 614.

⁴⁷ Bondarenko Pisemskaya, “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”, p. 614.

⁴⁸ Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía*. Quinta edición. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2010, p. 265.

impulsa gracias a los sofistas⁴⁹, y de manera especial, a partir de Protágoras (aprox. 485-411). Empero, no pasa así en tiempos más recientes. Con la «tercera acepción referida en el DRAE» y acuñada principalmente por los desarrollos teóricos y prácticos de la gestión organizacional desde las primeras décadas del siglo XX, la *calidad* «deja de ser» para «adaptar el ser». Surgen así, nuevas *preguntas dialécticas* que movilizan *procesos de comprensión* que deben ser desarrollados: ¿cómo se pueden entender estas *estructuras de sentido* cambiantes, propias de las dinámicas sociales y de uso?, ¿cómo se van manifestando en la historia, como *signos* fijados en *textos*, estos cambios en las relaciones entre calidad y educación?, ¿cómo entender el propio proceso de cómo ha llegado a ser la cualidad, calidad, desde una *interpretación* que transita, como constitutiva del ser en el mundo griego, hasta la tercera *acepción* como «adecuación»? Conversemos con los *textos* y analicemos el fenómeno:

Bondarenko ha planteado que los orígenes de la noción de calidad deben auscultarse como categoría⁵⁰, empero ¿qué es lo que debe entenderse propiamente por *cualidad* para establecer esta relación? En el Libro Quinto de la *Metafísica*, Aristóteles (384-322) hace un compendio bastante apropiado sobre lo que ha expresado en extenso en el texto de las *Categorías*. En el Libro mencionado escribe:

Pueden, pues, reducirse los diferentes sentidos de cualidad a dos principales, uno de los cuales es por excelencia el propio de la palabra. La cualidad primera es la diferencia en la esencia. La cualidad en los números forma parte de los números mismos; es realmente una diferencia entre esencias, pero esencias inmóviles o consideradas en tanto que inmóviles.

⁴⁹ Aunque no es elemento directo del presente trabajo, si contribuye a la *interpretación* de los vínculos entre educación y cualidad (calidad), y puede sugerirse como ejercicio posterior de investigación que deviene de estas *comprensiones*, el hecho de no ser caprichosa la importancia que Georg Hegel concede a ese momento histórico del siglo V ateniense, en cuanto desde sus consideraciones se relieves éste como un horizonte fundamental para la *comprensión* del fenómeno educativo en occidente –lo que Gadamer posteriormente trata desde su estudio del concepto de *formación*–. Muy especialmente Hegel concede importancia a los *sofistas* como pensadores y educadores principales para la cultura no sólo ateniense, sino un legado para la humanidad, lo que permite advertir, que los nexos entre *la sofística* y *la formación* pueden ser más cercanos de lo que se ha indicado hasta hoy. Cp. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Prólogo José Ortega y Gasset. Advertencia y traducción de José Gaos. Alianza Editorial S.A., 1986, pp. 483-484.

⁵⁰ Respecto del tema general de las *categorías*, en las lecturas interpretativas de los autores en referencia, y de la gran mayoría de historiadores de la filosofía, se advierte, que es Aristóteles el que concede el matiz filosófico principal a las nociones de *categoría* y *cualidad* como una de estas, distinto a las acepciones anteriores a las del *Estagirita* en las cuales, *categoría* significaba fundamentalmente «acusación»; y *cualidad*, «qué». Para profundizar, cp. Bondarenko Pisemskaya “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”; y Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*.

En la segunda clase de cualidades, por lo contrario, se colocan los modos de los seres en movimiento, en tanto que están en movimiento, y las diferencias de los movimientos. La virtud, el vicio, pueden considerarse como formando parte de estos modos, porque son la expresión de las diferencias de movimiento o de acción en los seres en movimiento que hacen o experimentan el bien o el mal. Por ejemplo, este ser puede ser puesto en movimiento y obrar de tal manera; entonces es bueno: aquel otro de una manera contraria, y entonces es malo. El bien y el mal sobre todo reciben el nombre de cualidades que se dan en los seres animados, y entre éstos principalmente en los que tienen voluntad⁵¹.

Esto es fundamental, porque posibilita en el marco de este trabajo de interpretación de las relaciones ofrecer sentido al concepto aludido de *Paideia*, en cuanto permite interpretar cómo en la Atenas del siglo V ésta no es nada distinto a la *educación general*, la preparación consciente del espíritu en cuya fuerza ilimitada se hallaban inclinados a creer aquellos tiempos, la educación en cuanto *areté política*⁵², la educación ya no de algunos sino una forma de vida en la cual no hay diferencias entre las concepciones educativas de Protágoras y las de Sócrates, Platón o Aristóteles, cuando se habla de los fines de la educación ateniense, y por esto la *cualidad* –o incluso, entiéndase calidad–, emerge en esta *primera fusión de horizontes* no como algo externo impuesto desde intereses particulares, ni tampoco como «adecuación a criterios o estándares», sino como atributo mismo del ser, y en atención al sentido de *cualidad* planteado por Aristóteles, diferencia en la esencia misma de lo educativo, que es al tiempo, su propósito y su modo de ser.

Así el estado del siglo V es el punto de partida histórico necesario del gran movimiento educador que da el sello a este siglo y al siguiente y en el cual tiene su origen la idea occidental de la cultura. Como lo vieron los griegos, es íntegramente político-pedagógica. La idea de la educación nació de las necesidades más profundas de la vida del estado y consistía en la conveniencia de utilizar la fuerza formadora del saber, la nueva fuerza espiritual del tiempo, y ponerla al servicio de aquella tarea⁵³.

⁵¹ Aristóteles. “Metafísica. Libro quinto. XIV. Cualidad”. *Obras completas*. Introducción Patricio de Azcárate, 1875 (1013b-1025a), p. 1.

⁵² Se entiende *areté* en el sentido de virtud o valor, y en consonancia con Henri Marrou, quien al respecto plantea: “En todos los casos se busca prevalecer, ser superior y eficiente, pero ya no se trata de afirmar el «valor», *areté*, en lo referente al deporte y a la vida elegante: en adelante ese «valor» se encarna en la acción política. Los sofistas ponen su enseñanza al servicio de este nuevo ideal de la *areté política*: equiparar al espíritu para la carrera del hombre de Estado, formar la personalidad del futuro líder de la ciudad, tal sería su programa”. Véase, Marrou, Henri-Irénée. *Historia de la educación en la antigüedad*. Akal Editor, 1985, p. 72.

⁵³ Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, p. 264.

Esta interpretación de la *educación general* no es caprichosa, incluso puede ser extendida a partir de las contrastaciones realizadas por Jacqueline de Romilly (1913-2010) entre Protágoras, Sócrates y Platón al hablar sobre el castigo, el nacimiento de las ciudades y los análisis políticos, todos estos aspectos refuerzan la emergencia interpretativa, esta *primera fusión de horizontes* para la educación ateniense:

... la semejanza que muestran, prueban la evidencia que entre el sofista y el filósofo no hay el abismo cuya existencia podría ser sugerida por el contraste entre ciertas doctrinas suyas. Estos dos hombres que respetaban por igual las leyes de Atenas y se preocupaban por la enseñanza y por la virtud, podían coincidir en este punto (...) si se trataba de afinidades, de puntos de contacto, de acuerdos de principio que reconocieran la prioridad del sofista por muchos análisis políticos, en este testimonio habría mucho de verdad. En toda su parte positiva, el pensamiento de Protágoras podía muy bien ser seguido por Platón; y, a la inversa, en toda su parte práctica, el pensamiento de Platón apenas podía evitar pedírselo prestado a Protágoras⁵⁴.

Ahora bien, siguiendo a Michel Serres (1930-), la semantización heredada de *Paideia* es también producto de la objetivación lograda con la escritura que da sentido al saber y quehacer pedagógico griegos, no obstante la misma, como ahora se hace en este estudio, haya posibilitado múltiples interpretaciones:

Poco a poco, el saber se hizo objetivo: al principio en rollos, en vitelas o pergaminos, soportes de escritura (...)

La evolución histórica de la pareja soporte mensaje es una buena variable de la función de enseñanza. En consecuencia, la pedagogía cambió al menos tres veces: con la escritura, los griegos inventaron la *paideia*...⁵⁵.

Y por lo anterior, la *estructura de sentido* que se configura, y el *horizonte de sentido* que se posibilita, evidencia que constituiría un *malentendido* considerar que Platón (427-347) en sus escritos sólo hace una propuesta pragmática sobre el qué enseñar [*Las Leyes*], en especial al futuro gobernante [*La República*], quién debe sumar al conocimiento de las legislaciones las diferencias entre dialéctica y retórica que contribuirían al ejercicio del buen gobierno [*El Fedro*]; o en Aristóteles la conservación educativa y homogénea de leyes o costumbres para

⁵⁴ De Romilly, Jacqueline. *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles: una enseñanza nueva que desarrolló el arte de razonar*. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A., 1997, p. 202.

⁵⁵ Serres, Michel. *Pulgarcita. El mundo cambio tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2013, p. 27.

la legislación estatal [*Política*]⁵⁶. Pero, aún mayor, constituirá un craso *malentendido* reducir la *cualidad (calidad)* presente en la *educación general* de la Atenas clásica, a la instrucción en los oficios técnicos, e incluso equipararla a la enseñanza de las ciencias técnicas. En la actuación *educadora general* se desvela todo el ideal formativo hacia la novedosa *areté política* como emergencia y evolución de una conciencia de la educación hacia la vida y actuación política, o en otras palabras, como conciencia social de lo educativo. Es la *educación consciente* que promulgaron los filósofos clásicos motivados por Protágoras, la cual vinculará a las personas con el Estado, la que hizo de la *Paideia* el aspecto más representativo de la tradición griega y sobre la cual *fusiono ahora nuevos horizontes* de pasado y presente, conversaciones con *otros horizontes*, en búsqueda de las relaciones entre *educación y calidad*.

La obra del hombre de estado para la cual quiere educar Protágoras al hombre, es también una vocación en nuestro sentido. Es, por lo tanto, un atrevimiento denominarla *techné* en el sentido de los griegos, y ello sólo se justifica por el hecho de que el lenguaje griego no posee otra palabra para expresar el saber y el poder que adquiere el político mediante la acción. Y es perfectamente claro que Protágoras se esfuerza en distinguir esta *techné* de las técnicas profesionales en el sentido estricto y en dar a aquélla un sentido de totalidad y de universalidad (...) Para Protágoras sólo es verdaderamente general la educación *política*⁵⁷.

Esta idea adquiere aún más *acuerdo y claridad* con la *estructura de sentido* que se amplía, cuando se compara el diálogo intitulado precisamente *Protágoras*, en éste Platón deja ver con toda honestidad la búsqueda del sofista por la *educación general* como educación en la *areté política*, en tanto la refutación que realiza a las ideas de Hipias de Elis al considerar sus diferencias con la «educación técnica». En la parte final de la conversación que Protágoras sostiene con Sócrates respecto de la formación de Hipócrates se escribe:

– Preguntas tú bien, Sócrates, y yo me alegro al responder a los que bien preguntan. Hipócrates, si acude junto a mí, no habrá de soportar lo que sufriría al tratar con cualquier otro sofista. Pues los otros abruma a los jóvenes. Porque, a pesar de que ellos huyen de las especializaciones técnicas, los reconducen de nuevo contra su voluntad y los introducen en las ciencias técnicas, enseñándoles cálculos, astronomía, geometría y música –y al decir esto lanzó una mirada de reojo a Hipias. En cambio, al acudir a mí aprenderá sólo aquello por lo que viene. Mi enseñanza es la buena administración de los bienes familiares, de modo que

⁵⁶ Aristóteles. “Política”. *Obras completas*. Introducción Patricio de Azcárate, 1875.

⁵⁷ Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, p. 275.

pueda él dirigir óptimamente su casa, y acerca de los asuntos políticos, para que pueda ser él el más capaz de la ciudad, tanto en el obrar como en el decir⁵⁸.

Es por esta noción de educación en su estrecho vínculo con todo desarrollo cultural, social y político, que difícilmente se hace posible rastrear en sentido idéntico, un *signo*, fijado como *texto* en un momento histórico diferente; dicho de otro modo, como *texto* que en sus múltiples formas desde la *relación cualidad-educación*, en su *lingüisticidad amplia*, nos habla, para decirnos, que haya sido el Estado en tal medida idéntico con la dignidad y el valor del hombre. Esta es pues, la diferencia en la esencia, y a la vez, el ser puesto en movimiento, de la *cualidad (calidad)* en la tradición educadora ateniense –su propia ontología como *aletheia*, en cuanto su *ser auténtico*–, difícil interpretar de otro modo esa situación histórica.

Puntualizando: Son estos vínculos de la educación con la «virtud» y el ser mismo social, y del hombre con el Estado, lo que posibilita proyectar esta *primera fusión de horizontes de pasado y presente*, una primera interpretación de la relación *educación-calidad*. Su desarrollo es comprensible en el seno vital de la antigua Atenas, pero es fundamental advertir que se proyectará históricamente sobre occidente. La relación estriba en la finalidad en cuanto vínculo como el propio Platón la presenta en las *Leyes*. No hay diferencia en lo esencial, porque la *educación* o *Paideia* en el sentido que nos ha sido heredada, nada tiene que ver con la instrucción en saberes específicos u oficios, sino con la *areté* que impregna al hombre del deseo y el anhelo de convertirse en un ciudadano mejor, y le enseña a mandar y a obedecer, no sobre el fundamento de la palabra o la imposición de otro hombre, ni sobre la «adecuación» como si la educación fuese un objeto cualquiera, sino sobre la justicia y el bien que son los productos espirituales y esenciales de la labor educacional. Así, de esta *primera relación entre educación y calidad* heredada del entorno de la Atenas clásica, surge una *comprensión*: que en el vínculo no existe escisión ni diferencia, esto es, que la *cualidad (calidad)* está en el ser mismo del hecho educativo, la educación es el acto de búsqueda y

⁵⁸ Platón. “Protágoras”. *Diálogos I Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Protágoras*. 9ª reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, S.A., (s.f.), p. 520.

Es precisamente esa reducción del «compromiso educativo humano» a una enseñanza «técnica» a través de la generalización del pensamiento sofista, la que se convierte en una alta injusticia histórica con sofistas como Protágoras, y que llevó incluso al propio Platón y a Aristóteles, según Werner Jaeger –y en acuerdo con Jacqueline de Romilly como se ha mostrado en una nota anterior–, a encontrar elementos de crítica que desdibujaron la labor espiritual y filosófica del más importante de todos los sofistas, cuando en realidad habían tantos puntos de encuentro.

ejercicio constante de desarrollo de su propia esencia: *la areté política*; o parafraseando las líneas referidas de Aristóteles: «la cualidad en la educación forma parte de la educación misma, es la diferencia en la esencia».

Ahora bien, como problema filosófico la *cualidad* siguió siendo tratada por los filósofos a quienes el tema ontológico y las formas de decir sobre el ser les inquietaron –Cicerón, Boecio, Tomás de Aquino, Locke, Kant, Hegel, Marx, Hartmann, entre otros⁵⁹–. No obstante, para los propósitos de esta investigación se resaltan vínculos posibles de comprensión que emergen interpretativamente en tanto estas acepciones filosóficas –como «diferencia en la esencia» y en los «modos del ser» (del ser en movimiento)–, continuaron influenciando la educación durante el período Helenista y la Edad Media. Esto no significa, en modo alguno, y es muy relevante tenerlo en la cuenta, que no hayan cambiado en algunos casos, en especial en la Edad Media, las búsquedas que se perseguían a través del acontecimiento educacional. A lo que refiere esta idea, es que la educación sigue siendo asumida en estas épocas como un *hecho social* que obliga en esta investigación a «comparar» las *nuevas estructuras de sentido que van emergiendo* en cuanto reflexiones sobre su finalidad, procedimientos y/o contenidos enseñables: en tal comparación la cualidad (calidad), no deja de ser un atributo de la

⁵⁹ En atención a José Ferrater, puede afirmarse que los escolásticos tomarán de Aristóteles la idea de las *categorías* como “géneros”, es decir, las *categorías* expresan formas del ser, y por ello son “géneros supremos de las cosas”. Al respecto el filósofo español encuentra en la figura de Boecio una continuación de esta propuesta, en tanto la distinción que hace el pensador medieval de los «predicamentos» y los «predicables» (p. 266). Empero, siguiendo al investigador ibérico, es Kant, quien en el siglo XVIII las elevará a *categorías del entendimiento*, generando con ello, toda una reflexión distinta a la considerada hasta ese momento, en tanto dirige la discusión a un escenario epistemológico, es decir, Kant lleva la consideración sobre las *categorías* de los planos ontológico o metafísico, y lógico o semántico, al terreno de la *epistemología trascendental* en la cual las *categorías* son conceptos para conocer la realidad fenoménica y no la “cosa en sí” que es incognoscible. Después de Kant, y especialmente con la crítica que Hegel hace al mismo, el problema de las *categorías* adquiere nuevamente un carácter diferencial que Ferrater sintetiza en las siguientes palabras: “... en el curso de la evolución de las doctrinas categoriales durante el siglo XIX ha habido una fuerte tendencia a acentuar el carácter ‘objetivo’ de las categorías, inclusive en quienes, como algunos neokantianos, subrayaron su condición ‘trascendental’” (p. 267).

No obstante todo lo anterior, y si bien la discusión se ha prolongado hasta nuestros días, por ejemplo, a partir de las consideraciones de algunos epistemólogos como Nicolai Hartmann, quien hizo del estudio de las categorías objeto de reflexión fundamental, podría asegurarse que es hasta Hegel fundamentalmente que la discusión por las categorías ocupa estrictamente escenarios filosóficos, toda vez que a partir de la filosofía de Marx, los discursos comienzan a tener diferentes matices. Precisamente, desde esos momentos históricos, la noción de *calidad*, si bien sigue estando ligada a la reflexión sobre la *cualidad* como *categoría*, también comenzará una circulación —con mínimo retroceso semántico— hacia doctrinas más cercanas a la transformación de facto social. A este respecto, cp. Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*, p. 266-268.

educación. Conversemos con nuevos autores y comparemos acontecimientos que emergen en este sentido, a fin de aclarar malentendidos:

En el desarrollo de las concepciones y actuaciones políticas en cuanto se pretende seguir conservando también las formas y tradición educativa griegas, se encuentra el caso de Alejandría y en especial todo lo relacionado con la formación de los dirigentes como grandes representantes de la sociedad y la Biblioteca como centro de conocimiento, aunque por el contexto de configuración religiosa y cosmopolita se entiende que no fuese exactamente igual

Alejandría fue fundada por Alejandro Magno en el 331 a. C. como nueva capital de Egipto. Fue un general de Alejandro, Ptolomeo I Soter (305-282) quien fundó la Biblioteca y el Museo en 295, gracias al consejo de los sabios griegos Eudoxio, Demetrio de Falero, su primer director y bibliotecario, y del propio Aristóteles (*Aristóteles había sido, en la corte de Filipo II el tutor del joven Alejandro buscando y sponsorizando la comunidad intelectual al uso de la escuela aristotélica, lo que enfatiza la conexión y similitud entre él mismo y Alejandro*), de quien afirma Estrabón que enseñó a los Ptolomeos a formar su Biblioteca, bajo la forma clásica de un gymnasium y sus anexos. Más tarde colaboró Estratón de Lampsaco, preceptor del príncipe heredero Ptolomeo Filadelfo, que luego sucedió a Teofrasto como escolarca del Liceo. La Biblioteca nunca fue dirigida por un egipcio, fue una institución helenística, cuyo director, cargo de gran relevancia social, era nombrado directamente por el rey. Parece sin embargo que el jefe titular del Museo fue al principio un representante de la vieja jerarquía egipcia: tal vez el nombramiento tenía por objeto evitar que los viejos sentimientos religiosos egipcios chocaran demasiado violentamente con aquella irrupción del escepticismo científico griego⁶⁰.

Como se entiende, las proximidades no son sólo personales, se evidencia influjos que marcan a través de sus dirigentes a la cultura toda. Las cercanías entre Ptolomeo (aprox. 367-282) y Demetrio de Falero (aprox. 350-280) llevan al segundo de ellos a reproducir las propias condiciones griegas al querer fundar, por ejemplo en Alejandría, un peripato extraordinario y dispuesto para las necesidades educativas, asimismo, el hecho que llamase a Estratón de Lampsaco (aprox. 340-268) para que ejerciera como educador directo del hijo del rey – conservando el influjo griego educativo de los tutores que se erguía desde Aristóteles– son *textos* que muestran las influencias que los griegos ejercieron sobre el mediterráneo⁶¹.

⁶⁰ Serrantes, M^a. Aránzazu. *El otro 'faro' de Alejandría: la biblioteca y sus márgenes*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010, p. 3. [Las cursivas son propias del texto original].

⁶¹ Para un acercamiento más detallado de la labor de Demetrio de Falero y Estratón de Lampsaco véase Juan Andrés. *Origen, Progresos y Estado actual de toda la literatura*. Volumen V. Madrid: Editorial Verbum S.L., 2000, pp. 379 y ss.

Emergen así, como *procesos de comprensión* en cuanto *fusiones de estructuras de sentido de pasado y presente*, nuevas interpretaciones que muestran, que en estas relaciones educativas y culturales predomina durante el Helenismo la influencia griega de la educación, y esto permite comprender, porque durante el mandato de los gobernantes como Ptolomeo II (aprox. 285-246), el Museo y la Biblioteca toman importancia extraordinaria, así como la continuación cultural griega de muchos aspectos.

En referencia al Medioevo, es terreno histórico común asumir el influjo cultural que conlleva el Cristianismo; y la educación, por supuesto, no es ajena a esta influencia tanto en las prácticas mismas del acto educacional, como en la finalidad perseguida. No obstante, aunque hayan sido los cristianos responsables de las arremetidas hostiles que sufrió la Biblioteca de Alejandría y la gran mayoría de los escritos paganos que allí se encontraban en el siglo IV con motivo de la proclama del cristianismo como religión oficial⁶², incluso en estos momentos de cambio profundo tuvo la Iglesia pensadores influyentes, que abandonando doctrinas previas, seguían conservando su respeto por la ciencia y los legados de la cultura, la educación y la política griega y helena, y quienes además, defendieron la enseñanza de algunas de sus tradiciones al tiempo que sosteniendo de manera pública muchos de sus ideales.

La educación y la instrucción recibieron grande impulso, y presentaron nueva faz conforme con el destino presente y futuro del hombre. No faltó quien pretendiese que donde está la fe la ciencia es inútil; pero no hallaron eco semejantes doctrinas, porque contaba la Iglesia con muchos hombres distinguidos que al abandonar el paganismo conservaban la afición a los estudios científicos, y porque los padres de la Iglesia de más renombre, como san Clemente de Alejandría, san Crisóstomo, san Gregorio Nacianceno, san Agustín, san Gerónimo y otros, defendían con todo su poder los fueros de la ciencia⁶³.

Ahora bien, a través de la revisión histórica, *las estructuras de sentido* que se van configurando y los *horizontes de sentido* que se van acrecentando, permiten interpretar que en el decurso que toma el período Helenista y la Edad Media, los cambios en las reflexiones

⁶² Al respecto de esta afirmación, cp. Elia, Ricardo H. “Incendio de la Biblioteca de Alejandría por los árabes: una historia falsificada”. *Byzantion nea hellás*. No. 32. Santiago de Chile (2013), p. 45.

⁶³ Carderera, Mariano. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo II. Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1855, pár. 1

y prácticas educativas se orientan, principalmente, hacia los contenidos enseñables y en especial hacia quienes dirigirlos; nuevamente debe señalarse aquí, que si bien estos cambios podrían comprenderse como una preocupación por la «enseñanza de calidad» –teniendo presente no caer en el anacronismo de los términos–; desde la tradición griega, pasando por el momento Helenista y en la Edad Media, no se encuentran *textos* en torno de la *cualidad* (*calidad*) en lo educacional en tanto haga o no parte del ser mismo de la educación, es decir, sea propia diferencia de su esencia o se presente como un propósito externo «adaptable». Incluso, puede interpretarse que, a lo largo de todo este período, la *cualidad*, más que un «predicable», es un «predicamento» de la misma educación, por cuanto se sigue considerando –sin alteración del legado griego en este sentido– como elemento constitutivo del ser, de la «cosa en sí». De allí que la educación no se reduzca, por ejemplo, sólo a la instrucción en lógica, sino que toda vez pueda ser considerada, ésta disciplina o cualquiera otra, es un camino seguro al conocimiento de Dios como «relacionalidad» entre la metafísica y el conocimiento que del mundo pueda adquirir el hombre terrenal para su beneficio formativo.

Esto es importante recalcarlo en el marco del *proceso de comprensión* de esta investigación, porque si bien la complejidad social que se deja sentir en el Medievo como producto de la primacía del cristianismo influencia desde la organización sistemática el hecho educativo, el énfasis educacional sobre los contenidos –por ejemplo trivium, cuadrivium, escritos patrísticos y la Biblia–, no produce una reflexión directa sobre la *educación* y la *cualidad* (*calidad*) en el sentido aquí trabajado. No se encuentran disquisiciones sobre la cualidad como predicable en cuanto a grupo de elementos exteriores a los que se deba adaptar la educación. Al contrario, al intentar rescatar y transmitir la cultura clásica con los textos que aún se conservaban, se pretende *conversar* –como si se tratara también de fusionar los horizontes de pasado y presente– con la cultura griega clásica y algunas de sus formas educativas, sólo que ahora orientadas con claridad hacia otra finalidad; esto es, ya no establecidas en el vínculo del hombre con el Estado, sino en el acercamiento de Él a Dios.

No obstante, como los fines perseguidos por algunos grupos son disímiles, aunque haya una importante homogeneidad social –generada entre otros aspectos por una cierta *educación*

religiosa presente en el sermón, la oración y la referencia a vida de santos—, el origen de las universidades como espacio de encuentro y creación cultural, será, sin duda, una manifestación, un *signo* principal, para la consolidación del Renacimiento como una época claramente diferente en lo social y educacional.

Michel Serres afirma que la imprenta contribuyó de manera relevante en las dinámicas de transformación para la consolidación de estos cambios culturales:

... la invención de la escritura y la otra, más tardía, de la imprenta conmocionaron a las culturas y a los colectivos más que las herramientas. Lo duro muestra su eficacia sobre las cosas del mundo; lo blando muestra la suya sobre las instituciones de los hombres. Las técnicas guían hacia o suponen las ciencias duras; las tecnologías suponen y guían a las ciencias humanas, asambleas públicas, política y sociedad. Sin la escritura, ¿estaríamos acaso reunidos en ciudades? ¿Habríamos estipulado un derecho, fundado un Estado, concebido el monoteísmo y la historia, inventado las ciencias, instituido la *paideia*...? ¿Habríamos acaso garantizado su continuidad? ¿Acaso, sin la imprenta, durante el bien llamado Renacimiento, habríamos cambiado el conjunto de esas instituciones y de esas asambleas? Lo blando organiza y federa a aquellos que utilizan lo duro.

Aunque sigamos sin sospecharlo, vivimos juntos hoy en día como hijos del libro y nietos de la escritura⁶⁴.

Adicional a la imprenta y las universidades como *signos* fijados en *textos socioculturales*, las consideraciones de Francis Bacon (1561-1626) sobre la ciencia aplicada⁶⁵ y las distinciones en la cualidades elaboradas por John Locke (1632-1704)⁶⁶, fijarán nuevos *signos*, para que la *cualidad* —léase en este *proceso de comprensión* la cualidad en la educación—, empiece a ser pensada no sólo como *cualidad secundaria*, en tanto se considerará la escuela como centro intencionado para el desarrollo del saber, que ya no debe necesariamente responder sólo a valores clásicos griegos como calco de los mismos, o a una preparación para el encuentro con Dios, sino a unas nuevas condiciones de ciencia, de práctica y de experiencia —especialmente en relación con el mundo natural⁶⁷—.

⁶⁴ Serres, *Pulgarcita*, p. 40.

⁶⁵ Cp. Bacon, Francis. *De la sabiduría egoísta*. Taurus, Great Ideas, 2012.

⁶⁶ Cp. Locke, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Editorial Porrúa, 2007.

⁶⁷ De hecho algunos estudiosos como Moacir Gadotti (1941-) consideran a Locke como el precursor de la educación inglesa moderna. En el libro *Historia de las Ideas Pedagógicas*, el investigador brasileño escribe: “John Locke (1632-1704) fundó la moderna educación inglesa, cuya influencia pedagógica rebasó las fronteras de su patria (...) Con su estudio del entendimiento humano, Locke marca el inicio de la Ilustración, que ve la razón como conductora del hombre. Para él, no hay duda de que el fundamento de toda virtud está en la

Ahora bien, estos *signos*, fijados como *textos* de perspectivas diferenciadas, no se dieron de un solo tajo, las consideraciones de Montaigne (1533-1592) sobre la *educación*⁶⁸, así como las reflexiones realizadas por Descartes (1596-1650) sobre la verdad de los conocimientos adquiridos en sus estudios y la búsqueda de un método conducente a las «verdades claras y distintas»⁶⁹, contribuyeron lentamente también no sólo a ir abriendo la escisión entre *educación* y *cualidad* (*calidad*) en ese novedoso contexto cultural, sino a posibilitar con ello formas poco legibles –propias de una escisión aún embrionaria– de entender sus vínculos.

Y es Juan Amós Comenio (1592-1670), quien cosechará inicialmente la variada riqueza de posiciones e ideas –salvo por razones cronológicas las de John Locke–, para elaborar su obra pedagógica. Con influencias aún provenientes del mundo griego clásico como la finalidad educativa y la concepción de la *educación*⁷⁰, las cristianas provenientes del Medioevo como la imperfección del ser humano y la excelencia y suma perfección de Dios, hasta recientes para Él como el método de Bacon centrado en la observación, sus lecturas de Montaigne y

capacidad de renunciar a la satisfacción de nuestros deseos, cuando no son justificados por la razón.”. Al respecto, véase Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores, 2003, p. 80.

⁶⁸ Aunque Montaigne trabajó el tema educativo en varios de sus ensayos como “De los libros” (L.II. C. X), “Del arte de platicar” (L.III. C. VIII), “De la experiencia” (L.III. C. XIII); sobresalen, “Del pedantismo” (L.I. C. XXIV) y “De la educación de los hijos a la señora Diana de Foix, condesa de Gurson” (L.I. C. XXV) —también conocidos con los títulos de “Sobre los maestros” y “Sobre la educación de los niños”—. En la mayoría de estos escritos Montaigne llama una y otra vez la atención sobre la importancia que la educación sea práctica y que el estudiante no sea sólo visto como un receptáculo de sermones. Cp. Montaigne, Michel. *Ensayos de Montaigne seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, (s.f.). Michel Serres, escribe a propósito de estas consideraciones de Montaigne: “A causa de la escritura y la imprenta, la memoria, por ejemplo, mutó a tal punto que Montaigne quiso una cabeza bien hecha antes que una cabeza bien llena”. Véase Serres, *Pulgarcita*, p. 29.

⁶⁹ Descartes estará en sintonía con las ideas de Montaigne en cuanto que es mucho mejor quedarse con una duda que seguir una afirmación porque otros la crean verdadera. Cp. Descartes, René. *Discurso del Método*. Traducción de Antonio Gual Mir. Prólogo de Mauro Armiño. Edaf, 2010.

⁷⁰ Aunque es a Sócrates a quién históricamente se le ha asignado con mayor reiteración el aforismo “*Conócete a ti mismo*” como parte de su método para alcanzar la verdad, desde el primer capítulo de la *Didáctica Magna*, Comenio está dejando en referencia la importancia de esta famosa sentencia griega que Él atribuye a “*Pittaco*” (*Pítaco de Mitilene*) para la historia educacional de *occidente*. Dialoguemos con Comenio:

“1. Al pronunciar Pittaco, en la antigüedad, su famoso *nosce te ipsum*, (conócete a ti mismo), acogieron los sabios con tanto entusiasmo dicha sentencia, que para entregarla a la plebe afirmaron que había descendido del cielo, y cuidaron de que fuera inscripta con letras de oro en el frontispicio del Templo de Apolo en Delfos, adonde concurría gran multitud de hombres. Fue prudente y piadoso proceder, pues aunque en realidad era una ficción, se encaminaba a la verdad, que es más clara para nosotros que para ellos”. Véase Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa, 1998, p. 2.

las propias discusiones sostenidas con Descartes⁷¹, Comenio entregará a la educación de occidente un legado tan relevante que difícilmente después de cuatro centurias no se sientan algunos pedagogos y maestros cercanos a muchos de sus planteamientos⁷².

En atención a estas *estructuras de sentido* que van acrecentando los *horizontes de sentido*, puede afirmarse que este es un momento histórico especial en el cual se advierte una circulación particular y confusa de la relación desde la dinámica de semantización, en cuanto comienzan a encontrarse nuevas trazas que potenciaran acepciones diferenciadas las cuales hacen abstruso comprometer una relación exclusiva entre *cualidad* (calidad) y *educación* que permita comprenderla sólo como componente esencial y diferencial de lo educativo, o por el contrario como «adecuación» y/o «adaptabilidad» a factores externos. Unos y otros podrían interpretarse desde los planteamientos del pensador moravo.

Su noción «paidocéntrica» de la educación, su pensamiento sobre la escuela como institución popular en la cual todos los hombres tienen aptitudes innatas para el saber, y el objetivo de la educación como búsqueda de la armonía de los hombres para una renovación moral y política de la humanidad, son, sin duda, cercanos al componente esencial y diferenciador del ser educativo. Por su parte, la necesaria interacción con el mundo del trabajo y las fábricas, así como las necesidades arquitectónicas y distribución de los espacios de la escuela como condición para una buena práctica educacional, estarían especialmente orientados a la relación entre educación y calidad desde la «adaptabilidad» según condiciones externas.

⁷¹ Al respecto cp. Rabeq, María Magdalena. “Comenius, apóstol de la educación”. *El Correo*. Año 10. No. 11. UNESCO (1957), p. 6.

⁷² En el Capítulo VI de la *Didáctica Magna*, intitulado: *Conviene formar al hombre si debe ser tal*, Comenio entremezcla estas influencias y sus propuestas. En el apartado escribe:

1. Como ya hemos visto, la Naturaleza nos da las semillas de la Ciencia, honestidad y religión, pero no proporciona las mismas Ciencia, Religión y Virtud; éstas se adquieren rogando, aprendiendo y practicando. De aquí se deduce que no definió mal al hombre el que dijo que era un Animal disciplinable, pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse el hombre sin someterle a disciplina.

2. Pues si consideramos la ciencia de las cosas, veremos que es propio de Dios únicamente conocer todas las cosas sin principio, sin progreso, sin fin, en una simple y sola intuición, y esto no puede hallarse ni en el Hombre ni en el Ángel, porque en ellos no puede darse ni la infinitud ni la eternidad; esto es, la divinidad. No es poca la excelencia del Ángel y del Hombre con haber recibido la luz de la Mente, gracias a la cual pueden apreciar las obras de Dios y reunir el tesoro de la inteligencia (...)

3. Nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir, que esté apto para todas aquellas cosas que hacen el hombre (...) Cp. Comenio, *Didáctica Magna*, p. 15.

La manifestación de estas relaciones que se interpretan, impulsadas por Comenio, se verán continuadas de maneras diferenciadas por nuevos pensadores, por ejemplo en tanto recuperación hacia la formación humana en Giambattista Vico (1668-1774), quién aunque se desempeñó fundamentalmente en el ámbito universitario, discernía agudamente sobre cómo los cambios sociales y en el conocimiento llegarían a todos los niveles de la educación, e “intuía que la formación humanística de los jóvenes de su época empezaba a verse desplazada por el auge del método cartesiano. En su primer escrito importante, ‘Sobre el método de estudios de nuestro tiempo’ (1708), Vico auguraba para las generaciones venideras una gran torpeza en las artes argumentativas al tiempo que una gran habilidad en los razonamientos exactos”⁷³.

Los análisis sobre las *estructuras de sentido* que emergen, no sólo van aclarando posibles *malentendidos* de la relación educación–calidad, sino que través de las *comparaciones* se confieren y comprenden sentidos de la relación que evidencian que las escisiones con la tradición griega no fueron rápidas para el centro de Europa en este tiempo, como si se dieron en la región anglosajona, evidenciando, por ejemplo estas situaciones, en los planteamientos de Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804) y Pestalozzi (1746-1827), en quienes al igual que en Protágoras, Platón, Aristóteles, Demetrio de Falero, Estratón de Lampsaco, Comenio y Vico, entre otros, continúa un vínculo con la *acepción primaria de calidad*, esto es, como atributo del propio ser educativo en cuanto el hombre es un ser perfectible en su humana condición, y por esto la educación debe planearse de manera responsable y sensata, permitirle a los educandos aprender por sí mismos y contribuir a su desarrollo, además de impulsar los derechos y posibilidades de todas las personas, no obstante, esto no puede obnubilar que las condiciones, contexto y métodos del conocimiento hayan variado, e impliquen nuevas formas de relación con el mundo que ponen la época en una condición irrepetible. Por la importancia que representa para esta interpretación dialogar con Kant y Rousseau, se citan algunos fragmentos a continuación. Inicialmente Kant escribe en el *Tratado de Pedagogía*:

⁷³ González, Catalina. “Sensus Communis: de la Imaginación en Vico, a la Tradición en Gadamer”. *Ideas y Valores*. Vol. 51. No. 120. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (2002), p. 80. En este texto se encuentra, además, una consideración interesante sobre Vico en cuanto postura crítica a una «interpretación parcial» – según la autora– de Gadamer en *Verdad y Método*.

El arte de la educación surge mecánicamente sólo en las ocasiones en las que experimentamos que algo es perjudicial o útil al hombre. Todo arte educativo de origen mecánico contiene demasiados errores y carencias, debido a que no tiene ningún plan como base. Por consiguiente, el arte de la educación o pedagogía debe ser racional a fin de que la naturaleza humana pueda desarrollarse y alcanzar su destino. Los padres, que han recibido ya una educación, son ejemplos a partir de los cuales los hijos se forman. Pero para hacer a éstos mejores, es necesario que la pedagogía sea un estado, pues, de lo contrario, no se puede esperar nada de ella y la educación se convierte en obra de hombres de pésima formación (...)

Un principio de pedagogía que debería considerarse siempre presente, en especial por quienes elaboran planes de educación, es el de que no se debe educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de un posible mejor estado del futuro; es decir, a partir de la idea de la humanidad y de su destino. Este principio es de gran importancia.

Los padres, por lo general, educan a sus hijos de modo que se avengan bien al mundo actual, así se encuentre tan corrompido como sea. Empero, ellos deberían educarlos mejor, con el fin de que un estado más perfecto pueda surgir en el futuro. No obstante, se presentan aquí dos obstáculos: Primero, los padres, que se preocupan generalmente sólo de una cosa, y es que sus hijos triunfen en el mundo, y, segundo, los príncipes, que consideran a sus súbditos apenas como instrumentos para sus propósitos⁷⁴.

Y Rousseau en el *Emilio* plantea consideraciones, que puestas en *fusión de horizontes*, retrotraen de manera actualizada para su época las palabras con las que Protágoras hablaba a Sócrates en la conversación referida líneas atrás. Apreciemos esta relación histórica en el marco de los vínculos que se estudian:

... Poco me importa que destinen a mi discípulo para el ejército, para la iglesia o para el foro; antes de la vocación de sus padres, le llama la naturaleza a la vida humana. El oficio que quiero enseñarle es el vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos, no será ni magistrado, ni militar, ni sacerdote; será primeramente hombre, todo cuanto debe ser un hombre y sabrá serlo, si fuere necesario, tan bien como el que más, en balde la fortuna le mudará de lugar, que siempre él se encontrará en el suyo. (...)

El verdadero estudio nuestro es el de la condición humana. Aquel de nosotros que mejor sabe sobrellevar los bienes y males de esta vida es, a mi parecer, el más educado; de donde se infiere que no tanto, en preceptos como en ejercicios consiste la verdadera educación. Desde que empezamos a vivir, empieza nuestra instrucción; nuestra educación empieza cuando empezamos nosotros (...)⁷⁵.

⁷⁴ Kant, Immanuel. *Tratado de Pedagogía*. Traducción de Carlos E. Maldonado. Bogotá: Ediciones Rosaristas, 1985, p. 13. Para una revisión de la formación científica complementaria a este texto de la formación del niño y el joven, véase Kant, Immanuel. *El Conflicto de las Facultades*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

⁷⁵ Rousseau, Juan Jacobo. *Emilio o la educación*. Traducción de Ricardo Viñas. Ediciones elaleph.com, 2000, pp. 15-16.

Por su parte, Moacir Gadotti desde su interpretación de las ideas educativas de este momento histórico, advierte una perspectiva complementaria interesante en los planteamientos de Rousseau, en cuanto, aunque este siglo será igual que el V en la Grecia clásica político-pedagógico, a partir de las consideraciones del pensador suizo, Gadotti observa como la educación soportará una lucha relevante por la transición del control social:

... Sus doctrinas tuvieron mucha influencia sobre educadores de la época como Pestalozzi, Herbart y Froebel. (...) A través de Rousseau, podemos percibir que el siglo XVIII realiza la transición del control de la educación de la Iglesia al Estado. En esa época se desarrolló el esfuerzo de la burguesía para establecer el control civil (no religioso) de la educación a través de la institución de la enseñanza pública nacional. Así, el control de la Iglesia sobre la educación y los gobiernos civiles fue decayendo poco a poco con el creciente poder de la sociedad económica⁷⁶.

Como se comprende, las *estructuras de sentido* que se amplían gracias al *análisis* y la *comparación* de estos elementos, evidencian que aunque la *formación de lo humano* continúa siendo un objetivo educacional principal, el marco situacional europeo contiene nuevos intereses y contextos distantes de la Atenas clásica, y es gracias a estos cambios, por ejemplo en el control social sobre la educación, que se van interpretando y semantizando las relaciones y distancias entre educación y cualidad comparadas desde el sentido griego. Todo lo anterior posibilita entender en el contexto de la Prusia de ese momento, la emergencia de las dos perspectivas educacionales principales del siglo XVIII, esto es, las reflexiones sobre la teoría y la práctica educacional en Herbart (1776-1841) y Schleiermacher (1768-1834), las cuales se constituirán, precisamente, como en *estructura de sentido inevitable*, en las dos grandes tendencias epistemológicas en la teoría pedagógica prusiana⁷⁷ con afectación a

⁷⁶ Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 83-84.

⁷⁷ Al respecto de estas tendencias Winfried Böhm y Ernesto Schiefelbein, escriben:

Mientras Herbart en su Primera Lección de Pedagogía centró su interés en la *relación entre Teoría y Praxis* (...) Schleiermacher (1768-1834) estaba más interesado en examinar el tipo de ciencia que debe ser esta nueva pedagogía: *un análisis empírico, una especulación filosófica, o una cooperación dialéctica* de ambos. Esta es una pregunta importante porque de su respuesta depende lo que el maestro debe estudiar, cómo formarse y cómo trabajar. Mientras Herbart empezó por distinguir la pedagogía como teoría de la educación y como arte, Schleiermacher analiza qué es la educación y se pregunta si es práctica (accionar) o “poiesis” (producir), es decir, comienza desde lo que pasa en clase. Así, es uno de los primeros filósofos de la educación que destaca la “propia dignidad a la educación” y reconoce que la teoría viene después y no debe dirigir ni domesticar la educación, sino que ayudar a los que educan a tomar conciencia de lo que hacen y a distanciarse del quehacer diario para criticarlo constructivamente. Por lo tanto, a diferencia de Herbart, sus preguntas centrales son: ¿qué es la educación? ¿Es educación lo que se ofrece usualmente en las escuelas? ¿Cuál es la idea de educación que permitiría dilucidar si se ofrece habitualmente en las escuelas o si se trata de otra actividad que erróneamente se llama educación? ¿Es lo mismo instrucción que educación? ¿Es viable planificar la instrucción? ¿Puede

Europa. Estos momentos son relevantes para el estudio, no sólo porque van aclarando los *malentendidos*, sino porque ofrecen elementos significativos en *fusión de horizontes de sentido*, para comprender cómo la relación *llegó a ser lo que es*⁷⁸. Conversemos con el profesor Moacir Gadotti:

El siglo XVIII es político-pedagógico por excelencia. Las clases populares reivindican ostentosamente más el saber y la educación pública. Por primera vez un Estado instituyó la obligatoriedad escolar (Prusia, 1717). La intervención del Estado en la educación crece sobre todo en Alemania, creando escuelas normales, principios y planes que desembocan en la gran *revolución pedagógica nacional francesa* de finales de siglo. Nunca antes se había discutido tanto la formación del ciudadano a través de las escuelas como durante los seis años de vida de la Revolución Francesa. La escuela pública es hija de esa revolución burguesa. Los grandes teóricos ilustrados predicaban una educación cívica y patriótica inspirada en los principios de la democracia, una *educación laica, ofrecida gratuitamente para todos por el Estado*. Se inicia con ella la idea de la *unificación de la enseñanza pública* en todos los grados. Pero aún era elitista: sólo los más capaces podían proseguir hasta la universidad.

La Ilustración buscó liberar al pensamiento de la represión de los monarcas terrenales y del despotismo sobrenatural del clero. Acentuó el movimiento por la libertad individual iniciado en el período anterior y busco refugio en la naturaleza: el ideal de vida era el “buen salvaje”, libre de todos los condicionamientos sociales. Es evidente que esa libertad sólo podía ser practicada por unos cuantos, aquellos que, de hecho, libres del trabajo material, tenían su sobrevivencia garantizada por un régimen económico de explotación del trabajo⁷⁹.

Todas estas nuevas *estructuras de sentido* clarifican en *fusión de horizontes* la perspectiva que en esta investigación se indaga para el momento histórico que se señala, toda vez que no sólo van develando un camino de diferencia en la propia forma de concebir la pedagogía y las relaciones entre educación y sociedad, sino que afirman un *notable ascenso a lo concreto* que se consolida con las propuestas de Comte (1798-1857) y Marx (1818-1883)⁸⁰, lo cual

hacerse lo mismo con la educación? Véase Böhm, Winfried y Schiefelbein, Ernesto. *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*. Primera reimpresión. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2006, p. 67.

⁷⁸ No debe olvidarse que ambos autores son «hijos de tiempos revolucionarios» y que gran parte de sus planteamientos educativos derivan, precisamente, de las influencias intelectuales de pensadores como Rousseau, Kant y Pestalozzi, pero también, en especial, de una lectura educativa del *nuevo marco social europeo*. Así las cosas, La *Revolución Francesa*, por ejemplo, no solamente es producto de exigencias políticas y sociales, sino también educativas, aunque paradójicamente la propia Revolución terminará en contra de la realización de programas que implementaban sus ideas e iniciativas como los proyectos de reforma escolar y de educación nacional conocidos como *Condorcet* y *Lepelletier*. Para una revisión más detallada de estas ideas, cp. Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 83-85.

⁷⁹ Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, p. 82.

⁸⁰ En el seguimiento o revisión histórica que se realiza a las nociones, se encuentra que a partir de las consideraciones de Marx las preocupaciones por elementos como la *cualidad* dejan de ser ámbito de estudio exclusivo de la disciplina filosófica para recoger una pretensión de ciencia social «exacta», y, en especial, un

remarca la *interpretación* de la noción de *calidad* en su alcance como «superioridad» –la segunda acepción planteada en el DRAE–, la cual será, sin duda, una manifestación fundamental de este período, en cuanto esta *estructura de sentido* semantiza nuevas relaciones entre *ciencia–conocimiento*, *economía–sociedad*, así como las novedosas prácticas políticas surgidas desde la revolución⁸¹.

Y es que no debe olvidarse que la *Segunda Revolución Industrial* es una consecuencia de las «revoluciones burguesas e ilustradas» del siglo XVIII, y que precisamente todo ese marco contextual es el que favorecerá introducir la discusión sobre la *calidad* en los ámbitos planteados –los cuales evidencian la interpretación como decurso histórico y etimológico posterior al filosófico–. Uno propio de esta referencia social y política sobre la cual tanto Marx como Engels (1820-1895) sembrarán las inquietudes que recogerá en especial Weber (1864-1920), quien dedicará amplias páginas de sus consideraciones a la relación entre *política y administración*⁸²; y el otro, en lo que se denominará el *management científico*, que

marcado reclamo por lo «concreto». En las correspondencias que Marx envía a Engels, ya el concepto de *cualidad* va encontrándose ligado a las discusiones económicas —como *calidad*—, y puede inferirse que aún en un margen importante a «propiedad del ser» que deviene en «superioridad», por ejemplo en la «fertilidad del suelo», lo cual no es, por supuesto, un ejemplo único, empero, contribuye a desvelar las circulaciones que va tomando la noción de *calidad* en esta época histórica y que poco a poco se irá proyectando a lo largo de toda la «Segunda Revolución Industrial». Al respecto puede consultarse la célebre carta fechada el 7 de enero de 1851 en la cual Marx escribe a su colega y amigo al respecto de la teoría de la renta de David Ricardo. Cp. Marx, Karl. “Carta a Friedrich Engels”. *K. Marx & F. Engels. Correspondencia*. Marxists Internet Archive, 1998-2015.

⁸¹ Una notable reflexión sobre el panorama de este momento histórico es la realizada por Max Weber en sus obras, y en referencia a las relaciones que ocupan esta investigación véase sus conferencias sobre la «Profesión Política y Científica» en Weber, Max. *La ciencia como profesión. La política como profesión*. Edición y traducción de Joaquín Abellán. Tercera edición. Madrid: Espasa Calpe S.A., 2007.

⁸² Véase Weber, *La política como profesión*. En este texto el pensador alemán afirmará la relevancia que tiene para un funcionario político rodearse de *cualificados* funcionarios especializados, en tanto desde sus actividades como dirigente o como consultor y ejecutor eficiente, su tarea principal es «administrar». “El funcionario auténtico, según su propia profesión, no debe hacer política, sino «administrar» imparcialmente” (p. 109). Incluso Weber será más «laxo moralmente» con la equivocación que pueda cometer el funcionario político en razón de su liderazgo, que la que pueda cometer un funcionario especializado, de allí que la relación aún volátil entre *administración – moralidad – profesión* sea fundamental en la Alemania de su tiempo (pp. 109-110). Ahora bien, respecto a la condición política en América, Weber planteará una consideración de desprestigio a la forma como se ha consolidado el sistema político, sugiriendo que si bien en los primeros años, la figura del «gentleman» recoge a los dueños de tierras o un hombre con educación universitaria; a partir de la elección presidencial de Andrew Jackson se cambian las tradiciones y los diputados parlamentarios a partir de 1840 dejan de dirigir los partidos, dando lugar a la elección del Presidente de manera plebiscitaria independiente del parlamento en ejercicio de su cargo. Enfatiza en que esta «administración» del sistema político, en la cual el Presidente nombra «funcionarios» en cargos sin criterios de *cualificación*, sino de «cuotas de cumplimiento» como consecuencia de lealtad y favorecimientos, conlleva, como nunca antes, la relación entre empresarios capitalistas y política que determinará toda la convivencia social en lo seguido. (pp. 125-134).

buscará explicar los procesos productivos y de gestión a nivel de las nacientes organizaciones de occidente. Como se deduce, ambas *estructuras de sentido* constituirán contextos del *administrar* en Europa, pero también en América, debidas a las disposiciones y necesidades sociales concretas, las cuales, por consecuencia, afectarán las concepciones de educación.

Esto porque a partir de los años finales del siglo XVIII se marca una época de relaciones muy estrechas con América, pero también –y en buena parte como producto de esa relación–, decisiva para la reflexión europea sobre el conocimiento. Es el escenario en el cual se reúnen y engloban las discusiones sobre las relaciones entre la novedosa idea de ciencia y la tradición Humanista –la moderna *ciencia natural* vs. *las ciencias del espíritu*–, tanto en Francia como en Alemania, países intelectualmente revolucionarios, son estas discusiones en el marco de la experiencia humana en el mundo, las que dejarán sentir todo su peso en el ámbito intelectual y educativo, y por esto la importancia que adquieren la sociología, la economía y la política. Sobre estas relaciones e influjos tratan algunos párrafos subsiguientes de esta tesis, advirtiendo, que no constituye intención principal de este trabajo entrar en el detalle del desarrollo histórico de los movimientos pedagógicos generados a partir de ese momento –a la manera de una «historia de las ideas pedagógicas»–, sino mostrar como desde los mismos se logran interpretar, en un *horizonte de sentido, relaciones entre la educación y la calidad*, correspondientes con esta revisión histórica, los vínculos y circulaciones entre las nociones, y que como se ha planteado, son la basa de las *acepciones* actuales.

Las dinámicas acaecidas en las culturas alemana y francesa manifiestan, paradójicamente, que siendo ambas naciones tan cercanas en sus concepciones económicas y sociales, y teniendo el influjo de un pensamiento filosófico que reclama el *ascenso a lo concreto*, sus desarrollos educativos se conciban para este período de maneras distintas. Mientras en Alemania Wilhelm Dilthey (1833-1911) criticará el precedente establecido de una pedagogía normada Herbartiana y recogerá la influencia de Hegel, pero en especial de Schleiermacher para proponer el influjo de los planteamientos *humanistas sobre la educación*⁸³, en Francia

⁸³ Aunque como se planteó hace unas líneas, no es objetivo principal de este trabajo presentar en extenso elementos característicos de un autor o perspectiva educativa, sí, cómo a partir de los vínculos entre *calidad y educación* pueden *interpretarse* sus relaciones; por la relevancia que Dilthey tiene para la concepción *Humanista*, se exponen de manera compendiada, y siguiendo al profesor Christoph Wulf (1944-), algunas

la reflexión se enlazará con las propuestas provenientes fundamentalmente de la sociología y la psicología hacia una *pedagogía más experimental*, la cual estará en consonancia con las formas educativas impulsadas en Estados Unidos, perspectivas que Weber contribuye a comprender, a partir de la *Ciencia como Profesión*, al establecer una comparación entre la educación alemana y la ofrecida en los Estados Unidos, mostrando en detalle sus puntos de encuentro y distancia⁸⁴.

Estas consideraciones son relevantes no sólo porque propician la emergencia de nuevas *estructuras* que posibilitan *horizontes de sentido* más próximos a las circulaciones que va tomado la calidad en su relación con la educación, así: mientras en Alemania la perspectiva educativa *humanista* sobresaliente durante el final del siglo XIX y las primeras décadas del XX, centrará su *propósito educacional* en la comprensión del ser humano, su conciencia histórica y sus producciones culturales; la propuesta estadounidense y francesa, más cercanas al *empirismo de desarrollo inglés* y el *positivismo francés*, entenderá la educación como un fenómeno social «natural», esto es, que puede ser observado, medido y explicado causalmente, de allí que muchas teorías y proyectos comiencen a pensar la educación desde disciplinas externas como la psicología y la sociología, en las cuales se acentuará el matiz causal de lo educacional. Moacir Gadotti escribe al respecto de la relación entre positivismo-ciencia-educación:

Siguiendo a Comte, Herbert Spencer (1820-1903) hizo a un lado la concepción religiosa del maestro y valoró el principio de la formación científica en la educación. Buscó saber qué conocimientos realmente contaban para que los individuos se desarrollaran. Y concluyó que

consideraciones principales de su propuesta. En este sentido, pueden reconocerse al menos tres elementos centrales que confieren a la concepción *Humanista* de Dilthey una impronta característica.

El primero de estos, imprescindible e intrínseco en la perspectiva *humanista*, es la sentencia que toda pedagogía comienza con la reflexión del educador en su vínculo con el estudiante. El segundo, el reconocimiento capital de la historia que le lleva a interesarse por el proceso hermenéutico de la comprensión, dado que se deben interpretar las teorías y programas pedagógicos anteriores para comprender mejor la realidad pedagógica (...). Y, como tercer elemento, Dilthey utiliza el vocablo *hermenéutica*, al menos, en dos sentidos diferentes: el primero para darle a las ciencias humanas un lugar científicamente reconocido en el marco de las actividades sociales; el segundo como la interpretación científica de textos escritos. Así la *hermenéutica* debe ser entendida en tanto transformación continua de sujeto y objeto. Al respecto de estos temas, véase Wulf, Christoph. *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Traducción de la versión en francés por Andrés Klaus Runge. Medellín: Facultad de Educación Universidad de Antioquia y ASONEN, 1999, pp. 44-45.

⁸⁴ Véase al respecto Weber, *La ciencia como profesión*, pp. 51-57.

los conocimientos adquiridos en la escuela necesitaban, antes que otra cosa, posibilitar una vida mejor en relación con la salud, el trabajo, la familia, la sociedad en general (...)

Durkheim es el verdadero maestro de la sociología positivista moderna. En su obra *Reglas del método sociológico* afirma, que la primera y fundamental regla es considerar los hechos sociales como cosas. Para él la sociedad se comparaba con un animal: posee un sistema de órganos diferentes donde cada uno desempeña un papel específico. Algunos órganos serían naturalmente más privilegiados que los otros. Ese privilegio, por ser natural, representaría un fenómeno normal, como en todo organismo vivo donde predomina la ley de la supervivencia de los más aptos (evolucionismo) y la lucha por la vida, en nada modificable.

Ese conjunto de ideas pedagógicas y sociales revela el carácter reaccionario de la tendencia positivista en la educación⁸⁵.

Ahora bien, lo acá expresado no significa, en modo alguno, que en Alemania no se haya desarrollado también una corriente *experimental de la educación* que se impulsó desde Herbart y que fue tomando cada vez más auge a mediados del siglo XX –la cual se convirtió además en una de las causas que hizo surgir la teoría crítica y su propuesta educativa–; ni que en Estados Unidos, Francia o Inglaterra no se hayan también impulsado perspectivas *humanistas de la educación*. Se establecen aquí los referentes más significativos para acercarse a la *estructura de sentido acrecentada* desde este contexto planteado⁸⁶.

Porque precisamente son esas condiciones sociales y estas formas de entender la ciencia y el conocimiento –emergiendo como nuevas estructuras de sentido–, las que van a ir definiendo en el final del XIX y comienzos del XX las nuevas relaciones entre *política–administración–sociedad–empresa–educación* de las que la humanidad ya no se separará hasta hoy, y en el *proceso de comprensión* que aquí se realiza, a la *calidad* en relación con la *educación*. Veamos:

Mientras en la *propuesta humanista* se continúa observando la calidad como elemento esencial de la propia educación y por eso impulsará una ciencia de la educación que asume la *calidad* desde una perspectiva interpretativa del ciudadano que se debe contribuir a *formar* –en acercamiento al concepto de *Bildung*⁸⁷–; la *propuesta empírica*, que tomará auge a lo

⁸⁵ Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, p. 109.

⁸⁶ Para profundizar en estos aspectos, cp. Wulf, *Introducción a la Ciencia de la Educación*.

⁸⁷ Gadamer escribe al respecto:

Responde a una habitual traspolación del devenir al ser el que Bildung (como también el actual Formación) designe más el resultado de este proceso del devenir que el proceso mismo. La traspolación es aquí

largo de todo el siglo XX, entenderá la *calidad* como una característica no esencial, sino externa, perfectamente cuantificable, comparable y, ante todo, predecible, mediante la cual se pueda *educar para las novedosas necesidades industriales*, y que permite precisamente, ser establecida desde parámetros externos que garanticen observarla, registrarla, y, en especial, *medirla y evaluarla para mejorarla*. Todo esto, consecuencia no sólo de las dinámicas sociales más particulares, sino de las nuevas relaciones de poder entre el «aparato estatal» y las nacientes industrias... Es la circulación del concepto a partir del acaecimiento dinámico de genealogía social que va determinando la «novedosa tercera acepción del DRAE»... La cuna de la *calidad* entendida como «adecuación» y que tendrá sus desarrollos teóricos fundantes –que la distancian cada vez más de la *categoría cualidad*, llevándola gradualmente de la comprensión semántica de *noción* a *concepto*–, a partir de los estudios organizacionales de Frederick Taylor en Estados Unidos, y, en Europa, de Henry Fayol.

Las líneas siguientes se dedican al *análisis y comparación* de las importantes *estructuras de sentido* que emergen en el *proceso de comprensión* debido a las circulaciones más relevantes de la *calidad* en el plano social del siglo XX en occidente en relación con la *educación*, evidenciando que sin una comprensión de las movilizaciones que genera la pragmática de semantización, es estéril una interpretación de las acepciones que han surgido como producto del desenvolvimiento de los vínculos, y que como se ha esbozado, en la *concepción más humanista* conserva para la relación entre *educación y calidad*, su acepción como «diferencia esencial de la educación» en cuanto a una reflexión antropológica y de relación social que afirma como propósito la *formación del hombre social y político*; en la *concepción más*

particularmente parcial, porque el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. No es casual que la palabra formación se parezca en esto al griego *physis*. Igual que la naturaleza, la formación no conoce objetivos que le sean exteriores. (Y frente a la palabra y la cosa: «objetivo de la formación», habrá de mantenerse toda la desconfianza que recaba una formación secundaria de este tipo. La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador). Precisamente en esto el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas, del que por otra parte deriva. Cultivo de una disposición es desarrollo de algo dado, de modo que el ejercicio y cura de la misma es un simple medio para el fin. La materia docente de un libro de texto sobre gramática es medio y no fin. Su apropiación sirve tan sólo para el desarrollo del **lenguaje**. Por el contrario en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la conservación es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. Véase Gadamer, *Verdad y Método I*, p. 40.

empírica, como se mostrará en lo seguido, las disciplinas externas, atendiendo a las demandas sociales, van definiendo el decurso de la relación y los criterios del vínculo. La *concepción crítica*, advendrá especialmente a mediados del siglo.

Frederick Taylor (1856-1915) quien es considerado ampliamente como el “... padre de la administración científica”⁸⁸, propondrá consideraciones que permiten analizar novedosas relaciones entre calidad y vida laboral y social –y que afectarán obligadamente a la educación–, como la racionalización del trabajo obrero, su estudio a los tiempos y métodos, y la propuesta de «administración funcional» relacionada con la *calidad* –aunque no use aún, de forma directa, el término calidad en la mayoría de sus planteamientos–, en la cual uno de los elementos centrales para el éxito de una industria y el beneficio del trabajador, pasa por la tarea exhaustiva de instrucción planeada y supervisada (*evaluación continua*) de los procesos y los productos, y que permite aunarla al simple y cotidiano incentivo monetario al obrero, y en beneficio de la tarea productiva de la empresa. En el capítulo denominado *Los Principios de la Administración Científica* Taylor escribe una síntesis de su propuesta de «administración funcional o científica», que compendia su iniciativa u ofrecimiento para mejorar la productividad de las nacientes industrias, en el marco de la máxima prosperidad del empleador y el empleado; en el apartado escribe:

En resumen: bajo la administración de ‘iniciativa e incentivo’ todo el problema queda confiado ‘completamente al obrero’, mientras que bajo la administración científica la mitad del problema pertenece ‘completamente a la administración’. Sin duda el elemento más importante en la administración científica es la idea de la tarea. El trabajo de cada obrero es preparado enteramente por la administración, con un día de anticipación, por lo menos, y cada obrero recibe, en la mayoría de los casos, instrucciones escritas completas describiendo en detalle la tarea que debe realizar, como asimismo los procedimientos que habrán de ser usados al efectuar el trabajo. El trabajo así preparado con anticipación constituye una tarea que el obrero no cumple por sí solo, puesto que en la mayoría de los casos representa el esfuerzo común de éste y la administración. En esta forma, no sólo se especifica lo que ha de hacerse, sino cómo debe hacerse y el tiempo exacto concedido para realizarlo. Y siempre que el obrero logra efectuar su tarea correctamente y dentro del tiempo límite especificado, recibe un aumento del 30 al 100 por ciento de su salario ordinario. El trabajo de cada obrero es cuidadosamente proyectado, de manera tal que su ejecución exija una tarea consciente y prolija, pero ejecutada a una velocidad tal que en ningún caso le exija un ritmo de trabajo que

⁸⁸ Da Silva, Reinaldo Oliveira. *Teorías de la Administración*. México: Thomson Editores. S.A., 2002, p. 119.

sea perjudicial para su salud. La tarea es siempre regulada de modo que el obrero que la desempeña sea capaz de trabajar durante años bajo este sistema sin temor de cansancio⁸⁹.

Algunos autores como Reinaldo Da Silva, sostienen además, que curiosamente Joseph Slater Lewis (1852–1901) en Gran Bretaña lanzó el libro *The Commercial Organization of Factories* en el cual se plantean, sin conocimiento previo, ideas muy similares a las de Taylor relacionadas con la división minuciosa de las operaciones industriales⁹⁰.

No obstante los aportes de Lewis en Europa, la disciplina de la administración, ubica en el final del periodo Otomano, al otro gran pionero de la teoría administrativa, Henry Fayol (1841-1925), quien desarrollará su actividad en Francia y es considerado el teórico de mayor influencia en la perspectiva clásica de la administración⁹¹.

Fayol hará énfasis en la estructura que debe tener una organización para lograr la eficiencia, además, es quien con notoriedad diferenciará la «habilidad técnica» del «conocimiento administrativo». Su propuesta no sólo está dirigida a la estructura general de la organización, sino que es más incluyente que la de Taylor, y abierta a la rotación y movilidad organizacional, pues no se concentra en la planeación y supervisión, sino en el reconocimiento de las *capacidades, conocimientos y «cualidades»*, que tienen los individuos para cada operación o grupo de operaciones. Estas capacidades técnicas, comerciales, financieras, administrativas, según Fayol

... reposan sobre un conjunto de *cualidades* y conocimientos que se pueden resumir así:

⁸⁹ Taylor, Frederick Winslow. *Principios de la Administración Científica*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial, 1994, p. 150.

⁹⁰ Cp. Da Silva, *Teorías de la Administración*, p. 122.

⁹¹ Al respecto véase Jaramillo Rivas, Milagros. *Presentación Curso sobre Enfoque clásico de la administración*. Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe, 2006, en el cual la autora escribe:

Mientras en los Estados Unidos, Taylor y otros ingenieros estadounidenses desarrollaban la denominada administración científica, en 1916 surgió en Francia la llamada teoría clásica de la administración, que se difundió con rapidez por Europa. Si la administración científica se caracterizaba por hacer énfasis en las tareas que realiza el obrero, la teoría clásica se distinguía por el énfasis en la estructura que debe tener una organización para lograr la eficiencia. Ambas teorías perseguían el mismo objetivo: la búsqueda de la eficiencia de las organizaciones. Según la administración científica, esa eficiencia se lograba a través de la racionalización del trabajo del obrero y la sumatoria de la eficiencia laboral.

En la teoría clásica se parte del todo organizacional y de su estructura para garantizar la eficiencia en todas las partes involucradas, sean ella órganos (secciones, departamentos, etc.), o personas (ocupantes de cargos y ejecutores de tareas) (p.2).

1º) *Cualidades físicas (...)* 2º) *Cualidades intelectuales (...)* 3º) *Cualidades morales (...)* 4º) *Cultura general (...)* 5. *Conocimientos especiales (...)* 6. *Experiencia.*

Tal es el conjunto de las cualidades y conocimientos que forman cualesquiera de las capacidades esenciales (...)

La importancia de cada uno de los elementos que componen la capacidad está en relación con la naturaleza y la importancia de la función⁹².

Las *fusiones de horizontes* que se van configurando a partir de las *estructuras de sentido*, permiten considerar dos interpretaciones producto del *proceso de comprensión*. La primera, que hay una correspondencia cercana entre América y Europa en lo concerniente a estas *concepciones administrativas* referidas a la relevancia asignada a la explicación de los fenómenos relacionados con la gestión: mientras América concentrará su atención en una *explicación* de las actuaciones y las personas en los entornos sociales y organizacionales – como en Taylor el estudio de los obreros –, en Francia, Fayol se dedicará a *explicar* la organización desde sus relaciones administrativas. Sin embargo, dichas relaciones no serán tan cercanas a Alemania, en donde hay una preocupación por *comprender* más sistémicamente los vínculos entre economía, sociedad, política, organizaciones y dirigentes –por ejemplo, en Weber–. Esto sigue en continuación, y marcará de manera notable, la prolongación de las dos perspectivas epistemológicas (humanista y positivista) que se extenderá a todas las relaciones sociales y educativas en futuro.

En segundo lugar, llama la atención encontrar que en ambos discursos centrados sobre la administración organizacional y sus actores, aún se conserve cierta consideración de la *cualidad* como «modo del ser», develando que aún en estos nacientes estudios de administración científica no se logra una escisión definitiva con las acepciones *filosófico-política* y *político-administrativa*; en la propuesta de Taylor, por ejemplo, al dirigir gran parte de su trabajo al estudio del ser de los obreros, para calificarlos (*cualificarlos*) como indisciplinados y holgazanes⁹³; y, en Fayol, al considerar al dirigente y sus *cualidades*, presentadas líneas arriba al abordar la temática sobre los administradores del momento.

⁹² Fayol, Henri. *Administración Industrial y General*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial, 1994, p. 11.

⁹³ En la obra principal de Taylor puede leerse: “... No pretendemos dar ninguna panacea universal para conjurar todas las dificultades que surgen entre la clase obrera y los patrones. Mientras haya hombres perezosos, inhábiles, codiciosos y brutales, mientras el vicio y el crimen existan sobre la tierra, también existirán la pobreza, la miseria y el infortunio...” Véase Taylor, *Principios de la Administración Científica*, p. 145.

De esta forma se van *acordando sentidos*, las *estructuras de sentido* manifiestas como *signos* en los *textos*, muestra que los *horizontes de sentido* y las *comprensiones* que surgen no son caprichosas, la presentación de ambos clásicos de la teoría administrativa es relevante para esta investigación porque se asiste mediante sus planteamientos a una recepción contextualizada de la segunda clase de *cualidades* planteadas por el estagirita, en las cuales se colocan «los modos» en tanto los seres están en movimiento, y las diferencias –las virtudes o los vicios–, pueden considerarse como formando parte de estos «modos» porque son la expresión de los movimientos en los seres en actividad –los obreros y los dirigentes– que hacen o experimentan los desarrollos y la búsqueda de la superioridad –o del bien o el mal en consideración desde Aristóteles–. Es decir, se está observando justo aquí, en los comienzos del siglo XX, una circulación mucho más contundente y «concreta» de la *cualidad* como «categoría esencial», a «modo» y «movimiento»... pronto la *administración*, cuando se relacione con la estadística, desvelará, con mayor contundencia, su propuesta de diferencia escindida hacia la productividad y la rentabilidad financiera; lo presentado es solo el inicio del tránsito hacia esa nueva *estructura de sentido*.

Así pues, todo lo anterior muestra ese complejo momento histórico de movilizaciones y circulaciones de la *calidad* como elemento necesario de estudio, y cuya solidez es la que permite comprender el decurso de las relaciones con la *educación* desde los inicios del siglo XX; el ascenso a lo concreto estimado desde Comte y Marx se consolida, de esa forma, cada vez más contundente en lo social. La *cualidad*, como categoría, se ha vinculado a la *calidad* como determinación, se han vuelto interdependientes, por esto la *calidad* dependerá de cierta(s) *cualidad(es)*, tanto en la «tierra fértil» como en los «administradores»; a su vez, las *cualidades* necesitarán la evidencia fáctica que permita resaltar una concepción de excelencia propia del momento, esto es, mediante resultados obtenidos a través de procesos definidos de supervisión y evaluación.

Estas transformaciones en los modelos de funcionamiento de los sistemas de producción y distribución, sumado a los adelantos tecnológicos como la «banda transportadora» en el sector industrial textil, o la célebre «cadena de montaje» en la producción automovilística

que dio origen al «fordismo», contribuyeron, como *signos* que se fijan en este marco *textual*, a consolidar el monopolio de los medios de producción y la acumulación de capital en pocas personas, lo que restó además protagonismo a los obreros en las fábricas y a los profesores en las escuelas, y estableció, gracias a Taylor, el origen de la diferencia educativa más marcada en el ámbito social de iniquidad e inequidad del siglo XX... y que surge como *fusión de horizonte de sentido, en tanto manifestación de nuevas comprensión, nuevas interpretaciones*: la concepción de que unos hombres deben estudiar para planificar y supervisar, y los demás, ser instruidos para ejecutar las tareas que los anteriores planeen⁹⁴.

Continuando las conversaciones con el profesor Moacir Gadotti, y sumando al diálogo al investigador español Jurjo Torres⁹⁵, puede afirmarse que en este momento histórico las labores más complejas son, poco a poco, desplazadas a las máquinas, los obreros sólo deben entender sus pautas y especializarse en su labor, perdiendo progresivamente todo aquello que se convierta en distractor y/o les implique tomar decisiones. Las relaciones interpersonales pasan a un segundo plano en este modelo, así como las necesidades e intereses de los trabajadores, lo importante es la habilidad y el desempeño que logra el obrero para ejecutar su labor al compás de la máquina.

Por esto, no debe confundirse especialización de la labor, con especialización del conocimiento, las labores pueden ser desempeñadas fácilmente por cualquier persona mínimamente entrenada, y aquellas más complejas que exigirían una especialización mayor del conocimiento, salvo la de los propios dirigentes, simplemente son fraccionadas para que obreros simples las puedan realizar –inclusive aquellas que tienen que ver con la supervisión y el control–. Aún más, los dueños de los medios de producción cuentan ahora con la oportunidad de establecer un sistema opresor de terror y acoso, y en la medida que un obrero o incluso supervisor resulte «incómodo» a los intereses de los propietarios o gerentes de las

⁹⁴ Este modelo fue replicado históricamente en numerosas organizaciones en las cuales la estrategia de fragmentación de los puestos de trabajo y especialización de las labores, facilitara la producción seriada sin las «holgazanerías» de los trabajadores al no tener que desplazarse de sus puestos de trabajo. Bien es conocido el modelo bajo el nombre de Fordismo que, según algunos autores como Marco Raúl Mejía, después dará lugar al Toyotismo. Cp. Mejía Jiménez, Marco Raúl. *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2006.

⁹⁵ Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Cuarta edición (reimpresión). Madrid: Ediciones Morata, 2000.

nacientes organizaciones, éste podrá ser fácilmente reemplazado por un miembro de la propia organización, más sumiso y «leal», o una persona que en pocos días pueda adquirir la instrucción total de su puesto de trabajo.

En relación directa con estas formas de Administrar, y llevada la interpretación planteada líneas arriba desde Taylor al contexto educativo tanto de América como de Europa, pueden leerse con propiedad las palabras de Moacir Gadotti al citar a través de traducción, la obra *La escuela capitalista en Francia*, de los profesores Christian Baudelot y Roger Establet:

Todo lo que sucede dentro de la escuela –incluyendo la escuela primaria– sólo puede ser explicado a través de lo que ocurre fuera de los muros escolares, es decir, por la división capitalista del trabajo.

La división capitalista del trabajo se caracteriza por una creciente disociación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Por un lado hay una masa de trabajadores manuales y empleados subalternos (...) condenados a realizar tareas fragmentadas y rutinarias. Por el otro, una minoría de cuadros intelectuales, encargados de las tareas de creación y planeación.

La escuela capitalista contribuye, a su vez, para reproducir y profundizar esa *polarización de las calificaciones*. De hecho, la escuela alimenta los polos del mercado de trabajo, a través de dos flujos muy distintos. En una extremidad, ella forma un pequeño número de cuadros intelectuales en las mejores escuelas secundarias, que desembocan en las universidades. En el otro extremo, la escuela orienta la formación de masas trabajadoras más o menos calificadas y condenadas a venderse por un salario irrisorio a los dueños de las grandes corporaciones industriales (...)

La división capitalista del trabajo, la explotación de los trabajadores, la extracción del plusvalor, la descalificación del trabajo, el vaivén del desempleo, el ejército industrial de reserva, la creciente disociación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual: he ahí las verdaderas causas que posibilitan explicar la estructura y el funcionamiento de la escuela capitalista. Y es necesario buscar en la organización capitalista del trabajo, es decir, *fuera de la escuela*, las razones de su división en dos redes de enseñanza, con la consecuente polarización operada entre los niños...⁹⁶.

De esta forma la *calidad*, implícita en los discursos organizacionales–gerenciales, conforma una *estructura de sentido* no sólo con novedosas exigencias en la relación con la *educación*, sino la escisión de esta educación como *formación*, para dirigirse hacia *la productividad que garantice la rentabilidad económica*. Lo anterior permite interpretar en *fusión de horizontes de sentido*, la configuración de una ideología, una manera de concebir la realidad, que después de la Segunda Guerra Mundial va definitivamente a separarse también de las

⁹⁶ Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, pp. 209-210.

cualidades humanas –incluso del dirigente–, para direccionar procesos normativos que garanticen la acumulación de capital y la riqueza como los aspectos más relevantes en el ámbito organizacional y social. Jurjo Torres escribe al respecto: “El fordismo traduce una filosofía en la que lo menos importante son las necesidades e intereses de las personas. Un ejemplo de cómo sólo merece la pena la rentabilidad económica, incluso sobre las vidas humanas, lo proporciona la fabricación de los automóviles modelo ‘Pinto’ de Ford”⁹⁷.

Los nuevos *análisis y comparaciones*, en el marco de los *procesos de comprensión* que se llevan a cabo, posibilitan afirmarse que, al tomar el momento histórico de principios de siglo XX, la *educación de calidad* –si se permitiera utilizar ya el término– es selectiva y definida para una élite, en cuanto la *preparación en algunas destrezas relacionadas con la gestión gerencial y la planeación*, además, al existir condiciones sociales tan marcadas por la demanda social de empleo y la abundante mano de obra disponible fruto de la división del trabajo y la desintegración del colectivo de trabajadores, la *educación de calidad* será también consonante con una preparación del grueso de la población para la obediencia y el acatamiento a la autoridad heredados desde el modelo positivo⁹⁸. Así pues, sólo en casos excepcionales, será una educación para la dirección política y social o la dirigencia organizacional: *para la planeación...* Es una *re-producción contextulizada* de la *educación griega* anterior al siglo V ateniense.

⁹⁷ Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, p. 17.

⁹⁸ Véase Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, quien al referir el legado *positivista* en relación con la organización social y laboral plantea:

El positivismo, cuya doctrina pretendía la sustitución de la manipulación mítica y mágica de lo real por la visión científica, acabo estableciendo una nueva fe, la fe en la ciencia, que subordinó la imaginación científica a la pura observación empírica. Su lema siempre fue “orden y progreso”. Creyó que para progresar se necesita orden y que el peor orden es siempre mejor que cualquier desorden.

Por consiguiente, el positivismo se convirtió en una ideología del orden, de la resignación y, contradictoriamente, del estancamiento social (p. 109).

Y al traducir directamente a Émile Durkheim *Educação e sociologia* (1955) escribe:

‘La sociedad no podría existir sin que hubiera en sus miembros cierta homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño ciertas similitudes esenciales, requeridas por la vida colectiva. Por otro lado, sin tal o cual diversificación, toda cooperación sería imposible: la educación garantiza la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose ella misma y dando lugar a las especializaciones. (...) Si al mismo tiempo, el trabajo se especializa, la educación provocará en los niños sobre un primer fondo de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad de aptitudes profesionales más rica (p. 116).

Las filosofías taylorista y fordista vienen así a reforzar los sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad, donde el máximo poder y prestigio se encuentra en la cúspide y, a medida que descendemos, aparece un mayor contingente de personas sin posibilidades de iniciativa y de hacer propuestas (...)

Este proceso de descualificación y de atomización de tareas que tenía lugar en el ámbito de la producción y de la distribución, se reproduce también en el interior de los sistemas educativos.

Tanto al colectivo trabajador como al estudiantil se les va a intentar negar posibilidades para poder intervenir en los procesos productivos y educativos en los que participan. La taylorización en el ámbito educativo contribuye a que ni el profesorado ni el alumnado puedan participar en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad. La educación institucionalizada parece quedar reducida exclusivamente a tareas de custodia de las generaciones más jóvenes. Los análisis de los *currícula* ocultos ponen una y otra vez de relieve que lo que realmente se aprende en las aulas son destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad⁹⁹.

Esta situación, como es propio en los contextos sociales, encontrará en colectivos de maestros y estudiantes contradictores que denuncian y abogan la participación de estos grupos en la constitución e implementación de políticas educativas y en la elaboración de los planes de estudio, los cuales, como consecuencia de la propia especialización disciplinar que generó la cientificidad positivista, se llevaban al aula a partir de conocimientos estanco, inconexos e impertinentes para formarse una actitud crítica del contexto y del mundo en el marco de la reconstrucción cultural. Finalmente, tal como lo muestra Jurjo Torres, estas luchas no lograron cristalizarse y los profesores terminaron cediendo terreno a la *dinámica positivista de la educación*. Continuemos dialogando con el profesor español.

Desde comienzos de este siglo, John Dewey, uno de los fundadores de la Escuela Activa, arremete contra unos centros de enseñanza que obligan a trabajar al alumnado con una excesiva compartimentación de la cultura en asignaturas...

... en las instituciones de enseñanza se producía una distorsión semejante a la del mundo productivo. Sólo unas pocas personas, las que elaboraban las directrices escolares y los libros de texto, tenían una idea clara de lo que pretendían; el resto, el profesorado y por supuesto, los alumnos y alumnas llegaban incluso a alterar la finalidad de la escolarización y de la educación.

Los profesores y profesoras se preocupaban más de hacerse obedecer, de seguir un determinado ritmo en las tareas a realizar, en favorecer un memorismo de datos casi nunca bien comprendidos; mientras el alumnado generaba estrategias para recordar datos y conceptos a los que no lograba encontrar significatividad; por tanto, este se preocupaba más

⁹⁹ Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, p. 17.

de mantener las formas: presentar limpios los ejercicios, acabar a tiempo, no hablar sin permiso, mantener el orden en las filas, etc.¹⁰⁰.

Y así, toda esta *estructura de sentido* que se configura desde el *management científico* abarcando las instituciones y hechos sociales, seguirá movilizándose a mediados del siglo XX –con las propuestas estadísticas y de la *calidad total*–, hacia la *acepción* más reciente y/o vigente de la calidad: entendida como «adecuación», la «tercera nueva acepción en el DRAE», la cual transformará de una forma extraordinaria las dinámicas laborales y sociales, y por consiguiente la educación. Veamos en *proceso de comprensión*, en qué consisten los cambios en estas dinámicas organizacionales y posteriormente su relación con el ámbito educacional.

Antes del siglo XIX, los discursos sobre la calidad, su control y alcance, son prácticamente inexistentes en sentido administrativo. Los productos eran fabricados manualmente por artesanos y ayudantes supervisados por sus propios maestros quienes *garantizaban la calidad* de las piezas producidas.

Los efectos de la *Segunda Revolución Industrial* generan las primeras fábricas y escuelas en las cuales se le solicita al trabajador que vele por la calidad de los productos y a los profesores por las cualidades de los estudiantes. Durante esta época –como ya se ha planteado– Taylor y Fayol propondrán, cada uno desde su contexto, la importancia de reclutar trabajadores capaces de cumplir y ejecutar tareas con obediencia y logrando productos libres de defectos (Taylor); y responsables con las tareas no sólo de manufactura, sino, de compromiso total con la organización (Fayol). Como se ha esbozado, la escuela, y la tarea encargada a los maestros, es un componente principal para lograr estos resultados.

Entre 1910 y 1930, la inspección y el control se perfilan como elementos centrales, son años de acelerada industrialización y multiplicación de las fábricas que exigen productos manufacturados. La función del capataz cada vez es más relevante. Después de la Primera Guerra Mundial ya no sólo es el responsable de la calidad de los productos, sino también de

¹⁰⁰ Véase Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, p. 20

las materias primas (escasas en muchos momentos a raíz de la Guerra) y de las herramientas. Por eso, tal como plantea Demetrio Sosa, surge la figura del “Inspector de control de calidad, con la premisa de realizar ‘inspección al 100%’, de esta manera se estructuran los departamentos de control de calidad”¹⁰¹.

Ahora bien, con motivo de naciendo formas de comercio más globalizadas y los avances industriales, los modelos *tayloristas* y *fordistas* se agotan. La producción en volumen automatiza procedimientos que exigen poseer partes intercambiables y que sirvan a varios productos, se van generando de esta forma sistemas de medidas y calibres para la naciente industrialización de los procesos y de las piezas que constituyen las máquinas. La estadística es implementada en las fábricas y base fundamental del desarrollo administrativo, esto permitirá dinámicas novedosas con el propósito de viabilizar a las organizaciones el cumplimiento del objetivo central de la administración: *lograr los mejores resultados, coordinando los recursos disponibles*.

La mayoría de historiadores de la *calidad* y sus procesos en relación con la administración¹⁰², están de acuerdo en dos aspectos. En primer lugar, que posterior a la Segunda Guerra Mundial se afianza un cambio en la orientación de las acciones, pasando de las centradas en los productos y su inspección, hacia las de prevención a través de un naciente control estadístico de variables en los procesos que generan los productos: “Esta década (1950 a 1960) es la que se denomina *Primera Generación de la Calidad Total* y está principalmente orientada a la satisfacción de estándares y normas de producción”¹⁰³.

¹⁰¹ Sosa Pulido, Demetrio. *Administración por Calidad. Un modelo de calidad total para las empresas*. México: Limusa, 2006, p. 15.

¹⁰² La producción bibliográfica referente a la *historia de la calidad* en relación con los procesos administrativos y organizacionales a partir de la segunda mitad del siglo XX es profusa. Después de una revisión detallada, se ha seleccionado para este estudio, por su cercanía en el tratamiento de lo contextual y los campos de uso, en tanto posibilidades para dialogar acerca de las relaciones entre *calidad* y mundo social, los aportes de: Da Silva, Reinaldo Oliveira. *Teorías de la Administración*; Hirata Okamoto, Ricardo. “La evolución de los sistemas de calidad y las tendencias actuales de los círculos de calidad en Japón”. *Trabajo en equipo. El caso mexicano*. Tomo I. México: Panorama editorial S.A., 2005, y; Sosa Pulido, Demetrio. *Administración por Calidad. Un modelo de calidad total para las empresas*.

¹⁰³ Hirata Okamoto, “La evolución de los sistemas de calidad y las tendencias actuales de los círculos de calidad en Japón”, p. 18.

La importancia de esta *estructura de sentido* que emerge, no sólo estriba en el hecho de vincular a la historia reciente de la calidad la disciplina estadística –representada fundamentalmente en la figura de Walter A. Shewhart (1891–1967)¹⁰⁴–, la cual posibilitará en tiempos de alta producción, supervisar una muestra de los productos para evaluar su perfección, sino que, con este vínculo estadístico se establece, sin retroceso, *el arribo de la calidad como elemento externo*, esto es, en interpretación de los vínculos que se estudian en esta tesis, que *la calidad se ha desplazado, poco a poco de hacer parte del ser –de las personas, los elementos y los productos–, a convertirse en «adecuación a criterios que se determinan externamente»*. Es la presencia en concreto de la «tercera acepción del DRAE», que sólo se enmendó como definición en 2014, pero que ha acompañado las nociones de calidad desde mediados del XX hasta hoy con notoria significación, generando *signos* de nuestro tiempo¹⁰⁵, el caso más emblemático, sin duda, la creación en Europa por los países pertenecientes al Mercado Común, de la Organización Internacional de Normas en 1964, la cual generará todo el desarrollo de las Normas ISO sobre las que se volverá en líneas subsiguientes.

El segundo aspecto que convienen los historiadores, y como consecuencia de lo anterior, la *calidad puede ser estandarizada*, por ello están de acuerdo los estudiosos en que Shewhart en compañía de William Edwards Deming (1900-1993) son los pioneros de la relación entre *administración–estadística–calidad*, y según la consideración que se desprende de estas afirmaciones, los mayores impulsores del cambio de la noción de calidad aún con rasgos de «categoría», a «concepto disciplinar» e «ideológico». Ambos pensadores fueron grandes amigos, y Deming, reconocido profesor de la Universidad de New York, es el gran artífice

¹⁰⁴ Al respecto Reinaldo Da Silva plantea que *el control estadístico de la calidad* surge gracias a la publicación del texto *Economic Control of Manufactured Product* del ingeniero Walter Shewhart de Bell Telephone Laboratories en 1931. Y agrega que:

El control del proceso fue iniciado por Shewhart, quien fue el primero en reconocer que la variabilidad era un hecho real en la producción industrial y que el mismo podía ser estudiado con base en los principios de la probabilidad y la estadística. Observó que era poco probable que se fabricaran dos piezas exactamente iguales, sujetas a las mismas especificaciones, debido a diversas causas de variación, por ejemplo las materias primas, la habilidad de los operarios y los equipos utilizados.

Desde el punto de vista de la administración, este hecho exigía que el problema de la calidad fuera replanteado, de manera que se establecieran parámetros y límites para que la variación productiva encajara dentro de márgenes aceptables. Véase Da Silva, *Teorías de la Administración*, pp. 444-445.

¹⁰⁵ Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, p. 58.

del impulso a la calidad en Japón posterior a la Segunda Guerra Mundial¹⁰⁶. Todos estos elementos son fundamentales para la comprensión de la relación que motiva este estudio, pues, comienzan a manifestarse, producto de la fusión de pasado y presente, interpretaciones a partir de los análisis y comparaciones: *al convertirse la nueva acepción de calidad en una ideología, pronto la estadística asumirá un papel central en las relaciones sociales y las empresas, que incluirá poco a poco la propia dinámica curricular de planeación y gestión de las organizaciones educativas.*

Empero, la interpretación no se queda allí, precisamente como ha pasado con la gran mayoría de conceptos en las últimas décadas, el decurso histórico y relacional ideológico les va generando *resignificaciones* desde los contextos y campos de uso, de manera que no sólo en los vínculos, sino dentro de las propias disciplinas, los significados adquieren semánticas diferenciadas de comprensión. Para Joseph Juran (1904-2008), por ejemplo, la *calidad* está íntimamente relacionada con la adecuación a las *necesidades del cliente* y la participación de la «alta dirección» en los procesos organizacionales; incluyendo, además, elementos de liderazgo necesarios para lo que en las décadas del setenta y ochenta se conocerá como *sistemas de control de calidad*¹⁰⁷. Su propuesta denominada «trilogía» se ha convertido en una gran influencia en los campos organizacional e institucional. En esta, Juran afirma que la gestión de la calidad se lleva a cabo por medio de tres grandes procesos: *planificación*;

¹⁰⁶ Según Demetrio Sosa, William Deming viaja a Japón después de la *Segunda Guerra Mundial* —por iniciativa del gobierno de ese país— para contribuir en la mejora de la productividad y de la *calidad* en las industrias japonesas. Este llamado se da como producto de la popularidad que iban tomando sus aportes estadísticos, pero como éstos no se implementaban con la rapidez que Él esperaba, “... llegó a la conclusión de que se necesitaba una filosofía básica sobre administración que fuera compatible con la estadística”. Véase Sosa Pulido, *Administración por Calidad. Un modelo de calidad total para las empresas*, pp. 16-18.

¹⁰⁷ Ricardo Hirata escribe al respecto: “Otra aportación importante fue la del doctor Joseph M. Juran, quien es invitado por JUSE y visita Japón en 1954, definiendo el control de calidad con conceptos tales como la adecuación a las necesidades del cliente y la separación entre la calidad en el diseño y la calidad en la implantación o producto”. Véase Hirata Okamoto, “La evolución de los sistemas de calidad y las tendencias actuales de los círculos de calidad en Japón”, p. 19.

Por su parte, Reinaldo Da Silva sostiene que al igual que William Deming, Joseph Juran es reconocido en Estados Unidos de manera tardía, su papel principal en la historia de la calidad fue enseñar a los japoneses a mejorar precisamente la calidad de sus productos, asimismo que Juran defiende el compromiso de la alta gerencia con la mejora constante, la planificación y la implementación de estadísticas para identificar los defectos en los productos. Cp. Da Silva, *Teorías de la Administración*, p. 458.

Y para Demetrio Sosa, puede etiquetarse la noción de calidad de Juran de manera breve y comprensible como “adecuación al uso”. Su énfasis está puesto sobre los equipos de trabajo para garantizar mediante ellos la mejora constante. Cp. Sosa Pulido, *Administración por Calidad. Un modelo de calidad total para las empresas*, p. 21.

control y mejora de la calidad. Así mismo, Joseph Juran es altamente conocido en el ámbito de las ciencias económicas y administrativas por su teoría sobre las «etapas para la secuencia de la innovación», en la cual, la primera, antecede *el nuevo sentido* que ganará la relación gestión-sociedad: “Hablar siempre con el lenguaje del dinero es lo que le interesa a la gerencia”¹⁰⁸.

Los nombres de Armand Feigenbaum (1922-2014), Kaoru Ishikawa (1915-1989) y Philip Crosby (1926-2001), representan también importantes aportes a las circulaciones del concepto de *calidad*, que como se *interpreta* a partir de la fusión de *horizontes de sentido*, no se quedan sólo en el ámbito organizacional, sino que se convierten en un estilo de vida, en una forma de asumir el mundo en sus relaciones y en sus producciones, las cuales, como se ha planteado, *trascenderán de manera notable al ámbito educacional* y por esto la importancia y extensión dedicada a este aspecto en la tesis.

Feigenbaum, desde su teoría sobre el *control total de la calidad*, planteará la relevancia de asegurar la «satisfacción total del cliente» con costos razonables de calidad; si bien no existe consenso en la ubicación histórica que debe asignársele a la obra más importante de Armand Feigenbaum¹⁰⁹, su modelo es, sin duda, una de las mayores influencias en el decurso de la calidad durante las décadas del 50 y el 60. Su trayectoria de más de diez años como director internacional de operaciones de producción y control de calidad en General Electric, además de su cargo como presidente de la General Systems Company Incorporated, le permitieron a Feigenbaum trabajar su teoría del control total, aplicándola de manera progresiva, y perfeccionándola constantemente.

¹⁰⁸ Sosa Pulido, *Administración por Calidad. Un modelo de calidad total para las empresas*, p. 22.

¹⁰⁹ Aunque Ricardo Hirata y Demetrio Sosa reconocen que Él es el pionero y creador del *Control total de la calidad* en tanto un sistema que integra las fuerzas de los grupos de las organizaciones para todas sus operaciones permitiendo la satisfacción completa del consumidor, Hirata sostiene que las reflexiones propias de “esta visión se plasmará(n en) (1961) con el libro que lleva por título *Control de Calidad Total*, marcando así un nombre clave en el movimiento de la calidad”. Véase Hirata, “La evolución de los sistemas de calidad y las tendencias actuales de los círculos de calidad en Japón”, p. 18; por su parte Demetrio Sosa plantea que “escribió su obra *Control total de la calidad* en 1949 y fue el primero en mencionar (en esta) los conceptos de ‘satisfacción del consumidor’ y ‘al nivel más económico’”, véase Sosa Pulido, *Administración por Calidad. Un modelo de calidad total para las empresas*, p.25.

Sus ideas para lograr establecer *la calidad* como el área estratégica de una compañía se resumen, siguiendo a Demetrio Sosa, en:

El control total de la calidad es un sistema que une esfuerzos efectivos de los diferentes grupos de una organización para el desarrollo, mantenimiento y superación de la calidad de un producto (...)

Se requieren dos pasos básicos de administración general para establecer la calidad como el área estratégica fundamental en una compañía actual:

1. El concepto de calidad orientado a la satisfacción total del cliente, junto con costos razonables de calidad, debe ser establecido como una de las principales metas de planeación del producto y del negocio.
2. Asegurar la satisfacción de calidad en el cliente y el resultado de costos, debe ser establecido como meta primordial del negocio del proceso de calidad de la compañía en su totalidad¹¹⁰.

Como puede *interpretarse* a través del *análisis y las comparaciones*, en Feigenbaum hay una resignificación de Fayol, en cuanto todas las personas de la organización ya no sólo participan del proceso de calidad, sino que son responsables del mismo en tanto las labores deben realizarse con «calidad perfecta».

Por su parte, Ishikawa genera aportes notables a partir de su propuesta sobre los *círculos de calidad*, considerada una de las principales contribuciones que hasta el momento se ha realizado para entender cómo se «dinamiza la calidad» en las organizaciones de todo ámbito y nivel. Tanto Reinaldo Da Silva, como Ricardo Hirata, convienen en afirmar que no sólo los aportes de Deming y Juran fueron fundamentales en el denominado “estilo japonés”, también la influencia de Ishikawa, porque a partir de su propuesta se impulsa “esquemas novedosos de trabajo colectivo, especialmente en las áreas operativas y de supervisión de las empresas (...) Se inician los *círculos de control de calidad* en las organizaciones japonesas (...) asimismo, se establecen la oficina nacional de promoción de los círculos de calidad auspiciada por JUSE y el registro del primer círculo (de la empresa Nacional de telégrafos y teléfonos NTT)”¹¹¹.

¹¹⁰ Sosa Pulido, *Administración por Calidad. Un modelo de calidad total para las empresas*, p. 26.

¹¹¹ Hirata Okamoto, “La evolución de los sistemas de calidad y las tendencias actuales de los círculos de calidad en Japón”, pp. 20-21.

Este aporte, puede ser considerado uno de las mayores contribuciones en la perspectiva japonesa de la calidad —que autores como Sosa no reconocen¹¹²—, pues los denominados «círculos de la calidad» se encuentran por primera vez en la propuesta de Ishikawa, y consisten “... en un pequeño grupo de empleados —la cantidad promedio es de nueve— que se reúnen voluntariamente, con regularidad, para discutir proyectos relacionados con el trabajo, estimular el avance de la empresa, mejorar las condiciones del trabajo y acelerar el desarrollo personal, en forma recíproca, todo ello mediante la aplicación de conceptos del control de la calidad”¹¹³.

Finalmente, esta *revisión histórica* que a partir de las preguntas dialécticas, las estructuras de sentido, los análisis y las comparaciones, van configurando un *horizonte de sentido*, y *nuevas estructuras de sentido renovadas* y fundamentales para comprender las *relaciones*, nos lleva a Philip Crosby, conocido como el gran gurú de la historia de la *calidad* en las décadas de los 80 y 90 porque fue quien acuñó, visibilizó y propagó el concepto *mejoramiento continuo de la calidad* y los pasos para alcanzarla. Según Reinaldo Da Silva en la obra *Quality is Free* (1979), Crosby “... sostiene que cualquier nivel de defectos es demasiado alto y que las empresas deberían implantar programas que las llevaran, cada vez más en dirección de la

¹¹² Confróntese (cfr), Sosa Pulido, *Administración por Calidad. Un modelo de calidad total para las empresas*, en cuanto al afirmar “... es necesario aclarar que una característica del modelo japonés es que no hay modelo japonés de la calidad que quisieran o pudieran exportar los japoneses...” (p. 28), desconoce, en mi consideración que esta propuesta aporta elementos novedosos que en las visitas de Deming y Juran en la década del 50 a la Unión de Ingenieros y Científicos de Japón (JUSE) no se encuentran planteadas como aportes al «Control de calidad» desde la implementación de los principios estadísticos (Deming) y las necesidades del cliente (Juran). Incluso, fue la propuesta de Ishikawa la que posibilitó perfilar a este país como referente obligado en el estudio de los *procesos de calidad*. En especial porque después de la guerra, Japón poseía deficiencias muy notorias en infraestructura industrial y por esto, las visitas de Deming y Juran, posibilitaron pasar de la estrategia de costo de producción y precio de venta, a la consolidación de la infraestructura básica para la producción, acompañada de una clara estabilidad política, la cual empieza a mostrar sus mejores resultados a finales de los 60 —precisamente cuando se dinamizan mejor los círculos de calidad— y, muy especialmente, en la década de los 70, durante la “Segunda Generación de la Calidad Total” y al iniciarse la “Primera Revolución de los Consumidores”. Véase al respecto, además, “Hirata Okamoto. “La evolución de los sistemas de calidad y las tendencias actuales de los círculos de calidad en Japón”, pp. 19–22.

¹¹³ Da Silva, *Teorías de la Administración*, p. 459. Tal es el impacto de los «círculos» que en 1963 se realiza la «Primera Convención Nacional de Círculos de Control de Calidad» con el propósito de presentar casos exitosos, para 1975 se celebraba la convención quinientos (500). Este aspecto, unido a la estrategia de estandarización y búsqueda de las formas para obtener calidad a escala mundial, le va a permitir a Japón no sólo ser reconocido, sino obtener para 1965 un per cápita que cruza la barrera de los mil (1000) dólares americanos. Cp. Hirata Okamoto “La evolución de los sistemas de calidad y las tendencias actuales de los círculos de calidad en Japón”, p. 21.

meta *cero defectos*”¹¹⁴, además, que todos los costos generados por no elaborar un producto de calidad y con defectos desde la primera vez, son irrecuperables –una nueva *resignificación* de Taylor y Fayol–, las horas perdidas, los desechos, los costos ocultos y las ventas perdidas, además de los costos por las garantías, llevan a considerar que los costos por la mala calidad no están siendo bien evaluados¹¹⁵.

Como se ha planteado, con estos *signos* fijados como *textos*, se acrecientan las *estructuras de sentido*, y a través de los *diálogos, análisis y comparaciones*, emergen *horizontes de sentido* para nuevas conversaciones con los *textos*, porque estos planteamientos administrativos no sólo transformarán el entorno político y económico en occidente y, cada vez más, en el mundo entero, sino también el ámbito de la educación. Jurjo Torres escribe al respecto de estos decursos históricos en occidente:

En la década de los sesenta, las metáforas y comparaciones de la escuela con las fábricas eran frecuentes, sobre todo entre quienes se situaban en modelos positivistas y tecnológicos de organización y administración escolar. El lenguaje, conceptos y prácticas de uso normal en la industria como ‘dirección por objetivos’, ‘management científico’, ‘taxonomías de objetivos operativos’, etc., pasan a ser habituales en los tratados de pedagogía y en los programas de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación. Este nuevo lenguaje lleva incorporados los valores y supuestos del mundo empresarial del capitalismo.

Las instituciones escolares pasan a contemplarse, cada vez más de la misma manera que las empresas y mercados económicos. Los análisis e instrumentos analíticos para comprender las dinámicas empresariales y mercantiles van cobrando mayor relevancia a la hora de enjuiciar los sistemas educativos¹¹⁶.

Las empresas se encuentran ahora en un contexto en el cual los consumidores son el objetivo, no sólo como compradores, sino, en cuanto se comienzan a crear necesidades en ellos, por tanto las estrategias de competitividad ligadas a la calidad, exigirán nuevas instituciones escolares de todo nivel, y nuevos propósitos educativos, de allí la crítica y la idea que «la educación es impertinente», pues lo que se necesita ahora es: “formar personas con

¹¹⁴ Da Silva, *Teorías de la Administración*, p. 456.

¹¹⁵ Para una presentación sistematizada de estos planteamientos, cp. Cubillos Rodríguez, María Constanza y Rozo Rodríguez, Diego. “El concepto de Calidad: historia, evolución e importancia para la competitividad”. *Revista de la Universidad de la Salle*. No. 48. Bogotá: Universidad de la Salle (2009), pp. 80-99.

¹¹⁶ Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, p. 25

conocimientos, destrezas, procedimientos y valores acordes con esta nueva filosofía económica”¹¹⁷.

Dos elementos se suman a la *estructura de sentido* que se configura desde la década de los 80 direccionando, además, el decurso principal de los vínculos en los últimos años. Estos deben ser sumados a esta interpretación en cuanto permiten *comprender* los *porqués* de las circulaciones del *concepto de calidad* en la gran mayoría de las concepciones y organizaciones actuales, y en el caso de esta investigación: *las instituciones educativas del nivel básico y medio en Colombia*.

Se trata de las *Normas ISO* y el *Benchmarking* como manifestaciones vigentes y estandarizadas de la *calidad total*, las cuales recogen implícita y explícitamente muchas propuestas planteadas en esta *revisión histórica* –cómo se ha llegado a ser–, además, han sido los sistemas más empleados durante el último tiempo.

Las *Normas ISO* son el resultado de parámetros, criterios y directrices desarrollados por las organizaciones colectivas con motivo de los procesos de mundialización de los mercados y la creciente importancia que iba adquiriendo la calidad como aspecto central de la dinámica de las empresas. Si bien pueden ubicarse en esta perspectiva orígenes desde la Primera Guerra Mundial, su desarrollo como organización colectiva se alcanza en 1964. Reinaldo Da Silva escribe al respecto:

... Con el propósito de estandarizar los requisitos de calidad para los países de Europa pertenecientes al Mercado Común y para aquellos que deseaban hacer negocios con ellos, en 1964 se fundó un organismo especializado en la imposición de normas, la Organización Internacional de Normas. En 1987, esta entidad, compuesta por los representantes de órganos rectores de las normas nacionales de 91 países, adoptó una serie de estrictas normas de calidad, las cuales fueron revisadas en 1994. En Estados Unidos, las normas fueron adoptadas por el American National Standards Institute (ANSI) con el aval y la cooperación de la American Society for Quality Control (ASQC). Las normas de Estados Unidos llamadas serie ANSI/ASQC Q9000-1994, son reconocidas por alrededor de 100 países, inclusive Japón¹¹⁸.

¹¹⁷ Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, p. 126.

¹¹⁸ Da Silva, *Teorías de la Administración*, p. 462.

Como es conocido, muchos mercados y organizaciones en el mundo sólo realizan intercambios comerciales con productores, transportadores o comercializadores que cumplan con los criterios establecidos en estas normas, lo cual ha convertido a estos estándares en un requisito indispensable para «hacerse visible» en el escenario internacional. Las normas se han ido diversificando a partir de pequeñas familias (9000 – 9004 – 10000 – 14000, entre otras) porque se pretende aplicarlas ya no sólo a las empresas u organizaciones industriales, sino a todo tipo de sectores y servicios como la salud, el transporte y la educación.

El principio que rige las normas es esencial en la comprensión de la dinámica organizacional de hoy: es posible determinar ciertos estándares en los productos y las prácticas gerenciales y laborales para el beneficio de los clientes y la organización –sin diferenciación importante por el sector en el cual se intervenga–. Las normas destacan elementos que en las teorías anteriores no eran señalados de manera enfática como la documentación sistemática de los procesos que afectan la calidad, así como la auditoria de los mismos y de los distintos procedimientos para el logro de la mejora continua.

Muchos *malentendidos* se aclaran en este momento, y se comprenden en la tradición actual los *signos* de nuestro tiempo. *La estructura de sentido* que se ha configurado también como producto de *las fusiones de horizonte de pasado y presente*, advierte como estos elementos contribuyen a remarcar la escisión con la *acepción* de la relación entre educación y calidad entendida como *atributo esencial o modo de ser*, hacia la importancia de la *adecuación a patrones estándar*, lo cual va transformando también la lingüística, lo que se dice y el lugar desde el que se dice, esto es, se enfatiza la concepción de *educación de calidad* como *calidad de la educación*: prioridad de la educación desde los lineamientos, las comparaciones, las estadísticas y la cantidad sobre la cualidad (resultados, desempeños y puntajes).

La familia de las normas ISO 9000 está conformada por los estándares de un sistema de calidad que orientan el desempeño de una empresa hacia niveles de excelencia específicos en las áreas de proyecto/desarrollo, producción, instalación y servicio. Este conjunto de normas se basa en la premisa de que ciertas características genéricas de las prácticas administrativas pueden ser estandarizadas y de que un sistema de calidad bien diseñado, instrumentado y

cuidadosamente administrado, ofrece la seguridad de que la producción satisfará las expectativas y los requisitos de los clientes¹¹⁹.

Como se planteará en capítulos siguientes de esta investigación, Colombia ha generado en el tiempo reciente, una adhesión notable a este tipo de estándares, y en especial, en el campo de la *educación formal básica y media*, los correspondientes a las normas ISO 9001.

Por otra parte, aunque en los últimos años la circulación del concepto de *calidad* se ha consolidado desde el producto final y la estandarización de materiales, procesos y gestiones organizacionales, ésta se ha complementado en el marco de la *calidad total* con la estrategia del «Benchmarking», la cual consiste principalmente en consultar y adaptar para una organización las mejores *prácticas de calidad* que tengan otras organizaciones buscando el *éxito organizacional*.

Benchmarking es el proceso continuo de comparar las estrategias, los productos y los procesos de una organización con los que presentan las mejores entidades de su categoría.

El Benchmarking ayuda a los empleados a saber la forma en que esas organizaciones alcanzaron la excelencia y después a equipararse con ellas o a superarlas. Este procedimiento ha sido utilizado para evaluar la mayoría de los aspectos operativos de las organizaciones. Identifica ‘lo mejor’ que se lleva a cabo en algún lugar y ayuda a las empresas a determinar cómo desarrollar sus propios planes o tácticas estratégicos y sus procesos para alcanzar ese nivel¹²⁰.

La literatura especializada sobre la *calidad total* ha posicionado la idea del «Benchmarking» como *gestión organizacional*, la cual recoge ya no sólo la adaptación de los desarrollos exitosos de empresas y organizaciones de un campo empresarial o de servicios específico, sino que requiere, además “... un conjunto de prácticas específicas de recursos humanos como la formación y la capacitación, la motivación, y el desarrollo de equipos de trabajo; los que favorecen mejores resultados en materia de innovación, mayores niveles de compromiso laboral, y mejores capacidades individuales y organizacionales¹²¹.

¹¹⁹ Da Silva, *Teorías de la Administración*, p. 462.

¹²⁰ Da Silva, *Teorías de la Administración*, p. 470.

¹²¹ Heredia Cruz, Oswaldo. “La gestión de recursos humanos enfocada en la calidad total, promueve la innovación”. *Hombre & Trabajo*. Federación Colombiana de Gestión Humana. Año 25. No. 81. ACRIP (2010), p. 31.

El conocimiento aparece de esta forma vinculado como elemento principal de los «activos organizacionales y administrativos», de manera que no sólo los gerentes, sino los empleados deben *contribuir al desarrollo de la calidad* y el «posicionamiento» de la organización desde sus innovaciones... una resignificación de la teoría de Fayol.

Hoy el activo estratégico más importante para gestionar debidamente a las organizaciones y alcanzar sus fines estratégicos, es el conocimiento. (...)

El poder económico está determinado por la capacidad para movilizar conocimientos en diseño de productos, técnicas de fabricación y direcciones para incrementar la productividad (Cyert). El conocimiento, bien entendido y aplicado, tiene hoy en día un rol dominante en el proceso económico, y se considera un recurso central de la economía (Drucker), siendo una fuente de ventajas competitivas sostenibles, y en última instancia, de riqueza¹²².

Ahora bien, estas novedosas dinámicas del Benchmarking no descentran la *evaluación* y la *medición* como elementos principales de la *calidad total*, lo cual permite *comprender* el papel central que con la perspectiva administrativa la *evaluación* ha tenido para los distintos ámbitos en los cuales la *calidad* es buscada como prioridad. En el siglo XX, con preponderancia de la segunda mitad, en todos los niveles educativos –y desde la última década con notable prioridad en el ámbito internacional para los de básica y media–, la evaluación se ha convertido en el dinamizador central de la educación, ha posibilitado la implementación de los lineamientos internacionales y de los organismos multilaterales, y ha conducido a comprender la calidad desde la eficiencia y la eficacia en los nuevos marcos del Benchmarking internacional, lo que se ha convertido en piedra angular de los planteamientos, acciones y políticas educativas. Herbert Pinto, escribe al respecto de la relación conocimiento–evaluación:

A diferencia de la gran mayoría de activos que se deprecian con el uso, el conocimiento es un activo que con su uso aumenta de valor. Como se indica el conocimiento está más cerca de la acción que de la creencia, y por lo tanto debe ser evaluado y medido en función de las decisiones a las que conduce. Su relevancia está dada por el valor que las organizaciones dan a la gestión adecuada de este recurso¹²³.

¹²² Pinto Torres, Herbert A. “Gestión del conocimiento: algunos conceptos estratégicos”. *Hombre & Trabajo*. Federación Colombiana de Gestión Humana. Año 25. No. 81. ACRIP (2010), pp. 6-7.

¹²³ Pinto Torres, “Gestión del conocimiento: algunos conceptos estratégicos”, p. 8.

Con esta nueva *estructura de sentido*, amplia y profusa en cuanto la calidad se concreta en el mundo social y organizacional del siglo XX, sumada a la *revisión histórica* de la noción y los análisis y comparaciones que permiten aclarar malentendidos, emergen *fusiones de horizonte de sentido* que posibilitan *comprensiones* también más acordes con lo *extraño diferente*. En este apartado final, se dedicarán las líneas subsiguientes al afianzamiento de *comprensiones de los vínculos entre educación y calidad*, las cuales aportan sentidos para interpretar las circulaciones y el desarrollo de acepciones que se despliegan en capítulos posteriores. Estas comprensiones, de igual forma, continúan soportándose desde los diálogos con los *textos, la historia misma, y el propio fenómeno de la educación de calidad en relación con otros autores*, que desde sus *horizontes de sentido* me permite comprender cada vez mejor los momentos de la relación. Dialoguemos en procura del entendimiento.

La exposición de ideas no siempre conexas presentadas por los profesores a los estudiantes desde principios del siglo XX, con un énfasis cada vez mayor en procedimientos técnicos para el desempeño laboral como obreros, y la orientación del carácter en el marco de una «sociologización y psicologización de la educación», las cuales retoman las influencias del positivismo y la pedagogía experimental a partir de explicaciones de los comportamientos sociales y humanos, alimentados por el desarrollo de la tecnología educativa, ofrecieron un panorama inmejorable para que la relación entre *calidad y educación* tomara particulares rumbos¹²⁴.

Con Jurjo Torres, puede afirmarse que precisamente desde la “taylorización del ámbito educativo”¹²⁵, los profesores fueron convirtiéndose en una masa acrítica dedicada a hacerse obedecer, a seguir unos contenidos determinados que beneficiaban el memorismo, y a favorecer el desempeño técnico y la obtención de notas escolares logradas a partir de la

¹²⁴ Las palabras del profesor Wulf en el marco de sus estudios sobre la educación y la pedagogía alemana, bien podrían ampliarse de manera *comprensiva* para la *interpretación* de estas relaciones: “... la sociología y la psicología, centrándose en las diferentes cuestiones relativas a la educación, fueron las primeras en mostrar la importancia de la investigación empírico-analítica en este ámbito. Los trabajos más importantes en metodología tuvieron una gran influencia en la ciencia de la educación. Paralelamente a esta evolución, las tareas de la ciencia de la educación se vieron ampliadas. Se descubre entonces la pertinencia de las investigaciones sociológicas, psicológicas, económicas y políticas para la educación”. Véase Wulf, *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*, p. 72.

¹²⁵ Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, p. 19.

repetición acrítica que hacían los estudiantes de esos contenidos plasmados en los textos escolares. Esto posibilita una importante *interpretación* para este período y su continuidad histórica, en cuanto «se advierte un traslado de la vida social a la educación», ¿cuál es el *sentido latente* que tiene esto para la relación que estamos estudiando? Así como en el entorno organizacional había adquirido importancia la productividad para la acumulación de riqueza, y en la vida corriente del trabajador el salario se había tornado en el motor principal de la labor realizada, en el ámbito académico *las notas* se convirtieron en el componente central de la relación educativa, y la *evaluación*, «el instrumento» fundamental para medir y corregir al estudiante respecto de los indicadores que se debían alcanzar.

Al igual que en las industrias los trabajadores impulsados por sus supervisores, comenzaron una carrera desenfrenada por la *competencia* que les generara mejores ingresos, maestros y maestras incentivaban a los estudiantes a la competición y el cotejo, aunando ahora sobre la basa de los desempeños *la calidad* en tanto criterio como «modos de ser»: *los buenos y los malos estudiantes*, empero, ya no son principalmente desempeños sobre su preparación e intervención para la convivencia y comunidad ciudadanas, sino sobre sus *habilidades* para el mundo laboral en el contexto de una sociedad altamente homogenizada¹²⁶.

Recogiendo estas lingüisticidades textuales, esto es, manifestaciones como *signos* fijados en *textos*, del ahora más formal concepto de *calidad* y los lineamientos que de estas *relaciones textuales* se desprenden, se aclaran *malentendidos* y se *comprende*, como con la participación de las propuestas psicológicas, se da un efectivo desplazamiento de la *enseñanza* —elemento central de la educación de calidad hasta ese momento—, hacia el *aprendizaje*. Además, no se trata sólo del aprendizaje por el aprendizaje, sino que la *educación es impertinente y se*

¹²⁶ Aunque ya se ha advertido en líneas anteriores, no está de más recordar que no hay una sincronía de estos desarrollos históricos y educativos en el mundo. Baste, en este sentido, tomar el caso relevante de Alemania, donde la concepción *empírica* de la educación y la pedagogía, debió luchar por su reconocimiento hasta entrada la década del sesenta. El profesor Wulf escribe al respecto: “En el contexto de los años cincuenta, en el que los americanos impusieron sus formas de investigación en psicología y sociología a los alemanes, se produjeron los primeros trabajos empírico-analíticos en la RFA. Éstos fueron llevados a cabo, sobre todo, por jóvenes especialistas de la ciencia de la educación, mientras que los representantes de la pedagogía de las ciencias del espíritu guardaban, con respecto a ellos, una distancia crítica y expectante. Las contribuciones de otras disciplinas de las ciencias sociales fueron determinantes para el desarrollo de la investigación empírico-analítica en el ámbito de la educación”. Véase Wolf, *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*, pp. 71-72.

considera en crisis, y debe «adecuarse» a las demandas que la sociedad y las industrias, en el marco de una economía de mercado, imponen a las instituciones de educación de todos los niveles y a escala global. La UNESCO será gran promotora de estas nuevas «adecuaciones» y direcciona los lineamientos con los que la *nueva educación* debe llevarse a cabo. El profesor Alejandro Álvarez estudia y sintetiza de manera apropiada este importante momento histórico cuando escribe su análisis respecto del documento titulado *La crisis mundial de la educación*, también conocido como *El Informe Coombs*¹²⁷. Por la contribución que su interpretación genera para el proceso de comprensión histórica de las relaciones entre educación y calidad en América Latina, leemos en continuo algunos apartados de su escrito

Después de la segunda guerra mundial los países capitalistas se organizaron para tener control sobre una región muy grande del mundo. Para ello impulsaron un conjunto de planes y programas que se llamaron políticas de «desarrollo». Desde entonces todo comenzó a llamarse así. Se trataba de una estrategia que hacía parte de la guerra fría, en la que nuestros países comenzaron a ser considerados «subdesarrollados». Uno de los asuntos sobre los que se centró el «desarrollo» fue el de la educación. Desde entonces dicho tema no sería tanto cuestión de los Estados nacionales, sino de una estrategia mundial que debía garantizar que la población de esta parte del mundo pensara y actuara de acuerdo con las necesidades de dicha estrategia. Es decir, la educación dejó de ser nacional y pasó a ser un asunto mundial. La institución escolar (los planes curriculares, los textos escolares, los métodos pedagógicos, los sistemas de evaluación de estudiantes, los reglamentos y normas) comenzó a ser reformada a partir de las orientaciones que los organismos internacionales hacían para nuestros países (...) Una educación que preparara a la juventud en los hábitos industriales que supuestamente se requerían para salir del llamado «subdesarrollo». En esa época (años 60 y 70) se llamó a esto formación del recurso humano o del capital humano (...)

En 1968 apareció un libro que (...) fue concebido como documento básico para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, que tuvo lugar en Williamsburg, Virginia, en octubre de 1967 (...) La nueva manera de entender la educación que proponía Coombs no hablaba ya de los sistemas educativos nacionales, sino del «sistema mundial de la educación» (...)

El tratamiento que habría que darle a la educación debía ser el mismo que se le daba a cualquier empresa productiva, tal como señala con toda claridad: «La enseñanza es una industria de ‘trabajo intensivo’, que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto nivel y alto costo. Al competir con industrias de menor trabajo intensivo cuya eficiencia y productividad de trabajo están aumentando firmemente, la enseñanza continuará perdiendo su carrera paulatinamente, hasta que haga más para mejorar su propia eficiencia y la productividad de los talentos humanos que emplea» (...)

Se necesitaba entonces ampliar el concepto de educación más allá de la escuela. La aparición de las múltiples agencias educativas que el crecimiento de las ciudades trajo consigo, exigía tenerlas en cuenta a la hora de diagnosticar el sistema educativo. Se trataba de un intento de

¹²⁷ Coombs, Philip H. *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press, 1968.

incluir las dentro del sistema para controlarlas y convertirlas en objeto de la planeación mundial que se estaba proponiendo (...)¹²⁸.

La conversación con otros investigadores y sus interpretaciones posibilita ampliar las *estructuras de sentido*, al tiempo que acrecientan un *horizonte de sentido* donde *lo factico* y *lo latente emergen*, se aclaran *malentendidos*, se hacen posibles *múltiples fusiones de horizontes de sentido* que aclaran estos *signos* en las *relaciones entre educación y calidad*, y que se proyectan como *procesos de comprensión* generando, a su vez, nuevas comprensiones; así se entiende porque la *planeación* y la *evaluación* toman importancia fundamental, pues es a partir de éstas que se puede llevar un registro sistemático y perfectamente controlado de las actividades proyectadas para los gobiernos territoriales y sus planteles educativos, incluso trazar los desempeños de cada actor educacional, los paralelos al interior de las instituciones y entre estas. La influencia de las Normas ISO deja sentir así vínculo con la educación, y todo su peso y poder. Las instituciones educativas son consideradas organizaciones y/o empresas que prestan a las comunidades más que un derecho, un servicio: *el servicio educativo*, y por lo tanto, pueden estar sujetas al control, la vigilancia, la evaluación, la medición y la comparación en un marco de homogeneidad educacional. Estas *comprensiones*, surgidas de los diálogos con lo *textual*, son relevantes, poco a poco *hace cada vez más propio lo extraño*, los vínculos entre *educación y calidad* comprendiendo no sólo *cómo han llegado a ser lo que son*, sino como se mantienen hasta nuestros días en cuanto tradición principal, *signos* de nuestros tiempos, que abren comprensiones hacia las relaciones entre educación y calidad: *calidad educativa en detrimento de la educación de calidad*.

Así, a través de las *comprensiones* se va interpretando lo *latente*, cómo se incorporan a la educación los lineamientos de Feigenbaum, Ishikawa y Crosby. Del primero se toma la parte anunciada de la *satisfacción del cliente*, en este caso, no son las comunidades ni los estudiantes de manera principal, sino los requerimientos provenientes de las organizaciones multinacionales y los órganos multilaterales en el marco de una sociedad que ha puesto la preparación del estudiante para su inmersión exitosa en el mundo laboral en el centro,

¹²⁸ Álvarez Gallego, Alejandro. "Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 26. Organización de los Estados Iberoamericanos (mayo-agosto de 2001), pp. 50-52.

relegando al profesor como protagonista del hecho educacional; de Ishikawa los *círculos o comités de calidad*, en los cuales todos los miembros de la organización contribuyen a alcanzar los logros presupuestados externamente, por esto son comunes desde la década de los ochenta, las reuniones de *grupos o comités directivos de promoción y evaluación, de certificación o acreditación*, los cuales se encuentran «agendados» en las tareas de gestión académico-administrativas de los profesores en espacios institucionales; y, finalmente, de Crosby, la idea del *mejoramiento continuo*, expresión que sigue con gran fuerza acuñada a la educación desde la planeación institucional, y que ha encumbrado la *evaluación permanente de los procesos y de los colaboradores* (evaluación del desempeño), como elemento imprescindible al hablar de los vínculos entre educación y calidad, desde su acepción más adecuada: calidad de la educación.

La «incorporación» y «adecuación» de estas propuestas de calidad al ámbito educacional, ha posicionado a los *comités de mejoramiento continuo* de las instituciones educativas de todos los niveles y en sus múltiples acepciones –comités de calidad, acreditación, certificación– a destacarse como comités principales que trazan las acciones que deben atenderse en búsqueda del cumplimiento de las políticas y lineamientos internacionales y de gobierno(s), a fin, de alcanzar los reconocimientos necesarios que «autoricen» a una institución como apta para la prestación del servicio educativo.

De esta forma, la *estructura y horizonte de sentidos* sigue ampliándose en cuanto búsqueda por la *homogeneización de la educación* –incluso con participación de organismos multilaterales– se hace posible interpretar, además, los vínculos para afinar dinámicas asociadas a estas nuevas concepciones de la calidad.

Aunque sólo después de estos lineamientos de las décadas finales de siglo, comienza a producirse en América Latina una bibliografía significativa sobre el tema de la calidad en la educación, esta no debe entenderse solamente como producto de la implementación de las directrices internacionales de manera directa, sino como trabajos y análisis de resultados de tareas previas no realizadas, las cuales se dirigieron principalmente al cumplimiento de la cobertura educativa. Estas labores son las que paradójicamente en los países de América

Latina direccionan las reflexiones sobre la calidad en la educación, al tiempo, que interfieren en las acciones, toda vez que las consideraciones sobre la *repitencia y deserción* que esta labor extendida y universal generó, no se convienen. Verónica Edwards escribe en conversación continua con lo señalado por Alejandro Álvarez:

... El desarrollo industrial requería cada vez más de ‘recursos humanos’ para sostener el desarrollo económico. Bajo el supuesto que existiría una estrecha relación entre desarrollo económico y nivel educacional, se consideraba a la educación como uno de los pilares más importantes del desarrollo. Es así como la mayoría de los países de la región aumentan en esos años el gasto en educación.

Desde el punto de vista educacional, esto significó que a comienzos de los años 80’s, según las estadísticas oficiales de la UNESCO, todos menos cuatro países en América Latina reportarán tasas de inscripción superiores al 95%. (...)

A pesar de la preocupación que tuvieron los países de la región por aumentar la cantidad de la educación en las décadas anteriores y el efectivo incremento de la matrícula que exhiben la mayoría de los sistemas educativos en América Latina, existen altos índices de repitencia y deserción en la enseñanza primaria. (...)

Esta grave situación pone sobre la mesa, a comienzos de los 80, el problema de la calidad de la educación y la capacidad de los sistemas educativos para retener los alumnos que acceden a ellos. La masificación de la educación ha sido acompañada de una significativa pérdida de su calidad. Los esfuerzos educativos expansivos de las décadas anteriores lograron asegurar a la mayoría de los niños en edad escolar el acceso a la escuela pero no a la educación¹²⁹.

Ahora bien, estas formas de dirección y «cultura educacional mundial» encuentran detractores desde antes de la Segunda Guerra Mundial, y en especial, a partir de la proclama de la educación como un *derecho humano fundamental* en 1948. La teoría crítica impulsada por la *Escuela de Frankfurt* genera no sólo una nueva perspectiva a la acepción humanista de la educación especialmente desde la década del setenta, sino que adquiere estatus ontológico y epistemológico como propuesta novedosa. Las condiciones sociales del momento histórico ya no exigen sólo la *formación* para la convivencia ciudadana, sino un *ciudadano* y una *escuela críticos*, en cuanto logren entender y emanciparse sobre las ideologías mundiales de productividad, competencia y consumo obsesivo que se posicionan y logran un significativo estatus en las sociedades de las décadas de los setenta y ochenta. Jorge Martín escribe al respecto de esta relación entre teoría crítica y educación:

¹²⁹ Edwards Risopatrón, *El concepto de calidad de la educación*, pp. 11-13.

... Para conocer su proyección pedagógica debemos recurrir a la obra de Theodor Adorno que, en la posguerra, reflexionó sobre la educación y su sentido liberador (individual y colectivo). Para este filósofo, la finalidad general de la práctica educativa es la superación de la barbarie. Por barbarie, él entiende un estado de civilización técnica altamente desarrollada unido a una humanidad poseída por un impulso autodestructivo (...). Por eso, para Adorno, la educación debe contribuir para que Auschwitz no se repita nunca más.

El único camino disponible en democracia para lograr esto es el desarrollo, por parte de los estudiantes, de la autorreflexión crítica y de la autonomía. Es decir, que frente a un sistema educativo que favorece el conformismo y la adaptación, el docente debe formar en la resistencia y la contradicción. No llama la atención, entonces, que Adorno hiciera explícitamente referencia a Kant y su ideal de Ilustración (...)

‘La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro’¹³⁰.

Con todas las *estructuras de sentido* configuradas a partir de la *revisión histórica*, los análisis y comparaciones que han permitido las conversaciones con los distintos autores y *textos*, pero también con el fenómeno mismo en cuanto acontecer histórico, se generan *fusiones de horizonte de sentido de pasado y presente que posibilitan interpretaciones que van ultimando el primer proceso de comprensión, invitando a continuar abriendo el paso de la reflexión epistemológica a la ontológica y filosófica*. Veamos

El *proceso de comprensión* permite establecer, además de los vínculos y circulaciones para las comprensiones de *cómo las relaciones han llegado a ser lo que son*, distintas proximidades entre el *todo y las partes*, generando con esto *primeras síntesis de los vínculos entre educación y calidad*, las cuales provocan sentidos relevantes para los capítulos siguientes, esto es, los *primeros acuerdos* permiten aproximar *lo extraño diferente en busca del sentido* en cuanto se interpretan tres perspectivas epistemológicas y filosóficas en occidente en la relación calidad–educación.

En primera instancia una *concepción humanista* que entiende las relaciones entre educación y calidad desde su acepción más primaria: contribuir en la *formación* de las personas para que todas, en un proceso constante de desarrollo de su condición humana, puedan intervenir

¹³⁰ Martín, Jorge Luis. “El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica”. *El equilibrista*. Año 1. No. 1. Universidad del Salvador (2013), p. 7.

en sus comunidades como ciudadanos responsables, es una *formación* fundamentalmente ético-política que se logra sobre la base democrática del reconocimiento de cada ser humano como participante válido en la construcción colectiva de la sociedad. En este sentido abre la posibilidad de signos en cuanto *lingüisticidad* como decir, en este caso, *educación de calidad*.

En segundo lugar, una *concepción empirista y/o positivista* en la cual las relaciones entre educación y calidad se entienden desde una lingüisticidad que dice desde el afuera, esto es, como *calidad de la educación*, en cuanto las reflexiones y acciones educativas están determinadas por las idiosincrasias en las cuales los procesos de globalización económica e interdependencia política se convierten en el elemento central que moviliza las relaciones sociales; en ese orden, se requiere la intervención de otras disciplinas que permitan a la educación potenciar su «pertinencia social», esto es, enfocar su quehacer hacia la preparación de seres humanos que contribuyan a aumentar el progreso social desde el desarrollo económico, el acceso a los bienes, y la competitividad del mercado y las empresas, acrecentando su eficiencia y eficacia productivas; de allí que siendo este el escenario de «relacionalidad vigente» y piedra angular de comprensión actual, la *calidad* se asuma como «adecuación» a lineamientos establecidos y estandarizados a través de normas internacionales, desempeño superior en evaluaciones comparadas, pertinencia para la inserción laboral, y, en especial, *mejoramiento continuo* en búsqueda del éxito. La tercera acepción señalada.

Aunque en la *estructura de sentido* que se configura, se hace aún difícil establecer una división en esta concepción, es importante, al considerar en un *análisis y comparación* más detallado con el vínculo educativo, el cual permite la *interpretación*, subdividir en dos *acepciones* esta propuesta de *calidad de la educación*. Una más enfocada en los procesos y mejoras continuas que le sitúan en una acepción de la calidad entendida como *eficiencia*. Otra, más concentrada en los resultados, en los desempeños de los actores desde evaluaciones estandarizadas, logros en los productos, la cual le ubicaría en una noción de la *calidad como eficacia*. Esta división se presentará con más detalle en el *tercer proceso de comprensión* o tercer capítulo.

Finalmente una *concepción crítica*, en la cual las relaciones entre educación y calidad se asumen como *emancipación* fruto de los procesos de manumisión generados en los seres humanos y desde cada persona en los distintos colectivos; es decir, la *educación* es el fenómeno social fundamental por medio del cual las sociedades pueden valorar críticamente su situación en el contexto de idiosincrasias globales y tomar decisiones de adhesión o distancia frente a estas, pero esto sólo es posible si se tienen ciudadanos manumitidos que puedan, inicialmente, hacer lectura crítica de sus realidades inmediatas. Como se entiende, es una noción cercana a la *educación de calidad*, que al igual que la concepción empirista, abandona la reflexión de corte más filosófica y antropológica propia de la epistemología y ontología humanistas, para inscribirse en una reflexión interdisciplinaria, en este caso en vínculo con las ciencias sociales críticas.

Son estas tres perspectivas epistemológicas y filosóficas de la relación *educación–calidad* las que sirven de basa a las acepciones de hoy: los *signos* de nuestro tiempo¹³¹, empero, como se ha intentado mostrar, estas también *han llegado a ser lo que son* como producto de interrelaciones propias de los desarrollos histórico–sociales de occidente. No han surgido de la carencia de acontecimientos, todo lo contrario, las interpretaciones que han emergido como *fusiones de horizontes de sentido* se han respaldado en la *revisión histórica* de las nociones y en vínculo con los *textos* y la historia efectual, esto es, mis *procesos de comprensión* para saber *cómo han llegado a ser las relaciones entre educación y calidad*, y desde este estudio, comenzar a interpretarlas, a comprenderlas, para interrogar ahora estos vínculos en Colombia, y avanzar hacia el acuerdo de una síntesis momentánea.

¹³¹ Incluso, en mi interpretación, las propuestas descoloniales impulsadas por las corrientes poscoloniales y decoloniales son una vertiente de la concepción *crítica*, las cuales adquieren fuerza nominal con motivo de la Declaración 1514 de las Naciones Unidas. *Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales*. 1514 (XV), 1960; y que ha tomado vigencia a partir de las Resoluciones 43/47 que posibilitó declarar el *Decenio internacional para la eliminación del colonialismo (1990-2000)*; y A/RES/55/146 *Segundo decenio internacional para la eliminación del Colonialismo (2001-2010)*.

Resultado del desarrollo hermenéutico desde la configuración de la segunda estructura de sentido y el segundo proceso de comprensión

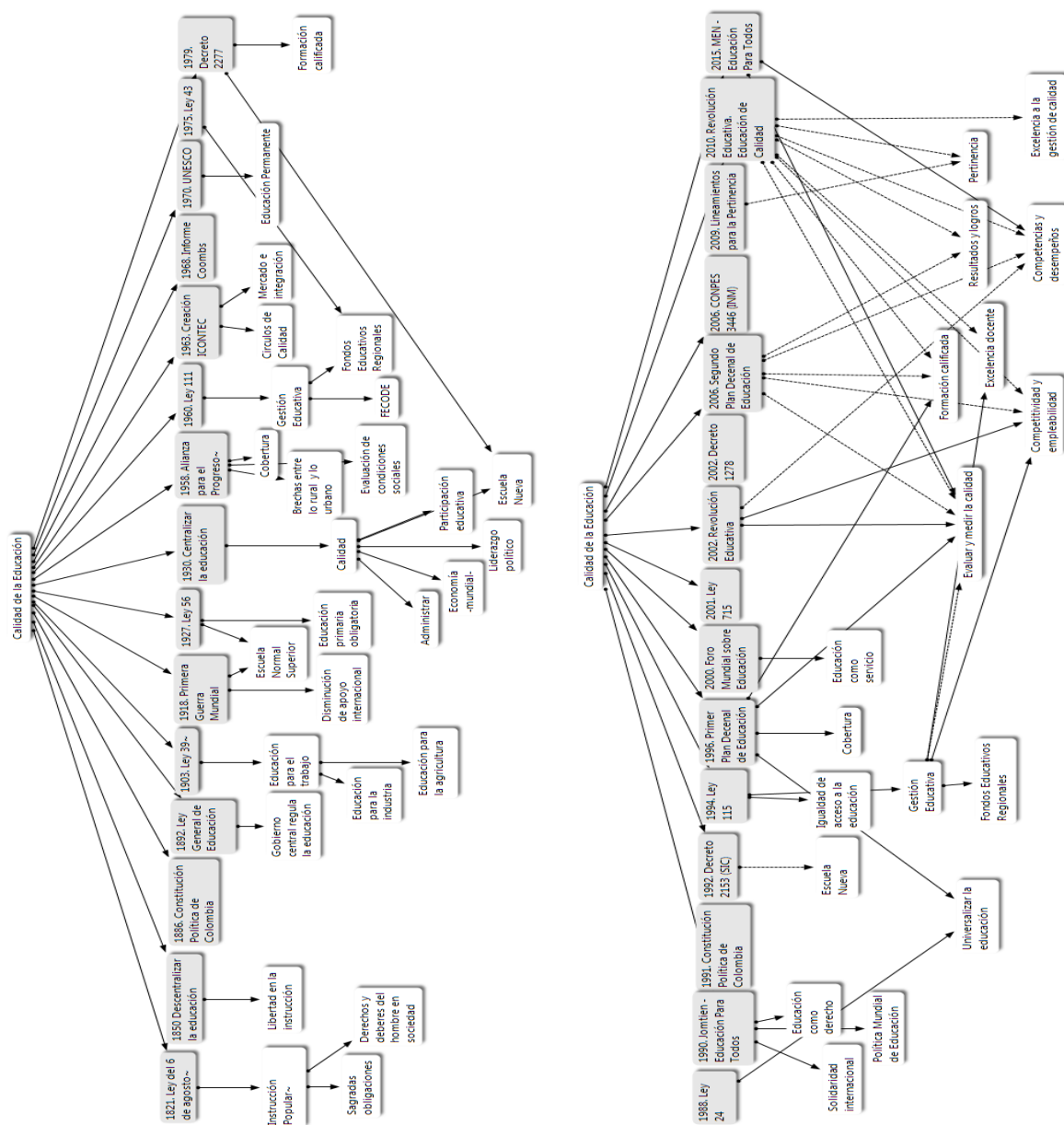


Gráfico 2. Resultado del desarrollo hermenéutico desde la configuración de la segunda estructura de sentido y el segundo proceso de comprensión. Elaboración propia.

Segundo proceso de comprensión, o segundo capítulo:

Revisión histórica a la noción de calidad en Colombia y sus relaciones con la educación hasta 1990

... A pesar de [los] grandes avances durante la segunda mitad del siglo XX, al finalizar los noventa el sector educativo Colombiano seguía presentando bajos niveles de cobertura, eficiencia y calidad, así como vaguedad en las competencias y obligaciones en términos administrativos y financieros de los diferentes niveles gubernamentales.

María Teresa Ramírez y Juana Patricia Téllez. Investigadoras de la Educación en Colombia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX, 2006.

Desde las *estructuras y horizontes de sentido* generados en el *proceso de comprensión* anterior, se infiere la necesidad de hacer igualmente una revisión histórica a las nociones de calidad en el ámbito nacional –por lo menos desde el siglo XIX con motivo de las transformaciones sociales acaecidas en nuestros países a raíz de las distintas independencias y los influjos más actuales de países y organismos internacionales que incidieron en las perspectivas y propósitos educativos¹³²–, la cual posibilite concentrar nuevamente los esfuerzos no en una historia de la calidad, de la educación o de las ideas pedagógicas en Colombia, que no es el propósito de este estudio –y como se remarcó desde el capítulo

¹³² En lo concerniente a las dinámicas sociales y relacionales con la educación en Colombia, es importante remarcar que la *expansión* de la misma en el nivel elemental fue la prelación de dirigentes y gobiernos desde la Gran Colombia hasta los primeros años de este siglo y en atención a diferenciales propósitos. Dos ejemplos distantes en el tiempo y presentados por distintos investigadores, pueden ilustrar esta preocupación por la *expansión educativa*, a la vez que van generando una *estructura de sentido* que será fundamental para las comprensiones de la *relación educación-calidad* en este capítulo:

La profesora Olga Zuluaga escribe con motivo de su análisis histórico a la educación colombiana en el siglo XIX: “Si los ciudadanos no aprendían a leer y escribir (declara el Congreso de Cúcuta en la Ley del 6 de agosto de 1821), no podrán conocer ‘las sagradas obligaciones’ que les exigía ‘la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y los deberes del hombre en sociedad’”, véase Zuluaga Garcés, Olga Lucía. “Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”. *Revista de Educación y Pedagogía*. No. 12-13. Medellín: Universidad de Antioquia (1994-1995), p. 265.

Por su parte los autores, Edwards Risopatrón, *El concepto de calidad de la educación*; Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*; y Tünnermann Bernheim, Carlos. “La educación permanente y su impacto en la educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 1. No. 1. Universia (2010); han resaltado la importancia que en América Latina desde las décadas del sesenta y setenta, y con motivo del *Año Internacional de la Educación* (1970), la Unesco dio a la *educación de adultos* y la *educación permanente* como fundamento para la *expansión educativa* y la *educación* del futuro. En su recopilación de los principios planteados por la UNESCO, por tomar uno de los investigadores como comparativo, Moacir Gadotti escribe:

“1. La educación permanente debe ser la piedra angular de la política educativa en los próximos años, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo (...)

5. La educación preescolar debe figurar entre los principales objetivos de la estrategia educativa de los años venideros. Es un requisito importante de toda política educativa y cultural.

6. La educación elemental debe ser garantizada a todos los individuos. Debe tener un carácter prioritario entre los objetivos educativos”, véase Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, p. 306.

anterior la noción de calidad no siempre tiene los mismos contextos de uso—, sino en los vínculos que han llevado a las relaciones entre *educación y calidad a ser lo que son*. Si bien la bibliografía disponible sobre calidad para esta labor es bastante menos prolija que la escrita sobre el tema en el plano mundial¹³³, a través de la documentación analizada y comparada se busca, precisamente, resaltar el ámbito *textual* que permita la emergencia de *estructuras de sentido* en el contexto histórico del país, las cuales se ubican a partir de iniciales propósitos empresariales en la República de la Nueva Granada (1831-1858), para generar con las *fusiones de horizontes de pasado y presente*, comprensiones cada vez más acordes a la relación entre *educación y calidad*. Por lo anterior, la escritura de la tesis en este aparte sigue dando prioridad en el cuerpo principal del texto a las *estructuras y horizontes de sentido* que posibilitan las comprensiones de los vínculos históricos entre calidad y educación, y que pueden, en especial en el siglo XIX y hasta mediados del XX, comprenderse a partir de situaciones socio-culturales, por su parte, las notas de página se presentan como respaldo al unísono de esas comprensiones. Ambas líneas escriturales son de lectura importante para las *comprensiones de sentido* producto de las fusiones de horizonte y las interpretaciones.

En la *revisión histórica* inicial sobre la *calidad* en Colombia, se encuentra que esta está directamente relacionada —como *signos* fijados en *textos*, no necesariamente en escritos—, con la historia empresarial y económica del país durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, además, en la revisión documental sobresale la figura de Frank Safford. Por la rigurosidad y el carácter investigativo *textual* con el que desarrolló sus estudios, esta investigación se apoya en algunos de sus escritos como fuente documental de referencia principal, así como en algunos aportes de los profesores Carlos Dávila y Alberto Mayor Mora. Para el análisis de las relaciones con la educación, si bien, existe bibliografía más amplia, resalta el trabajo

¹³³ Es inclusive poca la literatura científica producida en general sobre la historia empresarial en Colombia hasta mediados del siglo XX. Véase a este respecto, Dávila L. de Guevara, Carlos. “Diversificación económica y actividad política del empresariado en Colombia: los negociantes de Bogotá y del Valle del Cauca, 1885-1930”. *Revista de Investigaciones*. Armenia: Universidad del Quindío (1986), en la cual el autor cita a Thomas Cochran en atención a esta ausencia académico investigativa, y aunque no puede desconocerse que se han realizado avances desde esa época hasta hoy, los escasos archivos históricos no han posibilitado desarrollos importantes en cantidad y profundidad, salvo las interpretaciones a los textos que en su momento los investigadores recopilaron. En el escrito citado del profesor Dávila se lee: “... el estudio del empresariado está en la ‘tierra de nadie, limítrofe con la economía, la historia y la sociología’. A esto hay que añadir el problema de la escasez y difícil acceso a las fuentes primarias, en un medio en el cual no existe la tradición de mantener archivos de las empresas, ni de los empresarios y sus negocios” (p. 28).

histórico cometido por el grupo de Historia de las ideas pedagógicas en Colombia, dirigido durante muchos años, por la profesora Olga Lucía Zuluaga, así como la investigación realizada por María Ramírez y Juana Téllez denominada *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, la cual presenta una historia de la educación colombiana en ese siglo, pero enfatizando las *relaciones* que la misma tuvo con las principales políticas implementadas por los distintos gobiernos en el marco de los cambios institucionales y organizacionales ocurridos en Colombia, principalmente en ese escrito se establecen nexos entre la educación y algunos factores económicos, sociales, culturales y políticos¹³⁴. Estos documentos y otros de referencia en el capítulo, posibilitan comprensiones de los vínculos entre calidad y educación. Veamos.

En el libro *Aspectos del siglo XIX en Colombia*¹³⁵, y muy especialmente en su ponencia *Empresarios ingenuos: organización, capital y conocimientos técnicos en las fábricas de Bogotá, 1814 – 1850*¹³⁶, Frank Safford ofrece afirmaciones importantes sobre la historia económica y empresarial del siglo XIX en Colombia, que a partir de *análisis y comparaciones* amplían las *estructuras y horizontes de sentido* que conducen a primeras *comprensiones* sobre cómo fue vinculándose histórica y socialmente la noción –no necesariamente concepto– de *calidad* en el país, así como sobre las *relaciones entre calidad y educación*.

La primera de estas afirmaciones, que paradójicamente la incipiente noción de *calidad* –si la hubiese– del naciente empresariado colombiano de la primera mitad del siglo XIX, se convirtió, al tiempo, en uno de los obstáculos mayores para el éxito de las nuevas empresas. Esta noción se interpreta desde la presunción que tenían los empresarios que la «mejor calidad» era un buen calco de Europa.

¹³⁴ Ramírez Giraldo, María Teresa y Téllez Corredor, Juana Patricia. *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Serie Borradores de Economía. No. 379. Colombia: Banco de la República, 2006.

¹³⁵ Safford, Frank Robinson. *Aspectos del siglo XIX en Colombia*. Medellín: Ediciones hombre nuevo, 1977. En particular los apartados titulados “Empresarios nacionales y extranjeros en Colombia durante el siglo XIX”, y “En busca de lo práctico: estudiantes colombianos en el extranjero, 1845-1890”.

¹³⁶ Safford, Frank Robinson. “Empresarios ingenuos: organización, capital y conocimientos técnicos en las fábricas de Bogotá, 1814 – 1850”. *Revista de Investigaciones*. Armenia: Universidad del Quindío (1986), pp. 17-26.

Es posible sugerir varias explicaciones para la inclinación de los empresarios a efectuar inversiones desproporcionadas en los edificios y la ornamentación, al tiempo que fallaban en economizar en maquinaria (...)

Si su propósito consistía en construir fábricas modernas, como las existentes en Europa, debían estar seguros de igualar los patrones europeos, cualesquiera que fuesen esos modelos. Es posible suponer que no se trataba del tipo de derroche producido por una mentalidad colonial, sino de imitar a la metrópoli en todo detalle, al menos de efectuar la labor de tal manera que tuviera la aprobación europea¹³⁷.

Ahora bien, frente al desarrollo de la historia empresarial colombiana de la primera mitad del siglo XIX, este no fue el único obstáculo. Precisamente con excepción de la Antioquia forjada con la minería, las limitantes se debieron a una confluencia de factores entre los que sobresalen cuatro aspectos complementarios: la ingenuidad, la ausencia de entidades crediticias, la tendencia a usar el capital de manera improductiva y la ignorancia en asuntos técnicos.

Incluso, aunque pueden obtenerse afirmaciones complementarias y no menos importantes como la gran dificultad que la topografía del país generó para consolidar empresa; como producto de la interpretación de esta *estructura de sentido*, puede decirse que en relación a los vínculos con la educación, todos estos factores no fueron tan influyentes para precisar cómo orientar o no la educación elemental en Colombia, pero sí lo serán para definir los propósitos de los estudios superiores –en especial, la ignorancia en asuntos técnicos–. Estas interpretaciones que se realizan a la *estructura de sentido* mediante el diálogo con Frank Safford, aclara *malentendidos* y obliga a entender una diferencia marcada en este momento histórico en cuanto intereses perseguidos entre la educación elemental y la superior en Colombia. En las líneas siguientes se amplía esta diferencia y se establecen relaciones con el decurso empresarial que motiva estas situaciones.

Las políticas administrativas contrarias de centralización y descentralización implementadas continuamente por los distintos gobiernos de la época y las relaciones cambiantes con la iglesia, son los hechos que más afectaron en diferentes reformas a la educación elemental en el siglo XIX, las cuales tuvieron como prioridad en general la expansión educativa, la

¹³⁷ Safford, “Empresarios ingenuos: organización, capital y conocimientos técnicos en las fábricas de Bogotá, 1814 – 1850”, p. 24.

cualificación de los maestros y, en muchos momentos de esta época, la enseñanza en el respeto y los valores fomentados por la iglesia católica. La profesora Olga Lucía Zuluaga afirma en una de sus publicaciones que:

El gobierno de Santander trató de disminuir la influencia clerical en la educación sin poder lograrlo debido a la gran influencia del clero entre las masas. Consecuencia de esto fue la educación de los niños con una actitud de respeto por la Nación y por la religión como lazo de unión entre los colombianos. Las reformas de Ospina, mejoraron el estatus de las escuelas normales, hicieron más amplio el programa de formación de los maestros, adoptaron por primera vez un programa de pedagogía, e incidieron en la cualificación del oficio de maestro, aunque en la práctica no hubieran tenido el éxito que se esperaba¹³⁸.

Por su parte, María Ramírez y Juana Téllez sintetizan de manera adecuada estos elementos relacionales de la educación durante esta época en referencia al escrito *La educación y la economía colombiana* de Miguel Urrutia. Dialoguemos con las autoras:

Durante la mayor parte del siglo XIX la educación en Colombia se vio afectada por los constantes conflictos entre los partidos políticos, y por la relación de éstos con la iglesia católica. Como lo señala Urrutia (1976), esto llevó a que cada vez que la presidencia de la República cambiaba de partido, la organización educativa vigente fuese revisada y modificada totalmente. Así, en 1850 los liberales abandonaron la regulación de la educación, y ésta se descentralizó tanto administrativa como fiscalmente. Además se autorizó la libertad completa en la instrucción. En 1870, por medio del decreto federal orgánico de la instrucción pública, se ordenó que la educación primaria pública fuese gratuita, obligatoria y laica. El decreto también estableció que el sistema educativo debería estar supervisado por el Gobierno Nacional. Posteriormente, con la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, el conflicto entre la iglesia y el Estado mermó. Los conservadores dispusieron que la educación primaria aunque debía ser gratuita no debía ser obligatoria, y que además la educación en el país se debería regir por los preceptos de la iglesia católica, la cual la orientaría y la supervisaría. Por medio de la Ley general de educación de 1892, se decretó que el gobierno central supervisaría y regularía la educación en el país.

La incapacidad y rivalidad de los partidos políticos por organizar y regular la educación a lo largo del siglo XIX, las guerras civiles y los escasos recursos con que contaba el país, llevaron a que Colombia a comienzos del siglo XX fuera uno de los países más atrasados del mundo en materia educativa¹³⁹.

Ahora bien, esta *estructura de sentido* que va emergiendo como producto de las conversaciones y la revisión histórica, aún no aclara lo sucedido con la educación superior y

¹³⁸ Zuluaga Garcés, “Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”, p. 278.

¹³⁹ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, pp. 4-5.

que contribuyó de manera notable al vínculo entre educación y calidad. No se trata tanto de los programas que pudieran ofrecer los colegios mayores y universidades del país, sino de las necesidades que encontraban los nuevos empresarios respecto de la educación de sus hijos, así como la transformación que en razón de las relaciones con Europa y Estados Unidos va adquiriendo la noción de *progreso* y sus nexos con los estudios prácticos. Consiste en que si bien «la ingenuidad» es el elemento central de los errores de algunos empresarios de la primera mitad del siglo XIX, esto no puede opacar los intereses e intentos de ciudadanos por forjar una industrialización en el país. Fue, al pretender convertir la gestión administrativa en una copia de Europa, que la noción de progreso que era un propósito ya conocido para la Colombia de este tiempo se modifica, y de estas situaciones históricas precisamente, las convivencias de posiciones, especulativas algunas, condujeron a crisis¹⁴⁰ y dificultades que forjarán cambios tanto en las intenciones inversionistas como en la posterior *educación superior* de las élites cuando en la segunda mitad del siglo XIX tercié frente al discurso de Europa, los del Reino Unido y Estados Unidos. Las referencias y líneas subsiguientes detallan estos aspectos *textuales* debido a la importancia para comprender las relaciones entre educación y calidad.

Hay un acontecimiento especial que posibilita vincular con importancia un elemento relevante para el estudio, y que Frank Safford desarrolla con detenimiento en uno de sus escritos. Corresponde al papel importante que desempeñó el general, expresidente de la República de la Nueva Granada y diplomático Pedro Alcántara Herrán (1800-1872) durante su estadía como embajador en Estados Unidos en la década de 1850. Si bien el país desde su administración (1841-1845) tuvo en educación elemental minúsculos resultados de avance con las propuestas de Mariano Ospina Rodríguez (1844) en torno a las escuelas normales¹⁴¹,

¹⁴⁰ Safford escribe: “Entre 1837 y 1839 se presentó entre los accionistas propietarios de tierras, la tendencia a ceder el paso a capitalistas de origen comercial, algunos de los cuales realizaron inversiones dentro de un espíritu básicamente especulativo, más bien que empresarial. De esta manera, las factorías de Bogotá fueron atrapadas en especulaciones que condujeron a la crisis comercial entre 1841 y 1842”. Véase Safford, “Empresarios ingenuos: organización, capital y conocimientos técnicos en las fábricas de Bogotá, 1814 – 1850”, p. 23.

¹⁴¹ Sobre este punto, véase Zuluaga Garcés, Olga Lucía. “Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822 – 1868”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia (2001), en el que se plantea: “Con la reforma de Mariano Ospina, implantada en 1844 (...) la Escuela Normal se transformó de escuela primaria –dedicada al entrenamiento en la enseñanza mutua desde 1822– en una institución de saber formadora de maestros. Sin embargo, coexistieron las concepciones de Lancaster y Pestalozzi” (p. 41). Para profundidad en estas propuestas, cp. además Zuluaga

en el texto el investigador estadounidense centra su atención en los estudios prácticos, explicando como en las correspondencias entre el General Alcántara y algunos padres de estudiantes colombianos, puede interpretarse el motivo fundamental que causaba el envío de los jóvenes al país del norte: "... matricularlos en estudios técnicos o prácticos capaces de convertirlos en empresarios, ingenieros o, de todos modos, hombres de provecho económico"¹⁴².

Como se va comprendiendo a través de este *signo* que fija en *texto*, y va ampliando la *estructura de sentido*, este es un momento determinante en el curso de la relación que se estudia, porque permite interpretar (como en una *fusión de horizontes de sentido* actualizada), el porqué de la influencia académica del pensamiento norteamericano durante las últimas décadas del siglo XIX y en especial durante las primeras del XX¹⁴³. A través de sus investigaciones sobre los destinos de los estudiantes y las correspondencias señaladas, Safford nos permite aclarar, además, el malentendido manifiesto respecto del error estimado durante muchos años, al considerar que los empresarios, al igual que las élites colombianas en general, sólo tenían como referente *educativo de calidad* a Europa.

La preocupación por un comportamiento práctico fue uno de los factores que determinaron que muchos padres enviaran sus hijos a Estados Unidos y no a Europa. Para muchos Europa estaba identificada con lujo y consumo, mientras que los Estados Unidos, la nueva potencia industrial en ascenso, estaba asociada con empresa y producción¹⁴⁴.

Garcés, "Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)".

¹⁴² Safford, Frank Robinson. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Empresa editorial Universidad Nacional. El Áncora editores, 1989, p. 11.

¹⁴³ No obstante algunos comentaristas de la obra de Safford como P. Dávila han concentrado más sus consideraciones en los resultados inmediatos de esas excursiones que en lo que implicó para el contexto de época manifestando que: "... Si se comparan los objetivos con los resultados que tuvo esta política de estudios superiores, puede llegarse a la conclusión de que esa fue una historia de frustraciones, pues, los campos tradicionales de actividad –derecho, educación, política, literatura, etc.– recapturaron varios estudiantes que habían hecho estudios técnicos por fuera. Además, desde entonces apareció la fuga de cerebros, porque varios estudiantes resolvieron quedarse en el extranjero que ofrecía mejores posibilidades para el ejercicio profesional de carreras técnicas..." Véase Dávila, P. "Notas bibliográficas. Frank Safford, Aspectos del siglo XIX en Colombia". *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. No. 8. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (1976), pp. 172-175.

¹⁴⁴ Safford, *Aspectos del siglo XIX en Colombia*, p. 131.

Ampliado el *círculo de la comprensión*, es importante seguir sumando *textos* que a su vez van movilizand las *estructuras de sentido*, por ejemplo, advertir, además, que Colombia comienza el siglo XX bajo el contexto de una guerra compleja que siguió afectando las concepciones de progreso afiliadas a nociones europeas y estadounidenses, y que por su puesto, incidieron en las decisiones educativas de las primeras décadas del siglo. Siguiendo los diálogos con María Ramírez y Juana Téllez, puede afirmarse que la Ley 39 de 1903 implantó durante las primeras tres décadas de la centuria del XX, la basa del sistema educativo colombiano. Esa Ley concilió lo planteado en la Constitución de 1886, el Concordato de 1887 y la Ley general de educación de 1892, con la tendencia, cada vez más fuerte, de las experiencias educativas norteamericanas e inglesas hacia lo práctico. Veamos:

En resumen, los rasgos más importantes de la Ley, (...) se encuentran relacionados con la gran influencia de la iglesia católica en la enseñanza, la distribución de las responsabilidades financieras y administrativas entre la Nación, los departamentos y los municipios sobre la educación, la división rural urbana de la educación primaria, la cual claramente favoreció a la última, y la división técnica versus clásica de la educación secundaria. Estos dos últimos rasgos están estrechamente relacionados con las políticas de reconstrucción económica llevadas a cabo por el presidente Rafael Reyes (1905-1910), que incluían, entre otras, la promoción de las exportaciones agrícolas, en especial las de café, y un programa activo de industrialización. Por lo tanto, el gobierno a través de esta Ley explícitamente buscó orientar la educación hacia el desarrollo de la industria principalmente y hacia la agricultura, en menor medida¹⁴⁵.

Además, en una especie de continuo histórico que amplía la *estructura de sentido* que se da en estas primeras décadas del siglo XX, Carlos Dávila en referencia a los empresarios bogotanos y del Valle del Cauca —citando a Charles Bergquist—, advierte la importancia de recordar, que en medio de la hegemonía conservadora, el gobierno de Carlos Restrepo (1910-1914) abogarí por el bipartidismo, el liberalismo económico y la tolerancia religiosa —que generará profundos impactos en el ámbito educativo¹⁴⁶—, al tiempo que hace énfasis en la

¹⁴⁵ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, p. 9.

¹⁴⁶ Aunque algunas políticas y modificaciones educativas se llevaron a cabo en el primer tercio del siglo XX en Colombia favoreciendo cambios en los desarrollos pedagógicos —por ejemplo, la Resolución 23 de 1911, por la cual se suprimió la utilización de la férula y los castigos físicos, la Ley 114 de 1913 que determinó las pensiones de los maestros de escuela, y la Ley 56 de 1927 que definió obligatoria la educación primaria en el país—, no puede soslayarse la relevancia que en estas tuvo la injerencia de la iglesia cristiana católica, al punto que incluso en algunas ocasiones, recomendaciones de carácter internacional fueron desestimadas en el país a causa de la institución religiosa. María Ramírez y Juana Téllez apoyadas en el notable documento de Aline Helg *La educación en Colombia: 1918–1957: una historia social, económica y política*, sintetizan de manera apropiada este momento histórico:

relevancia que va a tomar para toda la proyección del país los dineros obtenidos por el Canal de Panamá y, en especial, del café como elemento aglutinante de la sociedad de finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

... Colombia, ‘país cafetero’ se insertaba así, definitivamente en la economía mundial; a pesar de las fluctuaciones en los precios, la calidad del café colombiano y la demanda mundial por el grano le harían conocer al país un auge expansivo de las exportaciones que no tenía precedentes. El auge fue notorio ya en 1913, cuando las exportaciones llegaron a un millón de sacos, éstas ascendieron en 1921 a 2 millones de sacos, iniciando una década de crecimiento sin precedentes, especialmente durante los años 1925-1929 (...). Tal expansión de los años veinte (‘la danza de los millones’) estuvo acompañada por importantes reformas tendientes a la modernización del aparato estatal, especialmente en el campo monetario, fiscal y de legislación obrera¹⁴⁷.

Los *análisis y comparaciones* permiten comprender cómo el panorama colombiano de la industrialización va dejando a través de estas décadas elementos importantes que permiten seguir realizando nuevas interpretaciones –no encontradas en la revisión documental inicial– sobre la *noción de calidad* que subyace a estos momentos históricos. Es a partir de estas movilizaciones, como producto de las *estructuras de sentido* y *las fusiones de horizonte*, que se hace posible establecer las relaciones con la educación en el marco interpretativo de la experiencia con lo *extraño diferente*. Cinco consideraciones respecto de la circulación de la

Es de mencionar que las pocas reformas que se trataron de llevar a cabo durante este período contaron con una oposición fuerte de la iglesia católica, que temía ver disminuido su poder en el sistema educativo. El gobierno del Presidente Pedro Nel Ospina, por ejemplo, intentó reformar el sistema educativo basado en las recomendaciones de la Misión Alemana, que lo asesoró. Sin embargo, debido a la influencia de la iglesia, que vio al proceso de modernización como una amenaza contra sus intereses, ninguna de las propuestas de la Misión fueron aprobadas por el Congreso, y la presión llevó a la renuncia del entonces ministro de instrucción pública. Por su parte, la Ley 56 de 1927 generó una gran inconformidad en la iglesia católica del país. Por medio de esta Ley el gobierno decretó el carácter obligatorio de la educación primaria, al cual se había opuesto la iglesia, y permitió que los colegios de educación secundaria que eran oficiales se organizaran de forma privada y con libertad de enseñanza, es decir, se redujo la intervención del gobierno en materia regulatoria. Sin embargo, las subvenciones y las becas que otorga el gobierno no fueron suprimidas. Lo que hizo el gobierno fue dejar de contratar privilegios en relación con la enseñanza secundaria con ciertos establecimientos, lo cual causaba un monopolio perjudicando a otros colegios. La iglesia católica se opuso a esta Ley argumentando que la manera libre con que se les permitió organizarse a los establecimientos de educación secundaria en forma privada estaba en desacuerdo con la doctrina católica y que violaba el Concordato. Sin embargo, esta oposición no tuvo éxito. Como lo relata el Ministro de Instrucción Pública en 1928, el decreto número 57 de 1928 complementario a la Ley 56 de 1927, establecía que dentro del conjunto de asignaturas que exige el gobierno como mínimo de enseñanza se encontraba en primer lugar la religión católica, por lo tanto los argumentos de la iglesia eran infundados. Véase Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, pp. 10-11.

¹⁴⁷ Dávila L. de Guevara, “Diversificación económica y actividad política del empresariado en Colombia: los negociantes de Bogotá y del Valle del Cauca, 1885-1930”, p. 30.

noción de calidad –no del concepto– y sus vínculos con la educación se presentan a continuación como ampliación del *círculo de la comprensión*.

En primer lugar, se precisa que no puede hablarse propiamente de una noción de calidad vinculada a ideas económicas –tal como ocurre en Europa– hasta muy avanzada la segunda mitad del siglo XIX; más bien esa noción de *calidad*, si la hubiese, es entendida a lo largo de este siglo en el país como un «calco de los artefactos», y no de las reflexiones o formas de proceder administrativas europeas. Empero, ya acontecido el siglo XX, y si bien el hecho que el profesor Carlos Dávila al utilizar la expresión “calidad de café colombiano” no prueba directamente que se hablase en esos términos, sí queda claro que la demanda mundial empieza a movilizar en el sector productor y comercial de Colombia una acepción de la *calidad* que encuentra relación diacrónica con la solicitud europea de «herencia marxista» por la concreción –calidad de la tierra, calidad del café–; además, una circulación hacia el elemento político administrativo y de gestión que implicará la naciente industrialización, y que tal como el mismo profesor Dávila sugiere, va a generar importantes reformas de orden fiscal y de legislación obrera. Es justamente el arribo a Colombia de la segunda y tercera acepción señaladas en este trabajo, provenientes del ámbito industrial y empresarial en occidente.

Segundo –y en enlace con las consideraciones del párrafo anterior–, que hay un malentendido de interpretación histórica en el hecho de considerar que «ese calco» haya llevado a los nacientes empresarios colombianos a seguir la tendencia de las élites de este momento en el sentido de considerar sólo a Europa como destino para el estudio de sus hijos; por el contrario, muchos de ellos enviaron a sus descendientes a Estados Unidos para educarse no en las «artes liberales», sino en las nuevas formas de dirección organizacional, y por ello, la noción de *administrar* que llegará al país e influirá en decisiones de política laboral y educativa desde las primeras décadas del siglo XX, será la aplicación de algunos principios de la teoría tayloriana de *Administración Funcional*, en especial el de la descentralización que posibilite una mejor dinámica de la instrucción planeada y supervisada.

A partir de la década de 1950 –como se mostrará en líneas subsiguientes– esa noción de *administrar* se movilizará hacia una «adaptación» o implementación de las recomendaciones de expertos extranjeros. Estas fallas se deben –en cuanto interpretación que surge de lo planteado– a un reconocimiento invariable e inexacto de la hegemonía conservadora acaecida entre 1886 hasta 1930, la cual traspasada al ámbito educativo, *no aceptaba ninguna idea que fuese en contravía de la doctrina cristiana*; sin embargo, eso no significa que también en la educación –aunque mínimamente–, se haya generado cierta reflexión educacional, que si bien dista de las concepciones de *calidad* que ya por estos tiempos se gestaban en Estados Unidos, sí implicará copias de algunos de sus elementos, en especial por todo lo que significó la propuesta de la Escuela Activa en Colombia. Carlos Patiño sintetiza de una forma bastante adecuada las consideraciones que Jaime Jaramillo Uribe y Hubert Poppel plantean respecto de la llegada de la Escuela Nueva a Colombia:

Colombia entró en la modernidad pedagógica, al llamado movimiento de la Escuela Nueva o Activa a comienzos de los años treinta del siglo XX. Sin embargo, desde la fundación del Colegio Moderno en Bogotá por Agustín Nieto Caballero, se comenzaron a difundir algunas de las nuevas ideas, de manera que antes de la llegada del gobierno liberal de Olaya Herrera en 1930, las autoridades del país ya habían introducido algunas modificaciones en las políticas y prácticas educativas. (...)

Cuando Nieto Caballero fue nombrado, en 1934, en la Dirección General de la Enseñanza Primaria, se incorporaron, de manera consistente, las nuevas ideas y tendencias. La Escuela Nueva propuso cambiar las viejas prácticas por otras como la de actividad, comprensión, flexibilidad, simpatía y utilidad, en el sentido de dotar a la educación de un sentido funcional para el futuro ciudadano. Por lo mismo, apuntó a recursos pedagógicos como las llamadas lecciones de cosas, los trabajos manuales, los deportes, las huertas escolares, las excursiones y los centros de interés. Por ejemplo, antes de la llegada de la renovación educativa, una materia como la geografía se enseñaba a punta de memoria. No se contaba con un mapa para tener una visión directa de los fenómenos. La Escuela Nueva dio vía libre a las salidas al campo libre, la redacción de las impresiones de los alumnos, el dibujo de mapas elementales, las analogías con otras regiones del país usando fotografías y recortes de periódicos, etc.¹⁴⁸.

Tercero, estas concepciones administrativas de carácter general forjarán réditos en dinámicas comerciales orientadas hacia la «diversificación» que se dará en zonas como el Valle del Cauca y Antioquia. Esto significa, que si bien todo el país se va a beneficiar de las épocas de bonanzas cafeteras, la «diversificación» como estrategia administrativa y de mercado será la tendencia en el empresariado antioqueño y valluno, incluso en cierta élite bogotana,

¹⁴⁸ Patiño Millán, *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*, p. 13.

marcando con esto no sólo una diferencia importante en las formas de entender y consolidar los negocios en el país, sino, en especial, aprovechar la expansión de la *educación elemental* promovida por los gobiernos para enseñar a los futuros obreros aspectos técnicos que les permitan vincularse de mejor forma, y más rápidamente, a ese entorno laboral concebido desde el gobierno de Rafael Reyes.

Una cuarta interpretación –al igual como se ha marcado con Weber en el apartado anterior–, evidencia en la *estructura de sentido* que el vínculo entre política, administración y progreso es inconcuso, y en el caso de los siglos XIX y XX en Colombia, se encuentra transversalizado por la relación entre lo público y lo privado, en cuanto la presencia del *liderazgo político* regional y nacional con ocupación de cargos representativos o de la administración pública es notable. Dialoguemos con el profesor Dávila:

... Pero, sin duda, es el caso de los negociantes que llegaron a ser presidentes de la República el que ilustra en forma más patente la tenue diferenciación entre el sector público y privado (...) no sólo el ejemplo del empresario cauchero Rafael Reyes, sino otros ejemplos notables en que la actividad empresarial se conjugó con la política (...) Un caso fue el de la familia liberal de los López, con dos presidentes de la República a su haber. Otro, el de la familia Samper, aunque con una derrota electoral de don Miguel Samper. Un tercer caso fue el del presidente Jorge Holguín (1909), quien sucedió a Reyes que fue uno de los más grandes cafeteros de Cundinamarca. (...) antioqueños, el caso de los Ospina, con dos presidentes (Pedro Nel Ospina 1922-1926 y Mariano Ospina Pérez, 1946-1950) es otro importante ejemplo¹⁴⁹.

Para el *proceso de comprensión* que se está generando, es relevante tener en la cuenta estas relaciones entre *política, administración y desarrollo* en la primera mitad del siglo XX en Colombia, porque tal como el profesor lo sugiere, la actividad política de los negociantes durante esta época

... implicó la organización de los intereses empresariales de sectores muy específicos. El caso de Hernando Caicedo como líder de los azucareros y promotor de su organización gremial es el mejor ejemplo (...)

... se concluye entonces que la altísima diversificación económica de los negociantes de estas dos regiones colombianas (Bogotá y el Valle del Cauca), estuvo acompañada de una intensa

¹⁴⁹ Dávila L. de Guevara, “Diversificación económica y actividad política del empresariado en Colombia: los negociantes de Bogotá y del Valle del Cauca, 1885-1930”, p. 37.

actividad política. Esta última no fue un obstáculo sino un complemento necesario para la realización económica de los destacados negociantes...¹⁵⁰.

Pero esta relación entre política e incidencia social exige ser interpretada también desde la *participación educativa*. Con motivo de la descentralización e imprecisión en la inversión en educación, departamentos, municipios y el Estado mismo no tuvieron claras, durante la primera mitad del siglo XX, sus intervenciones en la financiación y avance de la educación de los municipios y departamentos más pobres, inclusive, porque los dineros provenientes de la venta de Panamá y de las exportaciones cafeteras, en lugar de mitigar las profundas diferencias en educación, contribuyeron a ampliar la inequidad educativa e iniquidad social que aún hoy, décadas posteriores, no logra soslayarse. Veamos:

Esta distribución de obligaciones financieras también llevó a que fueran los municipios y los departamentos con mayores recursos los que pudieran fomentar en mayor grado la educación, así los municipios y departamentos pobres se quedaron rezagados en materia educativa. (...)

A partir de 1925 y hasta 1929, el gasto del MEN en términos reales se incrementó considerablemente, y su participación dentro del gasto total de la Nación pasó de 5.4% en 1925 a 8.6% en 1929 (...). Sin embargo, es de señalar, que esta participación es bastante inferior a la registrada por el Ministerio de Obras Públicas cuyo gasto representaba 13% del gasto total de la Nación en 1925.

Este período se conoce como la ‘danza de los millones’; en el cual el Gobierno recibió los dineros provenientes de la indemnización americana por la separación de Panamá, que sumado al aumento de los precios internacionales del café y al acceso del país al mercado financiero internacional, terminaron con la crisis fiscal de comienzos de los años veinte. Un gran porcentaje de los dineros provenientes de la indemnización americana se destinó a construir obras públicas, en particular infraestructura de transporte. Por lo tanto, el gobierno quedó con más recursos disponibles, provenientes principalmente de créditos externos, para destinarlos a otros sectores, entre ellos la educación¹⁵¹.

Finalmente, como quinta consideración –de orden compilatorio y de mayor interés para esta investigación–, que pueden rastrearse durante la primera mitad del siglo XX, naciesen preocupaciones por la «calidad» –totalmente diferenciadas de la «copia de Europa» en las construcciones y la maquinaria propias de la primera mitad y gran parte de la segunda del siglo XIX–, cuando el comercio internacional da *visibilidad* al café. Si bien el mercado de la primera mitad del siglo XX evidencia una multiplicidad de artículos que se importaban y

¹⁵⁰ Dávila L. de Guevara, “Diversificación económica y actividad política del empresariado en Colombia: los negociantes de Bogotá y del Valle del Cauca, 1885-1930”, p. 37.

¹⁵¹ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, pp. 12-15.

exportaban, es el café, con los múltiples requerimientos que implicará su comercialización internacional, el que obliga a que los distintos exportadores deban estudiar las exigencias que el comercio imponía para ser «exitosos» en el ámbito exterior, y estos poco a poco las trasladan a los tostadores, quienes a su vez introducen estas demandas a los productores... generando con todo esto una experiencia insólita y acumulada por la *calidad* y su búsqueda de orden práctico y concreto también en la producción y comercialización de otros productos.

En cuanto al comercio, hay que señalar también la multiplicidad de artículos que se importaban y exportaban. El auge cafetero, con la complejidad que su comercialización implicaba, forzaría luego una mayor especialización en cuanto concierne al comercio de exportación¹⁵².

Estas condiciones mundiales de carácter económico, político y social, aunadas a las ideas de los hijos formados en Estados Unidos, permiten desde las *interpretaciones* compiladas en estos cinco aspectos, ampliar la *estructura de sentido* hacia la *interpretación* de nuevos planteamientos de orden general en el estudio de las relaciones entre calidad y educación en Colombia durante el siglo XX. Veámoslo con detenimiento

El primero, que si bien la *expansión* es el propósito más importante de la labor gubernamental en lo referente a su *tarea educativa*, esta posee imbricados períodos de ocupación y desatención que hacen de la primera mitad del siglo XX un período de «imprevisión educativa», que fue fuertemente cuestionado por algunos sectores sociales –incluso por vías de hecho, como por ejemplo, a través del famoso paro estudiantil de 1938 en Bogotá que protestó contra los exámenes y cursos preparatorios para acceder a la universidad¹⁵³–, con maestros muy mal preparados no obstante algunos aportes de las escuelas normales, y conducido por el vaivén de las circunstancias históricas que posibilitaron algunas inversiones, pero inconstantes e insuficientes al revisar este período.

La falta de maestros preparados, la forma como se descentralizó el sistema educativo, la poca prioridad que le dieron los diferentes gobiernos a la educación y la falta de recursos fueron

¹⁵² Dávila L. de Guevara, “Diversificación económica y actividad política del empresariado en Colombia: los negociantes de Bogotá y del Valle del Cauca, 1885-1930”, p. 35.

¹⁵³ Sobre este aspecto, cp. Moreno Martínez, Orlando. “El paro estudiantil de mayo de 1938”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Volumen 36. No. 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (2009), pp. 41-63.

los obstáculos más grandes que tuvo que enfrentar la enseñanza en el país durante la primera mitad del siglo XX¹⁵⁴.

Esta imprevisión educativa de principios de siglo, no obstante, no pierde un elemento característico de la educación colombiana a lo largo de la historia: la profunda inequidad en la formación de los miembros de la sociedad. Aline Helg escribe al respecto en su texto *La educación en Colombia: 1918-1957: una historia social, económica y política*

Las profundas brechas existentes en la sociedad colombiana se reflejan pues en el sistema educativo. La separación más visible es el deslinde rural / urbano, porque marca tanto las clasificaciones estadísticas como los programas escolares. Como el pueblo era a comienzos del siglo en su mayoría rural, esta separación enmascara una división pueblo / élite. A medida que el éxodo rural se acelera después de 1945 esta fisura se expresa en la educación por una división pública / privada. El Estado se encarga de otorgar una educación ‘civilizadora’ y una formación manual al pueblo, en tanto que la Iglesia y el sector privado laico suministran a las clases medias una formación que las preparan para los empleos del sector privado terciario y a las élites una educación que les permitiese competir con las élites europeas o norteamericanas¹⁵⁵.

Ahora bien, el panorama de expansión, pero no el de inequidad, cambia de manera importante en la segunda mitad del siglo y paradójicamente en momentos de cruenta violencia política, los cuales en lugar de generar un contexto temeroso y sosegado en el acontecer educativo, brindaron elementos necesarios para una conciencia social de su importancia, esto, se ratifica a partir de la «dictadura» de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), y de manera más clara durante el período conocido como el Frente Nacional (1958-1974).

Al inicio de la segunda mitad del siglo XX se produjo el despegue de la expansión educativa en Colombia. Desde 1950 y hasta mediados de los setenta los indicadores de la educación sufrieron una mejora nunca antes vista. El crecimiento de los alumnos matriculados tanto en primaria como en secundaria fue muy superior al crecimiento de la población durante el período. Tanto en primaria como en secundaria, los crecimientos anuales promedio observados en la década de los 50 y los 60 fueron los más altos del siglo, sólo con excepción de los observados a principios de siglo en primaria. En matrícula primaria, los crecimientos promedio anuales para estas dos décadas fueron de 7.7% y 6.9%, respectivamente y en

¹⁵⁴ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, p. 3.

¹⁵⁵ Helg, Aline. *La educación en Colombia: 1918-1957: una historia social, económica y política*. Editorial Plaza y Janés. Universidad Pedagógica Nacional, 2001, p. 297. [La versión original del texto en francés es de 1984 y la primera edición en español 1987).

matricula secundaria de 12.4% y 13% (...) El país mejoró significativamente la relación alumnos en primaria a población total al pasar de 7.2% en 1950 a 17.0% en 1976¹⁵⁶.

La *estructura y horizonte de sentido* que va constituyéndose a partir de este primer planteamiento general, amplían el *círculo de la comprensión*, mostrando que si bien esta expansión educativa recoge los lineamientos provenientes desde la UNESCO sobre cobertura –y que líneas atrás se han planteado para toda América Latina (Edwards, Gadotti, Tünnermann)–, la *calidad* aparece entremezclada con estas políticas de expansión, y si en algo avanza la calidad educativa como tal diferenciándose de la cobertura, es en la alineación desde la presidencia de Alberto Lleras Camargo (1958-1962) “con la política internacional de los Estados Unidos y [la] Alianza para el Progreso”, lo cual implica para el momento: sí inversión en educación, para responder a los lineamientos del organismo multilateral, y del país subsidiario, que se concretará en los años siguientes a través del *Informe Coombs*. En uno de los artículos producto de la importante investigación realizada por Robert Arvone sobre estos aspectos, se plantea:

¿Hasta dónde la llegada del Frente Nacional significó un cambio notable en la estructura y funcionamiento del Sistema Educativo Colombiano? Durante el periodo 1958-1974, hubo una gran expansión del sistema educativo a todos los niveles. Grandes sumas de dinero se invirtieron en educación, a medida que el gobierno nacional asumió un papel preponderante en comparación con los departamentos y municipios en el financiamiento y dirección de las escuelas (...) se recibieron grandes cantidades en ayuda extranjera, como también asistencia técnica por parte de agencias internacionales (UNESCO, PNUD, el Banco Mundial, la AID) que escogieron a Colombia como escenario de innovaciones educativas.

¿Cuáles fueron los resultados 16 años después? Las desigualdades de los años cincuenta continuaban: diferencia entre educación rural y urbana, entre educación pública y privada, entre educación básica y superior. Ciertamente, un mayor número de niños de los estratos más bajos de la sociedad, pudieron aprovecharse del sistema educativo para subir en la jerarquía social, pero la naturaleza clasista del sistema escolar permaneció esencialmente la misma. El nivel cuantitativo de educación recibida y las oportunidades sociales, seguían siendo diferentes, de acuerdo con el origen social del estudiante. Las innovaciones y reformas educativas fueron en su mayoría de carácter cuantitativo. La estructura obsoleta del sistema escolar se puso a funcionar más eficientemente. Al mismo tiempo el país se hizo cada vez más dependiente de fuentes de financiación e ideas extranjeras, que moldearon la dirección y el contenido del sistema escolar. En esencia, el sistema educativo continuó reflejando el

¹⁵⁶ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, p. 43-44.

sistema de estratificación de la sociedad Colombiana y su dependencia económico-cultural de los Estados Unidos y Europa Occidental¹⁵⁷.

Ahora bien, un planteamiento de orden general, más organizacional, sigue la línea que Mauricio Molano Camacho ha trazado en algunos de sus escritos¹⁵⁸, y se fija como *signo* en el ámbito *textual* colombiano, radica en el hecho que, propiamente se podría hablar de una *noción administrativa de calidad* en las organizaciones colombianas hasta la década del 50, y especialmente “... cuando en 1956 una misión de Asistencia Técnica asesora al país a fin de desarrollar indicadores de productividad y optimizar la industria nacional”¹⁵⁹. Esta práctica permite comparar una «nueva semejanza» en el curso de la *calidad* en Colombia, la cual se interpreta como una experiencia que sigue a la iniciativa Japonesa –ya comentada sobre las visitas de Deming y Juran a Japón–. Con motivo de estas prácticas

... En 1960 se crea el Centro Nacional de Productividad y la Asociación Nacional de Productividad y se organiza en el Ministerio de Fomento una División de Normas y Calidades, asesorada por una junta central de normas. Fundado en 1963, el Instituto Colombiano de Normas Técnicas, ICONTEC, actúa como asesor del gobierno en materias de normalización técnica. Incolda, la Universidad de Los Andes, La Asociación Colombiana de Control de Calidad fundada en 1975, el Premio Nacional de la Calidad, el Movimiento de los Círculos de Calidad iniciado hacia 1980 en Croydon, Banco de Occidente, carvajal (*sic.*) y Enka, las asociaciones de Círculos de Calidad (especialmente Antioquia, Bogotá,

¹⁵⁷ Arvone, Robert. “Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974”. *Revista Colombiana de Educación*. No. 1. Universidad Pedagógica Nacional (1978), p. 3. Y en la presentación del artículo el profesor Jairo Arboleda Toro, escribe:

... Entre otros temas se pueden enumerar la participación activa y efectiva de los estamentos básicos del sistema educativo, a través de sus diversos organismos gremiales que han tenido incidencia en la definición y redefinición de algunos aspectos de las políticas educativas en los diversos niveles del sistema; la forma como el Estado ha utilizado el poder político, económico y militar para contrarrestar la acción de las organizaciones de base; el problema de los contenidos de la educación, parte esencial de la política educativa; la burocracia internacional creada al amparo de la asistencia externa, que en muchas instancias, ha entorpecido todavía más el funcionamiento del sistema educativo.

Un punto crítico que señala el autor y que sería importante seguir explorando, es el moldeamiento del sistema educativo a través de la influencia de las agencias internacionales, factor que se hace claramente explícito en el período del Frente Nacional. La relativa estabilidad de la estructura política que garantizaba la coalición, la ausencia de una concepción autónoma sobre el desarrollo del sector, el interés de las agencias financiadoras y un continuismo pasivo en la alternación del gobierno, crearon el terreno propicio para que la intervención extranjera pudiera entrar a establecer determinadas reglas de juego. Véase, Arboleda Toro, Jairo. “Presentación artículo: Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974” [Robert Arvone]. *Revista Colombiana de Educación*. No. 1. Universidad Pedagógica Nacional (1978), p. 2.

¹⁵⁸ Cp. Molano Camacho, Mauricio. “Calidad Total: algo de historia”. *El tiempo* (20 de junio de 1994); *De la calidad total a la calidad integral*. Series Ediciones Bancarias y Finanzas Ltda. Santafé de Bogotá: Leasing Ganadero, 1992; *Coaching en Acción. Como desarrollar equipos de ventas de alta competitividad*. Santa fe de Bogotá: McGraw Hill, 2000, [En co-autoría con Salazar Triviño, Gilberto].

¹⁵⁹ Molano Camacho, “Calidad Total: algo de historia”, pár. 2.

Cundinamarca y Valle), y la Fundación Nueva Colombia Industrial han liderado el Desarrollo de la calidad y la Productividad en el país¹⁶⁰.

Ahora bien, atendiendo a los *procesos de comprensión* que van permitiendo estas *estructuras y conversaciones*, puede interpretarse que hay dos momentos que caracterizan –y diferencian– a los empresarios colombianos de las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, y que incluso con motivo de los *análisis y comparaciones* que se realizan, les ubicaría en lugar menos «aplicativo de la calidad» contrastado con el que, con sus propias pugnas y dificultades administrativas, se impulsaba en el ámbito de la educación superior, e incluso, elemental¹⁶¹ en nuestro país. El primero de estos momentos, está determinado por el interés sólo por “... conocer –no tanto, por practicar– los nuevos estilos gerenciales”¹⁶².

Muestra de este aspecto son precisamente las asesorías brindadas por las «misiones técnicas», referidas desde la década del 50, para mejorar la productividad, las cuales no se pusieron en práctica de manera inmediata, sino que sirvieron más de diagnóstico y propuesta de lo que debía hacerse. No obstante, el segundo momento, consecuente del planteado, es radicalmente importante para esta investigación, en tanto que finalmente esas propuestas sí se adaptaron a las empresas del país, pero en momentos en los que el contexto ya no era el mismo, o sin las recomendaciones puntuales de los expertos, sino, más bien, en un trabajo descontextualizado que obligó repetidas veces a su implementación, por ejemplo, lo atinente a un servicio de metrología para el país. Veamos:

Al año de 1965, el gobierno colombiano reconoce la necesidad de contar con un servicio de metrología en el país, para lo cual firma un Convenio de Cooperación Técnica con la

¹⁶⁰ Molano Camacho, “Calidad Total: algo de historia”, pár. 2.

¹⁶¹ Carlos Patiño escribe al respecto:

Otro campo en donde hubo renovación fue el de las evaluaciones en donde se introdujo la técnica de los exámenes de test, traída por la psicóloga española Mercedes Rodrigo a la Universidad Nacional de Colombia. Así mismo, y partiendo del principio de individualización, se estudiaron las causas que producían indisciplina, pereza o cualquier otra falla de los escolares en el aula. Por su parte la docente alemana Francisca Radke introdujo en la formación de las niñas la pedagogía de Froebel y Montessori y dio impulso a los llamados jardines infantiles o Kindergarten.

Olaya Herrera creó, durante su gobierno, la Facultad de Ciencias de la Educación –inicialmente situada en Tunja y luego trasladada a Bogotá– donde se formó la primera generación de docentes de enseñanza media, directores de grupos escolares, inspectores y demás funcionarios que se encargaron de renovar el panorama pedagógico nacional. Véase Patiño Millán, *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*, p. 14.

¹⁶² Molano Camacho, “Calidad Total: algo de historia”, pár. 3.

República Federal de Alemania, más concretamente con el PTB -Physikalisch-Technische Bundesanstalt-. Mediante la resolución 3570 de 1966 se creó el Consejo de Metrología (COMET) el cual fue constituido por el ICONTEC y la Universidad Nacional de Colombia. No obstante, esos esfuerzos no produjeron resultados por lo que en 1967, mediante el Decreto 1731, el gobierno nacional hace obligatorio el uso del Sistema Internacional de Unidades, el cual fue definido por la Norma Oficial Obligatoria ICONTEC 1000. En 1972 y con base en el Convenio de Cooperación Técnica con el PTB de Alemania, se legalizó el acuerdo para la creación del Servicio Nacional de Normas, Metrología y Control de Calidad. Pero es solo con la reestructuración de la Superintendencia de Industria y Comercio (Creada en 1968) que se definió la creación del Centro de Control de Calidad y Metrología (CCCM) de acuerdo con el Decreto ley 149 de 1976.

Podría afirmarse que es mediante la Resolución 131 de 1977 cuando se otorgan funciones al CCCM que se establecen las bases de la metrología científica, industrial y legal en el país tal como existen hoy en día. A ese año, se realizó un inventario de las necesidades metrológicas del país, se formaron a los primeros profesionales en el área y se procedió a equipar al CCCM con los equipos necesarios y el personal idóneo para llevar a cabo sus labores todo lo anterior con la colaboración de la PTB de Alemania.

Quince años más tarde, 1992, el gobierno nacional expide el decreto 2153 mediante el cual reestructura la Superintendencia de Industria y Comercio, SIC (...) y crea la División de Metrología...¹⁶³.

Mauricio Molano por su parte, afirma:

En el curso del desarrollo empresarial y especialmente a partir de los sesentas, se han venido presentando y adoptando conceptos de gestión provenientes de Estados Unidos. Así, la productividad, McGregor, Peter Drucker y sus respectivas teorías precedieron al interés por el Desarrollo Organizacional, el Liderazgo Situacional, la Excelencia, la Teoría Z, el modelo M y otros nuevos empaques de productos organizacionales promovidos como tales y convertidos en modas¹⁶⁴.

Esta tendencia empresarial de «conocer» y «adaptar posterior», en los años ochenta comienza a desplazar paulatinamente en Colombia el interés por la estadística y su apoyo en la producción seriada hacia la denominada *calidad total*, que se había hecho importante en el mundo desde finales de década anterior. Asimismo, se implementa la teoría de los *Círculos de Calidad* sin tener en la cuenta una participación importante de los colaboradores de la organización, lo cual siguió separando a las organizaciones colombianas de los principios de

¹⁶³ Gallego, Juan Miguel y Gutiérrez, Luis H. *El Sistema Nacional de Calidad en Colombia. Un análisis cualitativo del desarrollo del sistema*. Banco Interamericano de Desarrollo, 2016, pp. 12-13.

¹⁶⁴ Molano Camacho, “Calidad Total: algo de historia”, pág. 3.

calidad planteados por Kaoru Ishikawa y que buscaban, precisamente, vincular a los colaboradores como parte principal de las soluciones, y no, como ejecutores de tareas.

A mediados de los ochentas comienza a desplazarse el interés desde los sistemas de control estadístico de corte tradicional enfocados a la producción y a la inspección masiva al final de la línea, hacia la Calidad Total como enfoque gerencial orientado hacia el mercado y hacia el mejoramiento continuo integrado en todas las áreas a partir de la gerencia. Igualmente se comienza a entender los Círculos de Calidad como una metodología auxiliar de la Calidad Total condenada al fracaso cuando no se la concibe y organiza en el marco de un ambiente organizacional realmente participativo y orientado desde la gerencia¹⁶⁵.

Aunque debe reconocerse que hay excepciones, por ejemplo en las actividades económicas forjadas alrededor de la minería en el siglo XIX, y la diversificación económica en empresarios del siglo XX, puede interpretarse estos «nuevos calcos, aplicaciones y adaptaciones», como desenvolvimiento y retornos históricos de la espiral de la calidad, los cuales muestran, que en el país las propuestas sobre la calidad han sido principalmente *imitaciones de estilos* –como en la primera mitad del siglo XIX–; *aplicación directa de ideas o consideraciones externas* –fundamentalmente a lo largo de la primera mitad del XX–; y, en especial en las últimas décadas del XX y el siglo XXI, *adaptaciones –la gran mayoría descontextualizadas– de propuestas internacionales* que buscan una estandarización de la gestión económica y administrativa en el marco de una economía de mercado global, así como motivaciones en el campo del Benchmarking hacia la innovación y la participación de las personas en medianas empresas.

Esta *estructura de sentido* muestra que la homogeneidad es el aspecto central de la actuación organizacional, y esta debe ser replicada en el mundo social general, dado que de la misma forma como las organizaciones pueden llegar a productos estandarizados que permitan su evaluación y control permanentes, una sociedad educada de manera homogénea es mucho más fácil de encausar hacia dinámicas mundiales requeridas. Por esto algunos autores de las ciencias administrativas como Carlos Molano, no dudan en sugerir estas perspectivas:

Deben continuarse en las asociaciones de calidad, en las universidades y en las empresas estos esfuerzos pioneros incorporando en la metodología de la Calidad Total la Planeación

¹⁶⁵ Molano Camacho, “Calidad Total: algo de historia”, pár. 4.

Estratégica y la Reingeniería a la colombiana, a fin de asegurar la Calidad Total de la Calidad Total nacional¹⁶⁶.

Los *análisis* y las *comparaciones* muestran, además, que estas «aplicaciones» se han ido vinculando, en gran número de casos, de manera generalmente condicionada en el país. Algunas universidades y sus facultades de ciencias económicas y administrativas cuyos “currículos relevantes” y planes de estudio son considerados para que sus egresados se vinculen a multinacionales o empresas en el exterior, han sido facilitadoras principales de esta «pertinencia y éxito», al establecer vínculos entre la propia universidad, con su tarea formativa, y los lineamientos internacionales de *calidad*¹⁶⁷, que «observan» y «conciben» desde el Informe Coombs a las instituciones de *educación* como organizaciones posibles y necesarias de «adaptabilidad», toda vez que son las encargadas de establecer el nexo directo entre la formación y las necesidades sociales y del mundo laboral.

Hay que tener presente, no obstante, al ir concretando este segundo *proceso de comprensión*, que el tema de la *calidad*, si bien puede mostrar un acercamiento ocasional a algunas recomendaciones, asesoramiento e influencias por parte de profesores o delegaciones

¹⁶⁶ Molano Camacho, “Calidad Total: algo de historia”, pár. 6.

¹⁶⁷ En la presentación de la Facultad de Administración de una reconocida universidad colombiana se lee: La Facultad de Administración de la Universidad de los Andes fue creada en 1972 con el objetivo de educar y formar líderes capaces de crear, analizar, transformar y desarrollar organizaciones privadas, públicas y sociales en Colombia y otros países del mundo.

El logro de este objetivo ha llevado a la Facultad a desarrollar una oferta de programas de formación en pregrado, posgrado y educación ejecutiva que se caracterizan por su calidad académica, la destacada preparación de sus profesores y el reconocimiento de sus egresados.

La excelencia y altos estándares de calidad de la Facultad de Administración de la Universidad de los Andes le han permitido obtener los más importantes reconocimientos a nivel nacional e internacional. A nivel nacional, su pregrado en Administración y la Maestría en Administración cuentan con la máxima acreditación de alta calidad del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

A nivel internacional, la Facultad ha obtenido y refrendado en forma continua las acreditaciones de Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), European Quality Improvement System (EQUIS), y Association of MBAs (AMBA) para el programa MBA. Estas tres acreditaciones, conocidas como “la Triple Corona”, son consideradas las de mayor importancia y reconocimiento global, lo que ubica a la Facultad en el 1% de las escuelas de negocios más prestigiosas del mundo. Tal característica representa ventajas para estudiantes y egresados por la experiencia de un aprendizaje estructurado a través de currículos relevantes, el reconocimiento internacional de los programas, acceso al mercado laboral, relaciones y alianzas con organizaciones públicas, privadas y sociales, convenios y acuerdos internacionales con diferentes universidades del mundo.

Cp. Universidad de los Andes, Facultad de Administración. *Presentación de Facultad de Administración* [online]. Bogotá: Universidad de los Andes, 2017.

internacionales que llegaron al país desde las primeras décadas del treinta, y de manera especial en la década del cincuenta, en estas delegaciones y sus recomendaciones, estuvo en un segundo plano, la *relación de la calidad con la educación elemental colombiana*, en especial, esta es tomada en la cuenta de una manera más general en el contexto mundial, hasta el año 1990 –esta es la razón por la cual este año marca el comienzo del nuevo proceso de comprensión en la tesis–, y de forma más precisa hasta el 2005, porque en este nivel educacional, siempre los gobiernos dieron más relevancia a la «cobertura», incluso en algunos momentos confundiendo, acceso a la educación, con calidad. Asimismo, que con la tendencia norteamericana presente de recuperar la productividad desde los modelos de Taylor y Ford, se han realizado poco a poco en la educación intermedia (hoy finales de básica y media), «adaptaciones» que buscan instruir, principalmente en habilidades para desempeños que le permitan a los jóvenes insertarse en «empleos de secuencia» dentro del mundo laboral. Los gobiernos desde el Frente Nacional, y en especial desde la década de los 80, comenzarán a mirar, de nuevas y preocupadas maneras, a la educación rural –en especial, por las demandas de unificación y homogeneidad, que se reclaman internacionalmente–. Veamos algunas de estas ideas y gobiernos con más detenimiento –y sobre la base de estas *interpretaciones*–, en conversación final del apartado con María Teresa Ramírez y Juana Patricia Téllez. Se intentará realizar posteriormente a este diálogo sobre las décadas finales tomadas en este *proceso de comprensión* (hasta 1990), una *interpretación* que presente, gracias al acrecentamiento que han tenido las *estructuras de sentido* y la ampliación en el *círculo de la comprensión* alcanzados, una relación epistemológica y filosófica para la tesis misma, consistente en un avance y retorno desde el *todo* y las *partes* en la espiral de la comprensión. Conversemos sobre la primera parte con las autoras

A raíz de la devastadora violencia que sufre el país en la mitad del siglo XX, su profundo cambio demográfico, político y social, sumado a sus problemas educativos, se vio la necesidad de trabajar en ellos para superarlos, lo cual se ve reflejado

... en la organización de varias misiones extranjeras para evaluar las condiciones sociales del país y proponer estrategias de acción. Son las misiones dirigidas por el profesor Currie y el padre Lebrecht en los años cincuenta y la misión de la Organización Internacional del Trabajo a finales de los años sesenta un importante referente a la hora de evaluar y planear el sector educativo colombiano durante estos años. Como lo señala Helg (1989) las misiones

garantizaban un análisis independiente alejado de las tensiones partidistas de la época. Estas misiones destacaban los graves problemas que aquejaban al sector educativo al iniciar la segunda mitad del siglo en términos de baja cobertura, calidad y eficiencia interna, pobres condiciones materiales y baja capacitación de los maestros, así como las graves desigualdades entre los sectores urbano y rural. Los planeación (*sic.*) hacia énfasis en la necesidad de dar prioridad a las condiciones de la educación primaria y en particular, en la necesidad de fortalecer la educación rural.

Con los informes de las misiones extranjeras, en particular el informe Lebreton, se inicia en Colombia la era de la planeación del sector educativo. En los años cincuenta se crea la Oficina Sectorial de Planeación Educativa dentro del Ministerio de Educación que desde ese momento se encarga de los planes de desarrollo del sector educativo. Esta oficina, con el apoyo de una misión de la UNESCO, elabora el Primer Plan Quinquenal de Educación Integral. Este plan hizo énfasis en la unificación de la escuela primaria cinco años tanto en el área urbana como rural y en la división de la secundaria en dos ciclos, uno orientado a carreras prácticas y técnicas y el otro a la universidad y escuelas normales¹⁶⁸.

Colombia se convierte en ese momento en un referente para algunos países latinoamericanos *de calidad en la planeación y gestión educativa*, sin embargo, los esfuerzos eran poco convenientes a una directriz proyectiva y se quedaban en diagnósticos que, con los cambios de gobierno, encontraban o no soluciones, casi siempre coyunturales, pues el énfasis siempre desde la perspectiva cuantitativa, se centró en trabajar sobre la cobertura.

Para la década del 60, si bien durante el período del Frente Nacional se vivió una expansión sin precedentes y la Ley 111 asignó los costes personales de educación primaria a la Nación y los de los maestros a las administraciones territoriales, esta descentralización administrativa y centralización política generó al tiempo, problemas de competencias y responsabilidades en todos los niveles, que llevaron, tal como sugieren las autoras con las que se conversa, a la administración de Alfonso López Michelsen (1974-1978), a intentar nuevamente organizar el sistema educativo colombiano modernizando el Ministerio de Educación Nacional, descentralizando administrativamente los planteles y nacionalizando el gasto de la educación pública primaria y secundaria.

Las reformas hacen especial énfasis en el carácter de servicio público de la educación secundaria de tal forma que permitiera un mayor fortalecimiento de la presencia estatal. En 1975, la Ley 43 promovió la mejora en los esquemas de nacionalización de la educación primaria que se habían dado en los sesenta, así como la transferencia de la financiación de la

¹⁶⁸ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, p. 51-52.

educación secundaria al gobierno central. Es esta Ley la que completó el proceso de nacionalización del gasto público iniciado en 1960”¹⁶⁹.

Sin embargo, estas leyes contribuyeron a desviar la atención de lo educativo hacia la gestión de directivos y docentes, debido a que las responsabilidades y competencias fueron desbordadas por los entes territoriales que no planearon de manera equilibrada en muchos casos, y en otros cediendo a las constantes huelgas promovidas desde 1962 y hasta gran parte de la década del setenta por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), los recursos para el desarrollo de la labor educativa y la contratación de maestros.

Como logra interpretarse desde este *proceso de comprensión*, las décadas –sesenta y setenta– continúan al vaivén de los gobiernos que centran sus prioridades en aspectos puntuales, de los cuales puede comprenderse en búsqueda de la relación, entre las *partes* y el *todo*, que el aspecto constante sigue siendo la cobertura sin equidad, pues aunque la década de los setenta está definida por una cierta estabilidad en la matrícula de la educación primaria, se genera un importante crecimiento en cobertura de la educación secundaria, la cual aumenta más de cinco puntos porcentuales, pasando “... de 36.3% en 1976 al 41.5% en 1986”¹⁷⁰, no obstante, tal como fue una constante en Colombia durante todo el tiempo analizado en este *proceso de comprensión*, la inequidad social y educativa son elementos característicos del sistema educativo colombiano, lo cual no solo se ve reflejado en las disparidades entre el sector rural y urbano, sino, principalmente entre la educación pública y privada que ocupará un lugar especial en el desarrollo final de esta tesis. Veamos que hicieron algunos gobiernos posteriores para mitigar estas situaciones.

Continuando los diálogos con las investigadoras y el fenómeno, es en la administración del presidente de afiliación liberal, Julio César Turbay Ayala (1978-1982), que se comienzan a vislumbrar cambios y reflexiones, aunque no transformaciones profundas, en el enfoque de las relaciones entre educación y calidad para el sector rural, toda vez que se piensa de manera novedosa la retención y expansión educativas. Consistió en buscar la «calidad», relacionándola directamente con la atención a solicitudes de los profesores, al acordar el

¹⁶⁹ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, p. 55.

¹⁷⁰ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, p. 57.

Estatuto Docente 2277 que les permitiría concentrarse más en el hecho educativo que en las disparidades entre el sector público y privado, así como en sus condiciones laborales.

El diagnóstico del sector educativo que hace el gobierno del presidente Turbay cambia el enfoque hacia un mayor énfasis en las necesidades del sector en términos de calidad y no sólo de disponibilidad de recursos. Esta administración le da un énfasis a la calidad de la educación primaria, y dentro de esta, a la retención de los estudiantes, particularmente en las zonas rurales donde los indicadores eran muy pobres. Para comienzos de los ochenta, mientras alrededor del 65% de la población estaba ubicada en las zonas rurales sólo el 24% de la matrícula pertenecía a esta zona. En secundaria, consientes (*sic.*) de los bajos indicadores de cobertura, se da importancia tanto a la expansión como a la diversificación de acuerdo con la vocación productiva regional (DNP (1980))

En términos de regulación de la actividad docente, en 1979 después de largas jornadas de concertación entre los maestros y el gobierno se adoptó el Estatuto Docente mediante el Decreto 2277 de 1979. El Estatuto Docente se entendió como uno de los grandes logros de la movilización organizada de maestros por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) para buscar mejores salarios, estabilidad y un sistema de educación pública más organizado¹⁷¹.

Ahora bien, la *estructura de sentido* que va emergiendo nos coloca ante nuevos momentos comprensivos de la relación, en la cual, si bien se supera la simple administración de recursos, se está lejos de comprender un vínculo diferente al de la calidad como posibilidad de acceso y permanencia en el sistema educativo, así como el conocimiento por parte de los estudiantes, y de espacios para capacitación de maestros.

La educación rural continúa dinamizándose de manera notable en la administración del presidente del partido conservador Belisario Antonio Betancur Cuartas (1982-1986). Durante este período la Escuela Nueva no sólo contribuye con la cobertura, sino que se asume que *dicha expansión genera calidad*, de allí que Colombia sea incluida por los organismos multilaterales como un país susceptible de acompañamiento y apoyo internacional, un abrebocas de lo que sucederá en la década de los noventa y muy especialmente en todo lo corrido de este siglo.

... los esfuerzos nacionales para mejorar la educación en la zona rural son apoyados por el Banco Mundial durante el gobierno de Betancur con un ambicioso proyecto para proporcionar educación de alta calidad a los niños de las zonas rurales de Colombia. Con este

¹⁷¹ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, pp. 58-59.

proyecto, Colombia recibe uno de los primeros préstamos del Banco Mundial en Latinoamérica para financiar educación primaria. Es durante estos años que el Banco Mundial cambia su política de educación de un énfasis en educación técnica y vocacional hacia educación primaria. Los logros del proyecto fueron adecuados en términos de mejoras en la calidad a pesar, como lo señala Duarte (1997), de algunas prácticas clientelistas en algunas regiones que sustituyeron los criterios técnicos¹⁷².

Como consecuencia de estos apoyos, la inversión en educación logró conservarse, ya que había comenzado a disminuir como resultado de ajustes fiscales que el propio presidente Betancur había autorizado desde el segundo año de su gobierno.

Finalmente, la *revisión histórica* va entregando nuevos elementos a la *estructura de sentido* que va surgiendo haciéndola dinámica, y generando, con esto nuevos análisis y comparaciones, aclarar *malentendidos*. Durante la administración de Virgilio Barco Vargas (1986-1990) se promueve un importante proceso de descentralización política y administrativa generado por la elección popular de alcaldes, así

En términos del sector educativo, la Ley 12 entrega a los municipios la labor de construir y mantener la infraestructura educativa que había estado a cargo, hasta este momento, del gobierno central a través del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares. En 1988, la Ley 24 reestructura el Ministerio de Educación de tal forma que sea capaz de afrontar los retos de la descentralización y asignó a los municipios la función de nombrar, trasladar, remover y, en general, administrar el personal docente. Esta Ley redefinió las funciones de los Fondos Educativos Regionales y las Juntas del Escalafón y entregó a los departamentos la administración de los Establecimientos de Educación Nacional y las escuelas secundarias que estaban a cargo del Ministerio¹⁷³.

Este aparte final, detallado en algunos gobiernos, si bien posibilita la emergencia de una *estructura de sentido* que vincula en relación de las *partes al todo*, un *proceso de comprensión* que contribuye a la interpretación más general de la relación *educación–calidad* como expansión o cobertura, exige también una mirada más abarcadora de la *relación*, esto es, *un todo* que se articula con el *proceso de comprensión anterior* y *moviliza los siguientes*. Veamos

¹⁷² Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, pp. 58-59.

¹⁷³ Ramírez Giraldo y Téllez Corredor, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, pp. 62-63.

Las relaciones entre *educación y calidad* en la historia de Colombia posteriores a la independencia, manifiestan como *signos* que se fijan en el tiempo, lingüisticidades que hablan principalmente en el siglo XIX, desde *textos* distintos a los documentos escritos. Esto exige, entonces, al realizar la *revisión histórica* de este periodo –apoyada en las investigaciones sobre las élites sociales y los nacientes empresarios–, configurar un primer período en el cual, son los *signos* empresariales y económicos, los que desvelan la *imitación de estilos* como elemento característico de la primera mitad del siglo XIX en lo concerniente a la «noción de calidad». Ni los colegios mayores, ni las universidades están considerando la calidad como noción en relación con la educación, y en lo concerniente al ámbito de la educación elemental, no se considera más allá de los contenidos enseñables, lo que en *interpretación general* manifiesta y proyecta, además, un elemento principal que amplía nuevas preguntas dialécticas desde *el círculo de la comprensión alcanzado*: ¿es la inequidad la principal característica del sistema educativo colombiano en «toda» su historia? ¿es el *signo* que se fija como un «todo» en la realidad histórica educativa colombiana en múltiples formas *textuales* y que exige ser comprendido?

Ahora bien, el *círculo de la comprensión* se amplía aún más, cuando se comparan y analizan desde la *revisión histórica*, las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En este período, la manifestación de los *signos* se amplía y fija en novedosas y diversas formas *textuales*, que obligan a tener en la cuenta, por ejemplo, los desplazamientos de los hijos de los empresarios a Estados Unidos, y no a Europa, así como las transformaciones que Colombia va a tener gracias a su ingreso a los mercados internacionales. Es el período de *ajustes y aplicación de ideas o consideraciones externas* en las cuales el concepto de *calidad* aún no se presenta de manera disciplinar o estatuida, pero aplicado desde las concepciones organizacionales de Taylor principalmente, las cuales exigen la preparación de estudiantes y profesores en modelos fordistas de producción, lo cual, como se ha mostrado desde el *proceso de comprensión* anterior, tiene un substrato epistemológico de relación positivista con la educación.

Finalmente, las condiciones del país, y su relación con un mundo que se globaliza, trae consigo, en las últimas décadas del siglo XX, y hasta hoy, la incorporación de criterios y

lineamientos de necesario cumplimiento para adquirir vínculos culturales, sociales y económicos en estos contextos. De esta forma, la *calidad* pasa a convertirse en un «molde del ser», al cual deben *adaptarse (en algunos casos conciliarse)* no sólo los Estados o las organizaciones, sino el hombre mismo, en cuanto estas propuestas internacionales encaminadas hacia la homogeneización.

Ahora bien, aunque el mundo efectivamente unifica criterios desde lo económico –y en importante medida, desde lo social, político y cultural–, paradójicamente ese mismo mundo al ser dinámico, presenta diversos modelos de *calidad* que se manifiestan como *otros signos* fijados desde *otras lingüisticidades*, en *otros textos*, configurando una *estructura y un horizonte de sentido* particulares. Hacen que el panorama de homogeneidad se difumine – como en una forma de caleidoscopio social, que debido a sus contextos y campos de uso, encuentra discursos hegemónicos y prácticas contrarias–, generando nuevas preguntas dialécticas que movilizan la necesidad de un *nuevos procesos de comprensión* histórica referidos a las últimas décadas en Colombia, esto es, que con motivo de las contraprestaciones exigidas por el Banco Mundial, a los países deudores, de adecuar sus sistemas educativos para que fuesen más eficientes, y con el apoyo de la UNESCO (1990), se va configurando toda una realidad histórica y *textual* que reclama ser interpretada y comprendida, desde sus propias formas de *cómo ha llegado a ser*.

Esa es la nueva *estructura* –y búsqueda por el *sentido*–, que se va configurando en estos procesos de comprensión, exige revisar e interpretar *las partes, sin perder el todo*, porque ambos me vinculan a *la espiral de la comprensión*, es la *experiencia hermenéutica* en toda su manifestación, que me ubica nuevamente en las vivencias que dieron origen a esta investigación, se retorna como en una espiral, pero mi *horizonte de sentido* ya no es el mismo, mis *prejuicios y precomprensiones* se han transformado desde los *procesos de comprensión*, la historia efectual en esta investigación me ha permitido *fusionar los horizontes* de pasado y de mis propias vivencias, las que otrora me vincularon al *círculo de la comprensión*, motivándome a estudiar *cómo han llegado a ser las relaciones entre educación y calidad*, es la *experiencia hermenéutica* que me va mostrando un primer momento, más consciente “de la dimensión en que me [he] internado al traspasar el ámbito del texto y de la interpretación

en dirección a la lingüisticidad de toda comprensión”¹⁷⁴. Cada uno de los *procesos*, como *partes, hablan, dicen del todo*; al tiempo, el *todo* vuelve a las *partes*, como en la historia de occidente y de Colombia hasta este año especial, con *signos* que desde sus múltiples lingüisticidades se fijan como *textos* que obligan no solo relaciones en el marco de una comprensión científica y epistemológica, sino filosófica: el marco de una economía de mercado global, los sucesos internacionales en Alemania y los países no democráticos de Europa, las nuevas Constituciones en algunos países subsidiados como Colombia, y en especial, la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos – Jomtien*, como posibilidad de un marco de acción homogéneo en educación.

De esta manera, avanzo en mi *formación*, surgen nuevas preguntas dialécticas que obligan a volver nuevamente la *interpretación* sobre esta política mundial de educación, la cual desde esos momentos históricos, tendrá una reorganización relevante para *comprender* los actuales vínculos entre *educación y calidad*, ¿cuál es esa reorganización?, ¿cómo se establecen los nuevos vínculos entre *educación y calidad*? Así, la *estructura de sentido* que se ha logrado configurar, debe acrecentarse desde los lineamientos que, a partir de 1990, harán más visibles las distintas *acepciones* actuales, y que obligan para una comprensión de los planteamientos sobre la *educación de calidad*, una interpretación de esas *acepciones* surgidas en las relaciones. Es la *experiencia hermenéutica* como revisión histórica que debe continuar ampliando el *círculo de la comprensión* en camino hacia la *resemantización*, en ambos *procesos de comprensión que he transitado*, siento que me he *formado*. El capítulo siguiente continúa el *horizonte de sentido* desde 1990.

¹⁷⁴ Gadamer, *Verdad y Método II*, p. 28.

Resultado del desarrollo hermenéutico desde la configuración de la tercera estructura de sentido y el tercer proceso de comprensión

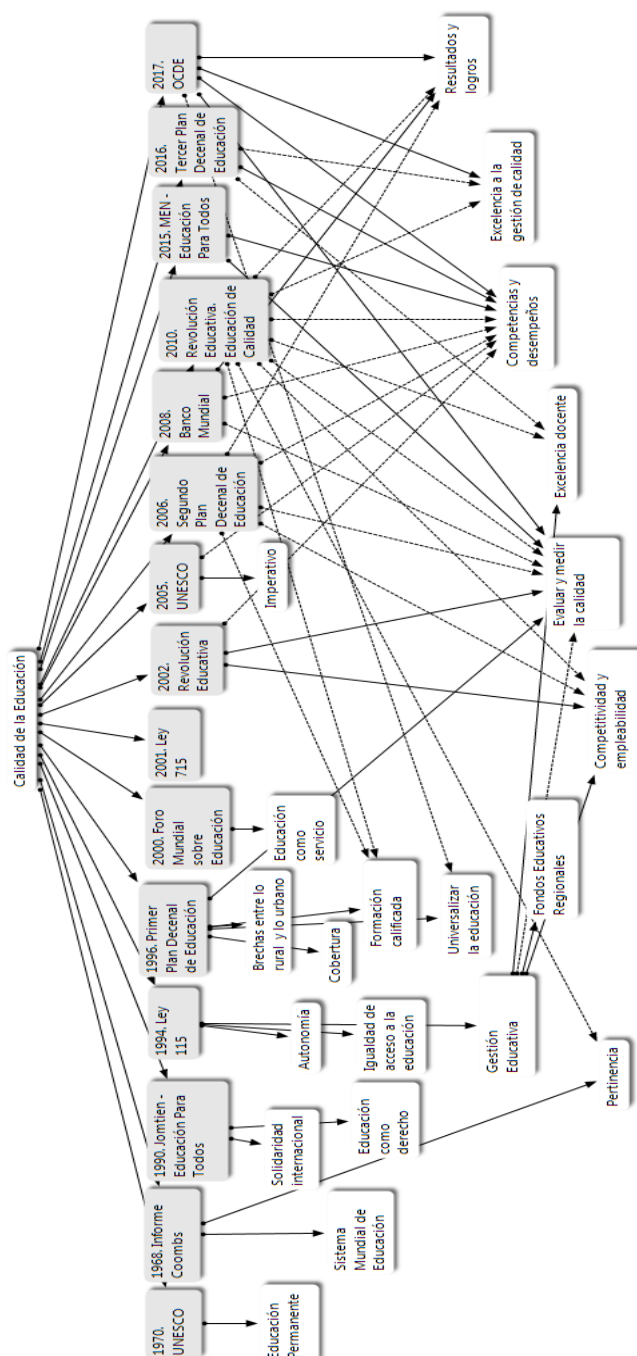


Gráfico 3. Resultado del desarrollo hermenéutico desde la configuración de la tercera *estructura de sentido* y el tercer *proceso de comprensión*. Elaboración propia.

Tercer proceso de comprensión, o tercer capítulo:

La importancia del año 1990. La reconfiguración de la educación y de las relaciones entre *educación y calidad*: una interpretación de las acepciones en los marcos mundial y del país.

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

Marco Raúl Mejía. Profesor e Investigador de la Educación.
Educación(es) en la(s) globalización(es) I, 2006.

Una presentación que permita exponer los principios y el direccionamiento de la UNESCO sobre la *Educación para Todos en el Mundo* al margen de *signos del tiempo* fijados en *textos* que, desde diversas lingüisticidades, tienen que decir, es difícilmente realizable; por citar solo un hecho fundamental en el contexto de globalización mundial de esos momentos, el derrumbamiento de los regímenes socialistas de Europa –Polonia, Checoslovaquia, Hungría, Bulgaria y Alemania–, ocurridos entre 1989 y 1990 . Precisamente, en una relación de *partes y todo*, que vincula, además, las propias vivencias de quien investiga, las *estructuras de sentido* que han emergido en lo mundial y lo nacional a partir de los capítulos anteriores, permiten una *interpretación complementaria* a los hechos de Europa Central citados solo como un ejemplo, en la que cada afirmación lleva desde el horizonte investigado, y en fusión con el del investigador, hacia la *comprensión* cada vez más definida de lo *extraño diferente*.

De esta forma las relaciones entre el *todo* y las *partes*, hacen posible que, con las *estructuras de sentido* emergidas, se ausculte en las dinámicas sociales una *tradición* configurada desde mediados del Siglo XX en el mundo, e interpretar cómo la *Conferencia de 1990 en Jomtien* se convierte en una oportunidad para trazar por parte de los administradores del organismo multilateral y sus países más importantes, un *marco de acción occidentalizado y homogéneo* a todas las naciones, al retrotraer y contextualizar de manera parcializada no sólo la importancia de la democracia en los hechos acaecidos en Europa, expresados de manera altamente oportuna desde las propias palabras escritas por Clament Attlee en nombre de la UNESCO y que le habían dado origen a la organización cuarenta y cinco años atrás: “... puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres

donde deben erigirse los baluartes de la paz”¹⁷⁵, sino, al retrotraer el propósito del *Informe Coombs* sobre la necesidad de un «sistema mundial de educación» altamente pertinente para los cambios sociales que traían los nuevos tiempos.

Lo anterior, porque «la caída del muro de Berlín» se confronta de manera cercana no sólo con la invasión a Kuwait autorizada por las Naciones Unidas, sino con las construcciones de «otros dos muros», uno en la frontera entre Estados Unidos y México, y el otro, en la Franja de Gaza, mostrando desde estos *signos* y sus diversas *lingüisticidades*, las acciones y voces sobre las que hablará o callará la UNESCO y sus países miembros de allí en adelante, y que para esta investigación se convierten en *textos*, análisis del *todo* y las *partes*, *fusión de horizontes para las conversaciones*.

La efeméride de los cuarenta y cinco años, cruza, además, con la celebración del Año Internacional de la Alfabetización (1990), y en el marco del contexto social presentado, se comprende como ocasión inmejorable para generar un compromiso con efecto multiplicador y uniforme del anuncio central del *Informe Coombs*: la educación está en crisis y la única forma de rescatarla, es hacerla pertinente para el mundo socio-productivo.

En los textos *Historia de la Unesco*¹⁷⁶ y *La Unesco y la Educación: Antecedentes y Desarrollo*¹⁷⁷, Fernando Valderrama (1912-2004) llama la atención sobre un hecho que no puede pasarse por alto, en cuanto se convierte en antesala programática para lo que se buscará afianzar en la *Declaración de Jomtien*. Se trata de la 41ª reunión de la *Conferencia Internacional de Educación*, celebrada en Suiza en 1989, según el autor, “... a ella asistieron más de 500 delegados nacionales y unos 60 observadores. Uno de los temas de mayor interés fue la creación de un vínculo más estrecho entre la enseñanza post-secundaria y el mundo del trabajo”¹⁷⁸.

¹⁷⁵ UNESCO. *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Londres: UNESCO, 1945, pár. 3.

¹⁷⁶ Valderrama Martínez, Fernando. *Historia de la UNESCO*. Segunda Edición. Francia: UNESCO, 1995.

¹⁷⁷ Valderrama Martínez, Fernando. *La UNESCO y la educación: antecedentes y desarrollo*. UNESCO, 1995.

¹⁷⁸ Valderrama Martínez, Fernando. *Historia de la UNESCO*, p. 329.

Como puede interpretarse, la consecutiva *Conferencia de Jomtien* consolida a partir de la vinculación y compromiso de los Estados miembros de la organización multilateral, una expansión inequívoca y convergida para la educación en el mundo que no sólo generará cambios en la educación post-secundaria, sino, que con el mismo ánimo, comenzará a repercutir en todos los niveles educativos como lo continúa hoy en las educaciones de Colombia, América Latina, y el mundo en general. La propia Unesco escribió en su sitio web oficial una página digital con las siguientes palabras:

En 1990, los delegados de 155 países, y los representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no (sic.) gubernamentales, acordaron en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien, (Tailandia) (5-9 de marzo de 1990), hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio.

Los delegados aprobaron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en la que se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realizaran mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos. El Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje definió metas y estrategias a fin de satisfacer esas necesidades en el año 2000. Entre las metas cabe mencionar: - universalizar el acceso al aprendizaje; - fomento de la equidad; - prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje; - ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; - mejora del entorno del aprendizaje; y - fortalecer la concentración de alianzas para el año 2000¹⁷⁹.

Esta información es principal, porque si bien las metas en general, pueden perfilar intereses para investigaciones posteriores, particularmente la *estructura de sentido* y el *horizonte de comprensión* que se van generando, permite concentrar en este momento la reflexión sobre tres de estas, las cuales posibilitan en relación de *partes y todo*, reconocer y tomar distancia de los temas de cobertura y equidad –trabajados por los distintos actores entre estos la propia UNESCO y analizados en capítulos anteriores–, y encausar los análisis en este nuevo *proceso de comprensión* hacia la interpretación de relaciones entre educación y calidad en la educación básica y media desde las otras metas o propósitos, estas son, la atención prioritaria a los resultados, las mejoras en los entornos de aprendizaje, y las alianzas que deben ser

¹⁷⁹ UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990*. UNESCO: Página oficial, 2012.

[Nota aclaratoria: El contenido de esta página fue retirado en el año 2017; sin embargo, quedan aún algunos documentos que referencian indirectamente estas líneas, y Blog que reproducen literalmente esta información. Al respecto puede consultarse: López, Alejandra. *Panorama actual de la educación básica en México No. de lista 09 1º II*. <http://aleconcepts.blogspot.com.co> y *Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990*. <http://jomtien-dakar.blogspot.com.co/2017/08/jomtien-dakar.html>]

fortalecidas; pues no sólo se tratará en lo seguido a la reunión, que los países miembros envíen estudios o informes que evidencien los avances en la *satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, sino que al garantizarlas, posibiliten unir la educación a determinados intereses y metas de países y organismos multilaterales acreedores de deudas externas que podrán definir las líneas de desarrollo educativo y productivo de los países deudores para hacerlas eficaces a sus disposiciones, al tiempo que al existir un *marco de acción con metas y estrategias definidas*, el seguimiento y alcance de los acuerdos puede evaluarse de manera más exacta y eficaz. En el artículo 10 de la *Declaración* intitulado *Fortalecer la solidaridad internacional*, se escribía:

1. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas. Todas las naciones tienen valiosos conocimientos y experiencias que compartir con vistas a elaborar políticas y programas de educación eficaces.
2. Será necesario un aumento sustancial y a largo plazo de los recursos destinados a la educación básica. La comunidad mundial, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales, tiene la responsabilidad urgente de atenuar las limitaciones que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de la educación para todos. Ello requerirá adoptar medidas que incrementen los presupuestos nacionales de los países más pobres o ayuden a aliviar la carga (*sic.*) de la pesada deuda que padecen. Acreedores y deudores deben tratar de encontrar fórmulas nuevas y equitativas para reducir esa carga (*sic.*), ya que la capacidad de muchos países en desarrollo para hacer frente eficazmente a las necesidades de educación y a otras necesidades básicas se reforzaría considerablemente si se encontrasen soluciones al problema de la deuda¹⁸⁰.

Si bien estos lineamientos de carácter relacional extensivo van generando una *estructura de sentido* importante, se hace más amplio el horizonte para la interpretación al revisar lo planteado en el *Marco de Acción*. En el apartado correspondiente justamente a las *Pautas de acción* se escriben textos ambiguos que, remarcando el respeto por las capacidades endógenas de cada país, a renglón seguido, instan a ensayar opciones de «experiencias ajenas pertinentes», donde se asignen los mayores fondos:

14. El propósito primario de la cooperación bilateral y multilateral debería definirse con verdadero espíritu de asociación: no se trata de trasplantar modelos familiares sino de ayudar al desarrollo de la capacidad endógena de las autoridades de cada país y de sus

¹⁸⁰ UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, pp. 9-10.

colaboradores nacionales para satisfacer eficazmente las necesidades básicas de aprendizaje. Las acciones y los recursos deberían emplearse para fortalecer facetas esenciales de los servicios de educación básica, concentrándose en las capacidades de gestión y de análisis, que pueden suscitar nuevos progresos. La cooperación y la financiación internacionales pueden ser particularmente valiosas para respaldar reformas importantes o ajustes sectoriales y para contribuir a la elaboración y a la experimentación de enfoques innovadores en la enseñanza y en la administración, donde deben ensayarse nuevas opciones y/o asignar fondos extraordinarios y donde el conocimiento de experiencias ajenas pertinentes puede ser a menudo útil.

15. La cooperación internacional debería dar prioridad a los países actualmente menos capaces de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones. Debería también ayudar a los países a corregir sus desigualdades internas en cuanto a las oportunidades de educación...¹⁸¹.

Ahora bien, mientras estas políticas y marcos de acción configuran las relaciones y compromisos que posibilitan la emergencia de una *estructura de sentido* de contexto internacional que aclara *malentendidos* y dirige la comprensión e interpretación del fenómeno hacia una constante y activa búsqueda por la homogeneización, en Colombia, por su parte, esta década será igualmente relevante para la educación. Del *todo* a las *partes*, y nuevamente, de las *partes* al *todo*, así se va configurando el *proceso de comprensión*. Veamos

Ya se había planteado en el segundo capítulo, que la inversión en el sector educativo que se había incrementado hasta 1984 comienza a disminuir como consecuencia, precisamente, de la recesión económica de la década de los ochenta en el plano internacional y el ajuste fiscal realizado por las administraciones de los presidentes Julio Cesar Turbay y Belisario Betancur.

Asimismo, que en la presidencia de Virgilio Barco este ajuste se complementa con procesos de descentralización de la administración pública que definirán las nuevas políticas de gestión educativa que se fortalecerán con la elección popular de alcaldes (1986), y especialmente, con la Constitución Política de Colombia en 1991 y la Ley 60 de 1993, por la cual se dictaban las normas para la distribución de competencias y recursos¹⁸².

¹⁸¹ UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, pp. 5-6.

¹⁸² Cp. Congreso de Colombia. *Ley 60 de agosto 12 de 1993. Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones*. Congreso de Colombia, 1993.

No obstante esos procesos de recorte presupuestal a la educación, por parte de los gobiernos anteriores a Jomtien, como en una «suerte» de continuidad legislativa, abren oportunidades mayores para que el sector privado y las directrices internacionales puedan incursionar en el ámbito educativo. En interpretación de esta *estructura de sentido* debe relacionarse el contexto conveniente que permite el proceso de apertura económica y los acuerdos y tratados de comercio firmados por Colombia a partir del año 1990.

En años recientes, los países de América Latina, y en específico Colombia, han emprendido procesos de integración a las corrientes mundiales de comercio de bienes y servicios buscando que las empresas puedan hacer parte de las cadenas de valor que operan a nivel internacional. En ese proceso de integración, el país puso en marcha desde 1990 un proceso de apertura económica y firmó varios acuerdos o tratados de libre comercio bilaterales o multilaterales con el fin de abrir mercados, profundizar la competencia internacional y permitir una mayor variedad de bienes y servicios a las empresas, familias e individuos.

Desde ese entonces, se empezó a reconocer que la infraestructura de la calidad del país se encontraba fuertemente rezagada no solo con respecto a los países desarrollados sino también respecto a la de nuestros pares latinoamericanos lo cual reducía la competitividad de las empresas nacionales. Por señalar algunos atrasos, incluso, hasta inicios de la primera década de este siglo XXI, el país no contaba con un organismo nacional de acreditación, ni con un instituto nacional de metrología científica e industrial especializado (...) Muy recientemente, diferentes documentos CONPES de política económica han evaluado y recomendado acciones de política pública tendientes a fortalecer los tres pilares de la infraestructura de la calidad en el país. Estos son: la metrología, la acreditación, y la normalización¹⁸³.

En esta dialéctica del *todo* y las *partes* entendidas desde diversas manifestaciones *textuales* y el avance y el retorno en la *espiral de la comprensión* –los contextos mundial y nacional, las directrices políticas y acciones tendientes a enmarcar relaciones entre calidad y educación–, es importante anotar que la Constitución Política Nacional traza el marco jurídico y el proyecto educativo del país como resultado de la tarea social que debe cumplir el gobierno. En ésta, se acentúa con claridad que la educación ya no sólo es un derecho, sino un servicio público, y en las instituciones del Estado gratuito, que genera el acceso al conocimiento y los valores de la cultura del que son además responsables la sociedad y la familia, no sólo como instituciones, sino en cuanto encargados de la tarea humana de la formación, por esto deben velar en compañía del Estado por su obligatoriedad en los niños entre los 5 y los 15 años, comprendiendo un grado de preescolar y nueve de educación básica.

¹⁸³ Gallego, Juan Miguel y Gutiérrez, Luis H. *El Sistema Nacional de Calidad en Colombia. Un análisis cualitativo del desarrollo del sistema*, p. 5.

En la Carta Magna se acentúa, además, la garantía que los recursos de la nación se giren al sector para ofrecer un servicio con mayor pertinencia y calidad. La consolidación de la descentralización al fortalecer el nivel territorial haría más viable el mandato constitucional.

Por su parte, y en relación con las políticas emanadas de los organismos internacionales para que cada gobierno instara a sus administraciones locales a preocuparse por el cumplimiento de los *derechos básicos de aprendizaje*, la ley 60 de 1993, posibilitó la gestión del servicio en las instituciones públicas y sus fondos a los municipios de más de 100 mil habitantes que cumplieran con los requisitos dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN]. El número de entidades que lograron la certificación por parte del MEN creció de manera notable durante los primeros años de la década del noventa¹⁸⁴.

No obstante, como en una recurrencia histórica que del *todo* a las *partes* y otra vez al *todo*, nos retorna en la *espiral o círculo de la comprensión*, se puede interpretar cómo el fenómeno de la descentralización pensado para abrir y concretar las nuevas posibilidades democráticas, la participación y la ciudadanía plenas, termina reafirmando en el ámbito educativo las iniquidades e inequidades entre los municipios y departamentos del país. En esa relación entre *educación-administración-gestión*, aquellos municipios con menor número de habitantes reciben menores ingresos por cuenta de impuestos y transferencias, al contrario municipios como por ejemplo ciudades capitales, mayores impuestos y transferencias que les permiten brindar educación con condiciones más favorables. En otras palabras, el fomento de la inequidad comienza en cuanto los municipios de menor número de habitantes y/o

¹⁸⁴ Es importante recordar, no obstante, que a partir de la Ley 715 de 2001, los recursos se comienzan a distribuir no sólo como vía transferencia para los municipios certificados, sino de acuerdo con el número de estudiantes matriculados en cada entidad con el objetivo de incentivar la *cobertura en educación*. Este lineamiento ha sido desde ese año el principal factor para determinar la asignación de recursos. Véase Congreso de Colombia. *Ley 715 de diciembre 21 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Congreso de Colombia, 2001. En el presupuesto para el año 2015 el Estado puso como prioridad la inversión en educación con cerca de 29 billones de pesos repartidos entre las 94 Secretarías de Educación a través de la fórmula de número de estudiantes registrados en los colegios oficiales multiplicado por el precio de la matrícula. Asimismo, el presupuesto fue destinado para dar continuidad a los programas del MEN, entre estos, el *Programa de transformación de la calidad educativa* que incluye entre otros el desarrollo del bilingüismo español-inglés, las capacitaciones de profesores y de los funcionarios encargados de la gestión administrativa, hasta los desarrollos de infraestructura. En los últimos dos años estos recursos se han empleado además para el pago de incentivos a profesores y colegios por los desempeños en las Pruebas Saber.

alejados de las capitales deberán, con recursos exiguos, de igual forma garantizar las condiciones y materiales necesarios para que la labor educativa se lleve a cabo en condiciones «óptimas de calidad» –lo más cercana a las disposiciones de acuerdo internacional–, así como los sueldos de los trabajadores del sector y la infraestructura educativa que a partir de la Resolución 14861 de 1985 promulgada por el Ministerio de Salud y la Ley 12 de 1987, confiere a las administraciones locales la responsabilidad de construir y velar por el perfecto estado de las construcciones públicas¹⁸⁵.

Así, como resultado de estas relaciones entre el *todo* y las *partes*, que acrecientan la *estructura de sentido* y las *fusiones de horizontes*, se aclaran *malentendidos* que permiten comprender por qué, fruto de estas transformaciones en las dinámicas política y administrativa del país, y teniendo en la cuenta la Ley 30 de 1992 que reglamentaba el servicio público de educación superior, pero especialmente las disposiciones procedentes desde Jomtien, en 1994 se elabora y presenta a la nación la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994), la cual determinó las formas de organización, estructura y gestión de la *educación* en Colombia.

Respecto de la organización se establecieron cuatro niveles: preescolar, básica, media y educación superior, y para cada uno se definieron objetivos generales y se determinaron, además, los ciclos correspondientes a cada nivel, conformados por grados que compartían objetivos más específicos. Se resalta en especial, en esta *comprensión*, un aspecto fundamental para el estudio en vínculo directo con las políticas internacionales promovidas desde Jomtien 1990 para hacer más pertinente la educación: “El estudiante que haya cursado o validado todos los grados de la educación básica, podrá acceder al servicio especial de educación laboral proporcionado por instituciones educativas o instituciones de capacitación laboral, en donde podrá obtener el título en el arte u oficio o el certificado de aptitud ocupacional correspondiente”¹⁸⁶.

¹⁸⁵ Cp. Ministerio de Salud. Resolución No. 14865 de octubre 4 de 1985. *Por la cual se dictan normas para la protección, seguridad, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos*. Ministerio de Salud, 1985, cp. además, Congreso de Colombia. *Ley 12 de enero 27 de 1987. Por la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones*. Congreso de Colombia, 1987.

¹⁸⁶ Congreso de Colombia, *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*, art. 26.

Por su parte, la educación en el nivel medio corresponde a los grados 10° y 11°, tiene como fin principal la preparación del estudiante para el ingreso a la educación superior y el trabajo, de allí que la educación formal en este nivel cuente con modalidades de media académica y media técnica. “La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para a (*sic.*) continuación en la educación superior”¹⁸⁷.

Ahora bien, sin menoscabo de lo anterior y el análisis que se realiza, debe reconocerse que la Ley 115 «estableció lineamientos» para que cada institución desarrollara su currículo en relación con su lectura de contexto y los procesos de planeación y gestión institucional, asimismo ordenó incluir en el servicio de educación a las poblaciones minoritarias o desatendidas hasta el momento.

Buscando fortalecer la participación y el imaginario social sobre esa participación, el gobierno nacional promovió “una movilización nacional y un compromiso de todos por la educación” como lema principal para la formulación del *Primer Plan Decenal de Educación*¹⁸⁸ que fue presentado a la comunidad en febrero de 1996 y como proyecto educativo de país hasta 2005, de manera que la nación contara con una visión de mediano y largo plazo de la educación que permitiera superar los intereses particulares de distintas administraciones.

Desde ese momento y hasta 1998 se trabajó en los diferentes entes territoriales en propuestas de *Planes Decenales Locales*, pero se dejó de hacer acompañamiento desde el *Plan Decenal General*, y fruto de esa desatención, las dinámicas de implementación de los propósitos de formación general fueron desarrolladas de maneras diferenciadas atendiendo a necesidades de los contextos en el mejor de los casos, pero en su gran mayoría, a intereses de las administraciones que las formularon.

¹⁸⁷ Ministerio de Educación Nacional. “Educación Media Técnica”. 23 – *Términos en la letra Calidad*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, pár. 1.

¹⁸⁸ Cp. Ministerio de Educación Nacional. *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000.

Este es un *signo* fundamental para la comprensión y que marcará la *estructura de sentido* y *las fusiones de horizonte* para el proceso de interpretación en esta *traducción*, toda vez que el *texto*, permite advertir uno de los componentes que llevó a materializar y resolver el aspecto de las *relaciones entre calidad y educación* desde *acepciones* y acciones diversas y divergentes, considerándose, en ocasiones, lineamientos internacionales, en otras, planes de gobierno nacionales, o en la mayoría, intereses particulares o de grupos económicos o políticos que entraron a ejercer decisión y protagonismo en esta situación, y en todo caso, no como realización de la discusión académica y la democracia participativa por dicha búsqueda, sino, en muchos casos, olvidando las propuestas realizadas por los actores al comienzo de estos procesos democráticos¹⁸⁹.

Análisis y comparaciones en cuanto relaciones entre el *todo* y las *partes*, aclaran malentendidos, y permiten *comprender* desde la política prioritaria del *Primer Plan Nacional Decenal de Educación*, vínculos estrechos con los objetivos principales de la *Conferencia de Jomtien*: Universalizar el acceso a la educación y prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje, lo cual es redefinido y «programado» en Colombia como ampliación del acceso a la educación y mejoramiento de la calidad educativa secundaria, conocido en el país como el *Programa PACES* que a partir del año 1992, y durante seis años, centró sus esfuerzos en ampliar la cobertura y disminuir la deserción de estudiantes dentro del sistema de educación formal, incluso en convenio con instituciones privadas durante la mitad del período, y acompañando la permanencia de estudiantes con proyectos de mejoramiento de aulas y construcción cofinanciada de infraestructura, principalmente, para el paso de estudiantes del ciclo de básica primaria al de básica secundaria. Otros programas como *Caminante*, y *Educación Rural*, buscaron aumentar la cobertura de la educación, utilizando en su gran mayoría, estrategias didácticas no tradicionales, especialmente la que hoy los

¹⁸⁹ Uno de los ejemplos que ha caracterizado esta desatención incluso hasta hoy, es la contratación de profesores, personal administrativo y de servicios en las instituciones públicas por parte de los municipios certificados y departamentos del país. Desde las órdenes de prestación de servicios (OPS) en los finales de los noventa, hasta los contratos laborales de hoy, estos siguen siendo adjudicados por las administraciones en tiempos tardíos. Hoy esta situación sigue siendo crítica, sumada a otros ejemplos, como los programas de alimentación escolar (PAE), donde es ampliamente conocido, que en algunos departamentos del centro del país, y la Costa Atlántica, se han descubierto acciones delictivas vinculadas con el programa.

maestros denominan como «el modelo de escuela nueva», la cual, si bien ha posibilitado expandir la oferta educativa, ello no implica consecuentemente, que se haya generado en el país, en su momento, una política clara de formación de los maestros para el desarrollo e implementación de este tipo de modelos.

Ahora bien, en atención de los elementos principales de esta investigación, esto es, los vínculos entre *educación* y *calidad*, es importante plantear elementos adicionales para la comprensión, y que en esta *revisión histórica*, contribuyen a ampliar los *horizontes de sentido* desde una *estructura* más constitutiva, que se acrecienta debido a las vivencias del investigador que hacen de los prejuicios (lo pre-dado en el mundo) y las precomprensiones (el tener que ver con el asunto) componentes principales de las *interpretaciones* hacia las *comprensiones* y la *resemantización*.

El *Primer Plan Decenal* evidencia con claridad los nexos entre los desarrollos y acciones implementadas por el Ministerio de Educación Nacional y las directrices procedentes de la UNESCO. Se proponen así por el Ministerio los «Lineamientos Curriculares Básicos» – generales y por áreas de estudio–, que deberán conducir a indicadores de logro curriculares que sean *medibles* y *verificables* en los contextos escolares, para garantizar en los *Informes de Seguimiento*, la ejecución de la meta internacional de prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje. El MEN implementa bajo la dirección de Jaime Niño Diez (1997–1998) la política de *Lineamientos Curriculares*, y en el texto dedicado a los *Indicadores de Logro Curriculares* se lee:

Colombia entra así a formar parte de los países que optan por reconocer autonomía a las instituciones educativas y por descentralizar, en alguna medida, el currículo para la educación formal. El desarrollo de esta medida exige conocer y manejar una serie de tensiones provenientes de los requerimientos para que los currículos atiendan las características locales sin perder de vista las exigencias de atención a los aspectos regionales, nacionales, internacionales y planetarios.

La necesidad de manejar esas y otras tensiones explica el hecho de que la Ley 115 al mismo tiempo que consagra la autonomía escolar crea unos reguladores del currículo que son los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logros curriculares. Al Ministerio de Educación le corresponde diseñar y establecer esos reguladores¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Ministerio de Educación Nacional. “Indicadores de logro curriculares”. *Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá: MEN, 1998, p. 6.

La *estructura de sentido* que se constituye en tanto aproximación histórica al fenómeno permite aclarar *malentendidos*, toda vez que posibilita comprender estos momentos históricos en los cuales el país educativo atravesó por una notable confusión cuando quiso acordar los desarrollos curriculares exigidos en el ámbito internacional, con los planteados en los Planes Decenales de Educación Nacional y Locales, y con los propios de las instituciones educativas, lo cual debía verse reflejado de manera principal y coherente, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los cuales por estas complejidades no resueltas, fueron enviados a elaboración a técnicos expertos en esta tarea por muchos rectores, ya que sus colaboradores administrativos y profesores tampoco comprendían las lógicas de vinculación que el gobierno proponía. Aún más, incluso los expertos del MEN enviados a los departamentos y municipios, encontraron dificultades importantes para apoyar el encuentro de nexos y acuerdos, entre los *Planes decenales locales*, con la *política homogénea de la educación* del ámbito nacional e internacional.

Este panorama amplía el *círculo de la comprensión*, muestra que el sistema de educación colombiano, esperó conciliar en este momento histórico, sin éxito, la autonomía propia de los entes territoriales y, en especial, de las instituciones educativas facultadas por la *Constitución Política* y la *Ley General de Educación*, con una propuesta de logros e indicadores que hiciera posible una evaluación unificada para todos los estudiantes del país, y permitiera establecer valoraciones estandarizadas que, al tiempo, determinaran planes de estudio uniformes para el desarrollo de competencias demostrables –léase desempeños verificables–, incluso con cierta contradicción, porque en las propias palabras del Ministro se entendió, que lo más importante era garantizar el resultado educativo homogéneo, en menos cabo de cualquier ámbito contextual, pues esto respondía a la pregunta central de atención para ese momento: ¿qué se debe conseguir como resultado del proceso educativo? En el documento sobre lineamientos curriculares en referencia se escribe:

Por otra parte, después de cuatro años de vigencia de la autonomía curricular surgen interrogantes relacionados con los requisitos para las transferencias de estudiantes de un establecimiento a otro, requisitos para ingreso de los bachilleres a la universidad, exigencias básicas para la promoción de los estudiantes dentro de cada establecimiento. Ante esa realidad, la sociedad y la academia empiezan a preguntarse qué es lo básico que hay que incluir en los currículos, a dónde deben llegar los estudiantes en cada grado, cuáles son las

competencias que deben desarrollar. En una palabra, cuáles son los logros que se esperan de la educación. Ese debate (...) y las propuestas de los currículos en los PEI y lo establecido en la resolución 2343 pueden arrojar mucha luz sobre la problemática. En ese contexto se sitúa la discusión y la búsqueda de sentido sobre los reguladores del currículo y específicamente sobre los indicadores de logros. Si los indicadores que establece la resolución 2343 de 1996 son observados y analizados en los desempeños de los estudiantes, se podrá inferir que han logrado determinados desarrollos, competencias y saberes. Los indicadores se formularon teniendo en cuenta lo que la educación puede conseguir, quiere conseguir, sería conveniente que consiguiera. Los docentes deciden los contenidos, las metodologías y las actividades que realizan con los estudiantes¹⁹¹.

La *estructura de sentido* configurada, de aparente claridad política y confusión práctica, no es en estricto colombiana, es un ejemplo de lo que se presenta en atención en el plano internacional en todos los niveles educativos, por ejemplo, en el nivel de la educación superior, *La Declaración de Bolonia* (1999), hará un llamado inicial para que estas políticas y marcos de acción se hagan de forma más efectiva con seguimientos periódicos y más control, pues colocará a Europa frente a la convergencia y homogeneidad de la educación superior como reto difícilmente «extrapolable» al resto del mundo, y mucho más en los otros niveles, con excepción de América del Norte y algunos países asiáticos.

Como se aprecia, el avance alcanzado en este tercer *proceso de comprensión*, no es posible considerarlo sin el continuo ir y volver que nos permite el trabajo hermenéutico: en tanto *círculos concéntricos o espiral de la comprensión*. Así, desde la *Declaración de Jomtien*, puede interpretarse cómo se incrementa la imprecisión y confusión en *las relaciones y propósitos a alcanzar* cuando se habla de *educación y calidad desde las políticas y marcos de acción mundiales (el todo) y las nacionales y locales (las partes)*, generando novedosas *acepciones* del vínculo que están ahora movilizadas por múltiples y diferentes circunstancias e intereses, que en otrora posiblemente pudieron resolverse con menores complejidades y escollos que en estas décadas; y, hasta tanto estas circunstancias e intereses no se expongan con claridad de suficiencia y propósito, no permitirán conversaciones para el entendimiento y un trabajo mancomunado –reconociendo encuentros y distanciamientos– hacia la calidad en la educación procurada por todos para la actualidad.

¹⁹¹ Ministerio de Educación Nacional. “Indicadores de logro curriculares”. *Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá: MEN, 1998, p. 7.

¿Cómo contribuir a este encuentro desde lo planteado? ¿Cómo establecer posibilidades para entendernos después de lo que la revisión histórica y los *textos* han evidenciado? Es el segundo aporte que esta tesis espera entregar a la comunidad académica –luego de las comprensiones como seguimientos y revisiones históricas– para llegar a comprender e interpretar cómo esas relaciones entre *educación y calidad han llegado a ser lo que son* en las décadas actuales, y que las conduce cada vez más, hacia una preocupación principal al hablar de educación en todos sus niveles. En las líneas subsiguientes de este capítulo se expone y amplía el ámbito polisémico y de acepciones que la relación posee en la actualidad, y se propone –también como una forma de *comprensión*–, una interpretación de estas acepciones como punto de partida para el reconocimiento de los relaciones entre calidad y educación, lo cual permita, a cada participante del acto educativo, aunar la comprensión histórica interpretada y expuesta en los capítulos precedentes y el panorama cambiante que trae la década del 90, con los propósitos que se fijan en *textos* desde cada una de las *acepciones*.

Y es que no es extraño, sino que paradójicamente se ha convertido en lugar común, encontrar en la gran mayoría de textos académicos que abordan el tema de la *educación de calidad* desde la última década del siglo anterior –tanto internacionalmente, como en el ámbito nacional–, que los autores adviertan sobre la complejidad¹⁹²; relatividad¹⁹³; pluralidad¹⁹⁴, polisemia, relatividad y contextualidad¹⁹⁵; saturación, ambigüedad e hipercomplejidad¹⁹⁶; o multidimensionalidad del concepto¹⁹⁷; al punto que es un aspecto excepcional encontrar en

¹⁹² Cp. Tünnermann Bernheim, Carlos. *Pertinencia y Calidad de la Educación Superior. Lección inaugural*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2006.

¹⁹³ Cp. De Miguel, Mario. “La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto”. *Cuadernos de Sección. Educación 8*. Donostia: Eusko Ikaskuntza (1995); Tünnermann Bernheim, Carlos. *Pertinencia y Calidad de la Educación Superior. Lección inaugural*.

¹⁹⁴ Cp. De Miguel, Mario. “La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico”. *Revista de Investigación Educativa*. España: Universidad de Murcia. Vol. 15. No. 2 (1997).

¹⁹⁵ Cp. Mejía Jiménez, *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica; La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2011.; Tiana Ferrer, Alejandro. “La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos”. *Transatlántica de educación*. Año 1. Vol. 1 (octubre 2006), pp. 18-29.

¹⁹⁶ Cp. Bondarenko Pisemskaya, “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”.

¹⁹⁷ Cp. De Miguel, “La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico”; Gamboa Ruiz, Víctor Oswaldo. “Evaluación de la educación. Aproximaciones a la conceptualización de la calidad en educación, consideraciones de su evaluación y aplicación de las ISO”. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, 2010.

la revisión de los escritos, que distintos autores aludan a un mismo ejemplo, de comparación con la belleza, para lograr comunicar al lector tal situación de indefinición¹⁹⁸.

No obstante, advertida tal circunstancia –y también como una suerte de justificación–, la mayoría de autores aporta una perspectiva o taxonomía particular a la discusión, enmarcada desde la definición, la aplicación o la propuesta justificativa de cada uno de ellos(as), lo cual ha hecho que el número de sistematizaciones particulares no dependa de una clasificación desde las revisiones históricas u otro elemento abarcador –como se intenta realizar en esta investigación–, sino de intereses o análisis actuales que acarrear, en su mayoría, nuevas «taxonomías particulares», convirtiendo el *horizonte de sentido* para el encuentro y la comprensión, en un contexto de acepciones conceptuales –y en algunos casos de sentidos– inmanejable, convengamos algunos ejemplos explicativos de esta idea, en cada una de las décadas estudiadas en este capítulo.

Mario De Miguel, en la última década del siglo pasado, ofrecía desde España una clasificación para el concepto de calidad a partir de sus investigaciones orientadas al campo de la educación. Teniendo presente que su objeto de estudio eran las relaciones entre ambas –*calidad y educación*–, consideraba en su propuesta, entender la noción de *calidad* desde seis perspectivas propias de ese momento y valiosas para sus investigaciones, a saber: como prestigio/excelencia, calidad en función de los recursos, como resultados, como cambio (valor añadido), como adecuación a propósitos, y calidad como perfección o mérito; para presentar, seguidamente, su propuesta alternativa considerada desde la eficacia y la mejora¹⁹⁹.

¹⁹⁸ En el documento de Carlos Tünnermann, *Pertinencia y calidad de la educación superior*, se plantea: “El concepto de calidad es como el concepto de belleza. Todos sabemos o percibimos lo que es, pero encontramos difícil definirla” (p. 9). Por su parte Víctor Gamboa en *Evaluación de la educación. Aproximaciones a la conceptualización de la calidad en educación, consideraciones de su evaluación y aplicación de las ISO*, escribe: “El reconocimiento de la calidad, decía recientemente JOSE JOAQUÍN BRUNNER, tiene semejanza al concepto de belleza. ‘no podemos definir fácilmente lo que es bello, pero podemos reconocerlo allí donde está’” (p. 2). Ya De Miguel había escrito en su artículo “La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto”: “Por ello, aunque vivimos momentos en los que la «cultura de la calidad» constituye algo más que una simple moda, debemos reconocer que su definición –al igual que otros conceptos parecidos, como por ejemplo la belleza– depende de la percepción subjetiva de cada observador, por lo que es difícil efectuar una propuesta satisfactoria para todos” (p. 33).

¹⁹⁹ Cp. De Miguel, “La calidad de la educación y las variables de proceso y producto”.

En la década siguiente, Natalia Bondarenko al reconocer la situación polisémica del concepto de *calidad* afirma que “el concepto calidad de la educación ha llegado a saturarse de diversidad de significados”, y ofrece una alternativa para «dilucidar su esencia», identificando taxonomías propias de los contextos empresarial y educativo –incluso en los modelos iberoamericano, norteamericano y venezolano– para proponerlo finalmente como «categoría filosófica» con quince características representativas²⁰⁰.

En Colombia de igual forma, ese ejercicio no ha estado ausente de la reflexión e investigación académica durante estas décadas, incluso es bastante amplio. Se encuentra en la revisión documental, abordajes en los que se propone, desde “la elaboración de un marco de referencia conceptual como opción metodológica [para hacer la calidad educativa] operacionalizable”²⁰¹, hasta clasificaciones de la calidad de la educación por académicos reconocidos en publicaciones de amplia circulación no académica²⁰².

Resalta también, el trabajo investigativo de varios años de Marco Raúl Mejía, quien propone una revisión diferenciada, en tanto su propuesta no se centra en el concepto mismo de calidad –el cual considera marcado de polisemia y subjetividad–, sino desde las perspectivas que, frente a esta, se van configurando en relación con la educación²⁰³, e incluso, asume una posición definida sobre la relación entre educación y calidad presentándola desde una perspectiva crítica, la cual le inscribe en la corriente de investigadores y académicos

²⁰⁰ Cp. Bondarenko Pisemskaya, “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”. En el escrito en referencia, la autora propone y despliega en torno de la *calidad* como categoría filosófica, las siguientes características: relativa, continua, subjetiva, social, dinámica, participativa, axiológica, evaluativa, dual, sintética, hipercompleja, teleológica, utópica, normativa y holística.

²⁰¹ Véase Jaramillo Roldán, “La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia”, p. 98.

²⁰² Al respecto cp. Ramírez Peña, Luis Alfonso. “El concepto de calidad de la educación en Colombia. Está pendiente un debate académico sobre la calidad requerida en una sociedad de valores trastornados”. *Portafolio*. Bogotá: Portafolio (Octubre 26 de 2011). Este texto también se encuentra en vínculo con páginas del Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, aquí se cita en la fuente primera. El autor fungió como Rector de la Universidad Distrital a finales de la década de los 90.

²⁰³ Específicamente el autor plantea en uno de sus textos que: “Existen principalmente cinco corrientes en este ámbito...” (p. 256). La que traslada “... la idea de la calidad de la empresa a la educación...” (p. 256). “Hay una segunda corriente que define la calidad desde los proyectos específicos...” (p. 257). “La tercera corriente es la que mide en calidad por pruebas estandarizadas, del tipo Censal...” (p. 257). “La cuarta línea de enfoque sería la búsqueda de calidad desde una perspectiva crítica...” (p.258). “Y el quinto grupo dice que no hay que transigir con la calidad...” (p. 258). Véase, Mejía Jiménez, *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*.

iberoamericanos que defienden procesos contextuales alternativos contrapuestos a las políticas globales y del «mundo del norte» representados en autores como Boaventura De Sousa Santos, Moacir Gadotti y Catherine Walsh, entre otros.

Finalmente, vale la pena mencionar el trabajo que realiza el grupo de investigación *Rueca - Red Universitaria de Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia*, especialmente concentrado en el análisis de la política educativa y la evaluación en relación con la calidad de la educación. De la investigación *Políticas de calidad de la educación Básica en Colombia* se han publicado algunos artículos de avance en los que se trabaja el concepto de calidad educativa orientada hacia una taxonomía comprensiva²⁰⁴.

Ahora bien, desde la *estructura de sentido* que se va conformando a partir de la revisión y conversaciones con los textos²⁰⁵, se movilizan nuevas preguntas dialécticas, en tanto cabe la preguntar en este ejercicio de *interpretación*, si esta misma situación de abordajes diferenciados y polisemia comunicativa presentada durante estos años entre académicos e investigadores de la educación, se advierte también con detalle al revisar los documentos producidos por los organismos multilaterales, en cuanto, como se ha planteado, determinan de manera principal los lineamientos mundiales en materia de políticas educativas. Al revisar los escritos, se encuentra que la respuesta a esta inquietud es afirmativa, y gran responsable de acentuar en *mi proceso de comprensión actual, lo extraño diferente, las preguntas dialécticas y los análisis y comparaciones* para la investigación que se desarrolla. En las líneas subsiguientes se continúa de manera *interpretativa* las *comprensiones* sobre la *estructura de sentido* y el contexto de la situación en este siglo, asimismo, se consideran

²⁰⁴ Véase al respecto, Montes Miranda, Alexander Javier. “Política de calidad de la educación en Iberoamérica”. *Revista de la Educación Colombiana*. Vol. 16. No. 16 (2013). En el artículo el autor considera tres tendencias recurrentes: “un concepto de calidad ligado a las dinámicas del mercado, otro enfoque ligado a la estrecha relación entre los factores políticos y económicos, tendencia que tiene un marcado; interés en los análisis de costo resultado que hacen los gobiernos sobre las políticas educativas que proponen; y, finalmente, existe una marcada tendencia, desde una perspectiva mucho más crítica, ligada a lo educativo y que comprende la calidad en relación con los fines de la educación misma” (p. 189)

²⁰⁵ En el *Anexo 4* de este trabajo, se presenta una clasificación o taxonomía de la calidad desde algunos autores, quienes si bien, desde sus planteamientos y conversaciones han permitido ampliar el *horizonte de sentido*, los análisis, comparaciones y elementos de interpretación no se han reflejado de manera directa en el documento de tesis. Los demás autores revisados se encuentran directamente vinculados en los diálogos y conversaciones durante diferentes apartados del escrito.

algunos aportes que permiten *fusionar horizontes de sentido* que contribuyen en líneas bidireccionales a las relaciones entre las *partes y el todo*, a la reflexión de este tercer *proceso de comprensión*.

Ante los compromisos adquiridos por los «países en vía de desarrollo» frente a los organismos multilaterales, las circunstancias políticas y geocontextuales del mundo en la década de los noventa, y la desatención que la gran mayoría de esos países había prestado a la elaboración, entrega y socialización de informes de resultados referentes a los deberes generados en Jomtien, la UNESCO hace efectivo el ejercicio de convocatoria a un *Foro Mundial de Educación* en Dakar – Senegal para el año 2000, acentuando la importancia de presentar *los resultados del seguimiento y la evaluación* que tiene cada nación respecto del alcance e implementación de los acuerdos generados en 1990. En el texto del *Informe Final de Dakar*, la UNESCO escribe enfatizando la mayúscula inicial en la palabra *evaluación*, en gran parte de la referencia, con la intención de acentuar su relevancia para ese momento histórico de los alcances de la Educación para Todos: Evaluación... es *signo*, que se fija en el *texto*, acrecentado la *estructura de sentido* y el *horizonte de comprensión*. Veamos:

Previamente al Foro Mundial sobre la Educación se efectuó la evaluación más exhaustiva de la educación básica jamás realizada: la Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000. En este análisis detallado se examinó la situación actual de la educación básica en más de 180 países. Sus finalidades eran evaluar los avances realizados en cada país durante los años 1990 para promover el objetivo de la educación para todos y generar información vital sobre una amplia variedad de programas, actividades y servicios encaminados a promover la educación básica.

Los resultados de la Evaluación ayudarán a los gobiernos y sus interlocutores a determinar cuánto han avanzado hacia la realización de los objetivos de la EPT y definir estrategias eficaces para adelantos futuros. En el plano internacional la Evaluación sentará las bases del diálogo y la cooperación en los años venideros. Denise Lievesley, Directora del Instituto de Estadística de la UNESCO, se refirió al análisis como a ‘un elemento de referencia esencial para permitimos evaluar los avances en el futuro y asegurar que todos los objetivos que establecemos son realistas y van acompañados por los recursos apropiados’.

La Evaluación se basó principalmente en las evaluaciones nacionales de la medida en que los gobiernos están atendiendo las necesidades educativas básicas de su población. El proyecto fue realizado por miles de educadores y otras personas en todo el mundo, conectados a una red en la que participaban diez grupos consultivos técnicos regionales dirigidos por miembros del personal regional de los organismos patrocinadores del Foro. En cada país coordinadores nacionales, generalmente dependientes de los ministerios de educación, estaban encargados

de la Evaluación y produjeron informes nacionales. Los resultados se comunicaron en seis reuniones nacionales en 1999 y 2000 hasta llegar a Dakar²⁰⁶.

Ahora bien, la Organización de Naciones Unidas (ONU) en su *Declaración sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio*²⁰⁷, ratifica la propuesta que había enfatizado la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (1990) y el *Marco de Acción del Foro Mundial de Educación* –alusivos todos de la *Declaración Mundial de Derechos Humanos*–, en el sentido que la enseñanza universal primaria sería una meta primordial a alcanzar, y reconoce de la misma forma que el *Foro de Dakar*, que aunque gobiernos de todo el mundo han implementado políticas educativas durante el siglo XX para lograr ese propósito mundial²⁰⁸, todavía falta muchas acciones por emprender para lograrlo.

No obstante estos escenarios de acercamiento general de los organismos multilaterales, se encuentra en la revisión de los escritos, aseveraciones sobre la comprensión diferenciada de la calidad en la educación que tienen estos organismos, evidenciándose abiertamente disonancias entre los documentos finales de estos encuentros y los *Informes de la Educación para Todos* (EPT) generados por la UNESCO, lo cual permite reflexionar sobre *prejuicios* y *precomprensiones* para aclarar *malentendidos*, al tiempo que moviliza nuevas preguntas dialécticas y análisis para la comprensión de los *sentidos* que van emergiendo, por ejemplo, en cuanto la cobertura por sí misma, como la debían asumir también la mayoría de gobiernos a través de sus políticas no era la única prioridad, pues los objetivos del *Foro Mundial* debían ser entendidos de manera integral, lo que según la UNESCO, no hizo la ONU, en la *Declaración del Milenio*. En el *Informe de Educación para Todos del año 2005*, se escribe:

²⁰⁶ UNESCO, *Foro Mundial sobre la Educación: Informe Final*, p. 10.

²⁰⁷ Naciones Unidas. *Declaración del Milenio*. Resolución aprobada por la Asamblea General 55/2 8a. sesión plenaria de 8 de septiembre de 2000.

²⁰⁸ Para el caso que ocupa este aparte de la investigación en relación con Colombia, compárese (cp.) los ejes principales de la política educativa colombiana correspondientes al *Plan Decenal de Educación 1996-2005*, y al *Plan Sectorial de Educación 2002-2006* de la *Revolución Educativa*, en el cual la primera política ratifica el compromiso de la cobertura en la básica primaria y la política de ampliación de esa cobertura a otros niveles, en el diagnóstico de esa política se escribe:

En términos de la educación básica y media, la cobertura bruta en 2002 llegó al 82%, mientras que la cobertura neta fue del 78%. Sin descuidar la atención que merece la educación básica primaria, es indispensable prestarle un especial cuidado a los niveles de preescolar, secundaria y media, con particular énfasis en las zonas rurales. En el caso del preescolar, la cobertura bruta del país alcanzó el 35% mientras la cobertura neta llegaba al 31%. Sin embargo, en las zonas rurales esos porcentajes son del 29% y el 24% respectivamente (p. 9).

El objetivo de lograr la Enseñanza Primaria Universal (EPU) figura en el programa de la comunidad internacional desde que la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamó, en 1948, que la enseñanza elemental debía ser obligatoria y gratuita para todos los niños del mundo. Este objetivo se ha reiterado después, en múltiples ocasiones, en los tratados internacionales y las declaraciones de las conferencias de las Naciones Unidas. Sin embargo, muchos de esos instrumentos se centran sobre todo en los aspectos cuantitativos de las políticas de educación. Recientemente, en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas se proclamó el compromiso de lograr la EPU de aquí al año 2015, pero se omitió toda referencia específica a su calidad²⁰⁹.

De esta forma, la *estructura y el horizonte de sentido* que se configuran son relevantes, se obtiene e interpreta con claridad, no sólo la disonancia frente al tema de la calidad en la educación en organismos multilaterales desde sus propósitos, sino también desde sus acepciones; y sumado a la polisemia ya planteada desde los académicos, investigadores y administraciones locales, se genera una multiplicidad de significados y actuaciones que se convierten en los obstáculos principales para un trabajo aunado desde las comprensiones y acciones en búsqueda de la calidad en la educación. Si la educación es el principal instrumento para lograr el progreso social, dicha educación debe acompañarse de la calidad como factor principal (UNESCO), y no sólo desde el acceso a esta como universalización de la educación elemental (ONU). Sin embargo, como se ha mostrado en estos *procesos de comprensión*, muchos países como Colombia, dieron prioridad a la normativa de la ONU y no a la de la UNESCO, entendiendo con esto dos cosas: que garantizando el acceso al sistema de educación con el nombramiento de algunos maestros en el sector rural y urbano, fortaleciendo estrategias educativas como “escuela nueva”, y mejorando las condiciones de infraestructura, se garantizaba la calidad; segundo, que al posibilitar la cercanía a los contenidos del conocimiento más actualizado se generaban más posibilidades de ocupación futura y desarrollo de las personas para una mejor “calidad de vida”, lo que la equiparaba a una educación con calidad; ninguna de las dos razones garantizó –al menos es lo que demuestra el desempeño en las pruebas internacionales que tanto interesaban y sigue interesando a los gobiernos actuales²¹⁰–, que esta expansión y cercanía, se haya convertido

²⁰⁹ UNESCO, *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2005*, p. 21.

²¹⁰ Aunque sobre este aspecto se volverá en otros apartados de la tesis, es importante llamar la atención aquí sobre tres aspectos. El primero, y más importante por el momento histórico que se está interpretando, que Colombia obtuvo en las áreas evaluadas por PISA en 2006, 385 puntos en lectura, 57 puntos por debajo de Chile; 370 puntos en Matemáticas, 57 puntos por debajo de Uruguay; y 388 puntos en ciencias, 50 puntos por debajo de Chile, lo que colocaba a Colombia en una situación muy difícil frente al entorno educativo

en calidad educativa. Incluso en el propio *Plan Sectorial 2002-2006*, ya se evidenciaba desde las estadísticas, que ni se había logrado la cobertura de otros niveles para vincularse al mundo del trabajo en condiciones diferenciadas, ni que los desempeños en pruebas fueran los esperados:

Los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de evaluación internacionales en las que ha participado el país, advierten que los estudiantes colombianos se encuentran por debajo del promedio de los países de la región. En las pruebas de lenguaje y matemáticas realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-1998), Colombia se encuentra por debajo del promedio de los países de América Latina²¹¹.

Ahora bien, como un compromiso acordado en Dakar, desde el año 2002 la UNESCO comienza a producir los *Informes de Seguimiento a la Educación para Todos en el Mundo* (EPT), con el fin de evaluar y sistematizar los distintos avances que los países y regiones del orbe están realizando hacia la consecución de los seis objetivos definidos en el *Marco de Acción del Foro de 2000*²¹², pero cada *Informe* va más allá de esto porque “... expone los

latinoamericano, respecto de la eficacia educativa. El segundo aspecto, que Colombia, fruto de la orientación de todos sus esfuerzos educativos hacia este comparativo, ha alcanzado en las pruebas del año 2015, los puntajes más altos registrados en las áreas que evalúa el instrumento, tomado en cuenta sus cuatro participaciones (2006, 2009, 2012, 2015), con 425 puntos en lectura, 390 en matemáticas, y 416 en ciencias. Finalmente, como tercer aspecto, que tal avance, paradójicamente después de cuatro participaciones, termina siendo muy desolador, ya que Colombia se ubica en las pruebas 2015, en el quinto lugar en los desempeños de nueve países participantes de América Latina, por debajo de Chile, Uruguay, Argentina y Costa Rica, y teniendo en la cuenta que, República Dominicana es la primera vez que participaba. Así, comparado con Chile, el país con mejor desempeño de América Latina, aun Colombia se encuentra 34 puntos por debajo en lectura, 33 puntos en matemáticas, y 31 puntos en ciencias. Cp. Ministerio de Educación Nacional. *Resumen Ejecutivo Colombia en Pisa 2015*. Mineducación, 2016, p. 11.

²¹¹ Ministerio de Educación Nacional. *Plan Sectorial de Educación 2002-2006*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, p. 20.

²¹² En el *Anexo 2 del Informe Final*, intitulado *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Se escribe en nombre de los participantes:

Por consiguiente, nos comprometemos colectivamente a alcanzar los siguientes objetivos:

- i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- iii) velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;

avances, define las reformas políticas eficaces y las prácticas idóneas en todos los ámbitos de la EPT, señala los nuevos problemas y trata de fomentar la cooperación internacional en pro de la educación”²¹³.

Como se comprende, los *Informes de la EPT* proponen toda una reforma educativa desde sus lineamientos, los cuales, se espera, sean asumidos e implementados por los 160 países que ratificaron el compromiso como acuerdo de cumplimiento sobre los *objetivos de la Educación Para Todos en Dakar*, y no sólo se preocupen por acometer la tarea de *universalizar la educación*. Si bien, en cada informe de año de la EPT, pueden observarse aspectos alusivos a la calidad en la educación, en especial, es importante concentrarse en el correspondiente al año 2005, el cual fue destinado directamente para el abordaje de esta temática bajo el título *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad*²¹⁴.

Dicho informe queda sintetizado de manera adecuada en las propias palabras de la UNESCO cuando se escribe en su visión de conjunto:

En este Informe se examinan las conclusiones de los trabajos de investigación sobre los múltiples factores que determinan la calidad de la educación, y se exponen cuáles son las políticas fundamentales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los países de bajos ingresos. El Informe también efectúa un seguimiento de la ayuda internacional a la educación y de los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos, que más de 160 países se comprometieron a alcanzar en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado el año 2000 en Dakar²¹⁵.

En el *horizonte de sentido* que se moviliza en este capítulo, los *análisis y comparaciones* permiten advertir que, el documento de la UNESCO en referencia, no brinda elementos suficientes para avanzar en el *proceso de comprensión*, toda vez que si bien el Informe

vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. Cp. UNESCO, *Foro Mundial sobre la Educación: Informe Final*, p. 43.

²¹³ UNESCO. *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Santiago: Oficina de la UNESCO en Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2016, pág. 1.

²¹⁴ Incluso, en la revisión de los escritos se evidencia que, desde ese *Informe* en particular, el tema de la *calidad* se ha venido trabajando constantemente por la UNESCO, cp. en especial, *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2012. Francia: UNESCO, 2012; *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2013-2014. París: UNESCO, 2014.

²¹⁵ UNESCO. *Educación para Todos - El Imperativo de la Calidad: Overview*. UNESCO, 2009-2017, pág. 3.

efectivamente aporta factores determinantes sobre la calidad educativa que superan la expansión o cobertura sancionada a las Naciones Unidas, pareciera en algunos apartes que «todo tiene que ver con la calidad»²¹⁶, esto es, que al hacer explícito el propósito de reunir en cinco grandes factores los componentes resultantes del *análisis de las relaciones*, al leer –conversar con– el documento este propósito luce forzoso, convirtiéndose en un elemento doblemente inquietante que moviliza nuevas preguntas dialécticas; en primera instancia, porque los factores son tan dispersos que ofrecen poca claridad a los países miembros sobre cuáles son las *acepciones* y caminos que deben transitarse en búsqueda de la *calidad en educación* en ese escenario múltiple; y segundo, porque paradójicamente, permite que se «filtren por el cedazo de la calidad en la educación», todo tipo de discursos con significaciones y alcances, algunas veces, contrapuestos, pero sin un ánimo de diálogo entre estos. Esto no sólo pone de manifiesto una tradición que no permite la consolidación de un *horizonte de sentido* claro –y que recuerda los orígenes de esta investigación como el retorno en espiral que siempre nos transita, además, por la relación entre el *todo* y las *partes*–, sino que confirma la necesidad de un diálogo inmediato para el entendimiento. El párrafo siguiente deja ver tal dispersión hacia la polisemia generativa que posibilita el organismo internacional.

Para conciliar toda una serie de enfoques de la calidad, el informe adopta un marco que toma en consideración cinco factores importantes que influyen en la calidad: los educandos, cuya diversidad es preciso tener en cuenta; el contexto socioeconómico nacional; los recursos materiales y humanos; el proceso de enseñanza y aprendizaje; los resultados y beneficios de la educación. Centrándose en estos aspectos, así como en su interacción, es posible efectuar una descripción de conjunto para entender qué es la calidad, efectuar su seguimiento y mejorarla.²¹⁷

Ahora bien, de manera más detallada en el Informe al que se hace referencia, se presenta un gráfico, que no sólo ilustra para la comprensión la situación descrita, sino que sirve como base descriptiva y explícita de los múltiples factores que determinan la *calidad educativa* desde la propuesta del organismo multilateral. Veamos

²¹⁶ No se entienda esta alusión como una crítica –que iría en contravía del espíritu inicial que anima esta investigación–, sino en el marco de lo que la misma quiere evidenciar, la polisemia de las nociones.

²¹⁷ UNESCO, *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2005*, p. 21.

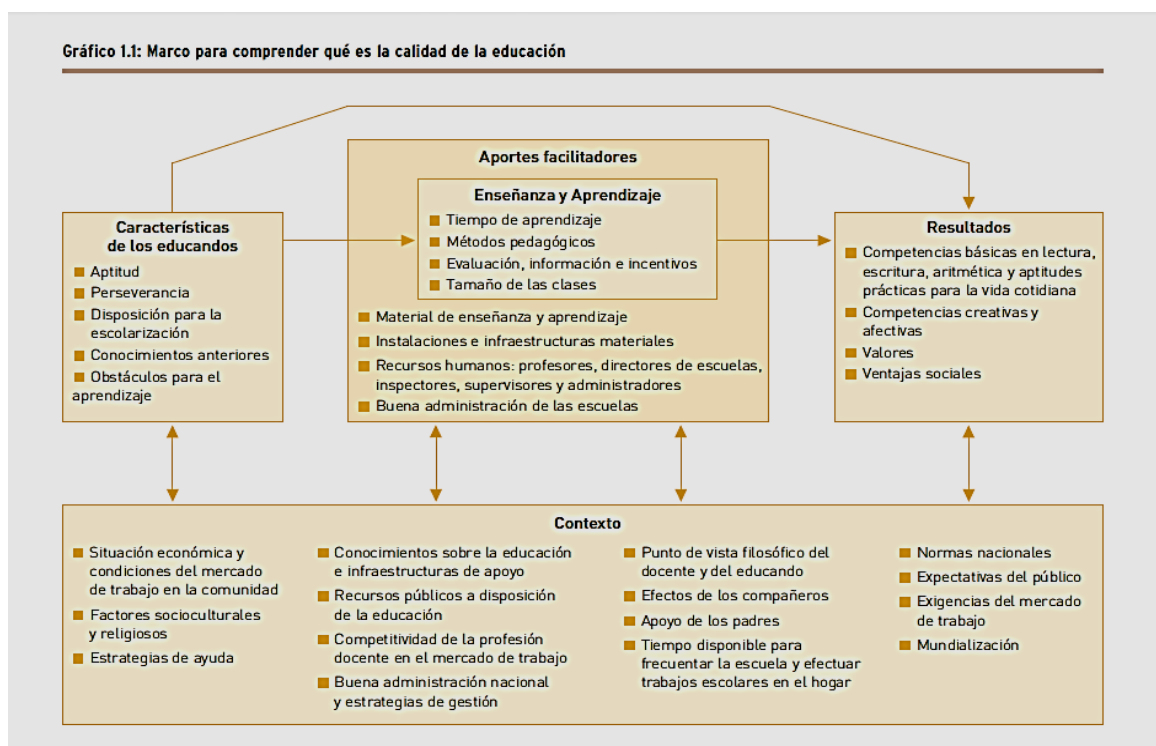


Gráfico 4. Marco para comprender qué es la calidad de la educación.
Tomado de: UNESCO, *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad*, p. 39

Si bien no puede asegurarse, ni mucho más, que el propósito de la organización internacional sea precisamente contribuir a una amplitud y confusión desde las *acepciones*, tampoco se observa con precisión, que en los Informes posteriores a 2005, haya un interés definido por *interpretar o precisar la noción de calidad en la educación*, ni tampoco generar el «horizonte para su discusión y entendimiento», sino, más bien, por profundizar en estos factores desde elementos vinculantes de acción en todo el mundo; lo que ha devenido –siendo la UNESCO un organismo de referencia obligada–, que se genere un acaecimiento de todo tipo de interpretaciones, acepciones y acciones para alcanzar la calidad educativa, sin un espacio de diálogo donde todos los discursos puedan presentar «contextuada y contextualizadamente» sus propuestas.

Ahora bien, no ocurre de fondo esta misma «amplitud sin precisión de la acepción», en el caso de la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) o del Banco Mundial (B.M.). En el documento *Calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para*

un programa de política²¹⁸, se recurre a la investigación realizada un año antes para América Latina por Emiliana Vegas y Jenny Petrow²¹⁹, y financiada por el último de estos organismos, de la cual se toma el marco conceptual que da valor a los contextos económico, político y social, proponiendo el examen de las variables relativas a los estudiantes, la escuela y las instituciones, para aumentar *el rendimiento escolar*, el cual es interpretado indistintamente en el documento como logro, desempeño o resultado.

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

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

Cuadro 1. Variables de los alumnos, la escuela y las instituciones que afectan el aprendizaje escolar.
Tomado de: Banco Mundial. *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política*, p. 35

Si bien en primera instancia, al cruzar en el análisis los tres contextos –económico, político, social–, con los tres factores –estudiantes, escuela, institución–, y sus múltiples variables, los caminos de ingreso a los discursos de calidad en la educación pueden ser iguales, o incluso

²¹⁸ Banco Mundial. *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Documentos Banco Mundial Colombia. Banco Mundial: Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano. Oficina Regional de América Latina y el Caribe, 2008.

²¹⁹ Cp. Vegas, Emiliana y Petrow, Jenni. *Raising student achievement in Latin America: the challenge for the 21st century*. Washington, D.C: The World Bank, 2007.

generar más polisemia que los propuestos por la UNESCO –lo que falsaría la idea planteada de precisión en la acepción–, la diferencia estriba, precisamente, en que en este organismo sí se manifiesta como *signo* una búsqueda perfilada hacia un *propósito concreto de la calidad educativa*. Esto es, se declara y comprende durante la lectura de los documentos del Banco Mundial, que el elemento fundamental para valorar la calidad por parte de la organización proviene desde los *resultados del aprendizaje*, y es por esto, que se da relevancia al estudio de los contextos, factores y variables en cuanto inciden en dichos resultados, así como a la difusión de instrumentos y lineamientos para las valoraciones realizadas en pruebas internas o de carácter internacional que posibiliten *medir la calidad*: la acepción proveniente del entorno administrativo. En el *Resumen Ejecutivo* del documento comentado del Banco Mundial se escribe:

El principal objetivo de este informe es analizar el aprendizaje escolar en Colombia, con el fin de fomentar políticas, basadas en la investigación y el contexto colombiano, para mejorar la calidad de la educación (...) Utilizando los resultados del PISA de 2006, este informe subraya la necesidad de un mejor aprendizaje escolar en Colombia y, a su vez, proporciona nueva evidencia analítica acerca de los factores asociados con el aprendizaje en este país y otros países participantes...²²⁰.

Y en el prefacio del mismo documento se lee:

El trabajo se llevará a cabo en dos fases (...) (i) el apoyo al MEN en la difusión de los resultados de la Asamblea Nacional del Plan Decenal; y (ii) el análisis de los factores determinantes del aprendizaje en Colombia, usando los resultados del PISA de 2006 de la OCDE. La Fase 2 (...) se centrará en la difusión de los resultados del estudio de los factores determinantes del aprendizaje y en proporcionar asistencia técnica al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), para mejorar su capacidad de analizar e informar resultados, incluidas la consolidación de las bases de datos de evaluación nacional y el mejoramiento de la comparabilidad a través de los ciclos de pruebas. En esta Fase 2 el Banco Mundial colaborará con el MEN para determinar los instrumentos más apropiados para la difusión, en cuanto a mejorar la calidad de la educación se refiere y a los temas para la asistencia técnica²²¹.

Los análisis y comparaciones aclaran *prejuicios* y *precomprensiones* sobre estos organismos multilaterales, movilizando el *proceso de comprensión* hacia nuevas *interpretaciones*, en

²²⁰ Banco Mundial, *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política*, p. 13.

²²¹ Banco Mundial, *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política*, pp. 21-22.

cuanto, si bien ambos organismos multilaterales –de referencia actual obligada– posibilitan una amplitud discursiva extensa; en el caso del Banco Mundial sus planteamientos permiten acercarse a un entendimiento sobre la calidad educativa comprendida fundamentalmente como *resultado y logro*; lo cual no ocurre en los documentos de la UNESCO, que no presenta con claridad una (o las) acepción(es) para comprender el vínculo. Esto genera, que siendo la UNESCO, precisamente el organismo encargado a nivel mundial de generar los lineamientos y marcos de acción homogéneos, los discursos se acepten, distancien, o entremezclen no sólo con las disposiciones y políticas de los gobiernos o las formas de entender la educación de calidad, sino con las propias concepciones de educación y sus fines. Como se ha planteado, el *horizonte de comprensión* que se va configurando desde la *estructura de sentido*, obliga nuevas conversaciones y nuevas interpretaciones, toda vez que sumadas a las *acepciones* planteadas líneas atrás, provenientes de los académicos, investigadores, las propias comunidades educativas y los organismos internacionales, deben sumarse las del gobierno nacional –que es el encargado en definitiva de generar la política educativa del país– y que en razón de sus profundas ambigüedades interpretativas y discursivas, ha confundido aún más a todos los actores educativos. Veamos lo acontecido en las últimas administraciones en nuestro país.

El gobierno del Presidente Álvaro Uribe Vélez (2002–2010), imprime su sello a los años finales del *Primer Plan Nacional Decenal de Educación (1996-2005)*, y define las políticas y marcos de acción para el *Segundo Plan Decenal (2006–2016)*²²², a través de su programa de gobierno denominado *Revolución Educativa*.

Sin embargo, en la concepción de calidad y su vínculo con la educación, se *interpreta* una diferencia bastante honda con la presentada en los documentos de su sucesor Juan Manuel Santos (2010–2018), toda vez que la *Revolución Educativa* concentró sus mayores esfuerzos no en comprender y accionar los factores propuestos por la UNESCO en el *Informe final de la Educación para Todos de 2005*, sino en impulsar y movilizar los vínculos entre educación y calidad en la misma dirección que lo proponía la *Organización para el Desarrollo*

²²² Cp. Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Compendio General*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Económico (OCDE) y el *Banco Mundial* (B.M.), encaminando sus trabajos más importantes a precisar las competencias que deberían ser alcanzadas por los estudiantes y las guías para su *medición*, las cuales permitieran posicionar a Colombia en el contexto internacional como uno de los países sobresaliente en la movilización de esfuerzos para aunar su política educativa con los direccionamientos provenientes de esas organizaciones internacionales. En el documento producido por el Ministerio de Educación Nacional intitulado *Revolución Educativa 2002–2010 Acciones y Lecciones* se lee:

Teniendo en cuenta que una educación de calidad y que forme de manera pertinente para la competitividad, la innovación y la paz es fundamental para que la población pueda enfrentar mejor los desafíos sociales, económicos y culturales que se plantean en el siglo XXI, el Ministerio hizo énfasis en una política que permitiera, al mismo tiempo que se ampliaba el acceso de la población a la educación en todos sus niveles, lograr un mejoramiento permanente de su calidad.

Ésta depende de un conjunto amplio y variado de factores a los que se dan diferentes énfasis. Para lograr resultados continuos, sistemáticos y duraderos, era urgente tener una definición común de lo que se considera educación de calidad. Para la Revolución Educativa, la educación debe desarrollar las competencias de los estudiantes y se debe medir en términos de lo que éstos aprenden. En consecuencia, la política de calidad debe formular con claridad los referentes para el ejercicio de la acción educativa precisando las competencias que deben alcanzar los estudiantes en los diversos momentos de su desarrollo; asimismo, debe establecer la forma de medir con precisión lo que se está logrando en cada momento y en cada nivel, lo que se concreta en un sistema eficaz de evaluación; finalmente debe establecer los programas y proyectos para que las instituciones mejoren su capacidad para cumplir con estas tareas.

De este modo, la definición de referentes de calidad, la evaluación de resultados y el mejoramiento institucional conforman tres momentos del ciclo de mejoramiento continuo, es decir la secuencia de acciones que mejoran a los estudiantes, la institución educativa y el conjunto del sistema²²³.

De estos *vínculos entre el todo y las partes*, en este caso lo internacional y lo nacional, dos *signos* se fijan como *textos* en la política educativa colombiana en relación con la propuesta mundial, y permiten ampliar no sólo el *círculo de la comprensión*, sino la propia *estructura de sentido* para este proceso de comprensión que se lleva en este capítulo, son estos *signos*, *la pertinencia y la competitividad*, sobre ambos se diseña todo el *ciclo de la calidad educativa*, que encuentra en el discurso sobre competencias, su marco conceptual, en cuanto las competencias son el conjunto de elementos que posibilitan a las personas en contextos retadores desempeñarse de forma *eficaz*. Esta línea marcará con énfasis la orientación del

²²³ Ministerio de Educación Nacional. *Revolución educativa 2002–2010. Acciones y Lecciones*. Bogotá: Ministerio de Educación, 2010, pp. 137-138.

Segundo Plan Nacional formulado durante la administración de Uribe Vélez. En el texto en comentario, se retoma la definición de Carlos Vasco al respecto:

Las competencias son ‘el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores’²²⁴.

Como se ha mostrado, el *proceso de comprensión* evidencia que *una estructura y horizonte de sentido* tan amplios, con tantas perspectivas de ingreso discursivo y de actuación desde los académicos, los organismos multilaterales y el propio gobierno, ha hecho difícil que se consolide una real y efectiva conversación hacia una política de Estado en búsqueda de la *educación de calidad*, y que se necesita construir una noción de *educación de calidad* propia, que surja del específico vínculo con la educación. Incluso, aunque se encuentran elementos históricos de participación ciudadana, lejos están de una democracia participativa, y finalmente los distintos gobiernos impulsan lo que consideran más pertinente. Aunque paradójicamente cada administración en sus programas e informes, termina afirmando que se avanza en búsqueda de esa *calidad en la educación*, la mayoría de veces, se termina reconociendo que aún se deben dirigir los mayores esfuerzos para alcanzarla, y que la ruta trazada por esa administración es la más aconsejable para continuar el trabajo. Sirva como ejemplo de esta situación paradójica, el balance que la administración del expresidente Uribe Vélez hace de la educación antes de su gobierno, la participación ciudadana masiva en el *Segundo Plan Nacional Decenal de Educación* (2006-2016) y la política sobre educación de calidad que termina asumiendo su administración. Algunas notas de los documentos permiten esta interpretación que amplía *la espiral o círculo de la comprensión*. Veamos

Para el mes de agosto de 2002, año en que comienza la Revolución Educativa, habían transcurrido 11 años desde la expedición de la nueva Constitución Política colombiana, 9 años de la Ley de Recursos (Ley 60 de 1993) que regulaba las transferencias a salud y educación, 8 años desde la expedición de la Ley General de Educación y 6 años desde la elaboración del primer Plan Decenal de Educación. En esos once años, seis ministros de educación habían orientado el sector.

En muchos aspectos, la situación del sistema educativo nacional estaba lejos de ser satisfactoria. Aun con los rápidos avances en cobertura, las carencias eran evidentes: cerca de dos millones de niños entre 5 y 15 años seguían fuera del sistema. En educación superior,

²²⁴ Ministerio de Educación Nacional, *Revolución educativa 2002–2010. Acciones y Lecciones*, p. 137.

la cobertura era más baja que el promedio de América Latina. La calidad de la educación parecía haberse deteriorado, al menos donde era posible evaluarla, y la pertinencia de la formación, sobre todo para los adolescentes que terminaban la educación media y no seguían a la universidad, era muy baja. El gasto había crecido mucho, pero no había producido resultados muy claros, lo que indicaba problemas de dirección y gestión en las instituciones del sistema²²⁵.

Siguiendo estos *signos* fijados en *textos*, que nos conducen y traen de vuelta a las relaciones entre las *partes* y el *todo*, esto es, entre lo expresado y el documento referido del Banco Mundial²²⁶, se puede *comprender* la agenda y los resultados que la administración Uribe Vélez generó para el *Segundo Plan Nacional Decenal de Educación* desde cuatro fases que abarcaron los años 2005 a 2007 y en las cuales se buscó la mayor participación de la sociedad y las comunidades educativas sobre la base de un documento previo elaborado por el gobierno nacional (fase 1); respondiendo en línea, los puntos para ser revisados por el equipo técnico destinado por el gobierno (fase 2: octubre 2006 – enero 2007); dichas deliberaciones se consolidaron y ampliaron a través de llamadas telefónicas, correos electrónicos y foros en línea abiertos a la sociedad (fase 3: enero – mayo de 2007); finalmente, para, en la cuarta fase, realizar una gran Asamblea Nacional para la Educación, con nuevas participaciones sociales, representantes de grupos, que revisaron todo el proceso y contribuyeron a la consolidación del documento final que se concretó en 10 temas centrales:

- Finalidad y calidad de la educación en el siglo XXI.
- Educación en y para la paz, viviendo juntos y con participación cívica.
- Mejoramiento pedagógico y el uso de tecnologías de la información en la educación.
- Integración de la ciencia y la tecnología en la educación.
- Más y mejor inversión en la educación.
- Desarrollo del niño en la primera infancia y educación.
- Equidad educativa, acceso, persistencia y calidad.
- Liderazgo, gestión, transparencia y responsabilización en el sistema de educación.
- Desarrollo profesional, profesionalización y formación de capacidad para profesores y directores de escuelas.
- Otros actores en y más allá del sistema de educación²²⁷.

²²⁵ Ministerio de Educación Nacional, *Revolución educativa 2002–2010. Acciones y Lecciones*, p. 37.

²²⁶ Cp. Banco Mundial, *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política*, p. 111.

²²⁷ Banco Mundial, *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política*, p. 112.

La *fusión de horizontes de sentido* y el *proceso de comprensión* que se genera al respecto de este momento histórico reciente, evidencia que no resulta paradójico, que después de haberse tenido un espectro tan amplio de necesaria actuación por parte del gobierno de Uribe Vélez, y con el apoyo del Banco Mundial, se haya terminado estableciendo como primer tema la calidad y la finalidad de la educación, concretadas hacia una *acepción eficaz* centrada sobre los desempeños al hablar de *calidad de la educación*. En el primer párrafo de la introducción del *Plan Sectorial 2006-2010*, se escribe:

La Revolución Educativa es la política que el actual gobierno ha diseñado y está implementando en materia educativa. En su primera etapa, esta política generó una dinámica de transformación del sector que ahora estamos profundizando. El énfasis en la educación como un vehículo para lograr una sociedad más equitativa se tradujo en resultados en términos de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad. Sin embargo, el país requiere, además de más y mejor educación, que esta sea más pertinente frente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada. Por ello, en esta oportunidad, el énfasis se hará en la educación como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes²²⁸.

Retomando lo planteado sobre la diferencia en las concepciones de las relaciones entre educación y calidad desde estos documentos y los generados en la administración de Juan Manuel Santos (2010 -), la *comprensión* de esta *estructura de sentido* relacional y acrecentada se hace cada vez más más compleja, porque esta preponderancia *eficaz* de la *acepción* de la administración Uribe Vélez, va a modificarse en los planteamientos, pero no va a cambiar hasta nuestros días en las acciones del gobierno de Juan Santos, permitiendo sólo a través de los *análisis* y las *comparaciones*, intentar aclarar *malentendidos*, relacionar el *todo* con las *partes* y las *partes* entre sí, *comprender* cómo la dialéctica de la relación entre educación y calidad *ha llegado a ser lo que es* en nuestro país para los niveles de básica y media.

Cuando se revisa el documento *Educación de calidad el camino para la prosperidad*, faro guía de la política educativa del presidente Juan Manuel Santos, se vuelve a una definición

²²⁸ Ministerio de Educación Nacional. *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010*. Documento No. 8. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 7.

de *calidad* en relación con la *educación*, tan amplia o más, que la que los propios organismos multilaterales ofrecen:

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

Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad²²⁹.

Como se *interpreta*, en estos dos párrafos se encuentran incluidas de manera general cada una de las *acepciones* que emergen como *fusión de horizontes de sentido*, desde las cercanas a una propuesta de *educación de calidad* entendida como *formación para la autonomía y la ciudadanía*, hasta las de la calidad educativa entendidas para la *competitividad* y la *empleabilidad*. Por ello se entremezclan en un discurso unitario la cobertura, la equidad y la calidad, se aceptan los lineamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Mundial concentrados en los desempeños de estudiantes y maestros en pruebas estandarizadas, pero se reitera una y otra vez la importancia de lo contextual y de la participación social y comunitaria en la definición de la *calidad*.

En el *análisis y comparación* no sólo se evidencian las aperturas discursivas del Estado colombiano, sino sus propias lógicas coyunturales de gobierno, y hasta sus contrariedades, las cuales aunque aclaran *malentendidos* en *mi proceso de comprensión*, afectaron sin duda, las comprensiones de los maestros y directivos como responsables principales de la tarea educativa, al tiempo que generaron desacuerdos y actuaciones circunstanciales frente a los marcos de acción de mediano y largo plazo como los derivados de los Planes Sectoriales y Decenales de Educación, que terminan circunscribiéndose en sus planteamientos amplios a propuestas de acción estrecha. Incluso, para continuar ejemplificando en detalle la anterior confusión entre una misma administración, se puede interpretar la propuesta sobre *pertinencia* desde el *Plan Decenal 2006-2016*, y los documentos y revisiones de seguimiento posteriores que se escribieron al respecto, todos durante el gobierno de Uribe Vélez, veamos:

²²⁹ Ministerio de Educación Nacional, *Educación de calidad: el camino para la prosperidad*, pár. 1-2.

El PNDE 2006-2016 señaló la necesidad de garantizar un sistema educativo coherente en sus diferentes niveles de formación, que incluya la educación para el trabajo y el desarrollo humano, que responda a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales del país, y que tenga en cuenta la formación de competencias laborales, investigativas, ciudadanas, de manejo de una segunda lengua y de tecnologías de información y comunicación.

Frente a este compromiso, la política de pertinencia en educación, busca que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo²³⁰.

No obstante, ésta lectura de la *calidad desde la pertinencia como calidad para la competitividad*, es ampliamente distante a la planteada por Fernando Rincón, quien como Director de la Primera Comisión de seguimiento al PNDE, en el documento: *2009 año de la educación para la innovación y la competitividad desde la pertinencia*, escribe precisamente atendiendo a la visión del Plan Nacional:

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

En consecuencia, el Plan reclama esa pertinencia de la educación en el marco del Estado social y democrático de derecho, y como la que necesita un país heterogéneo como Colombia. La pretende para que se atiendan pedagógica y debidamente las múltiples diversidades, necesidades y posibilidades de las personas dentro de sus propios entornos...²³¹.

Nótese como, mientras en el primer documento citado la *calidad desde la pertinencia* está puesta en las demandas de los sectores productivos y de una economía globalizada, en el escrito de Fernando Rincón –quien realiza el seguimiento al Plan– se propone una pertinencia vinculada a la ... *formación integral y articulada con los contextos...*, lo cual forzosamente

²³⁰ Ministerio de Educación Nacional, *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones*, p. 187.

²³¹ Rincón, Fernando. *2009 Año de la Educación para la Innovación y la Competitividad desde la Pertinencia*. Colombia: MEN. 2009.

[Nota aclaratoria: Aunque no constituye una relación causal, es importante señalar que el contenido de esta página fue retirado en el año 2015, meses después que el autor de esta investigación había establecido una crítica en sentido similar a la planteada aquí, en el artículo “Calidad de la educación básica y media en Colombia: ¿Es posible contribuir hoy a su discusión desde una lectura de las intencionalidades presentes en los discursos?”. *Revista Entre Ciencia e Ingeniería*. Año 8. No. 15. Pereira: Universidad Católica de Pereira (2014), pp. 38-49].

se puede relacionar planteando que los sectores productivos hacen parte de los contextos, pero claramente los énfasis en la acepción y significados de los discursos, son diferenciados.

Ahora bien, se ha considerado el final de este *proceso de comprensión*, para hablar con los maestros y su concepción de la calidad en la educación. Sin duda la *estructura y fusión de horizontes de sentido* con ellos se amplía de manera considerable, no obstante, después de mis conversaciones con maestros de Antioquia, Bolívar, Caldas, Cauca, Cundinamarca, Chocó, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca²³², he tratado de reunir en dos grandes consideraciones mis comprensiones e interpretaciones de las reuniones. La primera que con posterioridad al Decreto 1278 de 2002²³³ sancionado durante la administración del expresidente Andrés Pastrana Arango (1998-2002), el magisterio colombiano experimentó uno de los más duros reveses como colectivo académico y laboral, toda vez que la división y rótulo entre los propios maestros en dos Estatutos diferenciados (2277 y 1278), hizo perder de vista también la búsqueda de acuerdos comunes en torno de la calidad en la educación, y cada grupo de profesores comenzó una lucha por reivindicaciones o adquisición de derechos, que ha distraído a los maestros de su labor principal.

Incluso, porque los Decretos Reglamentarios que establecieron el concurso y selección para la carrera docente²³⁴, la evaluación anual de desempeño laboral²³⁵, y las diferentes formas de

²³² Estas conversaciones han sido posibles en el marco de tres seminarios temáticos de posgrado a nivel de maestría denominados: *Políticas Educativas en Colombia*, de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, de la Universidad Católica de Pereira; *La Construcción del Conocimiento Social*, y, *Lectura Crítica y Escritura Argumentativa*, los últimos, de la Maestría en Educación desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales, esta, en convenio con Unicomfaucauca, para el centro tutorial Popayán. Los seminarios recogen uno de los componentes fundamentales de toda hermenéutica filosófica, los diálogos, que en el marco de las distintas lingüisticidades, hablan y nos confrontan con «lo otro» acrecentando las estructuras de sentido, y «el otro» desde sus *horizontes de sentido*, para en *fusión de horizontes*, ampliar el mío en el círculo de la comprensión. No se privilegia, así, el componente metodológico estatuido de la ciencia positiva, sino, la posibilidad de la *textualidad* en sus múltiples formas, esto es, la posibilidad de conversar con el *ser ahí en relación con*. Un Plan de Seminario, a manera de ejemplo de estos módulos, se encuentra como Anexo 3 de este documento de tesis.

²³³ Presidencia de la República de Colombia. *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia, 2002.

²³⁴ Ministerio de Educación Nacional. *Decreto Número 3982 de 2006. Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto Ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación*". Bogotá: MEN, 2006.

²³⁵ Ministerio de Educación Nacional. *Decreto Número 3782 de 2007. Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002*. Bogotá: MEN, 2007.

ascenso y salario para el nuevo escalafón “... no han hecho más que zanjar distancias cada vez más grandes entre los maestros del país, y por ende, en sus concepciones de educación y calidad”²³⁶.

En segundo lugar, que las necesidades de los *contextos* siguen siendo relevantes en las concepciones sobre educación que tienen los profesores de Colombia, en todos los lugares en los que he conversado con ellos, los desempeños en pruebas estandarizadas pasan a un segundo plano cuando se trata de hablar de *calidad en la educación*, porque sin desconocer lo que pueda aportar la medición y la comparación de desempeños, consideran imposible concentrarse en estos aspectos de competitividades en un país como Colombia, que tiene, a sus diversas maneras de entender, problemáticas más urgentes y relevantes, las cuales son más pertinentes hoy para interpretar *las relaciones entre educación y calidad*.

... como profesor quisiera hacer en la institución educativa muchas propuestas que no van en la misma dirección que el gobierno desea, porque uno sabe que le servirían a los estudiantes a ser mejores seres humanos y aportar más en sus comunidades, que tienen necesidades muy distintas y que es en últimas de lo que debería tratar una educación de calidad, por ejemplo trabajar en la educación propia (...) pero a las guías y los estándares del ministerio eso es lo que menos les importa, en su afán de mejorar el índice sintético de calidad, nos han llevado a ser nuevamente sólo transmisores de contenidos y llenadores de planeadores, y a los directivos y rectores, vigilantes de que eso se cumpla y avancemos en los resultados de las pruebas y en el índice sintético, porque eso les genera mayores ingresos, y así el gobierno nos tiene maniatados...²³⁷.

Estos encuentros con los profesores, fueron movilizados por un documento principal, en su momento, para aproximarse a la realidad educativa del país, pero, analizado desde perspectivas diferenciadas de acuerdo con el propósito de cada seminario. Consistió en que para el año 2014, bajo la administración de Santos Calderón, el Ministerio de Educación Nacional en atención al Gobierno de Colombia, al igual que todos los países miembros de la UNESCO, elaboró con perspectiva de presentación a la comunidad general, el documento *Informe de Revisión Nacional de la Educación para Todos (EPT) 2015*, el cual fue preparado

²³⁶ Arias Salas, Diego Farid. *Reflexión final en el seminario: Políticas Educativas en Colombia*. Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Pereira: Universidad Católica de Pereira, 2016.

²³⁷ Yonda Isco, Alfredo. *Reflexión final en el seminario: La Construcción del Conocimiento Social*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Centro Popayán: Universidad de Manizales – Unicomfauca, 2017.

“... por las autoridades nacionales competentes en vistas del Foro Mundial sobre la Educación (Incheon, República de Corea, del 19 al 22 mayo de 2015). Se [elabora] en respuesta a la invitación realizada por la UNESCO a sus Estados Miembros para evaluar los progresos realizados desde el año 2000 en el logro de alcanzar la Educación para Todos (EPT)”²³⁸. El documento se convierte así en una *estructura de sentido*, que también manifiesta, la continua dinámica de relación entre el *todo* y las *partes*.

Como es acostumbrado en estos informes de seguimiento, el documento preparado por un equipo interdisciplinario en el que sobresalen los grupos de Proyectos y, de Información y Análisis Sectorial, hace un recuento de los desarrollos y avances que el país ha tenido en los quince años desde el encuentro de Dakar y, en la Sección 3, toma cada uno de los objetivos dedicados al informe en orden a su definición desde el Foro Mundial del año 2000, para presentar los avances y retos de cada uno de estos.

Calidad de la Educación es el título del apartado 3.6 del texto, en cual se presentan, a manera de subdivisiones, la normativa y políticas desarrolladas, los avances y los desafíos.

Sin duda, por la importancia que este documento amerita como *estructura de sentido* para el *análisis* y la *conversación* sobre las *relaciones* actuales entre *educación* y *calidad* en Colombia durante lo corrido de este siglo, en las administraciones de los presidentes Pastrana, Uribe y Santos, para esta investigación fue considerado un documento principal, el cual, como se ha anotado líneas arriba, se discutió con profesores en distintos lugares de Colombia, y a los que se suman algunos comentarios adicionales. Veamos

... Después del daño que le hizo Pastrana al Magisterio, y que sí no se muestra en este objetivo, lo presentan es en términos de alcance de resultados que puedan ser medidos a través del sistema nacional, pero en este caso el gobierno muestra también sus resultados maquillando la realidad como lo ha hecho en los objetivos anteriores del documento; por ejemplo, ahora que la evaluación de los docentes se envía por video, el profesor no sabe porque un compañero que cumple los mismos pasos y presenta los mismos elementos, termina siendo aprobado y una no, pero no obtiene respuesta de las razones por las cuales no aprobó. Cuando indaga por esto, se da cuenta que sólo se podían dar unos asensos porque no

²³⁸ UNESCO. *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos (Presentación general de los informes por parte de la UNESCO)*. Informe de Revisión Nacional de la Educación Para Todos (EPT) 2015. UNESCO, 2015.

habían más recursos, entonces no es una política real de calidad que revise en la evaluación de los docentes los aspectos pedagógicos, disciplinarios y comportamentales como dice el documento, sino una cuestión de recursos y de suerte o favorecimientos²³⁹.

Respecto a las políticas y proyectos, en el documento referido el gobierno nacional da importancia notable al “Programa de Transformación de la Calidad Educativa Todos a Aprender (PTA). El objetivo del programa es mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos en condiciones difíciles, evidenciado en el mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes matriculados entre transición y quinto grado en lenguaje y matemáticas”²⁴⁰. El programa de Formación para la ciudadanía apenas es mencionado en el informe, y también se da importancia al Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Sin embargo, las apreciaciones que tienen los maestros sobre estos programas son muy diferentes, no en su finalidad, sino en

... la forma como esos programas han sido implementados en el país, por ejemplo, el programa PTA, este programa está diseñado precisamente para los centros educativos de condiciones difíciles desde los aspectos sociales, o instituciones rurales con contextos muy diferentes a los de las ciudades, y los docentes de apoyo del PTA llegan a las Instituciones a reforzar contenidos y seguir las guías y libros del programa que ya vienen diseñados desde el Ministerio, sin respetar las condiciones contextuales de cada Institución (...).

²³⁹ Figueroa Torres, Solanyer. *Comentario de viva voz en el marco del Seminario electivo: Lectura crítica y escritura argumentativa*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Centro Tutorial Popayán: Universidad de Manizales – Unicomfacaucá, 2017.

²⁴⁰ Ministerio de Educación Nacional, *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos (Presentación general de los informes por parte de la UNESCO)*, p. 74.

En el documento se escribe, además, respecto del programa PTA:

Para el mejoramiento de los aprendizajes el PTA busca actuar sobre diferentes factores que se encuentran asociados al desempeño de los estudiantes, trabajando los siguientes componentes: 1) Pedagógico, con el desarrollo de currículos coherentes y pertinentes que identifiquen aprendizajes fundamentales esperados y que sirva de guía para la acción de los maestros; con el suministro de cerca de 20 millones de textos escolares por parte del MEN; y con la medición anual a través de las pruebas saber en grados tercero y quinto; igualmente con la aplicación de una evaluación diagnóstica con carácter formativo que los docentes puedan utilizar en el aula y a través de la cual se recoja información niño a niño complementando los resultados del examen SABER, para identificar las brechas en el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer sus competencias. 2) la formación in situ, en el aula de clase, mediante el acompañamiento a docentes y directivos docentes, por parte de tutores (docentes oficiales con alto desempeño y experiencia de aula) que les permita fortalecer su capacidad profesional, para generar ambientes de aprendizaje altamente eficaces 3) la gestión educativa, que implica un proceso integral de planear, ejecutar y evaluar en los tres niveles institucionales, el establecimiento educativo, la secretaría de educación y el Ministerio 4) el componente de condiciones básicas realiza una verificación de la existencia de planes de alimentación escolar, transporte, infraestructura física y tecnológica necesarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y 5) el componente de comunicaciones, apoyo y movilización social de los actores educativos (directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y sociedad en general), en favor del mejoramiento de la calidad educativa. Cp. *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos (Presentación general de los informes por parte de la UNESCO)*, p. 75.

Por esto, considero que si bien los resultados pueden mejorar incrementando la calidad educativa, la educación de calidad, como ha sido trabajada en este seminario, no²⁴¹.

Y respecto al Programa de Formación para la Ciudadanía plantean:

¿Qué ha terminado siendo este programa? Una revisión de los manuales de convivencia de las instituciones, los cuales ven los estudiantes como el manual policivo, pero a ellos esto poco les interesa, pues sus problemas no surgen de las escuelas o instituciones, sino que vienen de fuera, y los manuales no responden a esto de ninguna manera, mostrando lo distante entre estas políticas y el mundo de los estudiantes²⁴².

Si bien, en términos generales se reconoce la importancia del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), no dudan los maestros de algunos territorios en Colombia, en cuestionar la importancia que ha asumido el inglés en detrimento de las lenguas indígenas y de la tradición oral en las comunidades.

El apoyo que brinda el gobierno a la recuperación de la cultura ancestral y las tradiciones culturales es mínimo. El respeto a la no intromisión viene más por los derechos adquiridos por los pueblos indígenas que realmente por una voluntad del gobierno. La educación propia y la enseñanza de la lengua indígena pasan a un segundo momento, cediendo (*sic.*) importancia en las cabeceras municipales como aquí en Popayán, a la enseñanza del inglés²⁴³.

El documento enviado por el país, en *análisis y comparación* con los *horizontes de sentido* presentados y descritos también en las conversaciones con los profesores –y que ofrecen elementos relevantes para la configuración cada vez más actual y amplia de la *estructura de sentido*–, obliga prestar especial atención al subcapítulo dedicado a la evolución de los resultados de las competencias, medidos por las Pruebas SABER, y que realiza comparaciones y mediciones entre los colegios oficiales y privados, evidenciando que en los últimos, la calidad educativa es superior a la de los colegios estatales.

Tanto en quinto (primaria) como en noveno grados (secundaria baja) y en ambas áreas, se observa una ventaja importante de los resultados de los establecimientos educativos No Oficiales (NO) y los Oficiales (O), al igual que entre las zonas urbana (U) y rural (R).

²⁴¹ Villegas Restrepo, Juliana. *Reflexión final en el seminario: Políticas Educativas en Colombia*. Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Pereira: Universidad Católica de Pereira, 2016.

²⁴² Ospina González, Germán Elías. *Reflexión final en el seminario: La Construcción del Conocimiento Social*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales, 2017.

²⁴³ Zemanate, Nuria Andrea. *Reflexión final en el seminario: La Construcción del Conocimiento Social*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Centro Popayán: Universidad de Manizales – Unicomfauca, 2017.

Igualmente, se observan una leve mejoría de los resultados, si bien este comportamiento aún no se ha consolidado en todas las áreas y grados.

En cuanto a los resultados de las pruebas SABER 11 (...) Aunque el porcentaje de estudiantes en categorías inferior y bajo se ha reducido notablemente en el periodo de análisis, las diferencias respecto a los estudiantes en colegios privados aún son importantes.

En cuanto a las pruebas internacionales, si bien dentro de la región el país debe mejorar en varios sentidos para llegar a las primeras posiciones, es importante señalar que con respecto al año 2006 el país ha tenido avances positivos (aproximadamente 3 puntos por año). Otro aspecto a destacar en la prueba es la disminución de la heterogeneidad en el desempeño entre estudiantes. Las pruebas también señalan un reto importante para Colombia como es reducir las brechas en los resultados de calidad según el nivel socioeconómico de los estudiantes²⁴⁴.

El documento termina este apartado dedicado a los avances en la calidad, considerando la formación de los docentes en la cual, aproximadamente el 50% de maestros del sector oficial poseen títulos en pedagogía y un aumento significativo en nivel de posgrados, sin embargo, es paradójico que siendo los establecimientos privados, aquellos de mejor desempeño en las pruebas presentadas por los estudiantes, el documento refiera que esto "... contrasta con la composición de las plantas de personal docentes de los establecimientos educativos privados, en donde la participación de los maestros con nivel educativo inferior al de profesional pedagógico es mucho mayor y los docentes con nivel de postgrado son muy pocos"²⁴⁵.

Sin embargo, en las líneas subsiguientes del documento, no se determina con claridad una política, lineamiento consistente, o un plan de acción inmediato, para mejorar este factor. Los profesores consideran al respecto que: "es claro que por las necesidades de cobertura, muchos padres envían a sus hijos a colegios privados del municipio, que no tienen el ánimo de promoción de la formación docente, sino que cada vez más ven la educación como un negocio lucrativo, los colegios en concesión y los megacolegios tampoco son la excepción a esto"²⁴⁶.

²⁴⁴ Ministerio de Educación Nacional, *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos (Presentación general de los informes por parte de la UNESCO)*, pp. 77-78.

²⁴⁵ Ministerio de Educación Nacional, *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos (Presentación general de los informes por parte de la UNESCO)*, p. 79.

²⁴⁶ Comentario de viva voz de la asistente Patricia Alvarán en el marco del *II Simposio Internacional en Pedagogía y Desarrollo Humano*, al término de la ponencia: "Educación de calidad: ¿desde qué concepción de educación se está hablando?", presentada en dicho evento por el autor de la presente tesis doctoral. *II Simposio Internacional en Pedagogía y Desarrollo Humano*. Universidad Católica de Pereira, Octubre 11 al 14 de 2017.

Finalmente, el documento determina en pocas líneas los desafíos que se presentan ante el objetivo de la calidad, se reconocen los avances, y se considera que aún persisten desafíos relacionados con las mejoras de los ambientes de aprendizaje, la formación inicial, el reto presupuestal para la ampliación de la jornada escolar, el fortalecimiento de los proyectos pedagógicos sustentados en la convivencia, la participación y la paz, y finalmente

- Lograr que al finalizar el cuatrienio el 25% de los estudiantes de los establecimientos educativos focalizados en el programa “Todos a Aprender” ascienda de nivel, en las áreas de lenguaje y matemáticas, en las pruebas SABER 3° y 5°.
- Entre el 2015 y el 2018, se espera convertir el Programa de Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” como permanente en el sector, trascendiendo a una “Política de Estado”, garantizando la continuidad del programa en básica primaria y extenderla a básica secundaria (6° a 9°)²⁴⁷.

Ahora bien, la *fusión de horizontes* que se da a partir de los encuentros y diálogos, ofrece un elemento particular, de *hermenéutica filosófica* que implica la *resemantización*, difícil de comprender si no es a través del encuentro, *en relación con el otro*, se trata de que los maestros de Colombia entienden los desafíos también como *anhelos*, que debido al discurso estatuido no les ha tenido en la cuenta sus reflexiones y prácticas, incluso habiendo hecho parte de discusiones que consideraban importantes, cuando se generaron los espacios para discutir el Segundo Plan Nacional Decenal. La Rectora de una de las Instituciones de Caldas, escribe como reflexión final en uno de estos encuentros:

... la categoría de calidad mía presenta muchos aspectos de convergencia con la del Ministerio de Educación Nacional aunque se distancia en el más importante, porque para mí la categoría de calidad está más referenciada al crecimiento de la persona y no al enfoque que le da el ministerio de resultados desde estadísticas por cobertura y pruebas SABER, estos aspectos en mi concepto no son la prioridad, si se logra enamorar al estudiante de su proceso de aprendizaje él permanecerá en el sistema educativo, no desertará, sus aprendizajes serán interiorizados de tal manera que al ser evaluado con pruebas internas o externas se obtendrán muy buenos resultados, y al sentirse respaldado por su familia y su institución, con seguridad que se comprometerá con su proyecto de vida, lo que garantizará mejores seres humanos, que para mí es el mejor referente de calidad.

Concluyo diciendo que esa educación de calidad sí es posible para todos, se necesita un líder comprometido, con visión de futuro y sentido social, me uno a las palabras de Ki-moon “La educación de calidad es la piedra angular de toda sociedad y un derecho humano fundamental, no el privilegio de unos cuantos”. (Ban Ki-moon, 2014) En nuestro mundo basado en el

²⁴⁷ Ministerio de Educación Nacional, *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos (Presentación general de los informes por parte de la UNESCO)*, pp. 79-80.

conocimiento la educación de calidad es la mejor inversión que los países pueden hacer para construir sociedades prósperas sanas y equitativas ²⁴⁸.

Con la *estructura de sentido* acrecentada a través de los distintos *procesos de comprensión*, y por la propuesta metodológica del trabajo interpretativo hacia la *resemantización*, no es pretensión de esta investigación dejar únicamente la consideración histórica en un cómo fue configurándose esta *estructura* en el país, y que tiene como finalidad más reciente, convertir a Colombia en «el país mejor educado de América Latina para 2025», incluso, porque es aún prematuro intentar una interpretación de algunas líneas estratégicas, sus proyectos y acciones ²⁴⁹. Lo que se ha buscado a través de este *tercer proceso de comprensión*, es hacer emerger a partir de *los prejuicios y precomprensiones, las preguntas, los análisis, las comparaciones, y las fusiones de horizonte*, una situación paradójica que se convirtió en el hecho sorprendente, lo extraño, que motivó mi ingreso en la espiral de la comprensión: intentar comprender cómo ante un discurso estatuido desde los planteamientos internacionales y replicado por el gobierno nacional, se genera una polisemia tan notable en los participantes de los actos educativos, y cómo paradójicamente, también se observan al revisar en detalle, que tampoco hay acuerdos en los distintos planteamientos provenientes del contexto internacional, ni los desarrollados en nuestro país, no obstante, se movilizan comprensiones y acciones particulares –y exclusivas en muchos casos–, en una suerte de naturalización de los términos y acciones que impide una discusión, acuerdos y distancias entre los mismos, para un trabajo mancomunado en beneficio de las relaciones entre *educación y calidad*.

Se busca por lo anterior, posibilitar ahora un nuevo *horizonte para el entendimiento* como aporte *estructural y comprensivo*, mediante el cual cada discurso pueda presentarse a la conversación, desde sus acepciones y fundamentos históricos, con las posibilidades que

²⁴⁸ Cataño Henao, Mirtha. *Reflexión final en el Seminario electivo: Lectura crítica y escritura argumentativa*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Centro Tutorial Manizales: Universidad de Manizales, 2016.

²⁴⁹ En la introducción al documento *Colombia, la mejor educada en el 2025*, la Ministra de Educación del momento Gina Parody escribía: “Para materializar el propósito de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, el Ministerio de Educación Nacional planteó las líneas estratégicas que determinarán el rumbo de la educación para los próximos años: Excelencia Docente, Jornada Única, Colombia Bilingüe, Colombia Libre de Analfabetismo y Más Acceso a la Educación Superior de Calidad”. Véase Parody D’Echeona, Gina. “Introducción”. *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN), s.f., p. 2.

brinda y exige una comunicación propicia para el debate y el entendimiento como lo propone Gadamer. El apartado siguiente presenta a modo de *interpretación* una propuesta de ese *horizonte para la conversación y el entendimiento*.

Resultado del desarrollo hermenéutico como horizonte de sentido para el encuentro y la conversación de las distintas acepciones surgidas desde los procesos de comprensión

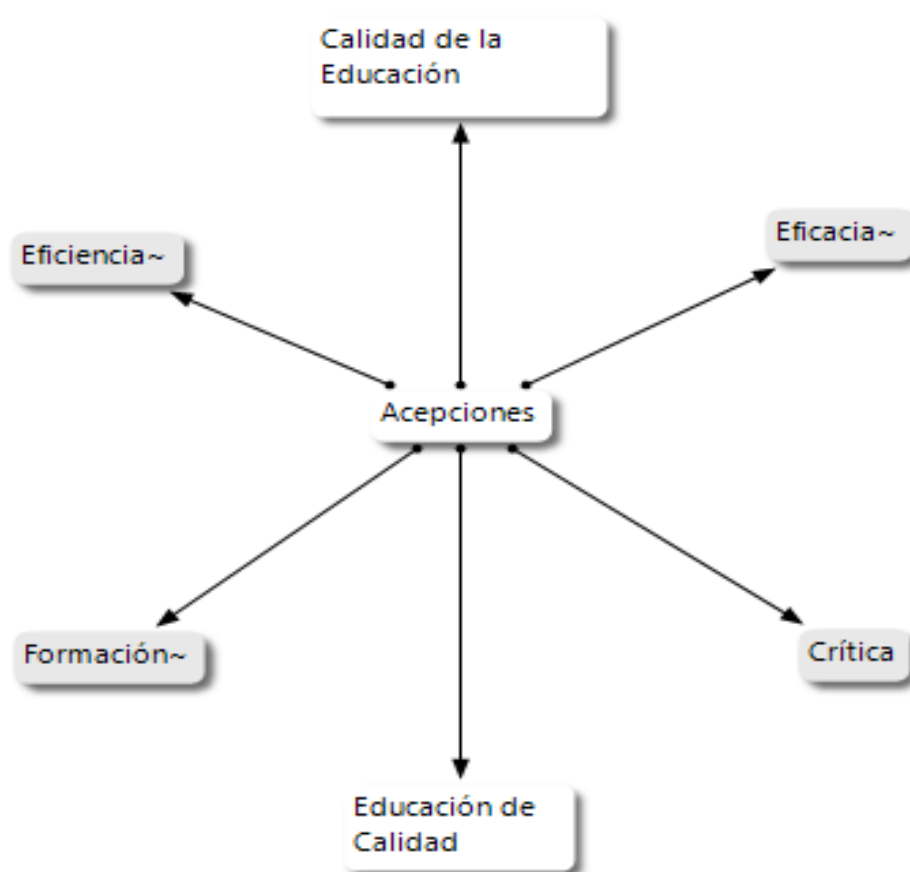


Gráfico 5. Resultado del desarrollo hermenéutico como *horizonte de sentido para el encuentro y la conversación* de las distintas *acepciones* surgidas desde los *procesos de comprensión*. Elaboración propia.

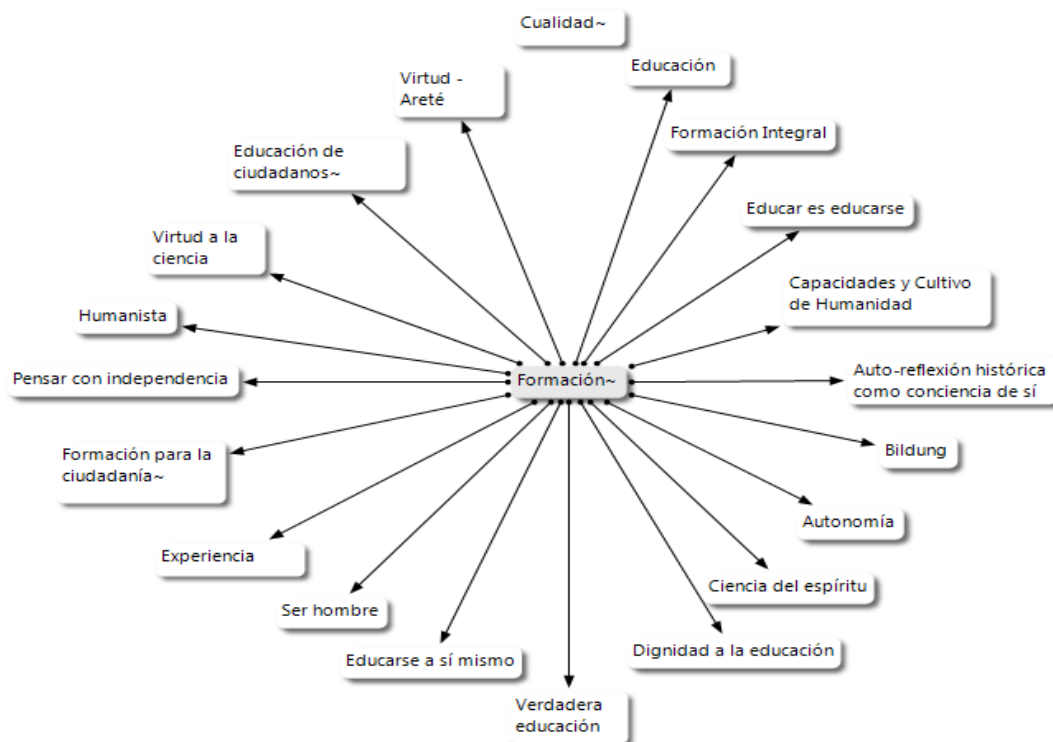


Gráfico 6. Aceptación formativa. Elaboración propia.

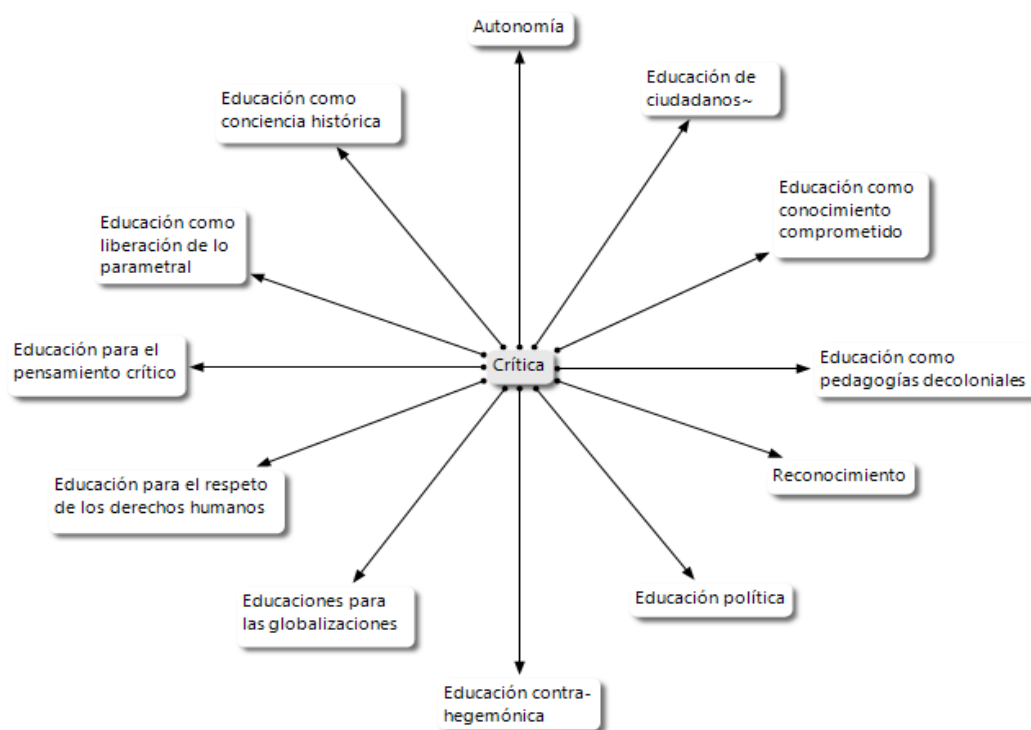


Gráfico 7. Aceptación Crítica. Elaboración propia.

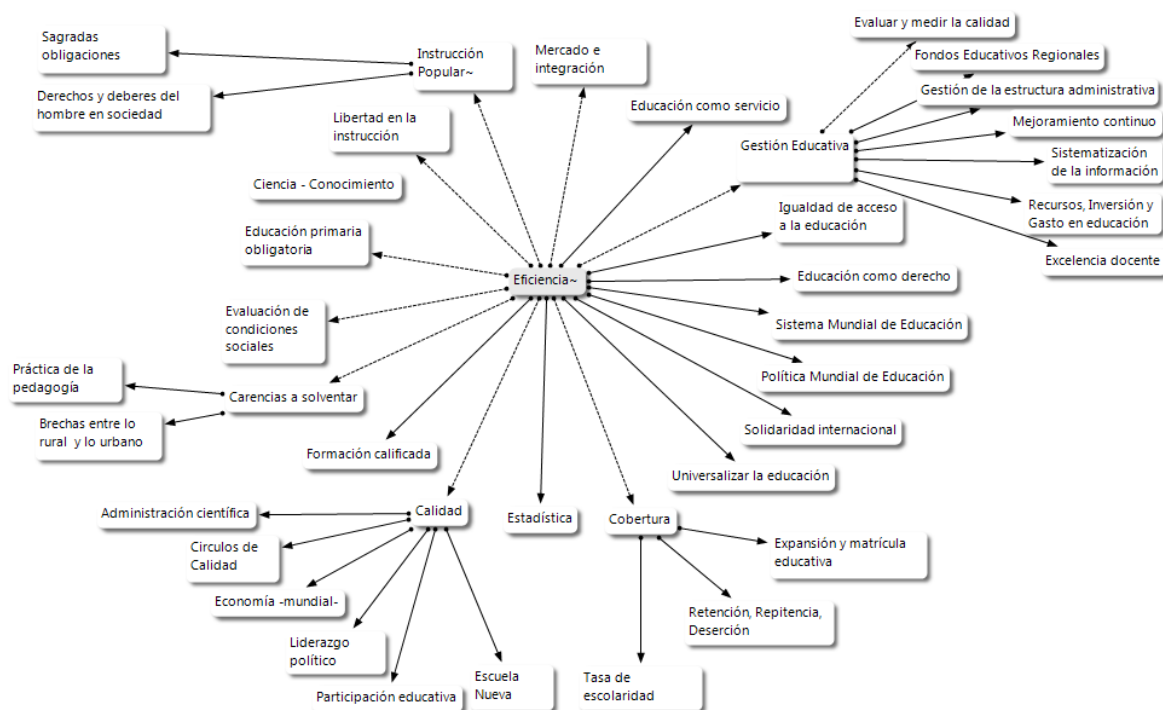


Gráfico 8. Aceptación Eficiente. Elaboración propia.

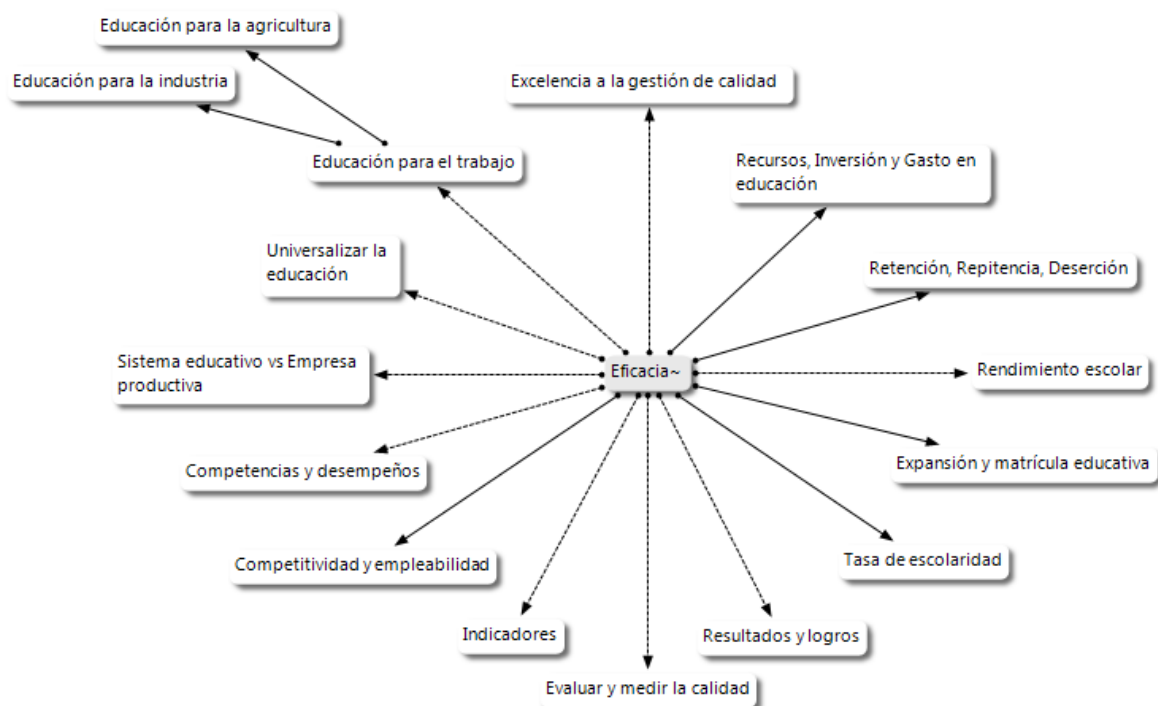


Gráfico 9. Aceptación Eficaz. Elaboración propia.

Una propuesta de interpretación como *plano comprensivo de las acepciones* presentes en los discursos mundial y del país

... El estado de cultura actual se caracteriza más por una pluralidad y relatividad radicales, en donde quedan legitimadas las más distintas formas de racionalidad y de expresión del saber, los diferentes proyectos de vida y los marcos de acción...

Andrés Klaus Runge. Profesor e Investigador de la Educación.
Presentación al texto *Introducción a la ciencia de la educación* de Christoph Wulf, 1999.

Una propuesta de *interpretación* para aportar a la discusión sobre las relaciones entre *educación y calidad*, debe intentar reunir en un *horizonte de encuentro y sentido*, las distintas lingüisticidades, esto es, los diversos discursos y *textos* presentes en los planteamientos y vivencias de los diferentes actores, permitiendo, ante todo, que dicha exposición posibilite mejores comprensiones «del otro» y, en este caso, permita *interpretar las acepciones* desde las cuales cada participante, habla. Así, comprender es aclarar malentendidos, y tras el significado ir en búsqueda de los sentidos, de los mensajes *textuales*, que hablan de contextos individuales, grupales, organizativos, institucionales, que dicen de la vida misma. Esta tarea, aquí denominada *procesos de comprensión hacia la resemantización*, no es nada distinto a un intento que hace el autor de la tesis, por abrir posibilidades a lo que Gadamer tantas veces reclamó para la comprensión, bajo la expresión: hermenéutica filosófica, esto es, *la posibilidad de la experiencia hermenéutica como experiencia histórica dirigida al sentido más que al concepto, más al ser y su formación, que a los métodos o conocimientos disciplinares*; y que con otras palabras, en Colombia el profesor Guillermo Hoyos Vásquez recalcó –implícita y explícitamente en tantas ocasiones–, cuando invitaba a *la responsabilidad del pensar* entendida como comunicación comprometida de sentidos y significados, y no simplemente de conceptos vacíos o proposiciones predicativas... ambas interpretaciones ampliadas, sin duda –como propios procesos de comprensión–, de las lecturas y enseñanzas de Martin Heidegger²⁵⁰.

²⁵⁰ Es ampliamente conocida la relación que Guillermo Hoyos establecía, al hablar de educación, con la gran sentencia metafórica de Martín Heidegger: “el pensar está en lo seco”. Una explicación sucinta de esta relación, se encuentra en la entrevista que le fue realizada en el año 2008 por Sandra Patricia Ordoñez, en la cual se le interroga por su visión de la educación colombiana:

La educación en Colombia está *en lo seco*, como el cuento de Heidegger... Él dice que la filosofía está *en lo seco* porque se dejó convertir en ciencia y el método de las ciencias está en lo seco en la medida en que cuantifica, de la misma manera que se aprecia la esencia del pez por su capacidad para aguantar en lo seco. Se mide así al pez, y al pez habría que medirlo en el agua, en su elemento. A la educación se la mide por competitividad, por ranking... en lo seco. La educación debería estar en su medio, en su elemento ¿qué es cuál?

Así, en la parte final de este capítulo se *interpreta* a través de un *horizonte para el reconocimiento y el encuentro*, un marco abierto, por ahora de *cuatro acepciones* vinculantes para las relaciones entre *educación y calidad*, y que se configuran también, como una *estructura de sentido renovada* que hace posible establecer primeros acuerdos con lo *extraño diferente*, y que se va presentando como una propuesta en el *círculo de la comprensión* para nuevos diálogos y nuevas interpretaciones.

Dichas *acepciones* se presentan retomando los *procesos de comprensión* como producto de las *fusiones de horizontes* realizadas; en este sentido las *acepciones* son: *formativa, crítica, eficiente y eficaz*. Ahora bien, esta *estructura y horizonte de sentido renovados*, al ser dinámicos y abiertos, no poseen divisiones excluyentes, sino que permiten precisamente los tránsitos reconocidos y las relaciones interdiscursivas por venir. Las líneas siguientes se dedican a la presentación de estas interpretaciones como un *plano comprensivo*, congregando para cada *acepción*, las interpretaciones que se han realizado a algunos autores y *textos* con los que se ha dialogado en esta tesis, colocando al continuo, algunos enunciados que reúnen o sustentan en esta interpretación, acercamientos a las relaciones entre *educación y calidad*. Este ejercicio es fundamental para ampliar la *espiral o círculo de la comprensión*, y realizar en el capítulo siguiente, una interpretación que detalle las *trascendencias en las concepciones de ser humano, sociedad y educación*, que surgen de cada *acepción*. Ambos ejercicios, como un trabajo de relación continuo entre el *todo* y las *partes*.

Al reunir las conversaciones con los *textos*, y las *fusiones de horizonte* de los capítulos precedentes y lo corrido de este, se asume un primer sentido de las relaciones entre *educación y calidad* en el «plano comprensivo» como *acepción formativa* (AF), corresponde a aquella en la cual la *calidad* es entendida como *educación para el diálogo, el pluralismo y la ciudadanía*, es decir, las relaciones entre *educación y calidad* implican pensar la educación hacia el humanismo más puro de la condición, las capacidades y las relaciones humanas para

La comunicación, el diálogo. Lo cualitativo... Ahora bien, Heidegger dice: *Cuando yo digo esto y trato de volver el pensar a su elemento, me dicen que soy irracional...* Cp. Ordoñez Castro Sandra Patricia. "El Pez en lo seco: Nuevos desafíos para la educación contemporánea en América Latina". Entrevista con Guillermo Hoyos Vásquez. *Revista Internacional Magisterio*. No. 32, 2008, p. 75.

el reconocimiento social de los miembros de una colectividad –cualquiera que sea–, y en especial, para la autonomía. Realizando una analogía con el profesor Daniel Herrera, se puede afirmar que el problema fundamental que une a todos los investigadores, académicos, organizaciones, entidades y Estados, que consideran las relaciones entre *educación y calidad*, desde un *sentido formativo* “es la (preocupación) por el ser del hombre como persona, como ciudadano, como ser social, como ser ético, como ser intersubjetivo”²⁵¹.

A través del *análisis* y en especial de las *comparaciones*, emergen en la *fusión de horizontes* concepciones comunes para esta acepción, las cuales nos permiten vincular los discursos en los tiempos sin desconocer las circunstancias históricas propias en cada planteamiento. De esta forma, la comprensión va permitiendo interpretar cómo el legado griego sobre la educación: la *paideia como areté*, se encuentra con el humanismo latino de Cicerón, para quien la instrucción no es más que una parte de la educación; y el helenismo de Demetrio de Falero, quien considera la *paideia* como ideal formativo; posteriormente, en la tradición cristiana de San Agustín y Santo Tomás, quienes estuvieron siempre en acuerdo de la conservación de los contenidos griegos más importantes en cuanto formación para la vida; la tradición renacentista de Vives, en cuanto la formación debe ser entendida como realidad perfecta de todo hombre, y de Montaigne, quien planteaba que la educación debe permitir a los hombres pensar con independencia. Además, esa tradición humanista se continua en la perspectiva alemana moderna que a partir del idealismo del siglo XVIII y XIX, con Schleiermacher y Hegel, buscó acercar la educación a la *bildung* como cultivo de la propia humanidad, pero en especial que con Dilthey y Heidegger, volvía a hacer énfasis en la educación como formación para el hombre histórico, según Dilthey, una auto-reflexión histórica como conciencia de sí, es la labor pedagógica, por su parte Heidegger considera que la educación no es una actividad instrumental dirigida hacia metas. Toda estas *fusiones de horizontes* amplían el *círculo de comprensión* de las relaciones entre *educación y calidad* desde esta *acepción*, esto es, la educación es el elemento vital y relacional, y la calidad hace parte de ella. La *acepción* sienta su influjo en las últimas décadas de estudio, en los discursos sobre la educación de Gadamer, para quien educar es educarse, formar es formarse; y otros

²⁵¹ Herrera Restrepo, Daniel. “A la memoria de Guillermo Hoyos Vásquez”. *Anuario Colombiano de Fenomenología*. Volumen VII. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Editorial UTP, 2013, p. 13

autores reconocidos en este momento a lo largo del mundo como Martha Nussbaum, quien ha considerado la educación como cultivo de humanidad; asimismo, en nuestro país los aportes de Guillermo Hoyos Vásquez, quien ha estimado la educación como comunicación para la ciudadanía y la democracia; y los profesores Mariluz Restrepo y Rafael Campo, quienes plantean que la educación debe ser formación integral. Como se deduce, se habla de una relación que ha colocado la educación como sustancia, y que entiende a la calidad como un atributo susceptible de ser alcanzado por la propia dinámica del *ser educativo* en la realidad histórica de los *seres humanos* del momento, que no pueden ser entendidos como *ser ahí*, arrojados al mundo, ni como un *seres con otros*, sino como *seres en relación con*. En este sentido la educación, por su propio movimiento, desenvuelve *su ser de calidad* en las propias relaciones humanas y con la cultura, expresándose en múltiples manifestaciones de lingüisticidad, habla de una forma particular, esto es también como proceso y búsqueda constante: como *Educación de Calidad*.

Este sentido la *educación de calidad* desde la *acepción formativa*, es cercana en la mayoría de sus propósitos y búsquedas, a la *acepción crítica* (AC), empero, en esta nueva acepción, el énfasis se hace en la conciencia histórica de los seres humanos como reconocimiento personal y social, que posibilite construir escenarios contextuales de diferencia y procesos alternativos propios de la identidad espacio temporal, contrarios a los discursos y formas universales que acompañan y verifican la *calidad que pueda medirse y compararse en la educación*. El problema fundamental que une a los estudiosos de este tema desde esta *acepción* se centra “... en las desigualdades que se dan en el acceso a la educación y en los resultados educativos, así como en el papel de la enseñanza en la legitimación y reproducción de las estructuras sociales mediante la transmisión de un cierto tipo de conocimientos que sirven los intereses de determinados grupos sociales (...) En consecuencia (...) tienden a asociar la calidad a una educación que [desde su propio *ser*, y *en relación con*] fomenta el cambio social”²⁵².

²⁵² UNESCO, *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2005*, p. 37.

Como se ha presentado en los *procesos de comprensión* anteriores, esta es una *acepción* reciente en el tiempo, pero bastante profusa en producción. Los *análisis y comparaciones* evidencian propósitos de esta *acepción* en perspectiva ético-política, y como discurso crítico, desde los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, en especial de Theodor Adorno, para quien la educación debe contribuir a superar la barbarie (que Auschwitz no se repita); y más recientemente, en autores como Boaventura De Sousa Santos, quien plantea una educación contra-hegemónica; Moacir Gadotti, quien con toda la influencia de Paulo Freire, propondrá una educación política y crítica para encaminar los destinos de la sociedad; asimismo, en Abrahan Magendzo, quien sugiere que la educación, siempre, debe consolidarse para el respeto de los derechos humanos, la diferencia y la inclusión; el profesor Hugo Zemelman, para quien la educación debe potenciar conciencia histórica para reconocernos en el mundo y en el lenguaje; Estela Quintar, quien considera la educación como posibilidad para la liberación de lo parametral; y Catherine Walsh, quien propone la educación desde las pedagogías descoloniales; en Colombia es pionero de esta *acepción crítica*, Orlando Fals Borda como iniciador con su propuesta de la educación como conocimiento comprometido; Arturo Escobar, quien sin haberse dedicado de lleno a pensar el fenómeno educativo, sugiere entender la educación para el favorecimiento del pensamiento crítico y para la diferencia cultural; y finalmente, Marco Raúl Mejía, quien ha elaborado toda una perspectiva crítica de la educación como *educaciones para las globalizaciones*.

A través de este proceso de *interpretación* generado por las conversaciones y las *fusiones de horizontes de sentido*, que lleva de las *partes* al *todo*, y a su vez del *todo* a las *partes*, incluso en la misma tesis, se encuentra que las dos *acepciones* estudiadas de la *educación de calidad*, no sólo hallan puntos de encuentro en entender la educación cómo *formación del hombre*, sino que, también, acercan vínculos de *sentido*, en cuanto exigen la revisión de un proyecto de sociedad, de escuela y, en especial de educación, en el marco de un *reconocimiento de lo que implica ser humanos en el mundo, y por tanto, en el mundo educativo*. Sin duda, el mejor ejemplo de *interdiscursividad responsable* que transita y une las *acepciones formativa y crítica*, se encuentra presente en las reflexiones de Paulo Freire: una *educación de calidad* entendida hacia la comprensión de la autonomía y el respeto por «el otro y lo otro» como diferente de mí, pero con quien debo la tarea de entendimiento, porque «el otro» posee una

dignidad igual a la mía, con mismos derechos y deberes, y porque se comprende que en la vida misma, como en el encuentro educativo, ambos nos estamos *formando*.

... Es necesario desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida: los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven (...)

Este discurso inaceptable contra la esperanza, la utopía y el sueño es el que defiende la preservación de una sociedad como la nuestra, que funciona solo para una tercera parte de la población, como si fuese posible soportar por mucho tiempo semejantes diferencias²⁵³.

Estos nexos o vínculos de las acepciones hacia una *educación de calidad* pueden ser expresados también así: la *educación de calidad* es aquella que comprende que en el acto educativo se privilegia, principalmente, la *formación del ser*, esto es, una relación de educación movilizadora hacia la autonomía y la emergencia de una conciencia histórica y social, la cual genera, desde sí misma, sus propósitos y lo que puede ser mejor, y por esto, posibilita además –de ser necesario–, la liberación crítica de los pueblos a través del reconocimiento de su propio contexto... Por esto, la *educación de calidad* compromete un carácter ontológico y filosófico del fenómeno educativo, esto es, obliga a considerar desde *el ser en relación con*, el desarrollo de una autonomía responsable en los participantes del encuentro educativo, la cual redundará en beneficio del vínculo social, y moviliza un profundo *reconocimiento del otro*, para conocerle en la realización de su *ser* como persona única, con propósitos, esperanza, miedos, anhelos y... amor, así es quien se presenta a la relación que le invita el acto educativo, con *todo* ello y toda su *lingüística*.

Un tanto distante de las acepciones anteriores –pero no contradictoria, y en la que se inscribiría la gran mayoría de estudios y aportes académicos e investigativos que han contribuido a la polisemia descrita en esta propuesta–, se encuentra la *acepción de la relación educación – calidad, como eficiencia* (AEc). En una primera aproximación se entiende esta acepción como aquella dirigida al estudio, intervención y alcance sobre los procesos y actores en beneficio de la gestión y mejoramiento de los recursos (humanos, administrativos, de infraestructura, dotación educativa y tecnológica) para conseguir objetivos prácticos

²⁵³ Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Traducción de Stella Mastrangelo. 2ª edición, 3ª reimpresión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010, p. 102.

propuestos. Según este sentido de la relación entre educación y calidad, al ocuparse de la formación de los maestros, o algunos programas escolares para el desarrollo humano del ser, podría considerarse que la *acepción eficiente* es cercana a la *educación de calidad*, no obstante, al poner el énfasis en la planeación, intervención y sistematización de los procesos educativos, e incluso, de los actores como los estudios docentes, o curriculares como la incidencia de propuestas transversales: por ejemplo, el trabajo colaborativo o la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza–aprendizaje, se distancia esa consideración desde la *educación de calidad*, y se *interpreta* una acción encaminada a la adaptación y aplicación de lineamientos y acciones en todos los organismos y niveles, especialmente, en sentido vertical, por ejemplo desde el macro organismo internacional: UNESCO, hasta el micro: la escuela, siempre con el apoyo necesario del nivel meso: gobiernos, para una «intervención apropiada y satisfactoria». Un modelo de esta acepción a nivel mundial, se encuentra registrado en los Informes de la EPT de la UNESCO²⁵⁴, que en Colombia determinan numerosos estudios sobre deserción escolar, tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, formación docente, didácticas de las ciencias para la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, etc.

Como se entiende, esta *acepción* profusa, difusa y compleja, es la que sin duda ha generado mayor ambigüedad en los planteamientos, llenado de polisemia el vínculo, y por ende, favoreciendo cualquier política, tendencia, lineamiento o acción como plausible en el amplio marco de las relaciones entre calidad y educación, lo que ha devenido en la propia

²⁵⁴ Cp. por ejemplo, algunos documentos de esta década producidos por la UNESCO: 1) *Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2011. Francia: UNESCO, 2011, en el cual se abarca el tema de los conflictos armados y su incidencia en los objetivos de la EPT — incluido naturalmente el de la calidad—; 2) *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2012, en el que se presentan estudios para mejorar los programas de desarrollo de competencias para la calidad de la educación y las posibilidades de empleabilidad; y 3) *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2013-2014, en el que se afirma puntualmente en el Prólogo: “Un sistema educativo es apenas tan bueno como sus docentes. Liberar su potencial es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje. Todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes y se deteriora en caso contrario...” (p. i). Nótese como el término «mejor» se retoma en el discurso del MEN y la Ministra de ese mismo momento (2014) Gina Parody, llenándolo de significado especial, al proponer a Colombia como: «la mejor educada en el 2025»; asimismo en las líneas estratégicas de la política educativa que atienden estos requerimientos de la UNESCO: Educación para la paz, ampliación de la cobertura y apoyo para el ingreso a la educación técnica y tecnológica, y excelencia docente. Cp. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, *la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*.

multiplicidad de «factores» asumidos por la UNESCO que han determinado, infortunadamente, una consecución progresiva y fragmentada de la calidad, conllevando que no se perciba con claridad la idea de un trabajo articulado e integrado desde la propia educación –como si pasa en la educación de calidad–, sino avances en la consecución de los «factores» de manera aislada.

Este aspecto es fundamental en el *proceso de comprensión* que se adelanta, en cuanto manifiesta la otra perspectiva de la relación, la cual se denomina en la investigación *Calidad de la Educación o Calidad Educativa*, y presupone que *la calidad* es un elemento *independiente del ser*, pero que puede ser *adquirida o implementada al ser*, esto, bajo el cumplimiento de criterios externos a los cuales las personas, las instituciones, las organizaciones se deben *adaptar*, y son definidos por un grupo de expertos técnicos, una organización o un país.

Un ejemplo adicional de esta *acepción eficiente*, y que permite comprender mejor lo planteado, son los denominados *Proyectos Calidad*, resultantes de los distintos énfasis en procesos de mejoramiento continuo que el Ministerio de Educación de Colombia impulsa a través de modelos de gestión y autoevaluación para que las instituciones de educación superior y colegios vayan alcanzando las acreditaciones o certificaciones según sea el caso, toda vez que estas certificaciones, las presenta a la sociedad y autoriza, como instituciones de calidad. En la página electrónica del MEN, se escribe en el apartado denominado *certificación y acreditación*:

Los establecimientos educativos privados que se orientan a la excelencia en la gestión pueden optar por procesos de acreditación o certificación, que incorporan autoevaluación, evaluación externa y procesos de mejoramiento. Los procesos de acreditación son más exigentes, pues incorporan fuertemente los procesos misionales, es decir los educativos, los que son incluidos extensamente en la autoevaluación y revisados por pares académicos, tanto para el rector, como para las áreas de conocimiento impartidas, bienestar e infraestructura. En los procesos de certificación, un auditor o grupo de auditores verifica que el establecimiento educativo se ajusta a los requisitos del sistema o modelo de gestión²⁵⁵.

²⁵⁵ Ministerio de Educación Nacional. *Certificación y acreditación*. Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2017, pár. 1.

Y seguidamente, al referirse al *Proceso de reconocimiento de modelos de gestión*, escribe como presentación al *Formato de Evaluación de Modelos de Reconocimiento de Gestión de Calidad*:

Una certificación en sistema de gestión implica que la organización tiene la estructura requerida para mejorar permanentemente. En la Guía 200 se establece que las evaluaciones SABER e institucionales son el eje del proceso de mejoramiento: Planear-Hacer-Verificar-Actuar²⁵⁶.

Planteamientos como los anteriores, y las acciones que generan, hacen que los discursos transiten entre comprensiones difusas desde esta *acepción*, requiriendo claridad semántica para el diálogo y la acción, pues finalmente algunos colegios en su misión pueden sentirse obligados a incorporar los desempeños en las pruebas estandarizadas, lo cual, como se ha considerado en las reflexiones de los maestros y rectores, no constituye necesariamente una prioridad para determinar la relación entre *calidad y educación*, porque se ubican cercanos a la *educación de calidad* en algunas políticas y acciones, pero también, a la *calidad de la educación* en otras.

La acepción final de la relación entre *educación y calidad* se denomina en esta investigación *acepción eficaz* (AEz); ésta se desune de la anterior y pone su énfasis en los resultados y logros que estos conllevan. Es una *acepción hacia la productividad y las escuelas eficaces*. Con mucha mayor claridad, y favorecida por la homogeneidad, la acepción *eficaz* ha elaborado un discurso mundial de lo que deber ser la educación y la escuela, produciendo, además, las condiciones para medirlo a través de pruebas estándar. Marco Mejía ha planteado desde su interpretación crítica de la relación, que los estándares y competencias sobre los que descansa este discurso, se miden finalmente para revisar la adecuación de las escuelas al proyecto de la globalización –en singular–, entendido como “... aquello que supuestamente ya ha sido preformateado y entonces la calidad es el cumplimiento y la realización del guion previo”²⁵⁷.

²⁵⁶ Ministerio de Educación Nacional. “Formato de Evaluación de Modelos de Reconocimiento de Gestión de Calidad”. *Certificación y acreditación*. Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2017, pág. 1.

²⁵⁷ Mejía Jiménez, *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*, p. 257.

Los avances en este *proceso de comprensión*, permiten *interpretar*, como en una suerte de retorno avanzado en la *espiral de la comprensión*, que en esta *acepción* como en ninguna anterior, el establecimiento de los términos como *traspaso comprensivo* entre *calidad y educación*, gana una connotación especial, en cuanto el *sentido* que impulsa y confiere fuerza e importancia a la relación es la medición según criterios estandarizados, por tanto no se vincula en esta tesis la *acepción eficaz con la educación de calidad*, sino, precisamente, con *calidad de la educación*, incluso, como su mayor exponente.

Ahora bien, los portavoces de esta *acepción eficaz* como desempeño-resultados están bien definidos, tanto en el ámbito internacional como en el del país. Claramente el primero está representado en los escritos del Banco Mundial y la OCDE, y en Colombia en los propios documentos del MEN como el citado *Plan Sectorial 2006-2010* y los textos producidos a partir de los desempeños en las pruebas PISA y SABER. También son importantes los surgidos en los *Seminarios Internacionales de Investigación sobre la Calidad de la Educación* promovidos por el ICFES, que tienen como eje central de reflexión, el análisis de resultados en las pruebas SABER. Según este organismo, y basado en el Índice Sintético de Calidad, 2017 fue un año de aumento de la *calidad educativa* en todos los niveles, y recogiendo las propias palabras del Presidente Juan Manuel Santos, expresa en su página de internet:

El Presidente de la República, Juan Manuel Santos Calderón, informó este miércoles que por tercer año consecutivo el país superó la meta de calidad educativa establecida para la educación Primaria, Secundaria y Media.

Según el Jefe de Estado, lo anterior se ve reflejado en el Índice Sintético de Calidad Educativa entregado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –Icfes–, que para 2017, muestra que en Primaria Colombia logró un puntaje de 5.65, superando la meta fijada en 5.40, incluso, alcanzó la meta de 2018 trazada en 5.61. Misma situación ocurrió con Secundaria, al lograr un puntaje de 5.61, 29 puntos por encima de la meta establecida en 5.32 para este año y en 5.60 para 2018. En la Media debía lograrse un puntaje de 5.97 y el país lo superó al obtener 6.01.

‘Los resultados en educación, uno de los pilares de este gobierno, están dando los frutos que esperamos, y estos resultados se hacen visibles gracias a la implementación de políticas encaminadas al mejoramiento de la calidad de la educación. Trabajo en el que se han comprometido rectores, maestros, padres de familia y estudiantes’, afirmó el Presidente Santos²⁵⁸.

²⁵⁸ ICFES. *Según el índice de Calidad Educativa, la calidad de la educación del país continúa mejorando*. Bogotá: Mineducación, ICFES (mayo 10 de 2017), p.4-6.

Los *análisis* y *comparaciones* amplían las *comprensiones*, pero al tiempo, develan imprecisiones y ambigüedades que han generado *malentendidos* por las propias transformaciones que se originan en las comunicaciones producidas desde el gobierno de Colombia, incluso dentro de las administraciones de un mismo mandatario. Veamos,

Al comparar la comunicación de referencia anterior elaborada por el ICFES sobre las consideraciones del expresidente Santos Calderón –con énfasis sobre *calidad educativa*, y claramente vinculada a la *acepción eficaz*–, con el documento generado en la apertura de su primera administración en el año 2010, e intitulado *Educación de Calidad: El camino para la Prosperidad*, citado hojas atrás, el cual fundamenta la política de educación de calidad desde una concepción de educación más integrada e integral “... que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz...”²⁵⁹, y en la que los elementos correspondientes a las mediciones nacionales e internacionales, son valorados de manera similar a los ya planteados, “... Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad”²⁶⁰, mostraban en su momento, como un agregado relevante de la política de Santos Calderón, los primeros componentes nombrados, ante la estrecha concepción de *calidad educativa* propuesta en el gobierno de Uribe Vélez; sin embargo, como se *comprende*, finalmente, tal zanja no existe, y ambos gobiernos ponen en los desempeños exitosos en pruebas censales, la mayor prioridad de la educación, es la supremacía de la *acepción eficaz*.

Estas relaciones y tránsitos son posibles porque la dinámica mundial y de la vida misma es cambiante, y necesita ser interpretada. Asimismo, circulan otros planteamientos diferentes que se movilizan entre otras distintas *acepciones*, por ejemplo, los de Guillermo Hoyos transitan entre la educación de calidad *formativa* (AF) y la educación de calidad *crítica* (AC); en vía inversa entre los puntos de origen y regreso de esas mismas acepciones transitarían los discursos de Marco Raúl Mejía, aunque además en su propuesta, con vínculos hacia la

²⁵⁹ Ministerio de Educación Nacional, *Educación de calidad el camino para la prosperidad*, p. 2.

²⁶⁰ Ministerio de Educación Nacional, *Educación de calidad el camino para la prosperidad*, p. 2.

educación de calidad eficiente (AEc), en cuanto el investigador se ocupa también de considerar cómo los procesos de sistematización inciden sobre la calidad en la educación. Una profusa literatura de corte administrativo transita entre las acepciones de la *educación de calidad eficiente* (AEc)²⁶¹ y la *calidad de la educación eficaz* (AEz) cuando los autores se refieren a la gestión y evaluación de la calidad educativa, sin duda, como se ha mostrado, los documentos ministeriales se movilizan de manera importante en este espacio del *plano comprensivo*²⁶².

Diego Villada como pocos autores en Colombia, ha presentado consideraciones que acercan la AF con la AEc y la AEz desde su propuesta de competencias –formativas, académicas, productivas, laborales– y su relación con el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas, esta propuesta, como una interpretación alternativa para los maestros y comunidades que comparten y tratan de buscar en las diferencias, factores de reconocimiento, asociación y convivencia posibles²⁶³.

No obstante, es difícil encontrar a nivel nacional en este horizonte relacional, propuestas con acercamientos fundados entre la AC y la AEz, de hecho al interpretar ambos discursos, las *acepciones* son como elementos contradictorios dentro de un cuadro de proposiciones lógico formal, mientras la AEz apuesta por planteamientos de evaluación homogénea y medición universal, la AC propone los discursos alternativos basados en lo contextual, lo que para un discurso es válido, para la otra acepción es equivoco, éste es uno de los aspectos que no logra

²⁶¹ Nótese como en esta *acepción*, uso indistintamente las expresiones *educación de calidad* y *calidad de la educación*, pues a diferencia de las acepciones anteriores, esta *acepción eficiente*, reúne los dos sentidos en su propia noción de educación, lo cual, aumenta la confusión en los participantes de los actos educativos, que encuentran distorsiones y ambigüedades cuando se presentan discursos coyunturales al hablar de la *calidad en educación*, especialmente por parte del Ministerio de Educación Nacional.

²⁶² Por no ser componente central de este trabajo, se sugiere para una lectura de *Hispanoamérica* como referencia especial de esta tendencia de tránsito entre las dos acepciones durante los tiempos referidos en este capítulo, el libro coordinado por González Ramírez, Teresa (Coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L., 2000, en el que se ofrece un enfoque metodológico para *gestionar y evaluar la calidad educativa*; asimismo el libro elaborado por Ramírez Cavassa, César. *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Noriega Editores, 2003, en el cual se «instruye» respecto a la gestión administrativa en las instituciones educativas. Y los conocidos módulos elaborados por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) sobre gestión y política educativa.

²⁶³ Cp. Villada Osorio, Diego. *Competencias*. Colombia: Sintagma Editorial, 2007.

conciliar el MEN en sus documentos generando mayor polisemia al forzar la relación –sirva como ejemplo de esta interpretación no sólo lo comentado sobre la evaluación en pruebas censales, sino lo sucedido con el Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019, más específicamente el Programa Colombia Bilingüe 2014-2018²⁶⁴–.

Se encuentran, además, lugares comunes frente a «consideraciones universales» en los planteamientos de la AEc y la AEz, en tanto prima aquí la necesidad de insertarse en la sociedad del conocimiento como motor del desarrollo. En este sentido, la universalización del saber es una prioridad, y se garantiza a través de factores asociados al aprendizaje, la capacitación, la circulación de contenidos homogéneos, o las condiciones de infraestructura (AEc); por su parte, la mejor forma de comprender el contexto universalizable de la educación, es a través de las pruebas estandarizadas que permiten evaluar, medir, y en especial comparar los rendimientos educativos para categorizar y señalar a quienes cumplen o no los parámetros que se definen desde el discurso estatuido (AEz).

Para avanzar en esta *interpretación hacia la resemantización*, se ha ampliado el *horizonte de sentido para el encuentro y la conversación*, para esto se ha generado a partir de la figura geométrica del *paralelogramo* una posible organización representativa de los lugares en los cuales los discursos de los investigadores, académicos, organizaciones y gobierno se instalarían inicialmente para transitar la discusión (Gráfico 10). Este horizonte es abierto a la movilidad que debe posibilitar *entendernos en el diálogo* como lo propone Gadamer, pues no deben ser propuestas para una educación tolerante, pero «sorda» a las voces de otros actores –como se ha dejado ver al hablar con los profesores–; sino, que implican las responsabilidades ético-políticas que les trae su declaración en el marco de un encuentro que habla y dice, desde múltiples contextos y lingüisticidades, desde la vida misma.

²⁶⁴ Cfr. Ministerio de Educación Nacional. *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004 – 2019. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad*, con los direccionamientos desde la Ley General de Educación y el Decreto 1860 para lograr la formación integral de los educandos, especialmente los 14 aspectos considerados en el artículo 14 sobre el Proyecto Educativo Institucional. Aún hoy, muchas comunidades siguen entendiendo el Programa Nacional de Bilingüismo como una imposición, y no como producto de una concertación de los partícipes de la comunidad educativa.

Finalmente, valga decir que este horizonte es apenas un *acuerdo*, también momentáneo, de las interpretaciones sobre las relaciones entre *educación* y *calidad*, que surgen como producto de los *procesos de comprensión* desarrollados en estos capítulos, como un acercamiento con *lo extraño diferente* en relación continua entre el *todo* y las *partes*, pero entendidos como procesos que se construyen y reconstruyen como parte de mi ingreso a la *espiral de la comprensión* y que buscan convertirse en un *horizonte de sentido* que posibilite nuevas conversaciones con los demás discursos desde estas, u otras novedosas *acepciones* que se puedan proponer: es una movilización hacia nuevos diálogos, sus interpretaciones y diferencias sobre las relaciones entre educación y calidad. Hay está la pretensión del ejercicio hermenéutico y también su responsabilidad.

Como se infiere de lo expresado, en este primer delineado *interpretativo*, la ubicación de algunos autores representantes de las acepciones y los *textos* analizados para la construcción de este *horizonte de sentido y comprensión*, no puede ser entendido de forma definitiva, todo lo contrario, *el horizonte* es abierto e invita a la conversación, las líneas punteadas en el *plano comprensivo* del *paralelogramo*, trazan sólo perspectivas de ubicación con relación a las posiciones que van teniendo los distintos planteamientos en relación con los *sentidos* que los soportan, o los desplazamientos que estos podrían ir generando hacia *otras acepciones*, las cuales aparecen ocupando cada uno de los vértices del *paralelogramo*, garantizando con esto la ubicación de posiciones más radicales desde las mismas, y un centro más confluido con elementos más diversos, pero no por esto, más inclusivos.

A continuación se presenta con algunos autores como ejemplo, el *plano comprensivo*

Plano comprensivo para los discursos sobre educación de calidad y calidad de la educación surgido de la interpretación de las distintas acepciones

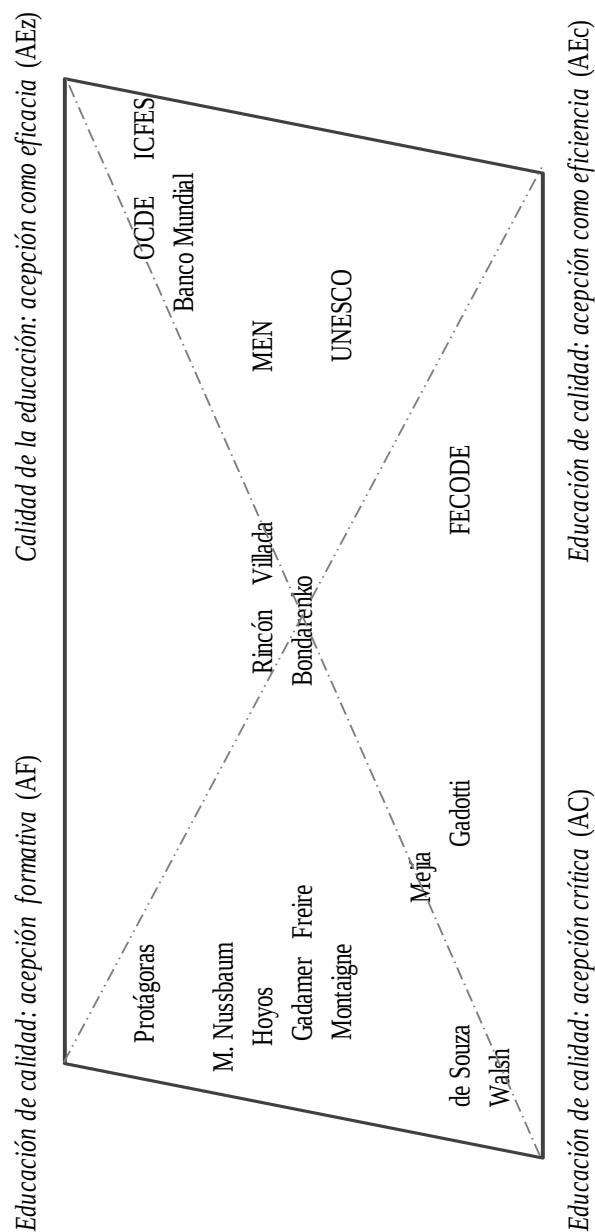


Gráfico 10. *Plano comprensivo para los discursos sobre educación de calidad y calidad de la educación surgido de la interpretación de las distintas acepciones* Elaboración propia.

Cuarto proceso de comprensión, o cuarto capítulo:

Nuevas interpretaciones: trascendencia en las concepciones de *educación*, *ser humano* y *sociedad* desde las acepciones convenientes a la educación de calidad o la calidad de la educación

Así pues, nos preguntamos: ¿Quién educa aquí? ¿O es esto un educarse? Es un educarse como el que percibo en particular en la satisfacción que uno tiene de niño y como alguien que va creciendo cuando empieza a repetir lo que no entiende.

Hans-Georg Gadamer. Filósofo y educador.
La educación es educarse, 2000.

La dinámica propia de este ejercicio de *interpretación*, precisa ir dejando cada vez más, los respaldos directos a las *acepciones* desde las voces de los autores con los que hemos dialogado, para encaminar *la experiencia hermenéutica* hacia nuevas *comprensiones*, es decir, se avanza desde la *fusión de horizontes*, hacia nuevas fusiones, como un sucesivo renovar interpretativo del sentido, que amplía continuamente *la espiral o círculo de la comprensión*. En este capítulo cuarto, como nuevo *proceso de comprensión*, se interpretan las concepciones de *educación*, *ser humano* y *sociedad* –no necesariamente en ese orden ni como descripciones separadas– que trascienden desde las comprensiones a las *acepciones formativa, crítica, eficiente y eficaz*; no obstante, antes de comenzar tales *interpretaciones*, se dedican algunas líneas como retorno comprensivo de lo trabajado hasta aquí. Veamos:

La situación actual de la calidad en la educación muestra, que tanto en occidente como en Colombia, no es posible aceptar hoy un discurso macrocomprensivo y unitario –salvo de caer en dogmatismos, ingenuidades o contradicciones–. No obstante, sin desconocer la búsqueda que desde algunos organismos multilaterales como la OCDE y otros discursos nacionales como el del ICFES se realizan para alcanzar la homogeneidad, el estado actual de las relaciones entre *educación* y *calidad* se caracteriza más por una multiplicidad de significaciones en el mejor de los casos, y de conceptos vinculados a proposiciones prescriptivas en la mayoría, que por acuerdos o trabajos mancomunados y solidarios entre los autores y representantes de las distintas significaciones, lo cual ha generado un panorama en el que las relaciones entre educación y calidad hoy, no solo se vuelven confusas, sino, problemáticas.

Todos los planteamientos estudiados en la interpretación de los *textos*, han tratado de reunirse en este trabajo en cuatro grandes *acepciones*, teniendo en la cuenta, para ello, *cómo esas acepciones han llegado a ser lo que son*. Comprender esta situación, se ha remarcado, puede contribuir para que la pluralidad desbordada de planteamientos no termine en una relatividad radical que no sólo invisibilice una posibilidad de entendimiento, sino que genere una falsa tolerancia sin alcance, y que, ante todo, menoscabe la responsabilidad del pensar y del actuar.

En particular en esta tesis, es claro que el ejercicio de interpretación obliga entender el vínculo relacional entre *educación* y *calidad* como propósito y como acción social, lo cual precise discutirlos y comprenderlos en la complejización de las *acepciones*, sin olvidar que esos planteamientos generan acciones, lo anterior implica entender, precisamente, que en las finalidades, discursos y actuaciones se resuelven las concepciones centrales del acto educativo: *el propio sentido del educar, del ser humano y de la sociedad* para la que esa calidad y educación se proyectan.

Las líneas subsiguientes constituyen así, pues, un nuevo proceso hacia la *resemantización*, el cual invita a considerar la importancia de la *interpretación* como continuas y renovadas *fusiones de horizontes*, perspectiva de perspectivas²⁶⁵, además, entender que son las múltiples interpretaciones que se van configurando a través de esas fusiones de horizontes, las que facilitan advertir nuevos puntos de encuentro y desencuentro, los cuales se constituyen, a su vez, en nuevas posibilidades para transitar por el *horizonte para la conversación y el entendimiento*.

Ya se ha planteado que como propósito la acepción *formativa* (AF) relaciona educación y calidad como educación para la *formación en la autonomía y el ejercicio de la ciudadanía*, y que fundamentalmente esta acepción comparte una tradición griega clásica que se continúa con el helenismo, el renacimiento, el idealismo alemán, y en algunos planteamientos de Wilhelm Dilthey y Martin Heidegger, asimismo en tiempos más cercanos en autores como Hans-Georg Gadamer y Martha Nussbaum. ¿Cómo entender esta acepción en relación con

²⁶⁵ Hoyos Vásquez, *Comunicación, Educación y Ciudadanía*, p. 50.

las concepciones de ser humano y sociedad? ¿Cuál es el propósito y valor del vínculo educativo?

En términos generales la acepción *formativa* parte de entender al *ser humano como persona* más que como individuo, esto implica que bajo este sentido la *formación* en el ser humano es una tarea por hacerse, es ante todo, un proyecto por hacerse ser humano²⁶⁶, y en este hacerse, ser continuamente mejor, lo cual no está definido por el conocimiento científico y disciplinar, ni la verdad que ese conocimiento pueda entregar, sino precisamente por la *formación* que se logra en la interacción con los demás seres humanos en el marco de la cultura. Clara Ríos refiriéndose a Gadamer escribe:

Para Gadamer, el concepto formación es el pensamiento más grande del siglo XVIII. En la historia del concepto, encuentra a Herder quien "intentó vencer el perfeccionismo de la Ilustración mediante el nuevo ideal de una 'formación del hombre'," cuya determinación como "ascenso a la humanidad" desplazó al antiguo concepto de "formación natural". "La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. "Según su investigación, entre Kant y Hegel se llevó a cabo la acuñación herderiana del nuevo concepto, pues aunque Kant no emplea la palabra formación, Hegel habla de 'formarse' y 'formación', justo al recoger "la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo." En esta acepción de la palabra, la formación consiste en el deber que cada uno tiene de darse forma²⁶⁷.

Conversando con los autores e interpretando este sentido, la idea de *formación* como movilización interna para alcanzar lo universal no debe ser asumida de manera literal como unívoca o unilateral porque nadie podría formarse en el ostracismo, sino que, precisamente, en esta acepción la persona se forma constantemente *en el encuentro con los otros y en el marco de la(s) cultura(s)*: "Intentaré justificar por qué creo que sólo se puede aprender a través de la conversación. Ésta es, ciertamente, una afirmación de gran alcance, en favor de

²⁶⁶ En uno de sus textos Paul Ricoeur expresa refiriéndose a la *persona* una idea que bien podría sintonizar el *sentido* de esta concepción. El pensador francés escribe: "Esta abertura de principio, esta accesibilidad a la 'obra' o al proyecto del hombre en cuanto tal, es el que funda la persona brindándole su horizonte de humanidad, entendida como totalidad que hay-que-hacer-se; representa su condición de posibilidad de persona". Véase Ricoeur, Paul. *Finitud y Culpabilidad*. Madrid: Taurus, 1982, p. 153.

²⁶⁷ Ríos Acevedo, Clara Inés. "Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer". *Revista Educación y Pedagogía*. No. 14-15. Medellín: Universidad de Antioquia (1995), p. 17

la cual, sin embargo, yo tendría que desplegar en cierto sentido todos mis esfuerzos filosóficos en los últimos decenios”²⁶⁸.

En sus últimos escritos sobre la relación entre filosofía y educación, Guillermo Hoyos planteó algunas ideas en sentido similar que ofrecen apoyo a la interpretación que se está realizando sobre la concepción de *formación* como elemento fundamental de la acepción. En uno de sus textos escribe: “... la educación es comunicación y la comunicación constituye ciudadanía y es, por tanto, punto de partida para la comprensión y la práctica de la democracia”²⁶⁹. Recurriendo a los escritos: *La carta sobre el humanismo* (Heidegger) y *Normas para el parque humano* (Sloterdijk), Hoyos hace énfasis en el hecho que la experiencia educativa parte del mundo de la vida; siguiendo los aportes de Martha Nussbaum sobre la importancia del *cultivo de humanidad* y del *sentido de autonomía* de Kant, pero muy especialmente, de la *teoría comunicacional* de Habermas, Guillermo Hoyos plantea el desarrollo de una propuesta humanista en términos de una *teoría discursiva de la educación*.

Esto porque, interpretando al filósofo colombiano, la educación debe pasar de un paradigma centrado en la reflexión y la teoría, a uno que tome como eje la comunicación en el contexto propio del mundo de la vida social, en el cual las personas, en cuanto co-habitan ese mundo, a través de la intersubjetividad construyen un actuar comunicativo que va más allá de la expresión y la transmisión de mensajes, la intersubjetividad les permite *reconocerse, confrontarse, entenderse, proyectarse, y decidir* en cuanto plan social futuro, y por consiguiente educativo: esa es, en últimas, la tarea *formativa*.

De esta manera, la acepción transpone hoy en autores como Nussbaum u Hoyos la expresión y el sentido del *Informe Coombs* de hace medio siglo, y pone a la *educación en crisis*; empero esta crisis ya no es por la falta de relación entre la educación y el mundo productivo, sino

²⁶⁸ Gadamer, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A., 2000, p. 10. Sin duda esta idea de la *formación* retoma de Kant también tanto el elemento negativo de la disciplina, como el positivo de la instrucción, de allí que “... el concepto de formación que subyace en la obra de Kant [sea] dependiente del de ser humano y sociedad civil e íntimamente vinculado con el desarrollo estético, político y moral de la humanidad”. Véase, Ríos Acevedo, Clara Inés. “Un acercamiento al concepto de formación en Kant”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XU. No. 26-27. Medellín: Universidad de Antioquia (2000), p. 94.

²⁶⁹ Hoyos Vásquez, Guillermo. *Comunicación, Educación y Ciudadanía*. Op. cit. p. 1.

porque es la propia condición humana y colectiva la que está en crisis. La sociedad es una construcción humana intersubjetiva que funciona de manera colaborativa, y por esto, las dinámicas educacionales en cuanto *formativas*, deben posibilitar los principios de consenso en las decisiones, autonomía para la decisión, conciencia histórica y cooperación en lugar de competitividad.

En razón del vínculo propiamente dicho, la *acepción formativa relaciona educación y calidad* entendiendo su sentido en cuanto proceso de comunicación intersubjetivo que busca potenciar la condición humana y posibilita la emergencia de nuevas formas de humanismo como apoyo para la *formación* de ciudadanos libres, autónomos y responsables, participantes de la democracia –o la forma de gobierno que se acuerde– y comprometidos con ésta.

Bajo esta interpretación, entonces, la *educación* no dista mayormente en su condición de la propia noción griega como *paideia* y *areté*, en cuanto la experiencia educativa implica –con las diferencias de lo que ocurre hoy– aún la necesidad de comprenderse en el orden social y replantear la educación misma desde sus propósitos y sentidos en lugar de hacerlo desde conceptos de significación universalizable y proposiciones prescriptivas provenientes, en la gran mayoría de casos, de otras disciplinas que poseen lógicas diferentes de proceder social, especialmente la economía y las ciencias de la gestión.

Con base en lo anterior, en esta acepción el vínculo entre *educación y calidad* moviliza su propósito como tradición en relación con la *areté*, pero renovada, esto es, en las disposiciones, co-construcciones y acuerdos que tienen las personas para salir de las encrucijadas sociales actuales de manera colectiva: cooperación y solidaridad, y en este sentido, implica una construcción conjunta de la respuesta a la pregunta fundamental: ¿qué tipo de ser humano se quiere contribuir a formar y para qué sociedad?

De esta forma, el *proceso de comprensión* va permitiendo interpretar, que para la acepción *formativa* la sociedad no sólo es algo constitutivo, sino constituyente, en cuanto ese conjunto de seres humanos que co-habitan el mundo relacional inevitablemente están obligados a la sociabilidad; y por esto, en la medida que esa sociedad consigue el reconocimiento de la

diferencia no como algo antagónico, sino colaborativo, logra superar el conflicto como lucha y rivalidad transformándolo en posibilidad, logra entender que la educación contribuye al desarrollo de lo humanamente deseable.

Y aquí se encuentra otro importante aspecto del *sentido* que surge de la relación entre educación y calidad en esta acepción, consiste precisamente en comprender el desarrollo en su noción más primaria: desarrollo entendido como «desenvolvimiento». La tarea educativa es, permitir mediante la relación de encuentro, que “el otro” pueda desarrollarse en su condición humana de perfectibilidad, por eso la cooperación es la fuerza que da impulso al acto formativo, porque se trata de contribuir a que “el otro” llegue a ser, a ser mejor ser humano, mejor ciudadano... ese es en su sentido más profundo –como entiende esta acepción– el desarrollo humano y la educación de calidad para ese desarrollo.

Por lo anterior, este *llegar a ser, formarse*, no sólo recoge el carácter ontológico del fenómeno educativo –como se verá con más detenimiento en el capítulo siguiente–, sino que involucra, además, comprender el desarrollo como un llegar a ser moral, toda vez que en la autonomía la persona no sólo resuelve los vínculos entre conocimiento y moral (saber y actuación) que puede fácilmente, por las constituciones sociales, llevar a una instrumentalización de las relaciones humanas, sino, como se espera en esta acepción, convertirlos en posibilidad emergente para la co-construcción ciudadana, una condición filosófica y social de la relación.

Puntualizando: se tiene pues, desde esta acepción, una concepción de *ser humano como persona*, esto es, que es un ser humano inacabado y perfectible; por ello *educar* consiste precisamente en *acompañar a la persona en su proceso constante de formación*, potenciando a través de la comunicación intersubjetiva su propia subjetividad, para que logre hacerse responsable de sí y del otro en el marco de la cultura y la sociedad en cuanto ejercicio moral que le permite comprenderse como constituyente social y como persona con derechos y deberes.

Si bien en esta acepción *formativa* no se anula el conocimiento científico o disciplinar, el sentido de la relación entre educación y calidad, entendido bajo esta *acepción*, le resta valor principal, y por esto la primera tarea y esencial del educador es *convertirse en apoyo*, ser para el otro, un acompañante que contribuye en la formación para la autonomía y la ciudadanía; acompañante aquí es entenderse entonces como creador de escenarios para el diálogo y la negociación intersubjetiva en ambientes de experiencia social que les permita a todos *formarse*.; segunda tarea, *comprenderse como aprendiz*, porque en una relación dialógica intersubjetiva todos, en diferente medida, enseñan y aprenden tal como lo sugería Freire, todos se van *formando*, es la importancia del ser en relación con:

...cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los prejuicios, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. Por otro lado, si siendo humilde no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad (...)

La arrogancia del "¿sabe con quién está hablando?", la soberbia del sabelotodo incontenido en el gusto de hacer conocido y reconocido su saber, todo esto no tiene nada que ver con la mansedumbre, ni con la apatía del humilde. Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos²⁷⁰.

Todo lo anterior, permite ahora entender el motor central de la *acepción formativa* como búsqueda hacia la *educación de calidad*, en cuanto la *crisis de la educación y de la cultura* es provocada precisamente por el *olvido de la persona como ser humano* y con necesario reconocimiento de su ser inacabado, quien está continuamente necesitando de los demás para *formarse*, esto es –su ser en relación con–, que necesita de la sociedad para llevar a cabo su tarea de perfectibilidad. Recuperar a la *persona* del olvido en el que se encuentra, reconociendo la diversidad humana en esa recuperación, es una labor principal para una *educación de calidad* que logre a partir de la intersubjetividad de las relaciones, integrar el conocimiento científico y tecnológico para el beneficio social y de la vida. En su lectura de la propuesta de Guillermo Hoyos, Teresa Arbeláez recoge algunos elementos que pueden traspasarse a esta *acepción de la educación de calidad formativa*, en cuanto pueden brindar elementos de relación pedagógica y didáctica

²⁷⁰ Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 76.

(...) Hoyos reconstruye la propuesta de Martha Nussbaum, que articula cuatro característica (*sic.*) de la educación: la actitud de reflexión socrática, ‘la capacidad de verse (...) como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación (Nussbaum, 2005, p. 29)’, la ‘imaginación narrativa (Nussbaum, 2005, 30)’, y ‘Un humanismo basado en la sensibilidad moral del ‘sentir’ (Hoyos, 2008, p. 41); y la pone en relación con la teoría kantiana de la autonomía, entendida como ‘la competencia de cada quien de comportarse de acuerdo con su concepción de la vida’ con ‘la posibilidad de deliberar’ y ‘manifestar[la] públicamente’ dando a conocer ‘razones y motivos’ [...] Así, pues, sólo ‘la auténtica ilustración conduce a la emancipación y de las personas’ (Hoyos, 2008, p. 48) mediante el ‘uso de la competencia comunicativa’ (Hoyos, 2008, p. 49); a sabiendas de que ‘toda crítica provoca incertidumbre, crea incertidumbre, temor, incomodidad’ (*Íd.*).

En ese contexto, ‘el verdadero educador es el que sabe acompañar al alumno en este proceso de maduración para la ciudadanía y sabe que sólo se culmina en el momento en que ya no es maestro de su discípulo, sino conciudadano de alguien con quien él tuvo una enriquecedora experiencia de emancipación’ (Hoyos, 2008, p. 50) y ‘esto requiere (...) acompañamiento, (...) guía, (...) ejemplo, (...) experiencia de quien ha recorrido el mismo camino’; este es el ‘sentido de una educación para la autonomía’ (*Íd.*)²⁷¹.

Sin duda, este marco de *la acepción formativa y su sentido como educación de calidad*, encuentra tránsitos conformes con otras acepciones, en especial con la acepción *crítica*, porque en estas se hace manifiesta la importancia de una emancipación con conciencia histórica y contextual desde y hacia donde la sociedad y la educación se proyectan, una educación pensada desde el «mundo de la vida husserliano» como “horizonte de comprensión no explicitado, sino anónimamente presupuesto, substrato histórico construido por tradiciones, factores culturales, valores éticos, sistema de correlaciones intencionales subjetivas”²⁷², por esto los caminos metodológicos apoyados en la fenomenología (Edmund Husserl, Alfred Schütz, y muy especialmente Karl Jaspers; en Colombia Danilo Cruz, Daniel Herrera, Guillermo Hoyos²⁷³ y algunos continuadores como Germán Vargas, Juan Manuel

²⁷¹ Arbeláez, “Teresa. La humanización como horizonte de la formación docente –debate sobre ‘modelos’ de subjetividad–”, p. 27.

²⁷² Herrera Restrepo, Daniel. *La persona y el mundo de su experiencia –Contribuciones para una ética fenomenológica–*. Bogotá: Universidad San Buenaventura, 2002, p. 73.

²⁷³ Es importante recordar que Guillermo Hoyos comparte el origen fenomenológico y la experiencia como elemento central de la educación, pero en sus escritos subraya la importancia de la intersubjetividad que no encuentra con claridad en el pensamiento de Husserl. Hoyos escribe:

Naturalmente que la fenomenología, como aparece aquí, tiene que tener en cuenta la intersubjetividad. No hay experiencia de mundo que no esté mediada por la experiencia del otro. Husserl es consciente de la necesidad de tematizar el sentido intersubjetivo de la experiencia y de las relaciones humanas en el origen de todo conocimiento y de toda acción. Esto desafortunadamente no es fácil de exponer desde una fenomenología que inicia su análisis por la conciencia subjetiva de un sujeto trascendental, en búsqueda de certezas apodícticas, como es el caso en Husserl. Un sentido de humanismo que se desarrolle a partir del ‘diálogo del alma consigo misma’ no alcanza a presentar en toda su riqueza la condición humana en el mundo y en la historia. El

Cuartas y Pedro Aristizábal); las ciencias de la discusión (Jürgen Habermas, Adela Cortina; y Guillermo Hoyos, Ángela Calvo, Julián Serna y Teresa Arbeláez en Colombia); y en especial los desarrollos hermenéuticos (Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Jean Grondin; y Elvia González en Colombia²⁷⁴), subrayan la necesidad de esa *conciencia histórica*: bien como experiencia, bien como intersubjetividad, bien como interpretación, que genera la autonomía suficiente frente a las demás instituciones sociales para discutir y proyectar la educación y la educación de calidad para Colombia, muy especialmente, contribuiría para los niveles de la básica y media.

Se trata pues en ambas acepciones –formativa y crítica– de una ciudadanía que vivencia y valora *la relación con*, la apertura de ser ahora seres humanos en contexto mundial, pero con conciencia histórica y situacional, abiertos intersubjetivamente a nuevos procesos culturales que permiten relacionar a la persona críticamente con las distintas lecturas del mundo, para tomar propias decisiones.

De allí que siguiendo a Marco Mejía²⁷⁵, *el educador* tiene como tarea principal, también en la acepción *crítica*, hacer posible una *ciudadanía no excluyente* cuyo fundamento sea la solidaridad y la justicia, pero en este caso, ya no entendida como producto de la propia perfectibilidad humana en tanto camino de *formación*, sino a través de la *politización del desarrollo*, implicando a los participantes del proceso educativo en las discusiones y actuaciones sobre este. La concepción de desarrollo define el sentido de la educación, toda vez que se considera que el capitalismo organizado desde las leyes del mercado impuestas

humanismo que pretendemos desarrollar a la base de los procesos educativos debe dar razón del otro y de la otra en cuanto sujetos de experiencia, en cuanto participantes en el mismo mundo-uno en igualdad de condiciones y derechos, es decir en cuanto ciudadanas y ciudadanos de una misma historia en diferentes perspectivas en cada caso y de un mismo futuro por venir a diferentes proyectos de vida. Una de las críticas que se tienen que hacer necesariamente a la fenomenología de corte husserliano es no poder solucionar de forma satisfactoria el así llamado “enigma” de la intersubjetividad, si se quiere dar toda su relevancia a una teoría discursiva de la educación, que desplante el principio de la competitividad y fomenta el de la cooperación y la participación. Véase, Hoyos Vásquez, *Comunicación, Educación y Ciudadanía*, p. 7.

²⁷⁴ Resalta el trabajo que por varios años ha desarrollado la profesora Elvia María González en cuanto la *experiencia hermenéutica* se convierte en camino interpretativo para *acordar sentidos* de la educación, sus prácticas y sus distintos componentes.

²⁷⁵ Cp. Mejía Jiménez, *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. [En especial, Capítulo II. “La concepción de desarrollo determina la educación”] pp. 87-139.

por las empresas multinacionales, los organismos multilaterales y los «gobiernos centrales», somete a las personas y a las sociedades a tres indicadores que delimitan las posibilidades de éxito e incluso de supervivencia en el contexto global en el cual se vive hoy, y que al trasladarlos a la educación, le obliga a privilegiarlos: rentabilidad, eficacia y competitividad. La profesora Estela Quintar, en el mismo sentido de Marco Mejía, escribe:

Reafirmo que el sistema educativo, como esquema civilizatorio no se ha superado en nuestros países. Se reedita una y otra vez, con nuevos objetivos, pero siempre intentando colonizar la subjetividad, volviéndola instrumento (sujeto alienado) de la construcción del poder hegemónico dominante, actualmente identificado por el FMI y el grupo de países centrales como EEUU y la propia Unión Europea²⁷⁶.

Como los pueblos no poseen los mismos recursos, algunos quedan aislados de esta concepción de *desarrollo* y comienzan a experimentar la fragmentación de las ideas de democracia, ciudadanía, justicia y solidaridad. La tarea de la *educación*, es precisamente, recuperar el lugar de los excluidos y relegados socialmente, y brindarles la conciencia histórica y el pensamiento crítico necesario para comprender sus realidades. Por esto, al igual que en la acepción formativa, *la solidaridad es también el fundamento de la educación*, es la pregunta por el ser humano, su condición de época y su interdependencia.

... desde sus orígenes, la educación en nuestros países es sinónimo tanto de ‘civilización’ como de ‘futuras generaciones’, esto es, nunca presentes, lo que conlleva a una suerte de trabajo con idealizaciones más que con sujetos concretos. Se separa así al sujeto histórico que es tanto el que enseña como el que aprende, de sus ‘roles’, el de: maestro y alumno. Roles disociados de la propia experiencia de vivir y ‘funcionales’ a una historia que otros determinan, subordinando al sujeto y su realidad al discurso cotidiano del poder. Se escinde día a día al alfabetizando y a su alfabetizador del presente histórico social del que son emergentes.

Es en este marco de significaciones que no es lo mismo decir: desarrollar una formación con sentido de futuro, que definir cómo deben ser (sentido prescriptivo de la educación) las ‘futuras generaciones’²⁷⁷.

La solidaridad implica en la *acepción crítica* interrogarse por las condiciones «del otro» para poder comprender cómo se relaciona conmigo, para que no siga entendiéndole ni entendiéndose como *sujeto aislado*, sino como parte de un colectivo social que actúa y se

²⁷⁶ Quintar, Estela. “Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina”. *Lecciones y lectura en educación*. No. 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (2004), p. 40.

²⁷⁷ Quintar, “Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina”, p. 41.

reconoce como diferente: en relación con *otros*, encontrando que los criterios de rentabilidad, eficacia y competitividad, son causantes de la exclusión y el egoísmo, y deben ser considerados desde un nuevo lugar y una nueva reflexión: una nueva crítica.

De esta forma, la *educación de calidad en la acepción crítica* se obtiene cuando se logra concienciar a las personas y los colectivos de su realidad histórica para emanciparles, no desde la lucha armada u otras vías de hecho violento, sino –conversando e interpretando a Marco Mejía–, desde una *resignificación de la justicia y la solidaridad*; esto es, entender que la justicia va más allá del acatamiento y cumplimiento de leyes no debatidas suficientemente, ajenas, o incluso impuestas socialmente, las cuales enmarcan la vida social y relacional de los pueblos a partir de intereses de ciertos grupos o colectivos, y que la mayoría de ocasiones no van en orden de lo socialmente deseable; además, que la *educación de calidad* no sólo debe advertir las situaciones, sino construir lecturas de realidad, atreverse a nombrar distinto, esto es, que la *solidaridad como experiencia de vida social* supera la simple ayuda como colaboración, o la justicia a la legalidad, obligando a *reconsiderar lo humano como dignidad e integridad colectivas*.

Los intelectuales que hacemos de la investigación y la enseñanza nuestro trabajo y modo de vida, no siempre tomamos el peso de esta responsabilidad social (...)

Esto no se resuelve cambiando el discurso –de uno positivo a otro considerado crítico– o la técnica o estrategia didáctica –en lugar de dar clases tradicionales se trabaja en grupo–. Se trata de algo mucho más complejo: implica tomar una postura frente al conocimiento y por lo tanto, ante la enseñanza. Implica asumir el reto de *romper parámetros civilizatorios de razonamiento*, para lo cual es imprescindible asumir el propio proceso de construcción de mundo que nos ha hecho ‘civilizados’. Esto implica, saber diferenciar, política y éticamente, lo que es información de lo que es pensar críticamente esa información; implica asumir el desafío de *enseñar a pensar desde lógicas de razonamiento diferentes a la lógica con la que hemos sido parametralizados*²⁷⁸.

De esta forma, al posibilitar esta conciencia, la *educación* contribuye no sólo a la superación de las prácticas sociales injustas, sino que evidencia que por los indicadores de eficacia y competitividad el hombre vive aislado y retraído de la construcción social participativa, inmerso en una colectividad para la que, precisamente, las desigualdades sociales no representan ningún problema, dado que el proyecto de globalización mercantil determina una

²⁷⁸ Quintar, “Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina”, p. 40. [Las cursivas son propias del texto original].

noción de desarrollo no necesariamente congruente con una perspectiva de justicia, solidaridad y libertad de los pueblos.

Ahora bien, así como los sentidos de ciudadanía y conciencia histórica posibilitan tránsitos y encuentros más cercanos entre las acepciones formativa y crítica, la concepción de *desarrollo* abre un nuevo camino de relaciones y desacuerdos entre todas las acepciones, empero divididos principalmente entre, *las acepciones formativa y crítica* por un lado, y *las acepciones eficiente y eficaz* por otro.

Y es que en el contexto de las décadas recientes, la noción de *desarrollo* no sólo ha determinado las políticas educativas, sino la política general de los Estados, esto como se ha mostrado en capítulos precedentes en conversación con los profesores Alejandro Álvarez, Jurjo Torres y Verónica Edwards, ha hecho que se promueva desde el *Informe Coombs* las relaciones entre *educación, políticas y desarrollo* de una manera tan explícita, que se acuñó ya desde bastante tiempo la expresión: «la educación es el motor del desarrollo de las naciones».

De allí, que articulando todo lo expresado, la *interpretación* nos permita a su vez entender el porqué de los discursos de algunos organismos multilaterales encargados de la educación, y la profusa literatura reciente sobre educación y calidad que se ubica en la *acepción como eficiencia*, toda vez que para esta acepción, es primordial *gestionar* el rumbo de actuación de los gobiernos y reafirmar, a partir de la educación, las formas de ser humano y de sociedad que la noción de *desarrollo* conlleva.

Herman Daly y John Cobb en su texto *Para el bien común*, han mostrado como la noción de *desarrollo* se ha vinculado desde finales del siglo XIX, y en especial en el XX, a *crecimiento material de bienes y servicios*²⁷⁹, por lo que en la *comprensión* que se genera siguiendo a los autores relacionados, y a Yuval Harari, puede *interpretarse* porqué las últimas décadas del

²⁷⁹ Cp. Daly, Herman E. y Cobb, John B. *Para el bien común: Reorientando la economía hacia la comunidad, el ambiente y un futuro sostenible*. Traducción de Eduardo L. Suárez. Fondo de Cultura Económica, 1993.

siglo XX reconfiguraron a las sociedades como *las sociedades del servicio*²⁸⁰, y por consiguiente, esta reconfiguración complementó el sentido de la educación como derecho humano, por el de *educación como derecho y servicio*, que puede ser ofrecido en un libre escenario de oferta y demanda, pero que al mismo tiempo garantiza su orientación y evaluación hacia lineamientos previamente establecidos, y del cual la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) participó y posibilitó la gestión uniforme de la prestación:

ARTÍCULO 2o. SERVICIO EDUCATIVO. El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación²⁸¹.

De esta forma, la *acepción eficiente* considera que la educación puesta como servicio hace más sencillo el tránsito de la justicia como paridad y, en consecuencia, de las políticas «macrosituacionales» que garantizan la cohesión y afinidad educacionales, toda vez que el servicio para ser eficiente debe ser brindado a todos los hombres y mujeres en iguales condiciones sin importar el lugar en el que se encuentren. Esto posibilita establecer acuerdos para que la educación sea dirigida hacia el concepto de *desarrollo* que encontrará en dos vertientes importantes: la de *sustentabilidad* y la de *crecimiento*, su mejor expresión.

Ahora bien, en lectura cuidadosa de los documentos gubernamentales y de los organismos multilaterales como la UNESCO, puede advertirse que la primera –desarrollo como sustentabilidad– es la más cercana hoy a la *acepción eficiente*. Lo anterior es claro, en cuanto no se estimaría congruente que, con las significaciones acuñadas a la palabra *crecimiento* a lo largo de las últimas décadas, organismos multilaterales que tienen a su bien establecer los

²⁸⁰ Algunos autores como Yuval Harari escriben al respecto de esta idea:

Hasta cerca de 1800, la inmensa mayoría de la gente trabajaba en la agricultura, y solo una pequeña minoría lo hacía en la industria y los servicios. Durante la revolución industrial, la gente de los países desarrollados abandonó campos y rebaños. La mayoría empezaron a trabajar en la industria, pero un número creciente consiguió también trabajo en el sector de los servicios. En décadas recientes, los países desarrollados han experimentado otra revolución al ir desapareciendo los empleos industriales y expandiéndose el sector de los servicios. Véase Harari, Yuval Noah. *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Editorial Debate, 2016, p. 349.

²⁸¹ Denominación 'educación no formal' reemplazada por 'Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano' por el artículo 1 de la Ley 1064. Véase Congreso de Colombia. *Ley 1064 de Julio 26 de 2006. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación*. Congreso de Colombia, 2006.

marcos de acción para las políticas educativas y de la cultura, pongan a circular una noción de *desarrollo* como *crecimiento económico*, es así que durante las décadas de los 70 y 80, las reflexiones y discursos sobre la *calidad de vida* y el *desarrollo ambiental*, toman gran fuerza, obligando la aparición de nuevos discursos sobre el desarrollo, cuyo título más importante en la década de los 80 y 90 es, *desarrollo humano*.

En América Latina Manfred Max-Neef produce en colaboración con otros académicos, un texto que se vuelve de obligada referencia: *Desarrollo a Escala Humana*, en el cual considera que el *desarrollo* está determinado por la satisfacción de las necesidades humanas –desde la propia subsistencia, hasta la libertad–, las cuales se dan en todas las dimensiones del ser humano, su propio ser, hacer, estar y tener, por lo tanto la sociedad, al estar constituida por *seres humanos plenos de necesidades* no debe ser entendida sólo como un colectivo que traza objetivos comunes, sino que busca que cada uno de sus miembros pueda satisfacer esas necesidades humanas²⁸².

El texto encuentra una sincronía especial con el producido por la UNESCO bajo la dirección de Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*, en el cual se hace un llamado a pensar la educación también en el marco del aprender y saber en todas las dimensiones del ser humano (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser)²⁸³.

El *proceso de comprensión* como interpretación de la *estructura y horizonte de sentido*, hace posible a su vez, comprender el por qué se trazan en el *Foro de Dakar* (2000) los *Objetivos ETP* como imperativos a ser alcanzados en el *Marco de la Educación para Todos* que buscará satisfacer las necesidades de aprendizaje. La UNESCO escribe:

Por consiguiente, nos comprometemos colectivamente a alcanzar los siguientes objetivos:

- i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;

²⁸² Cp. Max-Neef, Manfred A., Elizalde Antonio y Hopenhayn, Matín. *Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Tercera edición. Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad, 2006.

²⁸³ Delors, Jacques (et ál.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio*. Ediciones UNESCO, 1996.

- ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- iii) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales²⁸⁴.

En esta acepción *eficiente* el sistema educativo debe procurar garantizar que todas las personas logren, por la labor y la fuerza de la educación, tener las mismas posibilidades de inmersión en el mundo social y económico, esto es, que todos estén en las mismas condiciones para que puedan vincularse a la sociedad, no necesariamente para interrogarla, reconocerse como personas históricas, o generar crítica sobre ésta, como proponen las acepciones anteriores, sino para participar del *desarrollo* que se define desde las instancias multilaterales encargadas de trazar el rumbo mundial.

Los gobiernos por su parte, deben invertir los recursos que sean necesarios para garantizar que no haya disparidades en capacitación, infraestructura, dotación, y contenidos enseñables, toda vez que allí donde la inequidad se dé, existen más posibilidades de no adhesión al *desarrollo*, ni garantizar su sustentabilidad. Sólo de esa forma y en este proceder, puede garantizarse, según la acepción *eficiente*, la *calidad en la educación*.

Por todo lo anterior, la sistematización, evaluación y mejoramiento continuo de la gestión se convierte para esta acepción en la “metodología” (léase herramienta) más potente para lograr esta calidad. El manejo *eficiente* de la inversión hace que desde los organismos multilaterales y los gobiernos, hasta los educadores y directivos de las instituciones, consideren al estudiante no necesariamente como un *cliente del servicio* quien a su vez garantiza el acopio

²⁸⁴ UNESCO. *Foro Mundial sobre la Educación: Informe Final*, p. 8.

de los recursos, sino como un *usuario* que tiene el derecho a recibir un servicio educativo en las mejores condiciones de equidad, infraestructura, dotación tecnológica, tiempos de dedicación, maestros cualificados, y en apertura al contexto global; y a ellos mismos – directivos y profesores– como gestores de la inversión, esto es, administradores del funcionamiento y generadores de hacienda. Para esto, se definen incentivos y correctivos que organizan a partir de la *evaluación* y la *comparación*, como se tratará en la *acepción* siguiente, un marco propicio de actuación furtiva del planteamiento central del momento actual.

Puntualizando: en esta *acepción eficiente*, el ser humano y la sociedad son entendidos como colectivos humanos con necesidades de desarrollo y carentes de servicios que satisfagan esas necesidades y carencias, esto es, que el ser humano no es un ser perfectible como en la *acepción* formativa, sino privado en sus posibilidades, por lo tanto la noción de desarrollo no tiene que ver con el desenvolvimiento de su condición de humanidad propiamente dicha, sino con la apertura de beneficios que le posibiliten la *satisfacción de sus necesidades como humano*, para lo cual las sociedades son fundamentales, no porque contribuyan directamente a ese formarse y desarrollarse, sino porque proveen las *posibilidades y los satisfactores* precisos para que ese ser humano logre compensar sus necesidades.

Esto genera una noción de educación también diferente, en cuanto considerarla como *servicio* le dirige principalmente hacia el ámbito del trabajo y el consumo, toda vez que la sociedad misma es la que provisiona los recursos para que los educandos puedan desempeñarse con éxito en la sociedad. En este sentido, los *Objetivos de la EPT* presentados en líneas anteriores recogen de manera importante los propósitos de la educación, así como los vínculos que se logran gracias a la tarea educativa.

Estas concepciones de desarrollo, servicio, consumo, necesidades y desempeño no cambian esencialmente, sino que se vuelven un tanto más radicales en la *acepción eficaz*, en la cual las relaciones entre educación y calidad se determinan en cuanto *su utilidad*, esto es, como puente efectivo con el mercado laboral u oportunidades educativas más avanzadas; así las reformas a la educación «ganan sentido» si permiten contribuir con estos aspectos en el

marco de un contexto de mercado universal principalmente, y por esto, deben *evaluarse y medirse* de manera directa y comparada, garantizando que en ambos casos –bien como plataforma hacia el mercado laboral, bien como oportunidad de continuar avanzando académicamente–, respalden el *desarrollo, entendido aquí, como crecimiento económico*. En el documento *Educación en Colombia: Aspectos destacados 2016*, se lee:

La educación media no está operando como un puente efectivo entre la educación básica y el mercado laboral u oportunidades educativas más avanzadas. Tanto el número creciente de graduados en educación básica, que tienen unas competencias y aspiraciones más diversas, como la necesidad de una fuerza laboral más y mejor preparada para respaldar el crecimiento económico, hacen que la reforma de la educación media sea urgente. La educación media debe de consolidar una serie de competencias básicas a la vez que prepara a los estudiantes para trabajar o para seguir formándose. PISA indica que más del 70% de los estudiantes de 15 años en Colombia carecen de competencias básicas de lectura y matemáticas. Una reforma integral que facilite el acceso a la educación media y la transición hacia el empleo o más oportunidades de formación es necesaria²⁸⁵.

Lo anterior permite sumar a la *estructura de sentido*, e interpretar desde *los horizontes de sentido para el encuentro y la conversación*, que *la evaluación y la métrica* son un soporte relevante para esta acepción, toda vez que la educación como servicio viabiliza que los países y los organismos multilaterales puedan trabajar de manera conjunta para que todos sus habitantes logren identificar y desarrollar los conocimientos y habilidades que resulten más pertinentes para las dinámicas de interrelación cultural y económica del mundo actual, en especial, las que tienen que ver con mejores empleos y mejores vidas garantizadas a través de la inclusión con equidad y la prosperidad. Esto es relevante, además, porque va a generar una *noción diferente de la educación*, que sigue dando importancia a la aplicación y participación de los actores educativos, empero prioriza los *resultados*, de manera que hace fundamental *cambiar la perspectiva de una educación de calidad por una de la calidad de la educación*.

Para lograr esta dinámica progresiva de cambio y seguimiento a ese cambio, la metodología se cimienta sobre las *políticas y las pruebas*, las cuales permiten determinar y contrastar

²⁸⁵ Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE. *Educación en Colombia: Aspectos destacados 2016*. Colombia: OCDE, 2017, p. 10.

cómo varían los distintos sistemas educativos en el alcance de los parámetros establecidos por los países líderes en educación.

De esta forma, las políticas y recomendaciones generales, y las educativas en particular, no sólo trazan el rumbo, sino que permiten marcos de acción para que los distintos gobiernos las implementen en sus países, garantizando que las mismas favorezcan en los seres humanos que habitan esa nación, *la eficacia* en los desempeños sociales.

Las evaluaciones de políticas educativas de la OCDE ofrecen asesoramiento específico a los Gobiernos para que desarrollen políticas que mejoren las competencias de todos los miembros de la sociedad, y que garanticen que dichas competencias se usen de manera eficaz, a fin de promover un crecimiento incluyente en favor de los trabajos y vidas mejores. La OCDE trabaja con los países para identificar y entender los factores sobre los que se sustentan las reformas exitosas y para aprovecharlos en el diseño, la adopción y la implementación de reformas educativas y competencias²⁸⁶.

Como se entiende, se parte de una concepción de sociedad como distintiva de grupos poblacionales desiguales, que por razones históricas, no han logrado alcanzar el mismo *desarrollo*, por tanto la tarea social y educativa es posibilitar que esos colectivos sociales aprendan gracias a la implementación de modelos económicos más abiertos, prácticas sociales exitosas de convivencia cultural, y por la educación, conocimientos, didácticas y gestión, entre otros aspectos, de los más países desarrollados, para que logren progresivamente *alcanzarlos y ser como estos*; a su vez, los países y colectivos con mayor experiencia exitosa, apoyen a los más infortunados a alcanzar una sociedad más equitativa y competitiva.

Al dialogar con algunos autores como Marco Mejía, Estela Quintar y Catherine Walsh, se *interpreta* que en esta acepción la prioridad de la educación es contribuir a la empleabilidad en un sistema desigual y capitalista, y no al pleno empleo, garantizado homogeneidad sólo para que los sujetos participantes de la *capacitación educativa* logren adquirir –y en esto se sustenta la equidad, como condición de posibilidad–, las herramientas (competencias) para desempeñar en el mundo, de «manera exitosa», trabajos de serie y obra. De allí que todo el

²⁸⁶ Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE, *Educación en Colombia: Aspectos destacados 2016*, p. 2.

sistema educativo que se propone desde esta acepción, este cimentado sobre las nociones de competencias y evaluación. La primera, como se ha planteado en apartados precedentes, entendida como el conjunto de elementos que posibilitarán a las personas en contextos retadores y de primacía laboral, desempeñarse de forma eficaz, y la evaluación, como el recurso por medio del cual puede monitorearse si tal desempeño y logro están siendo alcanzados, para, de esta forma, poder seleccionar para el mercado, a los “más aptos”.

Por el contrario, al dialogar con los planteamientos de los representantes de esta *acepción eficaz*, se interpreta la alineación a estas políticas como una posibilidad de mejora que permite aprender de las experiencias de otras naciones y gobiernos, y que bien podrían sintetizar los propósitos –principios en palabras de la OCDE– de la *calidad de la educación*.

El informe *Revisiones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación en Colombia* evalúa las políticas y prácticas de Colombia en relación con las mejores políticas y prácticas de la OCDE en el ámbito de la educación y las competencias. A tal fin, se evalúan cinco principios inherentes a los sistemas educativos sólidos: un enfoque centrado en la mejora de resultados del aprendizaje, la equidad en las oportunidades educativas, la capacidad de recopilar y usar la evidencia para fundamentar las políticas, la financiación eficaz de las reformas, así como el nivel de participación de todos los actores en el diseño y la aplicación de políticas.

La evaluación destaca las numerosas fortalezas del sistema educativo de Colombia y realiza recomendaciones sobre cómo abordar los retos a los que se enfrenta. En estos aspectos destacados se resumen las principales conclusiones de la evaluación:

- ofrecer a todos los niños un buen comienzo en el sistema educativo;
- mejorar los resultados del aprendizaje en todas las escuelas;
- expandir y modernizar la educación media;
- crear un sistema de educación terciaria más articulado²⁸⁷.

El *proceso de comprensión* en este capítulo ha permitido la *interpretación* como encuentro abierto de *horizontes de sentido*, perspectividad de perspectivas –en palabras del profesor Guillermo Hoyos–, nuevamente analizando, comparando y entendiendo desde las comprensiones logradas en los capítulos precedentes, las nociones de *educación*, *ser humano* y *sociedad* que trascienden desde cada acepción. Como se entiende, este *interpretar* es aquí más que una descripción o un recuento de características, posibilita la vinculación de estas perspectivas al *horizonte de sentido* que amplía *la espiral o círculo de la comprensión*. La

²⁸⁷ Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE, *Educación en Colombia: Aspectos destacados 2016*, p. 2.

interpretación ha buscado así comprender las trascendencias de las concepciones en cada una de las acepciones como *experiencia hermenéutica* que se despoja de la estricta búsqueda epistemológica para permitir *avanzar en la comprensión del ser mismo, en su mismidad*, esto es, abrirse a la posibilidad de pensar la relación educación-calidad desde mi propia perspectiva... por ahora se vinculan las interpretaciones hasta acá logradas al *plano comprensivo* como una ampliación de la espiral o círculo de la comprensión. Veamos:

Nuevas interpretaciones: Trascendencia en las concepciones de *educación*, *ser humano* y *sociedad* desde las acepciones convenientes a la *educación de calidad* o la *calidad de la educación*

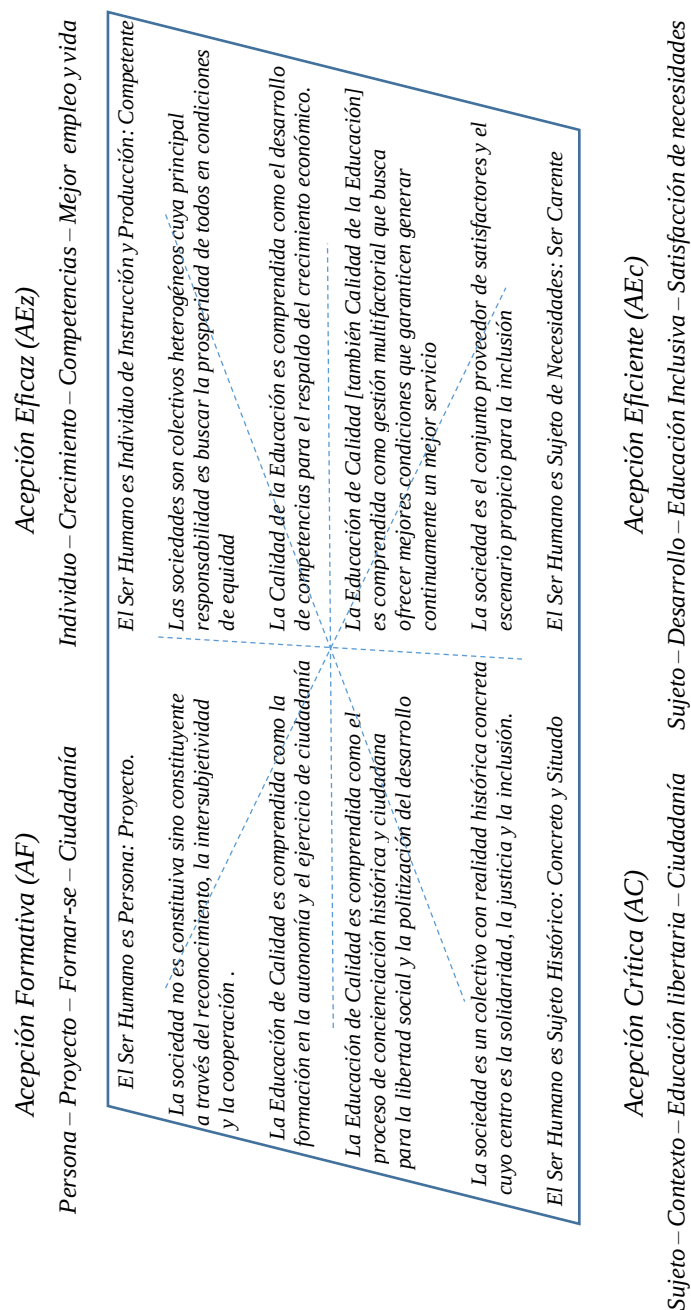


Gráfico 11. Trascendencia en las concepciones de *educación*, *ser humano* y *sociedad* desde las acepciones convenientes a la *educación de calidad* o la *calidad de la educación*

Quinto proceso de comprensión, quinto capítulo, o aportes concluyentes para nuevas aperturas de sentido:

Resemantizando las relaciones entre educación y calidad desde las interpretaciones: Un acuerdo momentáneo con lo ahora propio en cuanto síntesis para la espiral de la comprensión

Antes de enseñar algo a alguien, es necesario al menos conocerlo. ¿Quién se presenta hoy en la escuela, en el colegio, en el liceo, en la universidad?

Michel Serres. *Filósofo e Historiador*.
Pulgarcita, 2013.

En coherencia con el ejercicio de *resemantización* que se ha propuesto, en este último capítulo no se pretende desde un lenguaje conceptual y prescriptivo enunciar *qué es la educación de calidad o la calidad de la educación* circunscribiéndolas a una forma definitiva; no obstante, y siguiendo al «maestro de la hermenéutica» –para compartir las palabras con las que Grondin se refiere a Gadamer–, sólo en *la relación con*, en el «diálogo vivo» con *los otros y con lo otro* –el hecho educativo, sus planteamientos, sus sentidos–, es posible acercarse a esa «verdad» a la que Gadamer no renuncia, pero que no debe ser entendida como una «verdad macrocomprensiva e infinita», sino crítica, transformadora y siempre limitada por la humanidad del intérprete o el hecho interpretado. Esto es, la verdad no es certeza única que se convierte en discurso protocolar sobre un hecho, sino que va apartándose cada vez más del plano epistemológico para ocupar un escenario filosófico como ha sugerido la profesora Elvia María González en su lectura de Gadamer, un acuerdo desde la *fusión de horizontes* para llegar a comprender la forma como *el ser ha llegado a ser*, esto es, a presentarse, gracias a la *propia formación que ha producido en el intérprete (en mí) la experiencia hermenéutica*. La profesora González refiriéndose a la forma como Gadamer entiende la comprensión, escribe:

Se le ocurre, entonces, postular que el objetivo de las ciencias humanas no es llegar a tener un conocimiento de las cosas mismas sino llegar a tener una comprensión de la manera como hemos llegado a ser lo que somos, confiriéndole así a la comprensión el carácter de ser, a la experiencia de la verdad, una forma de filosofar, y al método, en tanto puesta en práctica del saber, le otorga el don de la formación²⁸⁸.

²⁸⁸ González Agudelo, *El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica*, p. 56.

Por lo anterior, el proceso de comprensión como *resemantización* posibilita un escenario y momento novedoso para la interpretación de *las relaciones entre educación y calidad*, empero, que me interpela, y en el cual parto de mi *horizonte de sentido presente*, y de la puesta en práctica de la comprensión que he ido teniendo con la búsqueda interpretativa para entender *cómo las relaciones entre educación y calidad han llegado a ser lo que es*. Escribo en primera persona, no caprichosamente, sino como muestra de esa comprensión que he ganado, desde la experiencia que ha generado un camino no acabado hacia la verdad que evidencia mi propio proceso de formación, pero, sobre todo, con la responsabilidad que trae aunado el proceso: la esperanza que a su vez las reflexiones que surgen de este ejercicio, se conviertan en posibilidad de nuevos diálogos, y nuevas interpretaciones, para las personas que piensen de manera similar, y en especial, quienes piensan de maneras diferentes, pues tal como Gadamer lo planteó, el *sentido* es infinito, inacabado, y ese carácter incompleto del *sentido* es el que genera y alimenta la hermenéutica, la cual no sería posible en un mundo, un pensamiento y un vocabulario esclerosados.

De esta forma, es necesario indicar, además, que escribo este capítulo de manera cada vez menos ensayística referenciada, y si más dialógica proyectada con los responsables y participantes de la *educación básica y media en Colombia*, sin distinciones funcionales e inicuas que definen estatus y responsabilidades, o rotulan como en el caso de los maestros como 2277, 1278 o provisionales según el decreto o situación que los acoge. Lo anterior, en correspondencia no sólo con lo advertido desde el comienzo del capítulo anterior, sino en congruencia con los primeros apartados de este trabajo y en relación con el profesor Hugo Zemelman, en cuanto el ejercicio de *interpretación* demanda cada vez más por parte de quien escribe, emprender una ensayística más fluida y, en este caso, dialógica con los partícipes del hecho educativo y los propósitos de cada acepción sin los *desfases* o *desajustes* que la conceptualización fuerza. En este sentido la propuesta que hago, constituye también un método, una puesta en práctica, que contribuye al *cómo puede discutirse, negociarse y tramitarse las relaciones entre educación y calidad, esto es, cómo puede llegar a ser y a hacer*.

Resemantizando las relaciones entre educación y formación, pedagogía y didáctica, evaluación y valoración.

Parto del hecho que la *educación* es hoy una tarea cada vez más encomendada a la escuela como responsable de la misma y menos una labor conjunta de la sociedad, conlleva esto, que si bien en los documentos sociales principales como la *Constitución Política* se expresa que la *educación* es una tarea y responsabilidad de todos los colombianos y sus instituciones, en el «mundo de la vida» esto es cada vez menos notable, y los afanes del contexto actual han obligado en la mayoría de los casos, a delegar progresivamente en las instituciones y los maestros la tarea educativa.

Sin embargo, siendo este el panorama más general, es preciso advertir que ante las disposiciones nacionales de gestión, sistematización, alcances de la educación, la prioridad en los *desempeños* y el cumplimiento de las *necesidades básicas de aprendizaje*, el currículo de la escuela se ha concentrando en los contenidos y olvida que la temática central de la escuela, considerada en su propia labor, es como sostiene José Joaquín Brunner, la propia escuela.

En este sentido, y a partir de los *procesos de comprensión* desarrollados en los capítulos anteriores, considero que la *educación* tiene dos dimensiones complementarias y necesarias de reflexión por parte de las comunidades educativas en la consecución de claras relaciones entre *educación y calidad*: Una *dimensión epistemológica* y una *dimensión antropológica* de la educación.

La primera, heredada de las ciencias de la educación y en complemento con la biología, la economía y la administración, pone el conocimiento en el centro de la relación educativa, precisando la importancia que el maestro haga, de su encuentro de aula, un laboratorio potencial que permita el desarrollo científico del discente, le aproxime al conocimiento pertinente para que ese estudiante pueda utilizarlo de manera sobresaliente en la actuación laboral cercana. El educador es, en esta dimensión, un facilitador de la labor educativa y la sociedad le reconoce su mérito en tanto los desempeños de los estudiantes sean exitosos.

La segunda dimensión, reconoce la importancia de la dimensión epistemológica, empero considera que antes de establecer en el aprendizaje y sus contenidos el centro de la experiencia educativa, se debe considerar *quién es el ser humano* que participa del acto educativo y en qué situación real e histórica se da ese encuentro. Si bien, no se está negando que esto se haga de una u otra forma, debe entenderse en el contexto de lo que aquí se está planteando; esto es, recogiendo en su espíritu más puro el epígrafe de Michel Serres que da inicio a este capítulo.

Esta consideración es el origen más importante del hecho educativo, no sólo porque trastoca la reflexión, discusión y desarrollo de las dimensiones, sino porque implica un reconocimiento de la *persona* y no una reflexión educativa homogénea o con vacío humano e histórico, tampoco obedece a las consideraciones de unos cuantos que por sus cargos (tecnócratas educativos en la mayoría de casos), definen desde escritorios los propósitos de la educación. Obliga a que cada institución, con la participación de toda la comunidad educativa encabezada por el rector y su grupo de profesores –e incluidos muy especialmente los estudiantes, sus acudientes y el sector productivo–, establezca a partir de un diálogo abierto, respetuoso, sincero, y en el marco de una búsqueda por el *entendimiento del amplio rango de perspectivas que surgen desde dentro* –tal como lo plantea Nussbaum²⁸⁹–, los propósitos educativos que esa institución debe trazarse, y esto es fundamental, porque es precisamente desde estos propósitos que, a mi entender, una institución educativa y su educación debe ser valorada como de calidad ²⁹⁰.

Como se entiende, lo anterior implica una lógica de actuación distinta a la estatuida en el momento, en la cual, aunque paradójicamente se invita a contextualizar contenidos determinados previamente, las relaciones entre *calidad y educación* se definen de forma homogénea a partir de criterios unificantes o la participación en pruebas estandarizadas y las

²⁸⁹ Cp. Nussbaum, Martha C. *Una carta para el pueblo colombiano*. Universidad de Antioquia (25-08-2016).

²⁹⁰ Sirva sólo a manera de ejemplo la siguiente situación «imaginada»: Comunidades educativas y colegios en los cuales el microtráfico de estupefacientes, armas y personas, es situación común; disputas por territorios (las denominadas *fronteras invisibles*); suicidios en adolescentes; por nombrar sólo algunas problemáticas que se manifiestan como hechos recurrentes, ¿quiénes deberían definir las prioridades y propósitos de *formación* para esa institución y sus niños y niñas?, ¿cómo debería determinarse la calidad en relación con la educación que les permita transformarse y transformar la vida y la comunidad a los niños y las niñas de esa institución?

estadísticas determinadas de esas pruebas (Cp. Índice sintético de calidad, Pruebas Saber, Pisa, por tomar sólo algunas). Incluso, la «Resignificación de los PEI» impulsada vigorosamente con motivo del *Segundo Plan Decenal Nacional de Educación*, en la que se invitó a generar espacios para la discusión con las comunidades educativas en torno de los propósitos educativos y lo que se entendía por pertinencia educativa, queda anulada históricamente por una idea de *calidad de la educación* determinada por criterios de homogeneidad discursiva, pues dicha *resignificación*, para ser posible, precisaba definir los propósitos, los cuales no pueden ser neutrales para las comunidades e instituciones educativas, porque están cargados de *las perspectivas sociales e históricas y también del cultivo de capacidad de imaginar esas perspectivas*²⁹¹, así como de las intersubjetividades que logran acuerdos a partir de la discusión y la negociación²⁹².

Las relaciones entre *educación y calidad*, consideradas inicialmente desde una dimensión antropológica recuperan así *el ser humano de la educación* que se invisibiliza en las asignaturas y sus contenidos, para pensar en Él y en Ella no sólo como individuos productivos, lo cual es importante, pero a mi juicio, lejano del propósito principal de una relación *formativa* porque termina instrumentalizando la relación, acentuando la diferencia no como reconocimiento de la diversidad, sino como rivalidad *contra el otro* con el cual debo competir. Este argumento, esbozado desde sus proposiciones centrales, me exige también, presentar mi postura, mi *comprensión* en tanto verdad que arroja la *experiencia hermenéutica*, mi forma de entender y posibilitar la comprensión del fenómeno en cuanto una forma del acto humano de filosofar en el que yo mismo me presento, no sólo desde el método, sino desde mi formación: *Convengo por la educación de calidad y no por la calidad de la educación*.

En las líneas siguientes sigo comparando ambas relaciones que surgen de las distintas acepciones, tratando de aclarar malentendidos finales, entendiendo que no se trata de una simple trasposición de los términos y un carácter sintáctico de la relación, sino que los procesos de comprensión me han abierto a la propia manifestación del *ser educativo*, y

²⁹¹ Nussbaum, *Una carta para el pueblo colombiano*, pár. 7.

²⁹² Cp. Hoyos Vásquez, *Comunicación, Educación y Ciudadanía*, p. 7.

abierto a la posibilidad de que cada uno de los lectores de la tesis y partícipes de la educación básica y media, pueda elaborar nuevas interpretaciones.

Entonces, según lo planteado, la primera pregunta es, inexorablemente, ¿existe una diferencia entre educar y *formar*? Por su puesto, educar es mucho más general, es, inicialmente la tarea social de la cual todos somos responsables, pero también, es la encomienda y el compromiso que surge de esa tarea que le entrega la sociedad a la escuela para que sus integrantes logren vincularse y participar de la dinámica social. Empero, *no necesariamente toda educación es formativa*. Esto es, la educación como tarea y como servicio puede contener concepciones definidas desde propósitos, intereses en el conocimiento y lógicas de poder que las presentan diferenciadas, tal como se ha mostrado en este documento; por ejemplo, existe la «educación para los desempeños», generalmente este tipo de educación tiene como fin el desarrollo de competencias y alcance de logros exitosos o sobresalientes para el mundo laboral presente. Si se asume una postura por ese tipo de educación, es probable que los contenidos, los objetos y las prácticas orientadas hacia el aprendizaje jueguen el papel determinante de los currículos; no se considere tan relevante el apoyo de los padres o demás miembros de la sociedad en la tarea educativa porque la escuela puede y debe brindar esos elementos con mayor pertinencia que cualquier otro miembro de la sociedad, salvo la empresa, por lo cual se hace fundamental establecer acuerdos concretos con las empresas para poder «educar al estudiante» según los requerimientos e instrucciones de esas organizaciones, estableciendo unos criterios formales de acompañamiento y capacitación de esas empresas para las instituciones educativas.

En esta interpretación, el *proceso de comprensión* evidencia así la necesidad de *resemantizar* lo que se entiende por *formación*, pues justamente el MEN recurriendo al Decreto 2020 de 2006, al hablar de educación para el trabajo y el desarrollo humano, por ejemplo, plantea que esta educación corresponde al: ‘... proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales

referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva²⁹³.

Al replantear un *horizonte de sentido* distinto, desde el cual se dialoga sobre los propósitos de la *educación* y se posibilita entender las dos dimensiones *epistemológica* (conocimientos y desempeños) y *antropológica* (reconocimiento del ser humano participante), se trastoca también el *sentido de la formación*, movilizándolo este sentido de la «formación para el trabajo» en la cual el hecho educativo tiene como propósito «dar forma», moldear a alguien según necesidades externas; por *una concepción de formación en la cual nadie da forma a nadie*, ni nadie educa a nadie, sino que *se contribuye en el proceso para que esa persona llegue a ser*, por esto los conocimientos disciplinares y los desempeños no son la prioridad – como ocurre en la concepción del MEN –, sino las interrelaciones subjetivas propias del «mundo de la vida cercano», que encuentran en los contenidos un pretexto para formarnos continuamente como seres humanos, para que cada persona *en la relación con los otros*, pueda formarse. Aún más, al hablar de formación para el trabajo se acentúa el propósito en un aspecto explícito que, a mi entender, tampoco se logra, pues desde el énfasis del MEN este proceso educativo está orientado principalmente a la empleabilidad y la vinculación con la clasificación de ocupaciones, y no al pleno empleo como tal.

Así, se tiene una primera *resemantización* en el acuerdo con la *educación de calidad*, la cual, como se entiende, no es posible prescribirla ni determinarla desde fuera, en cuanto son las propias comunidades educativas las que deben, por la fuerza extraordinaria del diálogo, establecer los propósitos más pertinentes como resultado de los procesos educativos. Se trata así, no sólo de un ejercicio de reconocimiento y recuperación del valor que tiene *el otro* como constructor colectivo del proyecto educativo de esa institución, sino de la responsabilidad que trae aparejada la participación efectiva de un proceso educativo particular.

La *formación* como se entiende entonces desde la propuesta de *educación de calidad* que presento, no está definida en las competencias laborales o los desempeños, sino en la

²⁹³ Ministerio del Trabajo y la Protección Social. *Decreto 2020 de junio 16 de 2006. Por el cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo*. Colombia: Ministerio del Trabajo y la Protección Social, 2006, Capítulo I, Artículo 1, Numeral 1.1.

posibilidad que a través del diálogo permite que cada institución, y en el marco de la democracia participativa, defina sus propósitos educativos, permitiendo así que en el mundo de la vida cercano cada uno y cada una pueda *llegar a ser* a través de la relación educativa, la formación va así en doble vía, porque al contribuir a que cada uno se forme y gane en autonomía y responsabilidad, contribuye con la sociedad en la cual la persona construye proyectos de humanidad. Bajo estos acuerdos primeros, en muchos casos inaugurales y considerados desde la dimensión antropológica, la dimensión epistemológica centrará posteriormente, sus contenidos y prácticas más relevantes para el alcance de esa *formación*.

Como se entiende, la *resemantización* que presento sobre la *educación de calidad* vincula a la *formación* como un resultado de la reflexión antropológica de la comunidad educativa, en cuanto es una oportunidad para que *cada persona llegue a ser mejor*, lo cual no tiene que ver necesariamente con resultados en pruebas o desempeñarse exitosamente en el mundo productivo, y por esto cada escenario educativo –desde la primera infancia, hasta el posdoctorado– no debe solo pensarse, ni asumirse, bajo una lógica del «capital humano», según la cual a mayor educación, más conocimiento, y, porque más conocimiento conlleva mejor calidad de vida... ofrecida principalmente por la posibilidad de acceso y consumo a bienes materiales.

En la comparación se aclaran malentendidos y se generan comprensiones. El resultado de la educación centrada en los logros, es el de una educación que condiciona a las personas a *ser cada vez mejores en sus conocimientos y desempeños*, aunque con estos pudiesen causar profundo daño a la sociedad o contribuir a la iniquidad colectiva y la inequidad social. Un fragmento del discurso pronunciado por Martha Nussbaum en Medellín con motivo del acto de reconocimiento ofrecido por la Universidad de Antioquia es apropiado para esta idea comparativa y comprensiva que se expone

... ¿Qué significa entonces para una nación avanzar, mejorar su calidad de vida? Por una parte, significa simplemente aumentar su Producto Interno Bruto per cápita. Esta medida del logro nacional ha sido durante décadas el estándar utilizado por los economistas del desarrollo en todo el mundo, como si se tratara de un buen indicador de la calidad de vida general de una nación.

La meta de una nación, dice este modelo de desarrollo, debe ser el crecimiento económico: sin preocuparse por la distribución y la igualdad social, ni por las precondiciones de la

democracia estable, ni por la calidad de las relaciones de raza y de género, ni por la mejora de otros aspectos de la calidad de la vida de un ser humano, como la salud y la educación. Una señal de lo que este modelo obvia es el hecho de que Sudáfrica bajo el apartheid solía disparar los índices de desarrollo a lo más alto. Había una gran cantidad de riqueza en la antigua Sudáfrica, y el viejo modelo de desarrollo recompensaba ese logro (o buena fortuna), haciendo caso omiso de las impactantes desigualdades distributivas, el brutal régimen del apartheid y las deficiencias educativas y de salud que iban con él²⁹⁴.

En la *formación* que se potencia desde la *educación de calidad* y sus *acepciones*, los procesos educativos son entendidos como posibilidades de desarrollo de la propia condición de humanidad y de sociedad, por lo tanto, se insiste, no es la teoría o los resultados obtenidos de los procedimientos homogéneos y estandarizados los que definen la calidad en la educación como en la acepción eficaz, sino que en la *formación*, tal como lo sugirió Gadamer, un acto es educativo, formativo, no en cuanto saber metódico disciplinar, sino como transformador de los propios seres humanos. Por esto, dice el Maestro de la hermenéutica, que en la *formación*, *nada desaparece*, como sucede cuando un conocimiento o un título desplaza a otro, o se cree que el título garantiza *exigirle al otro* que se forme como yo quiero, esto es, que muestre su saber y su conocimiento tal como yo verifico que este se da y me convierto en su juez que defino si sabe o no, nada más impositivo y menos *formativo* que una educación de ese tipo.

Toda esta *resemantización* sobre la *formación* como primer elemento para la traducción de la *educación de calidad*, entendida esta traducción como la comprensión al hacer propio lo extraño, puede ser expresada también de esta manera: en la *formación* *todo se guarda, nada es ajeno* porque el resultado del proceso formativo no lo define una repetición de contenidos o seguimiento de procesos de la forma que sólo contribuyen a verificar lo que otros han pensado y determinado, y que paradójicamente quienes lo han verificado se consideran a sí mismos «más educados y superiores» volviéndose también opresores de la formación, como tantas veces lo subrayó Paulo Freire al hablar de la *educación bancaria y repetitiva*, conceptual, prescriptiva y heterónoma.

²⁹⁴ Nussbaum, Martha. *Educación para el lucro, educación para la libertad*. Discurso entrega Doctorado Honoris Causa. Medellín: Universidad de Antioquia. 2015. pár. 9-10.

En compendio de esta primera *resemantización*, concibo y propongo, que la *educación pensada hacia la formación* posibilita pasar de la consideración epistemológica a la filosófica, preguntarse por el ser mismo de la educación, y por esto, al hablar de *educación de calidad*, entender que previamente debe tenerse en la cuenta la dimensión antropológica de la educación, y al dialogarla y alcanzar entendimiento, se logran trazar propósitos formativos pertinentes para los miembros de una comunidad, de quienes se espera que los puedan alcanzar precisamente en el propio desenvolvimiento con los demás y no de manera apartada como si fuesen propósitos ajenos y privativos que sólo fomentan el conocimiento y la verdad disciplinares, y a través de esto, la rivalidad o la exclusión del otro para alcanzarlos. Nótese que lo anterior no significa que esté colocando en supresión, ni mucho menos, que los propósitos también deban buscar el mejoramiento de las condiciones epistemológicas y a través de estas, las económicas y de acceso a elementos de confort, pero esas condiciones de mejoramiento y acceso deben ser resultado de los acuerdos y procesos comunicativos que genera la misma sociedad o una comunidad educativa que también considere que es posible alcanzar esas mejoras para el bienestar de todos de manera cooperativa, y esto sólo se logra cuando *la educación no se centra en la rivalidad, sino en la solidaridad*.

Nuestra tesis es que es posible retornar el pensar a su elemento, el mundo de la vida como un todo, en actitud preteórica, que sirva de punto de partida para las ciencias, y a la vez las recontextualice en nuestra experiencia cotidiana. No otra es la tarea del proceso formativo de una educación que insiste en ser más que información y aprendizaje. Se trata por tanto de caracterizar epistemológica y prácticamente lo que se me da en la experiencia cotidiana y el modo como se me da dicha experiencia (...) buscamos una orientación para la educación que nos retorne a pensar el ser del hombre en toda su complejidad, en su condición, en su contexto y en su destino²⁹⁵.

Ahora bien, este primer momento de *resemantización* respecto de la *educación de calidad* que se propone a través de la *formación*, implica, asimismo, y necesariamente, un nuevo proceso de *resemantización sobre* los sentidos de *pedagogía* y *didáctica* para ampliar los estrechos significados que poseen hoy para los tecnócratas, e infortunadamente, para la mayoría de maestros y maestras de la básica y la media en Colombia. Las líneas siguientes corresponden a mi *experiencia también hermenéutica de esta realidad que me interpela y me*

²⁹⁵ Hoyos Vásquez, Guillermo [et ál.]. “Presentación”. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación*. Volumen 29. Trotta Editorial, EIAF, 2008.

habla, porque tiene algo que decirme y me invita a considerarla, no sólo cuando he tenido la oportunidad de acompañar a los profesores de los niveles de la básica y media en sus instituciones educativas, sino cuando he tenido la posibilidad de «ser su profesor» en algunos seminarios que cursan de posgrados²⁹⁶.

Se trata que al ir limitando cada vez más la responsabilidad educativa al contorno escolar, se ha reducido también la *concepción de lo pedagógico* a los ámbitos de la educación institucionalizada y sus problemáticas, incluyendo especialmente los métodos y medios de enseñanza, lo relacionado con las teorías, estrategias y aplicaciones educacionales, para una mejor socialización del conocimiento.

Considerada de esta forma y en el marco del discurso protocolar actual, la *pedagogía* ingresa en un contexto de las ciencias educacionales en el cual se entremezcla con una *didáctica* – también malentendida –, confundándose y reduciéndose ambas a las prácticas fundamentales para entregar de la mejor forma un conocimiento que facilite el desarrollo de habilidades y competencias a aquellos que reciben ese conocimiento.

De este modo, la *pedagogía* y la *didáctica* se ubican en un escenario multidisciplinar –no se interprete como interdisciplinar–, en el cual son «un par de ciencias más» que abordan el acontecimiento educativo, pero que muy poco tienen que ver con las demás «ciencias de la educación», las cuales poseen propios objetos, métodos e intereses frente al hecho educacional. Esta perspectiva, tergiversada, y en muchos casos falseada de la tradición francesa, es a mi juicio, la más representativa hoy en Colombia, y ha ido reduciendo paulatinamente a la *pedagogía* y a la *didáctica*, a espacios de reflexión del maestro sobre elementos de su cotidianidad práctica: los cómo hacer enseñable estas o aquellas temáticas, al punto que, desde esta perspectiva, se construyen los «saberes pedagógicos» que evidencian principalmente la actuación del profesor²⁹⁷.

²⁹⁶ En el capítulo anterior he presentado este privilegio que he tenido de interactuar con profesores de la básica y la media de Antioquia, el Eje Cafetero, el Cauca y otros departamentos del país, lo cual me ha permitido renovar las comprensiones, elaborar nuevas interpretaciones buscando no agotarme en un saber estático y homogéneo.

²⁹⁷ Esta *resemantización* que asume la *pedagogía* y la *didáctica* en el marco de un escenario *multidisciplinar* de poca relación con las ciencias de la educación, el cual es producto, en gran medida, de una perspectiva

Empero, si se tienen en la cuenta las palabras que la profesora Olga Lucía Zuluaga planteó hace ya más de tres décadas, en el sentido que la *pedagogía* “... busca plantear métodos para los problemas de la enseñanza y no un método para la enseñanza (...)” [citada por Bernardo Restrepo]²⁹⁸ se amplía esa *acepción reduccionista de la pedagogía* –respetando además las diferencias y el significativo espacio que debe tener la didáctica–, para permitirle ser considerada no sólo como un estudio sobre los hechos y prácticas de enseñanza que se

tergiversada y falseada de la tradición francesa, está fundamentada en los diálogos que se logran con el profesor Remi Hess, quien remarca, por ejemplo, estas consideraciones en su presentación al texto del pensador alemán Christoph Wulf, *Introducción a la ciencia de la educación*. El profesor Hess, escribe:

... los diccionarios traducen generalmente la palabra *Erziehung* por ‘educación’ y *Pädagogik* por ‘pedagogía’, pero es necesario saber que en Francia la pedagogía se aplica, en principio, a la actividad de clase, mientras que la educación engloba, a la vez, las actividades desarrolladas en la escuela, en la familia o en la vida social. En alemán es lo contrario, la palabra *Pädagogik* es la más englobante. Sin más precisión, la palabra *Erziehung* conduce a las actividades escolares. Dicho esto, traducimos frecuentemente *Erziehung* por ‘educación’ y *Pädagogik* por ‘pedagogía’. Cp. Hess, Remi. “Presentación a la edición francesa” (1995). *Introducción a la ciencia de la educación: Entre teoría y práctica*. Medellín: Facultad de Educación Universidad de Antioquia y ASONEN, 1999, p. 24.

Si bien el marco expuesto ofrece claridad conceptual a lo que se afirma, las relaciones se pueden ampliar en el sentido que, con el ingreso de la *gestión educativa* como gran abarcadora de las funciones de los centros educativos y de las actividades de los educadores (gestión administrativa, académica, curricular, gestión comunitaria), la *pedagogía* y la *didáctica* se entienden como disciplinas complementarias –y no centrales– que suman a los propósitos y alcance de las gestiones señaladas.

La idea que se intenta presentar, es que dado que la *interdisciplina* en los procesos educativos de hoy adquiere papel fundamental debido a la multidimensionalidad expresada en los fenómenos de estudio, *seguir pensando la pedagogía y la didáctica al margen de la relación con, les coloca en una interpretación falseada de una tradición francesa no existente*, en cuanto la *ciencia de la educación* es una reflexión joven, y han sido, precisamente, los mismos pensadores franceses, quienes han buscado mayores acercamientos y lecturas *interdisciplinarias* y no, *multidisciplinarias* de la educación. Sigamos escuchando al profesor Hess:

Recientemente, en una reunión interna del departamento de ciencia de la educación de París VII donde enseñé, decidimos crear un área sobre historia y filosofía de la educación que no agruparía a muchos enseñantes, más o menos treinta profesores y cerca de dos mil estudiantes. Tratar de articular filosofía, historia y antropología en el terreno específico de la educación nos parece un trabajo novedoso (...) La ciencia de la educación francesa debe aprender mucho de nuestros vecinos europeos, cuya experiencia puede ser una ventaja anclada históricamente (...) Sin una reflexión lo suficientemente englobante sobre el proceso educativo en la sociedad, muchísimos problemas permanecerían sin solución. Cp. Hess, “Presentación a la edición francesa” (1995). *Introducción a la ciencia de la educación: Entre teoría y práctica*, p. 23.

Así pues, lo que se marca, es que la *multidisciplinariedad* en la que se ha colocado a la *pedagogía* y la *didáctica*, si bien les refiere un cierto acercamiento al fenómeno educativo, *un estar ahí, un estar con otras disciplinas*, esto no conlleva necesariamente *la relación con otras disciplinas que exige la interdisciplinariedad*. De esta forma el acontecer educativo, la cosa estudiada, no es nada distinto de su abordaje disciplinar. Solo en la medida que se entiende *la pedagogía y la didáctica como una relación con*, la *interdisciplinariedad* emerge como una forma distinta de comprensión, esto es, concatenando perspectivas necesarias y buscando articulaciones, propósitos e integraciones para el enriquecimiento recíproco.

²⁹⁸ Restrepo Gómez, Bernardo. Investigación en educación. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, 2002, p. 83.

presentan en las instituciones, sino como una reflexión sobre los seres humanos intervinientes en dichos actos.

Y es este sentido el que da relevancia a la *resemantización* que realizo, porque la *educación de calidad*, entendida como una búsqueda por la *formación* de los seres humanos partícipes de los acontecimientos educativos, exige que cada una de las personas asuma un compromiso real y efectivo de reflexión sobre el hecho educacional, al punto que dialoguen y debatan sobre las preguntas pedagógicas fundamentales: *¿qué concepción de ser humano se quiere contribuir a formar desde esta institución educativa en beneficio de nuestra sociedad y cómo nos comprometemos con esta formación?*.

Es por esto, precisamente, que el *diálogo* que cada institución y su comunidad educativa realiza para definir los propósitos *formativos* no puede ser postergado, esa es la base de toda *educación de calidad*, no sólo porque responde a las preguntas anteriores –en consonancia con el llamado de Michel Serres al principio del capítulo–, sino porque evidencia que la sociedad ha asumido la responsabilidad ciudadana de pensar en el *otro como una persona en situación histórica*.

Y de esta forma, la *pedagogía* se toma como la reflexión sobre el acto educativo no centrado sobre la enseñanza o «enseñabilidad de las disciplinas» y las relaciones que esta enseñabilidad contrae con la sociedad, lo cual sería propio de las *didácticas*, sino como la reflexión por el «ser en el mundo», esto es, por las personas que comparten a través de sus comprensiones del acontecimiento educacional propios proyectos de vida y de sociedad. En este sentido, *la pedagogía precede a la didáctica*, porque no se concentra en las reflexiones de intercambio académico estricto con el mundo social, ni en las epistemologías regionales, ni en estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino en las concepciones de ser humano y de sociedad que se puede lograr contribuir a formar a través del encuentro educacional. *La pedagogía logra así la reflexión sobre la formación, la didáctica la forma como se hace viable esa formación humana en relación con la sociedad...* cuando esto se hace, se comienza a delinear desde *horizontes de sentido* distintos, *una educación de calidad en el plano para la comprensión*.

Tres consideraciones derivan de estas reflexiones: la primera, que la *educación* necesariamente implica que toda la sociedad es pedagoga —a la manera como Antanas Mockus lo explicaba al hablar sobre cultura ciudadana²⁹⁹—, empero, esto no conlleva que la sociedad llana deba construir un «saber pedagógico y disciplinar sobre las prácticas educativas», dicha tarea es del maestro; la segunda, ya planteada, que al concentrarse en la institución educativa el vínculo entre *pedagogía* y *didáctica*, es ineluctable la configuración de una *educación de calidad centrada en la formación*. En tercer lugar, que si bien esta concepción de pedagogía, obliga la cercanía con otras ciencias de la educación como la filosofía de la educación, e incluso la sociología y la antropología educativas, en tanto su objeto de estudio es fundamentalmente la *formación*, su diferencia radica en que la *pedagogía* es pensada como ideal o «deber ser de la educación», desde el propio acontecimiento educativo, es decir, de la interrelación entre los intervinientes, lo cual recupera, para el maestro, la condición de *pedagogo*, en tanto pensar la *formación* ya no es estrictamente considerar situaciones concretas de aula o de institucionalidad, ni un deber ser de la educación en sentido abstracto, sino sobre los propósitos en el marco de los proyectos de humanidad que residen en la sociedad, y se reconfiguran constantemente en las interacciones con cada uno de los seres humanos presentes en los acontecimientos educativos.

Siguiendo a Óscar Saldarriaga³⁰⁰, esta concepción posibilita las negociaciones de sentido, la construcción de códigos culturales y el reconocimiento de las subjetividades en experiencias situadas, por pertenencia a subculturas de diferentes tipos: etarias, étnicas, de clase social, de capital simbólico, de género, entre otras.

²⁹⁹ Al respecto puede compararse Mockus, Antanas. *Cultura ciudadana y comunicación*. Universidad Jorge Tadeo Lozano, UTADDO Virtual, 2003. En el documento se afirma:

... Cultura Ciudadana es un proceso pedagógico que de alguna manera pone a su servicio y da sentido a muchos procesos de comunicación. (...) Cultura Ciudadana otorga así un papel clave a la ampliación de posibilidades de comunicación, y en su versión actual reconoce también la necesidad de transformar la interacción entre ciudadanos en dirección a una comunicación apreciativa que reconozca los avances y logros de la ciudadanía y la ciudad... (p. 106)

³⁰⁰ Cp. Saldarriaga Vélez, Óscar. “Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización”. *Nómadas*. No. 25. Universidad Central (2006), pp. 98-108.

Como compendio de esta segunda *resemantización* en este capítulo, y en complemento de la *educación como formación*, se afirma entonces el valor de la *pedagogía* entendida como la reflexión que el educador realiza sobre los seres humanos intervinientes del acontecimiento educativo, implica esto, que no hay sólo reflexión pedagógica en el maestro, sino también en los miembros de la sociedad, y que esa reflexión pedagógica es la que permite, inicialmente, considerar los propósitos formativos; no obstante, precisamente por el carácter dinámico de las sociedades y la posibilidad de diálogo y negociación que la cultura moviliza, la reflexión pedagógica debe ser en el maestro continua, de allí que Gadamer plantee que *la formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador*³⁰¹.

De esta forma, toda institución educativa, debería convocar a sus comunidades educativas para estas discusiones por lo menos cada dos o tres años, o antes si las circunstancias históricas de la comunidad educativa lo exigen.

Propongo ahora que, cuando se haya avanzado en la reflexión pedagógica, cuando se llegue a acuerdos sobre *el ser humano y la sociedad que se quiere contribuir a formar*, se considere por los maestros las *didácticas* necesarias para que esa *formación* se pueda brindar. Por lo tanto, cuando se habla de *didáctica*, no se habla de un elemento menor, sino muy por el contrario, de una reflexión y práctica que implica al maestro considerar la relación con el saber y la sociedad, pero ya no como productividad y competitividad, sino como co-construcción y entorno para que cada uno pueda llegar a ser.

En lo más concreto, se trata de hacer de los planes de estudio y sus contenidos los pretextos para alcanzar los propósitos definidos por la comunidad, por tanto, esta didáctica, al ser producto de la reflexión pedagógica que la precede, obliga al maestro no sólo a conocer la epistemología de la disciplina, sino a pensarla en un marco epistémico que no conlleve al desfase (Zemelman) que se planteó desde el primer apartado de este escrito. Se trata así de una *didáctica del reconocimiento*, de la *relación con*, que conlleva el reconocer y

³⁰¹ Cp. Gadamer, *Verdad y Método I*, p. 40.

reconocerse, para poder afrontar desde la crítica que comprende los *signos de nuestro tiempo* y los corpus disciplinares estatuidos como verdaderos.

Pero, además, este *reconocimiento* implica la apropiación del contenido para que los educandos puedan movilizarlo en sus cotidianidades, sea esta su vida laboral, familiar, o de relaciones de amistad, empero con solicitud expresa de relaciones y contextos políticos

Cambios radicales se están produciendo en lo que las sociedades democráticas enseñan a los jóvenes, y estos cambios no han sido bien pensados. Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona³⁰².

Ahora bien, la resemantización realizada a los componentes educativos principales y acompañada de momentos que pueden irse desarrollando en las instituciones educativas, no será posible llevarla a cabo de manera efectiva, si no se *resemantiza*, además, el sentido de la *evaluación*, que es, como se ha mostrado en esa tesis, la piedra angular y el motor que dinamiza todo el andamiaje de la sociedad y la educación actuales: vivimos hoy en la sociedad de la evaluación, y, por consiguiente, *en la calidad –por evaluación– de la educación*. Alejandro Tiana hace una apropiada inclusión a esta temática. Veamos:

Al igual que ocurre con la calidad de la educación, también la evaluación se ha convertido en un elemento nuclear del discurso pedagógico contemporáneo. La novedad consiste en este caso en que más allá de su vertiente puramente discursiva o argumental, es la práctica de la evaluación lo que se ha generalizado ampliamente. En efecto, hoy en día todo parece haberse convertido en objeto de evaluación en el ámbito educativo. En la actualidad se evalúan aspectos tan diversos como los aprendizajes de los alumnos, la actividad profesional de los docentes, el diseño y el desarrollo del currículo implantado en las escuelas e institutos, la organización y el funcionamiento de los centros educativos, los programas de intervención psicopedagógica, las innovaciones didácticas u organizativas puestas en práctica, el rendimiento de las diversas parcelas o del conjunto del sistema educativo, o el impacto de las políticas educativas adoptadas. Nada parece escapar al escrutinio de los evaluadores, que se hacen omnipresentes³⁰³.

³⁰² Nussbaum, *Educación para el lucro, educación para la libertad*, pár. 3.

³⁰³ Tiana Ferrer, “La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos”, p. 23.

No obstante, profundizar en este tema se convierte en un componente restricto para algunos actores de la educación, incluso para muchos profesores, porque ellos siguen viendo en la evaluación un importante «instrumento de reconocimiento» a su labor por parte de la sociedad y de las propias comunidades educativas³⁰⁴, y esto da más sentido a la propuesta que se está planteando en este apartado final de la tesis, pues puede ser signo –inequívoco plantearía yo– de una reflexión pedagógica y didáctica descontextualizadas por parte del profesor, o en el peor de los casos, ausente de sus prácticas educativas, en las cuales la evaluación generalmente asume la lógica tradicional de la prueba o el examen, la cual, en muchas ocasiones, recurre estrictamente a la repetición, en otros, no dista mucho de la utilizada por los organismos internacionales al ser homogénea y de carácter clasificador y selectivo.

Esta búsqueda social y educativa constante por la medición, evidencia, además, que la evaluación se ha quedado en su finalidad *práctico-administrativa del control*, y por esto tan cercana a la medida como diagnóstico del presente para proyectar el futuro. Si bien, en últimas toda actividad evaluativa puede buscar esto como una acción loable, *las estructuras de sentido* sobre las que fusionamos ahora *horizontes de pasado y presente*, nos obligan a comprender que son otros propósitos distintos a los de Kant y el idealismo alemán, los que mueven tales actuaciones hoy.

Esto, porque al evaluar una realidad, el evaluador se aproxima a los ámbitos más sensibles de la persona, o de la institución, o de la comunidad, lo cual implica necesariamente haber conocido de manera previa esa comunidad, esa institución, ese ser humano. Al realizar

³⁰⁴ Al respecto de este «reconocimiento», el profesor Nelson Martínez escribe:

Ciertamente, como construcción sociocultural y política, la evaluación tiene participantes con posiciones jerárquicas, roles e identidades sólidamente contruidos. El docente, con el rol de evaluador, tiene una posición de privilegio, ya que él es quién toma las decisiones de todo lo que es relevante en el aula. Él es el planeador, diseñador, aplicador, calificador, registrador, validador y legitimador de la evaluación. Se asume a sí mismo como evaluador y así también lo asume la comunidad educativa. Es el representante institucional del sistema educativo, gestor del currículo y poseedor del conocimiento. Es el que sabe sobre procesos educativos y evaluación, lo cual es raramente cuestionado. Es quién define qué se evalúa, cómo se evalúa y cuándo se evalúa, hace las preguntas del examen, asigna las ponderaciones y porcentajes, define la extensión y grado de dificultad de dichas evaluaciones (...). En este contexto social-escolar, así definido, el profesor detenta el poder que le da la evaluación.

Cp. Martínez Reyes, Nelson Rubén. “La evaluación como instrumento de poder”. *Revista Diá-logos*. No. 7, Universidad Don Bosco, p. 15.

pruebas estandarizadas, cuantitativas y sistemáticas que no tienen en la cuenta las situaciones contextuales de los evaluados, sino que presuponen que las “competencias” que se deben alcanzar en un mundo globalizado, son uniformes para cualquier estudiante, profesor o institución educativa, independientemente de sus condiciones, lo que se está haciendo, es reducir precisamente el sentido de la evaluación al examen como instrumento de medición.

Las preguntas dialécticas siguen movilizandolas relaciones entre el todo y las partes en búsqueda de nuevas interpretaciones y del desarrollo de *la espiral o círculo de la comprensión*: ¿qué podría además plantearse al respecto de la evaluación en esta *resemantización*?, ¿cómo podría la evaluación pensarse en el marco de las relaciones entre educación y calidad de manera diferenciada a la que se hace hoy?, ¿cómo podría complementar la evaluación esta propuesta de *educación de calidad* que se va desarrollando en este capítulo?

En casos como los actuales, en los cuales parece que el concepto ha tomado un sentido estatuido, esto es, difícil de considerar de otros modos distintos a la prueba, la calificación y la medición, una resemantización de la evaluación conlleva la necesidad de hacer un trabajo similar al planteado aquí con el concepto de calidad, sin embargo por el carácter práctico y pragmático que el concepto ha adquirido en el ámbito social y educativo, implementar nuevos conceptos y sentidos que permitan superar la relación evaluación-prueba-competencia que determina quién es mejor, superior o más capaz para resolver eficazmente un problema (competencias), el concepto de *valoración* podría servirnos por ahora para alivianar y abordar esta situación.

Como se entiende, se trata no sólo de cambiar el concepto, sino de llenarlo de sentido partiendo de la propia naturaleza del hecho educativo. *Valorar*, a diferencia de evaluar, implica el reconocimiento de la diversidad y de las formas como aprenden y responden los antes «evaluados», superando además, la comparación y el individualismo propio del discurso estatuido actual que finalmente clasifica a los estudiantes como «buenos y malos» sobre la base de las competencias entendidas como desempeño y las puntuaciones alcanzadas

en los exámenes, y no sobre el desarrollo de los proyectos de vida o los propósitos definidos por la escuela que en esta resemantización sugiero.

Si partimos de que la reflexión por la *formación* es eminentemente cultural y por esto implica en el maestro toda una consideración pedagógica sobre quiénes son sus estudiantes, la *valoración* que ahora propongo, debe vincular esas consideraciones reconociendo los elementos diferenciales de la institución, el propósito de formación que en conjunto defina la comunidad educativa, los seres humanos intervinientes en este hecho educativo, los signos de nuestro tiempo, la disciplina y sus formas estatuidas de discurso, pero sobre todo, el elemento más importante, la propia valoración que sobre el presupuesto de la autonomía da quien participa del encuentro educativo. Como se ve, no se trata de un «ritual instrumentalizado», sino de un proceso en la dinámica educativa, tan importante, como los demás, pues tal como sugiere Victoria Edwards, los cambios en la evaluación no tienen sentido si se concentran en las formas e instrumentos por los cuales se evalúa, sino que los mismos, deben ser considerados desde las personas, esto es, el cambio educativo de todo orden no se logra si no se comprende, primero, como cambian las personas y las culturas³⁰⁵.

Por lo anterior, la valoración más importante es la que cada persona hace sobre su proceso educativo –autovaloración–, no sólo el profesor al estudiante, o el directivo al maestro, o, aún más, el gobierno a las instituciones... sino el propio estudiante, el propio maestro, y la propia comunidad educativa –como un todo–, a lo que ha construido a partir de la comunicación y la solidaridad. La autovaloración implica pensarse y reconocerse en las prácticas y en las relaciones en tanto desenvolvimiento de mi proyecto de humanidad, de llegar a ser; la valoración, por su parte, considerar a la luz de los propósitos colectivos, si se ha hecho todo lo humanamente posible, para contribuir en la *formación* de cada uno de los miembros de las comunidades educativas, esto es, si nuestras reflexiones, acciones y prácticas, han sido encaminadas a *contribuir en la formación del otro* en el marco de los propósitos definidos en conjunto, y no esperar a que desde los lineamientos nacionales lleguen pruebas que en nada contribuyen a la transformación cercana *del otro*, o de la comunidad, desde lo que yo mismo soy: he llegado a ser.

³⁰⁵ Edwards Risopatrón, *El concepto de calidad de la educación*, pp. 38-39.

Tres elementos adicionales son fundamentales en el giro de la evaluación a la autovaloración que en esta *resemantización* se propone. El primero, es que la autovaloración, pero muy especialmente, la valoración, debe superar la relevancia de la medición como calificación, esto es, que ante la importancia de la calificación y la «puntuación» que conlleva hoy la evaluación, la valoración toma en la cuenta el desarrollo del ser a través de la experiencia educativa: su propia comprensión en el llegar a ser, y los modos en los que se pone en práctica ese llegar a ser, la formación. Como se entiende, se pasa de la verdad del conocimiento establecido desde la evaluación, a un carácter ontológico y filosófico de la educación y la valoración.

En segundo lugar, la valoración y la autovaloración al no tener en la cuenta como eje principal del aspecto evaluativo la comparación con el otro, sino *el propio desarrollo del ser en la relación con los otros y consigo mismo*, está lejana del fracaso consecuente del error en el que el maestro es lejano de tal responsabilidad, toda vez que la evaluación privilegia, precisamente, la objetividad de la calificación sobre el desempeño, y clasifica en acuerdo con esos desempeños, una base de igualdad de oportunidades en el conocimiento y el instrumento, sin *la diversidad del ser*.

Como tercer y último aspecto de este punto, que el examen como prueba técnica, debe ceder su protagonismo a formas diferenciadas de evidenciar los desarrollos personales y colectivos en la búsqueda de los propósitos establecidos por los propios participantes y la comunidad educativa en general. Se trata, en especial, de retomar el tema de la *formación* en toda su grandeza, como puesta en práctica de lo que *he llegado a ser, mi experiencia y verdad en el marco social de interacción*, y como se ha citado en esta tesis, desde Hegel gracias a la intermediación de Gadamer, *entender las cosas desde la posición del otro*.

Recapitemos en el *todo*, para seguir conversando sobre la evaluación y la autovaloración con los autores: al ser el núcleo del proceso educativo la formación de las personas intervinientes en el acto educativo, y esta formación ocurrir en la relación pedagógica, es allí precisamente donde debe focalizarse la valoración, en el tipo de formación que se genera a propósito del compartir educativo. De esta forma, si la formación y la pedagogía son

valoradas en relación con los propósitos y las preguntas que dan sentido a la relación educativa, entonces podremos considerar una *educación de calidad*, de lo contrario seguiremos asistiendo a la *evaluación de la calidad de la educación y de cada uno de sus participantes*.

Finalmente, es importante comprender, interpretando a Alejandro Tiana, que hay dos aspectos en esta resemantización de la *valoración* que deben ser analizados. El primero tiene que ver con la dinámica actual que ocurre con la evaluación de la *calidad de la educación*, la cual mide indicadores que se construyen para determinar la educación en general, es decir, son indicadores educativos, pero no necesariamente de *calidad de la educación*³⁰⁶, toda vez que se construyen prescindiendo de una acepción claramente definida y/o tomando únicamente la del discurso *eficaz*; por esto los organismos internacionales buscan afanosamente que todos los países apliquen indicadores homogéneos que ellos mismos contribuyen a elaborar, pues de lo contrario no podría plantearse que una educación sea o no de calidad, ni comparar a los países para recomendarles ponerse al nivel de los desarrollados –léase exitosos–. Este *horizonte de sentido* lleva a considerar que, independientemente de los propósitos que la institución educativa defina, los indicadores realmente importantes son los que se determinan desde las políticas internacionales –como se ha mostrado en la tesis al hablar del gobierno de Colombia en relación con sus proyectos de calidad y el desempeño en las pruebas internacionales estandarizadas–. De esta lectura e interpretación, y como un beneficio de tal situación, al contrario en la *resemantización* que presento, la posibilidad de construir indicadores de la *educación de calidad*, queda abierta a todas aquellas comunidades que decidan construir un proyecto educativo con propósitos desde la *formación o la conciencia histórica* hacia la autonomía y la manumisión social, y de allí devienen sus indicadores de calidad, del resultado de una democracia participativa real y efectiva, y no un de una convocatoria ciudadana estricta y estrecha.

³⁰⁶ El profesor Tiana Ferrer, escribe a este respecto:

... es necesario distinguir aquí adecuadamente entre *indicadores educativos e indicadores de la calidad de la educación*. La diferencia fundamental entre aquéllos y éstos consiste en que los segundos precisan de una definición previa de la *calidad* y una delimitación de sus principales factores. En realidad, la mayor parte de las iniciativas actuales de elaboración de indicadores educativos prescinden de una definición semejante...

Cp. Tiana Ferrer, “La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos”, p. 27.

Segundo, todos los *procesos de comprensión* realizados en esta tesis y la propuesta en este apartado final, no hacen distinción a los colegios en cuanto su naturaleza como públicos o privados, si bien en el país existe una minimización de los primeros frente a los segundos, ésta radica precisamente en los últimos años, por *una comprensión estrecha y restrictiva de la calidad centrada en una condición resultadista y de comparaciones no adecuadas y que los definen como de buena o mala calidad*³⁰⁷. Sin embargo, lo que debe pensarse es ¿cuáles son los propósitos formativos que buscan las comunidades?, ¿qué significa realmente para una comunidad tener una educación exitosa y para sus miembros en qué se ve reflejado ese éxito educativo? Precisamente desde esta perspectiva cada comunidad educativa puede definir sus propósitos de formación.

Históricamente la educación pública ha sido la que ha vinculado a la población rural y marginal en las ciudades al sistema educativo, lo cual ha hecho que muchos maestros y la comunidad educativa toda, conscientes de las necesidades prioritarias de esas comunidades, minimicen su trabajo hacia logros y desempeños cuantitativos y competitivos de los estudiantes, y se preocupen por otras circunstancias y problemáticas principales para los *proyectos de vida* de esos seres humanos, construir y reconstruir todas las veces que sea necesario el tejido social comunitario: comunicación y solidaridad. Esta labor loable desde todo punto de vista, es diezmada por el propio gobierno, seguramente por la falta de un ejercicio pedagógico profundo, al estimular económicamente ahora a los docentes y las instituciones públicas por los desempeños y resultados en pruebas e índices de calidad³⁰⁸.

³⁰⁷ En Colombia distintas publicaciones presentan al país los resultados de las *Pruebas Saber*, comparando las distintas instituciones y clasificando mediante ranking, las «mejores» de acuerdo a sus desempeños. El ranking de instituciones de la *Revista Dinero*, ha ganado importancia en estos clasificatorios porque no hace distinción de colegios por ningún tipo de característica ni de área evaluada, mediante un procedimiento de tabulación sencillo, clasifica a las instituciones según su promedio. En el último ranking de las pruebas Saber 11, la primera institución educativa de carácter público se ubica en la posición 148 desde los resultados. En la publicación se lee después de referirse con detalle a los dos estudiantes con el promedio más alto de Colombia: “Ambos estudiantes son una foto de lo que evidencia este ranking: en materia de calidad, los colegios privados siguen superando a los públicos” (pár. 6). Y líneas abajo se lee: “Los dos colegios públicos que lideran reiteradamente las pruebas Saber 11 son el Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño (puesto 148 en la general) y la barranquillera Institución Educativa Distrital Alexander Von Humboldt (lugar 163)” (pár. 12). Cp. Revista Dinero. “Los mejores colegios de Colombia según prueba Saber 11 en 2017”. *Revista Dinero*. Bogotá: Dinero (2017).

³⁰⁸ Al respecto, en la publicación titulada: “Gobierno premiará a los colegios que mejoren su desempeño”, puede leerse:

Tras recalcar que el Índice Sintético de la Calidad Educativa (Isce), presentado este miércoles en Antioquia, permitirá establecer cómo están trabajando los rectores y docentes de todos los colegios públicos y privados del

La *resemantización* es un acuerdo momentáneo y, por esto, propuesta para nuevas interpretaciones, se convierte en invitación para que las instituciones y todos los participantes del acto educacional, consideren como posible, una discusión y reconfiguración de su *acepción de calidad*, que evidencie además, que son posibles otros discursos, y que en la tarea educativa compartan, entre sus comunidades, la apertura de *horizontes*, para que de manera cooperativa, solidaria y democrática, decidan *cuál acepción de calidad* quieren para sus estudiantes y comunidades, recordando que las mismas no son excluyentes, y que podrían coexistir en una misma institución –aunque en algunos casos forzadas como se ha mostrado con el gobierno nacional–, propósitos desde varias acepciones, lo cual, incluso, podría hacer comprender a algunas comunidades, que el bilingüismo, el desempeño en las pruebas Saber o PISA, la posición en los ranking, no necesariamente definen a las instituciones – independientemente de su naturaleza como pública o privada– como instituciones que ofrecen *educación de calidad*, pero que hoy sí determinan, los criterios de *calidad de la educación*.

Educación de Calidad y Calidad de la Educación: ¿cómo saber cuál es la más adecuada?

Sirvan las palabras finales como abre bocas de este apartado último de la tesis, para mostrar que no se trata aquí de maximizar una propuesta en detrimento de la otra. Si bien he presentado acá reflexiones y argumentos que conjugan con la vivencia elementos más cercanos a las *acepciones formativa y crítica*, expresando en detalle las razones que sustentan esa elección, son las comunidades educativas las que deben responder y decidir por las preguntas fundamentales de la educación; asimismo el propio proceso de *formación* que he conseguido durante el tiempo que he realizado este trabajo, me permite *comprender la*

país, el presidente Juan Manuel Santos recordó que habrá incentivos para las instituciones que mejoren sus desempeños.

El Isce contempla factores como los resultados en las pruebas Saber 3, 5, 9 y 11, la repitencia y el ambiente escolar.

‘Este esfuerzo quedaría incompleto si no viniera acompañado de una serie de incentivos para premiar a los docentes que logren acelerar la trayectoria de mejoramiento de sus colegios, es decir, hoy le anunciamos al país que, en el caso de los maestros, ser pilo también paga’, dijo el Jefe de Estado, quien invitó a los planteles a seguir mejorando la calidad de la educación.

Cp. El tiempo. “Gobierno premiara a los colegios que mejoren su desempeño”. *El Tiempo*. Bogotá: El Tiempo Casa Editorial, pár. 1–3.

importancia de la comunicación y el entendimiento para llegar a acuerdos que beneficien a todos los miembros de las comunidades educativas, porque justo en el análisis de estos elementos se encuentra la vida misma en sus lingüisticidades, lo cual le confiere el carácter ontológico y filosófico al hecho educativo. Manifiesta esto, que no pueden seguirse definiendo políticas de educación desde escritorios, con buenas intenciones seguramente, pero de espaldas a las realidades de las instituciones educativas. Se trata de invertir el cristal para la mirada, pero también para la acción, pasar de lo micro a lo macro, es lo que permitirá responder la pregunta puesta en el título de este apartado.

Estoy convencido de que no existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área. Podemos hablar de todo y de todo podemos dar testimonio. El lenguaje que utilizamos para hablar de esto o de aquello y la forma en que testificamos están, sin embargo, atravesados por las condiciones sociales, culturales e históricas del contexto en el que hablamos y damos testimonio. Vale decir que están condicionados por la cultura de clase, por la vida concreta de aquellos con quienes y a quienes hablamos y damos testimonio³⁰⁹.

La educación de calidad y la calidad de la educación son el reflejo de esa realidad compleja y multidimensional que no nos resulta directa y fácilmente cognoscible en sus acepciones, y que infortunadamente denominamos indistintamente sin atender que detrás de cada una de estas, trascienden concepciones de ser humano y sociedad que determinan proyectos de vida de los integrantes de las comunidades educativas.

Quiero cerrar este trabajo invitando a una renovada y contextualizada *Expedición Pedagógica Institucional*, que busque la afirmación cultural de la *educación de calidad o de la calidad de la educación* desde un reconocimiento de la diversidad y pluralidad pedagógicas, que parta de los sueños, anhelos y temores de las comunidades educativas e instituciones, de lo contrario no tendría sentido participar esta tesis como experiencia hermenéutica, pues si Gadamer nos sugirió entender cómo *las cosas han llegado a ser lo que son*, ¿cómo proponer a una comunidad un sentido para la relación entre educación y calidad hasta tanto la misma comunidad no reconozca cómo ha llegado a ser lo que es?, ¿cómo ha llegado a ser aquello que está siendo y se proyecte a lo que desea ser? No se trata por tanto

³⁰⁹ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 101.

de que las comunidades sólo se queden en sus necesidades o problemas, sino, y en esto parafraseando al profesor Alejandro Álvarez³¹⁰ en su invitación de casi dos décadas atrás, que el propósito de formación surja de las visibilidades que les permitan *formarse* desde las posibilidades que ofrecerán sus maestros y directivos docentes.

Por ello los indicadores de la *educación de calidad* deben dejar de ser simples registros o mediciones para listas de clasificación y comparación, y recoger los proyectos de lo que se quiere ser y de un mejor estado de la condición humana de sus miembros, no son ya más indicadores, son *formas de ser de lo educativo* que resemantizan, además, la comprensión de *ser exitoso*, porque son la esencia misma de la educación que nos retrotrae después de tantos siglos a Protágoras y Sócrates, que nos permite conversar con Kant, Gadamer, Freire y con Nussbaum, pero que también nos permite conversar con el gobierno y los organismos multilaterales porque utiliza la comunicación que nos legó el profesor Hoyos para entendernos y reconocernos desde lo que somos en nuestras comunidades y desde el país que somos...

Por eso esta tesis más que un apartado de conclusiones donde se entregan nuevamente en compendio las acepciones o sus trascendencias, ha buscado presentar a partir de esas interpretaciones, una propuesta que invita en este capítulo a la conversación, al diálogo. Se ha tratado de ser lo más honesto y *responsable en el pensar*, presentando durante los procesos de comprensión cada acepción, aunque reconociendo mis propios prejuicios y preconcepciones como limitantes humanas, pero también, intentando superarlos a partir de ese reconocimiento y la interpretación desde las *fusiones de horizontes* que finalmente sirven para aclarar los malentendidos y buscar la *resemantización* en este apartado final, nuevas comprensiones de formación, pedagogía, didáctica y valoración, que me ubican más cerca de la educación de calidad que de la calidad de la educación... un acuerdo con lo ahora propio en el que se funde y va la responsabilidad del pensar y del formarme.

³¹⁰ Cp. Álvarez Gallego, Alejandro. “Expedición Pedagógica Nacional: Un pretexto para pensar la paz desde la escuela”. Primer Encuentro Internacional de Pedagogía para la Paz, Educación Ciudadana y Educación Cívica. Manizales: CINDE - Universidad de Manizales - RED Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Manizales, Mayo 20-22 de 1999.

La propuesta de *cómo puede llegar a ser y a hacer-se un proceso de educación de calidad*, recoge de esta forma el acuerdo momentáneo que ahora he hecho propio como me lo sugirieron mis directoras de tesis y de pasantía, y cómo ahora trato desde este, de responder al país y al gobierno del presidente Juan Manuel Santos Calderón, la invitación que realizó a los colombianos en 2010³¹¹, pues muchas de las consideraciones en esta tesis doctoral ya habitaban en ese momento en mí como prejuicios y precomprensiones que me invitaron a escribirle, sin saber aún en este momento, si tan solo fueron leídas esas líneas que me esmeré en enviar... Ahora tienen otro desarrollo, vinculan toda mi *experiencia hermenéutica*, son síntesis momentánea para próximas y novedosas conversaciones con otros actores, para nuevos encuentros, para nuevas comprensiones... esperando que cuando esos encuentros y diálogos para el entendimiento se den, se conviertan en nuevas oportunidades para *formarme*.

³¹¹ Me refiero al anexo denominado “Educación para la prosperidad: Pacto Nacional por el mejoramiento de la calidad educativa”, que se encontraba en el documento principal *Educación de Calidad el camino para la prosperidad*. En su versión online, aparece fechado el 10 de noviembre de 2010.

A modo de epílogo:

Una reflexión sobre la educación de calidad, que no es calidad de la educación, desde su carácter filosófico como proyecto y porvenir

Por una recomendación que asumo con gran cariño, quiero cerrar esta tesis doctoral con un escrito breve, pero que espera cumplir con el sentido de cada una de las palabras que conforman su título. Epílogo, no entendido como simple recapitulación, sino como desarrollo y proyección de la *experiencia hermenéutica*, un movimiento en *la espiral o círculo de la comprensión de la educación de calidad* que no se interrumpe, que me ha vinculado para no detenerse, porque la *educación de calidad*, tal como aquí la presento es proyecto, una perspectiva que espera fundirse con otras interpretaciones en el *horizonte de la comprensión*, no es una perspectiva estática sino que comprende que la educación y su relación con la calidad es movimiento y transformación, justo en esa transformación, la propuesta que se hace es también porvenir, futuro posible desde el diálogo y la conversación, desde la lingüisticidad que en sus múltiples formas habla, porque siempre tendrá algo nuevo que decir... Una gran responsabilidad en tanto defensa de una educación más humanista sobre las bases del diálogo, el acuerdo y la solidaridad.

Y es que al hablar de educación tiene que reconocerse la convivencia entre el espíritu humanista y el científico técnico que parece dominar la relación entre educación y calidad en la actualidad, mostrando desde este último, que es posible que la educación sea prescripta no por los anhelos e intereses comunitarios, sino por los intereses eficientes y eficaces del mundo productivo como *signo de nuestro tiempo* fijado en múltiples *textos*. Respecto de este sentido, es que se hace un trabajo de la mayor responsabilidad también, pensar el carácter filosófico de la educación, y en ese orden, lo primero, y más importante, que la *educación de calidad* y *la calidad de la educación* no corresponden sólo a una trasposición de carácter sintáctico de los términos, sino que corresponden a la vida misma, a las formas de ser y hacer educación hoy... las expresiones interpretan de una u otra forma, el ser mismo de la educación.

Las palabras que se emplean en el ámbito filosófico, y que este aguza hasta la precisión conceptual, están implicando siempre momentos semánticos «propios del lenguaje primario» y contienen por lo tanto una cierta inadecuación. Pero el nexo de significado que resuena en cada palabra del lenguaje vivo entra al mismo tiempo en el potencial semántico de la palabra que expresa el concepto. Y esto no puede desconectarse en ninguna aplicación de expresiones

del lenguaje común con fines conceptuales. Sin embargo, para la formación de conceptos en las ciencias naturales [y las que siguen su modelo] esto no tiene mayor importancia, porque en ellas la referencia a la experiencia controla todo uso conceptual obligándolo al ideal de univocidad y preparando en forma pura el contenido lógico de las proposiciones³¹².

Como se interpreta desde las palabras citadas, la *calidad de la educación* es producto, sin duda, de todas las transformaciones contextuales y sociales que como resultado de los procesos de globalización homogénea se han generado, pero también, de una primacía de la función cognitiva del lenguaje, que ha ido determinando los conceptos hacia un valor preciso y exclusivo de la explicación del mundo, y a las proposiciones que describen los fenómenos, el valor de estatuir y explicar sus marcos de acción e interacción. De esta forma la *calidad de la educación* es equivalente a prescripción, pero también a homogeneidad sobre la que esa prescripción actúa.

No obstante, precisamente a lo que Gadamer nos quiere invitar, es a considerar que el lenguaje es más que esto, no sólo es función cognitiva, sino, ante todo, función comunicativa, co-construcción, diálogo, acuerdo, entendimiento acerca de lo que hay en nuestro mundo educativo, en nuestras vivencias educativas, de lo que esperamos, y vale, para unos y otros porque siempre *hay algo que decir, y permitir decirnos*. Esta función se debe ir recuperando, porque en la tradición ha sido intermitente, y a esta justamente, pertenece la *educación de calidad*, que como se entiende ahora, no es *calidad de la educación*.

Yo quisiera defender que la fuente del saber y de los conocimientos previos, que mana de una interpretación del mundo sedimentada en el lenguaje, seguirá también manteniendo su legitimidad al lado del lenguaje científico ideal, aunque pudiera pensarse este como completo; y esto valdría también precisamente para la «filosofía». La ilustración histórico-conceptual que yo mismo he apoyado con mi libro y que practico lo mejor que sé, es rechazada por Kamlah y Lorenzen con la objeción de que el foro de la tradición no podría pronunciar ninguna sentencia segura y unívoca. Desde luego que no. Pero poder responder de uno mismo ante este foro, esto es, tratar de no inventar un lenguaje adecuado a las nuevas ideas, sino de extraerlo del lenguaje vivo, me parece una exigencia suficientemente legítima³¹³.

Quienes han tomado partido por la *calidad de la educación*, han desarrollado una concepción de educación y un lenguaje unívoco, tomando como modelo la ciencia natural y su discurso

³¹² Gadamer, *Verdad y Método I*, p. 655.

³¹³ Gadamer, *Verdad y Método I*, p. 653.

de la homogeneidad, la comparación y la medición, esto es, una tarea de la explicación del mundo en la que la persona, despojada de su historicidad, transita su presente. Hoy, este presente está marcado por el éxito, infortunadamente no entendido como autoconciencia histórica, que sería prodigioso, sino entendido como triunfo individual resultado del conocer individual y egoísta que subraya la competencia como rivalidad, la acumulación y el ejercicio del poder.

Frente a esta situación, *la educación de calidad* presenta su carácter fundamental y su prioridad, en tanto puede abrirnos de una forma distinta a la *verdad del mundo*, esto es, no a una verdad estatuida como adecuación entre el mundo y el intelecto, sino como *fundación del sentido*, que es ya verdadero porque presenta a la persona desde su ser, y en esto, ya es. Así, *la educación de calidad* le da a todas las personas intervinientes en el acto educativo un lugar central, y les permite, que en la medida que su palabra sea escuchada y dialogada, *crezca su ser*, no como importancia o poder, sino como un movimiento hacia la *formación*, que no significa, a su vez, ponerse en el lugar *del otro* para vivir sus experiencias, sino tratarle de entender en su propia humanidad. La palabra en cuanto propósitos educativos, se abre al mundo, se abre a los demás, y por esto, se entiende que *el mundo es posible, de una manera muy diferente, en la relación con*, porque *la educación de calidad* necesita ser co-construida, acordada, y no discurso estatuido, impuesto desde criterios establecidos por expertos. Este es el sentido de la calidad que acompaña a la educación, que la calidad es definida por todos en los propósitos, en los acuerdos, en lo que como colectivos definimos *llegar a ser*.

Por esto, *la educación de calidad* se caracteriza por una *dimensión humana del ser educativo*, pero también una dimensión crítica, el consenso que se logra, que exige de cada uno la solidaridad, lo mejor, no pensando en mí beneficio individual, ni en *el otro* como rival, sino, que a través de la crítica que hago *al otro*, busco el acuerdo, porque me importa su ser, entendernos, para construir juntos un mejor proyecto educativo y de vida, un porvenir.

La educación de calidad es el modelo así de toda educación, pero no entendido el todo de manera prescriptiva, sino en cuanto la relación entre el todo y las partes, porque es diálogo, es interpretación, es acuerdo y disenso. En *la educación de calidad*, cada uno se presenta *ante*

el otro con lo que es y lo que quiere ser, para ser escuchado, para ser interpretado, y no sólo para que le reconozcan en su hacer y productividad, que en la *calidad de la educación*, cercena la transitoriedad y la subjetividad en aras de lo fijo y objetivo, que es en últimas lo que se pretende desde el lenguaje científico, esto es, se busca la precisión que le permite comparar y medir, o que solo acepta el modelo estatuido y la palabra sí está respaldada en un portavoz de la verdad. En su contrario, la *educación de calidad* no se agota en conceptos estatuidos por autoridades para las comunidades o instituciones educativas como pasa con la calidad de la educación, en cada diálogo se hace posible comprender algo más, y esto es, interpretar siempre en camino del rescate de humanidad en la educación, una lectura de la vida misma de las personas, no de los técnicos que dicen cómo son –y deben ser–, las relaciones entre calidad y educación.

Como se comprende, a la *educación de calidad* la acompaña la universalidad del principio hermenéutico que permite entender al *ser en relación con otros y con lo otro*, y en esto, precisamente, radica su universalidad, en el *reconocimiento de la posibilidad de expresión, diálogo y verdad que surge de la experiencia de cada uno en su relación con los demás*, porque no debe quedar duda, después de todo este ejercicio de *resemantización*, que al considerar la *educación de calidad* para una institución educativa en Bogotá o en Riohacha, en Pereira, Medellín o Caloto, pública o privada, también hay una búsqueda por la verdad, pero esta es ahora una búsqueda diferente, una búsqueda desde el diálogo que inquiera el consenso y la solidaridad humanas con un respeto profundo por unos propósitos que han sido contruidos colectivamente, solidariamente, y por lo que cada uno *llega a ser, y apoya al otro a llegar a ser*, a través de estas relaciones educativas. Giani Vátimo nos dice:

Hay que considerar que, al insistir en el consenso, la hermenéutica insiste en los sentimientos y las necesidades de quienes tienen que consentir. Es decir, que la verdad no es algo que se da, sino algo que se construye. En el diálogo intersubjetivo no puedo hablar en nombre de la verdad absoluta que yo conozco (tengo que juntarme con los otros). Por eso la filosofía del siglo XX tiende a reconocer que más allá de la verdad está la solidaridad (...)

Y, entonces, el punto en la educación sería, como en la interpretación de una obra de arte, intentar llegar al corazón de lo que el otro ha querido decir y decidir si ha tenido éxito o no. Si llego a reconocerte como tú eres, tal vez lo que te reprocharía sería que traicionaras tu propia vocación (...) la directriz ideal podría ser eso: descubrir que tienes tú como

definitivamente tuyo. Y entonces, yo te busco y te ayudo a realizarte, no como soy yo, imponiéndote mi modelo, sino como tu podrías llegar a ser³¹⁴.

La *educación de calidad* nos retrotrae así la *Paideia* desde una *fusión de horizontes* que amplía el *círculo de la comprensión*, porque nos abre a un sentido distinto de la participación en educación, una forma de entendernos como personas, con proyectos, anhelos y sueños, pero también *en relación con otros*, con responsabilidades y compromisos al pensar las relaciones entre educación y calidad más allá de estándares y condiciones de cumplimiento que se marcan en plantillas y formatos, como se ve hoy en Colombia. El punto central es que el carácter filosófico que ahora se muestra al hablar de *educación de calidad*, debe defender lo que está más allá del formulario de cumplimiento, *hacer que la educación de calidad tenga sentido para los seres humanos mismos*, que les permita dialogar y acordar propósitos desde sus propias vivencias y comprensiones de la realidad, *así la educación de calidad será tanto más educación de calidad, y las personas serán más personas*, porque el mundo educativo está hecho de personas y comunidades en continuo vínculo, con los problemas, aciertos e ideales que esos vínculos arrastran en personas comunes y corrientes, que ven *las relaciones entre educación y calidad* de formas distintas a los expertos y al mundo productivo.

Por todo lo anterior, frente a las relaciones entre educación y calidad, es tarea de la *educación de calidad* la defensa de la educación misma, así las personas, todas, como parte y como todo, son partícipes y responsables de esa *educación de calidad*. La única posibilidad de que la educación no sea absorbida por la calidad, como se evidencia en la *calidad de la educación*, es que la educación conserve como su prioridad la *formación del ser humano*, que no es conocimiento disciplinar, ni desempeño, sino desenvolvimiento de su proyecto de vida, de su ser construido autónoma, responsable y solidariamente con su comunidad en todas sus formas

Por mi parte considero que se debe destacar que las Ciencias Sociales y Humanas significan cooperación, que el nuevo humanismo significa intersubjetividad³¹⁵.

³¹⁴ Ordoñez Castro, Sandra Patricia. “El elefante en la tienda de cristales. Antirrelato. Añoranzas de Gianni Váttimo, el hijo del Canon”. Entrevista con Gianni Váttimo. *Revista Internacional Magisterio*. No. 63, 2013, pp. 13-14.

³¹⁵ Cárdenas Mejía, Luz Gloria y Vargas Guillen, Germán. “Las Ciencias Sociales y Humanas en el Nuevo Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colciencias” Conversación con Guillermo Hoyos. *Anuario colombiano de fenomenología*. Volumen VII. Pereira: Editorial UTP – Universidad Tecnológica de Pereira, 2013, p. 79.

Bibliografía

- Adorno, Theodor W. *La educación después de Auschwitz* [online]. Conferencia originalmente realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966 y publicada en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*, Frankfurt, 1967. Disponible en: <http://zeitgenoessischeaesthetik.de/wp-content/uploads/2013/07/La-educaci%C3%B3n-despu%C3%A9s-de-Auschwitz-TheodorWAdorno.pdf> (Consultado 16-11-2015).
- Álvarez Gallego, Alejandro. “Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?”. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 26. Organización de los Estados Iberoamericanos (mayo-agosto de 2001), pp. 35-58.
- _____. “Expedición Pedagógica Nacional: Un pretexto para pensar la paz desde la escuela” [online]. *Primer Encuentro Internacional de Pedagogía para la Paz, Educación Ciudadana y Educación Cívica*. Manizales: CINDE - Universidad de Manizales - RED Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Manizales, Mayo 20-22 de 1999. Disponible en: <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com.co/2014/03/la-expedicion-pedagogica-nacional-un.html> (Consultado 12-12-2016).
- _____. “Los límites de la escuela”. *Educación y Ciudad. Bogotá: una gran escuela*. No. 7. Bogotá: IDEP (2005), pp. 9-32.
- Amaral, María Nazaré de Camargo Pacheco. “Dilthey y la educación”. *Revista Educación y Pedagogía*. Traducción Elkin Obregón. No. 26-27. Medellín: Universidad de Antioquia (2000), pp. 108-121.
- Arbeláez Cardona, Teresa. “La humanización como horizonte de la formación docente – Debate sobre ‘modelos’ de subjetividad–”. *Itinerario educativo*. Año XXIV. No. 55. Bogotá: Universidad San Buenaventura (enero-junio de 2010), pp. 21-37.
- Arboleda Toro, Jairo. “Presentación artículo: Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974” [Robert Arvone] [online]. *Revista Colombiana de Educación*. No. 1. Universidad Pedagógica Nacional (1978), pp. 1-30. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4933/4025> (Consultado 10-01-2015)
- Arellano Duque, Germán Antonio. “Un estado del arte del estudio sobre las reformas escolares”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI. No. 38. Medellín: Universidad de Antioquia (enero-abril de 2004), pp. 11-25.
- Arias Salas, Diego Farid. *Reflexión final en el seminario: Políticas Educativas en Colombia*. Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Pereira: Universidad Católica de Pereira, 2016.

- Aristóteles. “Metafísica. Libro quinto. XIV. Cualidad” [online]. *Obras completas*. Introducción Patricio de Azcárate, 1875, 1013b-1025a. Disponible en: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10173.htm> (Consultado 29-11-2016).
- _____. “Política” [online]. *Obras completas*. Introducción Patricio de Azcárate, 1875. Disponible en: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03.htm> (Consultado 29-11-2016).
- Arvone, Robert. “Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974”. *Revista Colombiana de Educación*. No. 1. Universidad Pedagógica Nacional (1978), pp. 1-30. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4933/4025> (Consultado 10-01-2015).
- Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de Colombia*. Congreso de la República de Colombia, 1991.
- Bacon, Francis. *De la sabiduría egoísta*. Taurus, Great Ideas, 2012.
- Banco Mundial. *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política* [online]. Documentos Banco Mundial Colombia. Banco Mundial: Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano Oficina Regional de América Latina y el Caribe, 2008. Disponible en: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/522681468026421049/pdf/439060ESW0P10610Box342010B01PUBLIC1.pdf> (Consultado 10-10-2012).
- Bocanegra Acosta, Henry. “Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80” [online]. *Diálogos de Saberes*. No. 32 (2010), pp. 29-44. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/dialogos/admin/upload/uploads/Articulo%202.pdf> (Consultado 12-08-2014).
- Böhm, Winfried y Schiefelbein, Ernesto. *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*. Primera reimpresión. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2006.
- Bondarenko, Pisemskaya, Natalia. “Acerca de las definiciones de calidad de la educación” [online]. *Educere*. Vol. 11. No. 39 (octubre-diciembre de 2007), pp. 613-621. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603905.pdf> (Consultado 16-11-2013).
- Campo, Rafael y Restrepo, Mariluz. “Formación Integral” [online]. *Orientaciones Universitarias*. No. 25. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana (1999), pp. 15-38. Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/archivo/ahj2012/paginas/m_ins/doc_ins/o_uni/ORIENTACIONES/PDF_ORIENTACIONES/25.pdf (Consultado 23-04-2016).
- Cárdenas Mejía, Luz Gloria y Vargas Guillen, Germán. “Las Ciencias Sociales y Humanas en el Nuevo Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colciencias” Conversación con Guillermo Hoyos. *Anuario colombiano de fenomenología*.

- Volumen VII. Pereira: Editorial UTP – Universidad Tecnológica de Pereira (2013), pp. 73-79.
- Carderera, Mariano. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* [online]. Tomo II. Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1855. Disponible en: <http://www.e-torredabel.com/pedagogia/educacion-en-la-edad-media.htm> (02-01-2016).
- Cataño Henao, Mirtha. *Reflexión final en el Seminario electivo: Lectura crítica y escritura argumentativa*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Centro Tutorial Manizales: Universidad de Manizales, 2016.
- Cicerón, Marco Tulio. *Defensa del poeta Arquías* [online]. Anotada por Álvaro D'Ors. Madrid: Instituto Antonio de Nebrija, 1940. Disponible en: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/Lib/2016/01/Defensa.pdf> (Consultado 02-01-2017).
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna* [online]. Octava edición. México: Editorial Porrúa, 1998. Disponible en: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf> (Consultado 07-01-2015).
- Congreso de Colombia. *Ley 12 de enero 27 de 1987. Por la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones* [online]. Congreso de Colombia, 1987. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=14932> (Consultado 12-12-2014).
- _____. *Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior* [online]. Congreso de Colombia, 1992. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf (Consultado 05-03-2016).
- _____. *Ley 57 de noviembre 10 de 1927. Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública* [online]. Congreso de Colombia, 1927. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102998_archivo_pdf.pdf (Consultado 29-11-2015).
- _____. *Ley 60 de agosto 12 de 1993. Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones*. Congreso de Colombia, 1993 [online]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85889_archivo_pdf.pdf (Consultado 08-12-2015).
- _____. *Ley 111 de Diciembre 30 de 1960. Por la cual se dictan disposiciones sobre el pago del personal del magisterio de enseñanza primaria* [online]. Congreso de Colombia, 1960. Disponible en: <http://www.lexbase.co/lexdocs/indice/1960/10111de1960> (Consultado 29-11-2015).
- _____. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación* [online]. Congreso de Colombia, 1994. Disponible en:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
(Consultado 29-11-2015).

_____. *Ley 715 de diciembre 21 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros* [online]. Congreso de Colombia, 2001. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf (Consultado 08-12-2015).

_____. *Ley 1064 de Julio 26 de 2006. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación* [online]. Congreso de Colombia, 2006. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104704_archivo_pdf.pdf (Consultado 29-11-2015).

_____. *Ley 1913 0114 que crea pensiones de jubilación a favor de los Maestros de Escuela* [online]. Congreso de Colombia, Diario oficial 15069 de lunes 15 de diciembre de 1913. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102456_archivo_pdf.pdf (Consultado 11-07-2014).

Coombs, Philip H. *The World Educational Crisis. A Systems Analysis* [online]. New York: Oxfors University Press, 1968. Disponible en: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/COOMBS_E.PDF (Consultado 13-08-2014).

Cubillos Rodríguez, María Constanza y Rozo Rodríguez, Diego. “El concepto de Calidad: historia, evolución e importancia para la competitividad”. *Revista de la Universidad de la Salle*. No. 48. Bogotá: Universidad de la Salle (2009), pp. 80-99.

Da Silva, Reinaldo Oliveira. *Teorías de la Administración*. México: Thomson Editores. S.A., 2002.

Daly, Herman E. y Cobb, John B. *Para el bien común: Reorientando la economía hacia la comunidad, el ambiente y un futuro sostenible*. Traducción de Eduardo L. Suárez. Fondo de Cultura Económica, 1993.

Dávila L. de Guevara, Carlos. “Diversificación económica y actividad política del empresariado en Colombia: los negociantes de Bogotá y del Valle del Cauca, 1885-1930”. *Revista de Investigaciones*. Armenia: Universidad del Quindío (1986), pp. 27-39.

_____. *El empresariado colombiano: Una perspectiva histórica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1986.

_____. *Empresas y empresarios en la historia de Colombia, Siglos XIX y XX: Una colección de estudios recientes*. Tomos I y II. Bogotá: Ediciones Uniandes – Editorial Norma – CEPAL, 2003.

- Dávila, P. “Notas bibliográficas. Frank Safford, Aspectos del siglo XIX en Colombia”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. No. 8. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (1976), pp. 172-175.
- De Miguel, Mario. “La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto” [online]. *Cuadernos de Sección. Educación* 8. Donostia: Eusko Ikaskuntza (1995). Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/08/08029051.pdf> (Consultado 08-11-2014).
- _____. “La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico” [online]. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15. No. 2. España: Universidad de Murcia (1997). Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/122621/115191> (Consultado 08-11-2014).
- De Romilly, Jacqueline. *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles: una enseñanza nueva que desarrolló el arte de razonar*. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A., 1997.
- _____. *La ley en la Grecia Clásica*. Traducción Gustavo Potente. Buenos Aires: Biblos, 2004.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Traducción de José Luis Exeni, José Guadalupe Gandarilla y Carlos Morales. Uruguay: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la República, 2010.
- _____. “Epistemologías del Sur” [online]. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 16. No 54 (julio-septiembre de 2011), pp. 17-39. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf (Consultado 08-08-2014).
- De Tezanos, Araceli. “La formación de educadores y la calidad de la educación” [online]. *Revista Educación y Pedagogía*. No. 14-15. Colombia: Universidad de Antioquia (1995), pp. 36-65. Disponible en: <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5579> (Consultado 08-01-2014).
- Delors, Jacques (et ál.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio* [online]. Ediciones UNESCO, 1996. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (Consultado 08-08-2014).
- Descartes, René. *Discurso del Método*. Traducción de Antonio Gual Mir. Prólogo de Mauro Armiño. Edaf, 2010.
- Dilthey, Wilhelm. *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1942.
- Edwards Risopatrón, Verónica. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1991.
- Elia, Ricardo H. “Incendio de la Biblioteca de Alejandría por los árabes: una historia falsificada” [online]. *Byzantion nea hellás*. No. 32. Santiago de Chile (2013), pp. 37-

69. Disponible en: <http://www.byzantion.uchile.cl/index.php/RBNH/article/view/27999/29664> (Consultado 02-01-2017).
- El tiempo. “Gobierno premiara a los colegios que mejoren su desempeño” (online). *El Tiempo*. Bogotá: El Tiempo Casa Editorial (25 de marzo de 2015). Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15464578> (Consultado 06-03-2016).
- Escobar, Arturo. *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y Diferencia* [online]. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014. Disponible en: <https://mundoroto.files.wordpress.com/2015/03/sentipensar-con-la-tierra.pdf> (Consultado 15-12-2016).
- Fals Borda, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina* [online]. Antología y presentación Víctor Manuel Moncayo. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf> (Consultado 12-08-2017).
- Fayol, Henri. *Administración Industrial y General*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial, 1994.
- Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía* [online]. Quinta edición. Tomos I-II. Versión electrónica Estante digital. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2010. Disponible en: Tomo I <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-i.pdf> Tomo II <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-ii.pdf> (Consultado 13-08-2015).
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Traducción de Stella Mastrangelo. 2ª edición, 3ª reimpresión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- _____. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* [online]. Prefacio por Edina Castro de Oliveira. Sao Paulo: Paz e Terra S.A., 2004. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>. (Consultado 13-08-2015).
- _____. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Prólogo de Carlos Núñez Hurtado. Notas de Ana María Araújo Freire. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- _____. *Pedagogía del Oprimido* [online]. Aprender a decir su palabra Ernani María Fiori. Disponible en: <https://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf> (Consultado 13-08-2016).
- Gadamer, Hans-Georg. *Arte y verdad de la palabra*. Prólogo de Gerard Vilar. Barcelona: Paidós, 2012.
- _____. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A., 2000.

- _____. *Verdad y Método I*. Decimotercera edición. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2012.
- _____. *Verdad y Método II*. Octava edición. Traducción de Manuel Olasagasti. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2010.
- Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores, 2003.
- Gallego, Juan Miguel y Gutiérrez, Luis H. *El Sistema Nacional de Calidad en Colombia. Un análisis cualitativo del desarrollo del sistema* [online]. Banco Interamericano de Desarrollo, 2016: Disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7765/El-Sistema-Nacional-de-Calidad-en-Colombia-un-analisis-cualitativo-del-desarrollo-del-sistema.pdf?sequence=1>. (Consultado 13-07-2017).
- Gamboa Ruíz, Víctor Oswaldo. “Evaluación de la educación. Aproximaciones a la conceptualización de la calidad en educación, consideraciones de su evaluación y aplicación de las ISO” [online]. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, 2010. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1553_Gamboa.pdf (Consultado 29-01-2014).
- Gómez Yepes, Ricardo León. “Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI. No. 38. Medellín: Universidad de Antioquia (enero-abril de 2004), pp. 75-89.
- González, Catalina. “Sensus Communis: de la Imaginación en Vico, a la Tradición en Gadamer”. *Ideas y Valores*. Vol. 51. No. 120. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (2002), pp. 79-93.
- González Agudelo, Elvia María. “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”. *Opinión Jurídica*. Vol. 10. No. 19. Medellín: Universidad de Medellín (enero-junio de 2011), pp. 41-60.
- _____. *La hermenéutica o acerca de las múltiples formas de interpretar lo real*. Medellín: Editorial Universidad de Medellín, 2006.
- González Agudelo, Elvia María (et ál.). “PRACCIS: una estrategia didáctica basada en la hermenéutica para la circulación de los conocimientos o acerca del desarrollo de una prueba piloto” [online]. *Gestión y ambiente*. Vol. 15. No 1. Universidad Nacional de Colombia (2012), pp. 151-164. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/30838/39314> (Consultado 22-09-2016).
- González Ramírez, Teresa (Coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L., 2000.
- Grondin, Jean. *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder Editorial, S.L., 2008.
- Harari, Yuval Noah. *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Editorial Debate, 2016.

- Heidegger, Martin. *Carta sobre el humanismo* [online]. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza Editorial, 2000. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Carta%20sobre%20el%20humanismo.pdf> (Consultado 20-08-2015).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Prólogo José Ortega y Gasset. Advertencia y traducción de José Gaos. Alianza Editorial S.A., 1986.
- Helg, Aline. *La educación en Colombia: 1918-1957: una historia social, económica y política*. Editorial Plaza y Janés. Universidad Pedagógica Nacional, 2001.
- Henríquez, Guillermo y Barriga, Omar. “La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente”. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. No. 17. Chile: Universidad de Chile (septiembre de 2003), pp. 1-11. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101702> (Consultado 29-11-2013).
- Heredia Cruz, Oswaldo. “La gestión de recursos humanos enfocada en la calidad total, promueve la innovación”. *Hombre & Trabajo*. Federación Colombiana de Gestión Humana. Año 25. No. 81. ACRIP (2010), pp. 30-33.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. México: McGraw-Hill Interamericana, 2003.
- Herrera Restrepo, Daniel. “A la memoria de Guillermo Hoyos Vásquez”. *Anuario Colombiano de Fenomenología*. Volumen VII. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Editorial UTP (2013). pp. 11-14.
- _____. *La Persona y el mundo de su experiencia. –Contribuciones para una ética fenomenológica–*. Bogotá: Universidad San Buenaventura, 2002.
- Hess, Remi. “Presentación a la edición francesa” (1995). *Introducción a la ciencia de la educación: Entre teoría y práctica*. Medellín: Facultad de Educación Universidad de Antioquia y ASONEN, 1999.
- Hirata Okamoto, Ricardo. “La evolución de los sistemas de calidad y las tendencias actuales de los círculos de calidad en Japón”. *Trabajo en equipo. El caso mexicano*. Tomo I. México: Panorama editorial S.A. (2005), pp. 15-42.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. “Calidad de la educación y desarrollo como libertad”. *Revista Historia de la Educación en Colombia*. No.8. Pasto: Universidad de Nariño (2005). Disponible en: http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/Rr8_15.pdf (Consultado 18-08-2014)
- _____. *Comunicación, Educación y Ciudadanía* [online]. Cali: Universidad del Valle, (s.f.). Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/>

guillermo_hoyos/files/014-Comunicacion-Educacion-y-Ciudadania-GHoyos.pdf
(Consultado 05-03-2012).

_____. “Educación para un nuevo humanismo”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 1. No.2. Bogotá: Universidad Javeriana (2009).

_____. “Una reflexión filosófica y epistemológica sobre la calidad de la educación” *Ágora. Anuario de profesores de la Universidad de Antioquia*. Vol. 10 (2005).

Hoyos Vásquez, Guillermo [et ál.]. *Borradores para una filosofía de la educación*. Colombia: Siglo del Hombre, 2007.

_____. “Presentación”. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación*. Volumen 29. Trotta Editorial, EIAF, 2008.

ICFES. *Según el índice de Calidad Educativa, la calidad de la educación del país continúa mejorando*. Bogotá: Mineducación, ICFES (mayo 10 de 2017). Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/item/2239-segun-el-indice-de-calidad-educativa-la-calidad-de-la-educacion-del-pais-continua-mejorando> (Consultado 10-11-2017).

Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIPE). *Proyecto de actualización de formadores para la gestión y la política educativa*. Módulos. Buenos Aires: UNESCO (2004). Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones/m-dulos-actualizaci-n-de-formadores-para-la-gesti-n-y-la-pol-tica-educativa> (Consultado 29-11-2016).

_____. *Gestión educativa estratégica*. Módulo 2. Buenos Aires: UNESCO. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-189023_archivo_2.pdf (Consultado 29-11-2016).

Jaeger, Werner. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Traducción de Joaquín Xiral. México: Fondo de Cultura Económica de México, 2001.

Jaramillo Rivas, Milagros. *Presentación Curso sobre Enfoque clásico de la administración* [online]. Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe, 2006. Disponible en: http://www.docentes.unal.edu.co/catelloc/docs/Fundamentos/Primer_Parcial/Enfoque_Clasico.doc. (Consultado 08-01-2014).

Jaramillo Roldán, Rodrigo. “La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI. No. 38. Medellín: Universidad de Antioquia (enero-abril de 2004), pp. 91-100.

Juan Andrés. *Origen, Progresos y Estado actual de toda la literatura*. Traducción de Carlos Andrés. Volumen V. Madrid: Editorial Verbum S.L., 2000.

Kant, Immanuel. *El Conflicto de las Facultades*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

- _____. *Tratado de Pedagogía*. Traducción de Carlos E. Maldonado. Bogotá: Ediciones Rosaristas, 1985.
- Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Second Edition, Enlarged. International Encyclopedia of Unified Science. The University of Chicago, 1970.
- Locke, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Editorial Porrúa, 2007.
- Magendzo, Abraham. *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Lom Editorial, 2006.
- Marrou, Henri-Irénée. *Historia de la educación en la antigüedad*. Traducción Yago Barja de Quiroga. Akal Editor, 1985.
- Martín, Jorge Luis. “El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica” [online]. *El equilibrista*. Año 1. No. 1. Universidad del Salvador (2013), pp. 1-10. Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/elequilibrista/article/view/1353/1702> (Consultado 01-02-2017).
- Marx, Karl. “Carta a Friedrich Engels”. *K. Marx & F. Engels. Correspondencia* [online]. Marxists Internet Archive, 1998-2015. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/index.htm> (Consultado 17-12-2016)
- Max-Neff, Manfred A., Elizalde Antonio y Hopenhayn, Matín. *Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Tercera edición. Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad, 2006.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2006.
- _____. “Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial”. *Docencia*. No. 22 (Mayo de 2004). Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730164742.pdf> (Consultado 06-03-2014).
- _____. “La calidad de la educación, una búsqueda polisémica en tiempos de globalización. De la reestructuración capitalista de la escuela”. *Seminario El Educador Líder de América*. Bogotá. Disponible en: <http://reorganizacionescolar09.files.wordpress.com/2009/04/calidad-m-mejia.pdf> (Consultado 08-11-2015).
- _____. *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2011.
- Ministerio de Educación Nacional. *Certificación y acreditación* [online]. Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2017. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179263.html> (Consultado 12-12-2017).

-
- _____. *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2015.
-
- _____. “Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA” [online]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (marzo de 2008). Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162392.html> (Consultado 17-12-2016).
-
- _____. *Decreto Número 3982 de 2006. Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto Ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación* [online]. Bogotá: MEN, 2006. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112972_archivo_pdf.pdf (Consultado 06-08-2015).
-
- _____. *Decreto Número 3782 de 2007. Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002* [online]. Bogotá: MEN, 2007. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf (Consultado 06-08-2015).
-
- _____. *Educación de calidad el camino para la prosperidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010.
-
- _____. “Educación Media Técnica” [online]. 23 – *Términos en la letra Calidad*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, pár. 1. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80326.html> (Consultado 29-05-2017).
-
- _____. “Formato de Evaluación de Modelos de Reconocimiento de Gestión de Calidad” [online]. *Certificación y acreditación*. Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2017. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-179263.html> (Consultado 12-12-2017).
-
- _____. “Indicadores de logro curriculares”. *Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá: MEN, 1998.
-
- _____. *Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia* [online]. 46° Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra Suiza, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2001. Disponible en: www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf (Consultado 29-11-2015).
-
- _____. “Mineduación pone en marcha estrategia para mejorar desempeño académico de 370.000 estudiantes de primaria” [online]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (agosto 9 de 2016). Disponible en:

<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357811.html> (Consultado 17-12-2016).

_____. “PISA 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad” [online]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (diciembre 3/4 de 2013). Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-336001.html> (Consultado 17-12-2016).

_____. *Plan Decenal de Educación 1996-2005* [online]. Colombia: Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf (Consultado 22-12-2016).

_____. *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016* [online]. Colombia: Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf (Consultado 22-12-2016).

_____. *Plan Sectorial de Educación 2002-2006* [online]. Colombia: Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85273_archivo_pdf.pdf (Consultado 22-12-2016).

_____. *Programa de Educación para el ejercicio de los derechos humanos. Eduderechos* [online]. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2010. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312145.html> (Consultado 14-06-2015).

_____. *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la Competitividad. Presentación Oficial* [online]. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf (Consultado 14-06-2015).

_____. *Resumen Ejecutivo Colombia en Pisa 2015*. Mineducación, 2016.

_____. *Revolución educativa 2002–2010. Acciones y Lecciones*. Bogotá: Ministerio de Educación, 2010.

_____. *Revolución educativa: Plan Sectorial 2006–2010*. Documento No. 8. Bogotá: Ministerio de Educación, 2008.

Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *SISTEMA EDUCATIVO Nacional de la República de Colombia*. Informe coordinado por Josué Hernán Serrano Arenas [online]. OEI, 1993.

Disponible en: <https://www.oei.es/historico/quipu/colombia/index.html#sis> (Consultado 14-06-2018).

Ministerio de Salud. *Resolución No. 14865 de octubre 4 de 1985. Por la cual se dictan normas para la protección, seguridad, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos* [online]. Ministerio de Salud, 1985. Disponible en: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%2014861%20de%201985.pdf (Consultado 12-12-2014).

Ministerio del Trabajo y la Protección Social. *Decreto 2020 de junio 16 de 2006. Por el cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo* [online]. Colombia: Ministerio del Trabajo y la Protección Social, 2006. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-105280_archivo_pdf.pdf (Consultado 10-10-2010).

Mockus, Antanas. *Cultura ciudadana y comunicación*. Universidad Jorge Tadeo Lozano, UTADEO Virtual, 2003. Disponible en: avalon.utadeo.edu.co/dependencias/publicaciones/tadeo_68/68106.pdf (Consultado 01-02-2016).

Molano Camacho, Mauricio. “Calidad Total: algo de historia”. *El tiempo* (20 de junio de 1994).

_____. *De la calidad total a la calidad integral*. Series Ediciones Bancarias y Finanzas Ltda. Santafé de Bogotá: Leasing Ganadero, 1992.

Molano Camacho, Mauricio y Salazar Triviño Gilberto. *Coaching en Acción. Como desarrollar equipos de ventas de alta competitividad*. Santa fe de Bogotá: McGraw Hill, 2000.

Montaigne, Michel. *Ensayos de Montaigne seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día* [online]. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, (s.f.). Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne--0/html/> (Consultado 03-01-2016).

Montes Miranda, Alexander Javier. “Política de calidad de la educación en Iberoamérica”. *Revista de la Educación Colombiana*. Vol. 16. No. 16 (2013), pp. 189-212.

Moreno Martínez, Orlando. “El paro estudiantil de mayo de 1938”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Volumen 36. No. 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (2009), pp. 41-63.

Naciones Unidas. *Decenio internacional para la eliminación del colonialismo (1990-2000)*. Resolución (A/RES/43/47) de la 59a. sesión plenaria de 22 de noviembre de 1988 [online]. Naciones Unidas, 1988. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/43/47> (Consultado 05-03-2016).

_____. *Declaración del Milenio*. Resolución aprobada por la Asamblea General 55/2 8a. sesión plenaria de 8 de septiembre de 2000 [online]. Naciones Unidas, 2000.

Naciones Unidas, 2000. Disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/54/PDF/N0055954.pdf?OpenElement> (Consultado 11-08-2012).

_____. *Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales*. Resolución 1514 (XV) de la Asamblea General de las Naciones Unidas (XV) el 14 de diciembre de 1960 [online]. Naciones Unidas, 1960. Disponible en: <http://www.un.org/es/decolonization/declaration.shtml> (Consultado 05-03-2016).

_____. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Resolución adoptada y proclamada por la Asamblea General 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948 [online]. Naciones Unidas, 2000. Naciones Unidas, 1948. Disponible en: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf (Consultado 11-08-2012).

_____. *Segundo decenio internacional para la eliminación del colonialismo (2001-2010)*. Resolución (A/55/146) de la 83a. sesión plenaria de 8 de diciembre de 2000 [online]. Naciones Unidas, 2000. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/55/146> (Consultado 05-03-2016).

Nussbaum, Martha Craven. *Crear Capacidades*. España: Paidós, 2012.

_____. *Educación para el lucro, educación para la libertad. Discurso entrega Doctorado Honoris Causa* [online]. Medellín: Universidad de Antioquia, 2015. Disponible en: http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z1/xVNNc5swEP0r8YEjIhDgiN4YYtdDaJzYxg66dATIQIskAtg0_fUVSdNpvkw6mUw1o0Er3tttdvd0FBFwDIuihyGhbSEFLZUdk8hU7HjJcCwafI74H3YnnTk9XmwBhBLZ3gIsre2ogDwZ4OTEV4CyYbdbhxPIQIH__XoQWgu58hYylbeHZ_IH_JwA8N2zoXk0vL9YL7_LMfyMfvrJc-Db-EQA5_v4NIIAkoq3aHESVrFta7lNGNUibx1YuObs_J5RXVNBGG2LfNDHd8xMmTjhlWVmoEnNEU9ETEilaJopUNr2VsqalCb2z0qJJ9nUjdU7rNqf6g5s-lSopUhCZaWKbCcP6DiFLt2Ls6NixTd12diZ0GLIRtp9K__xt5Liy2z7eQPEfy4chnqnqroOpFX6BcGE_BbxQ_qEsfECyUsb3veqK2MQZIDXbsZrV432trvO2rZpPGtRg13XjTMqsZONEcrU1-BIrl00Lrp-BQaQEO31VsIUBtoeCdSAUsuYqn9U_1mMOByJY8J0RBtyjj3VvfKj78_dm7w-NuuqU4tvNDXHVwPez-UM1yf-e-IqHanFs3urfl_OfAdvqkX_ouvWOezH-_bntRr8AKL8NZg!!/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/?page=udea.generales.interna&urile=wcm%3Apath%3A%2FPortalUdeA%2FasPortalUdeA%2FasHomeUdeA%2Fcampanas%2FNussbaum%2Ben%2BMedell%2521c3%2521adn%2FasContenidos%2FasDestacados%2Fdiscurso-martha-nussbaum (Consultado 12-12-2016).

_____. *El cultivo de la humanidad*. España: Paidós, 2005.

_____. *El ocultamiento de lo humano*. España: Katz, 2012.

-
- _____. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducción de María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
-
- _____. *Una carta para el pueblo colombiano* [online]. Universidad de Antioquia (25-08-2016). Disponible en: http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fYwxD4IwFIT_igsjeRWx6kgcTIyDgzHQxTzaRp-WPpBi_PkWHYyLy-Xu8t2BghKUxwedMRB7dDFXSp6Wq3U2LXKxEzKXopD7fL7INrPDUcAW1H8gPtC161QBSrMP9hmgbPke0A3GYiKw_00XbuzHjzrxHEgT9ol4rz0ZHqlv3bMma9BE3mOqMX6l7WBrx6l mx01N6Bnam6peSw3Q3A!!/aver (Consultado 12-12-2016).
- Ordoñez Castro, Sandra Patricia. “El Pez en lo seco: Nuevos desafíos para la educación contemporánea en América Latina”. Entrevista con Guillermo Hoyos Vásquez. *Revista Internacional Magisterio*. No. 32, 2008, pp. 72-75.
-
- _____. “El elefante en la tienda de cristales. Antirrelato. Añoranzas de Gianni Vattimo, el hijo del Canon”. Entrevista con Gianni Vattimo. *Revista Internacional Magisterio*. No. 63, 2013, pp. 10-16.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE. *Educación en Colombia: Aspectos destacados 2016*. Colombia: OCDE, 2017.
-
- _____. *Estudios de la OCDE de las políticas de innovación: Colombia. Resumen Ejecutivo* [online]. OCDE, 2014. Disponible en: <http://repositorio.colciencias.gov.co:8081/jspui/bitstream/11146/535/1/1137-Estudios%20de%20la%20OCDE%20%20de%20las%20pol%C3%ADticas%20de%20innovaci%C3%B3n%20Colombia%201.pdf> (Consultado 06-11-2014).
-
- _____. *Panorama de la Educación 2014* [online]. México. OCDE (2014). Disponible en: http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdfarchivos/Resumen_Ejecutivo_OCDE.pdf (Consultado 06-11-2014).
- OCDE & Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español* [online]. Madrid: OCDE y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac> (Consultado 06-11-2014).
- OECD & The World Bank. *Tertiary Education in Colombia 2012: Reviews of National Policies for Education* [online]. Publishing OECD and the International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank (2012). Disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/Reviews%20of%20National%20Policies%20for%20Tertiary%20Education%20in%20Colombia%202012.pdf>

20Policies%20for%20Education%20Tertiary%20Education%20in%20Colombia%202012.pdf (Consultado 05-03-2014).

Orozco, Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo y Villate Duarte, Vivian. “¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado”. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 51. Organización de los Estados Iberoamericanos (2009), pp. 161-181.

Ospina González, Germán Elías. *Reflexión final en el seminario: La Construcción del Conocimiento Social*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales, 2017.

Parody D'Echeona, Gina María. “Introducción”. *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN), s.f.

_____. “Nadie se puede lavar las manos cuando hablemos de calidad educativa” [online]. *El tiempo*. Bogotá: El tiempo (marzo 16 de 2015). Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6Ynt9HYwlcAJ:www.eltiempo.com/bogota/ministra-gina-parody-habla-sobre-la-calidad-educativa/15408635+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co> (Consultado 06-08-2015).

Patiño Millán, Carlos. *Apuntes para una historia de la educación en Colombia* [online]. Cali: Universidad del Valle (s.f.). Disponible en: http://www.academia.edu/8301369/Apuntes_para_una_historia_de_la_educacion_en_Colombia (Consultado 11-11-2015).

Pernil Alarcón, Paloma. “Cicerón: Su proyección en la Historia de la Educación” [online]. *Tabanque: Revista pedagógica*. No. 4 (1988), pp. 110-119. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256961> (Consultado 02-01-2017).

Pinto Torres, Herbert A. “Gestión del conocimiento: algunos conceptos estratégicos”. *Hombre & Trabajo*. Federación Colombiana de Gestión Humana. Año 25. No. 81. ACRIP (2010), pp. 6-10.

Platón. “Fedro”. *Diálogos III Fedón, Banquete, Fedro*. Primera reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, S.A., 1988.

_____. “La República”. *Diálogos IV República*. Primera reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, S.A., 1988.

_____. “Leyes”. *Diálogos VIII Leyes. Libros I-VI y IX Leyes. Libros VII-XII*. 9ª reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, S.A., (s.f.).

_____. “Protágoras”. *Diálogos I Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Protágoras*. 9ª reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, S.A., (s.f.).

Presidencia de la República de Colombia. *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente* [online]. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf (Consultado 13-08-2014).

_____. *Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. [online]. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf (Consultado 13-08-2014).

Quintar, Estela. “Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina”. *Lecciones y lectura en educación*. No. 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (2004), pp. 35-72.

Rabeq, María Magdalena. “Comenius, apóstol de la educación” [online]. *El Correo*. Año 10. No. 11. UNESCO (1957), pp. 4-15. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf> (Consultado 17-12-2015).

Ramírez Cavassa, César. *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Noriega Editores, 2003.

Ramírez Giraldo, María Teresa y Téllez Corredor, Juana Patricia. *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX* [online]. Serie Borradores de Economía. No. 379. Colombia: Banco de la República, 2006. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/pdfs/borra379.pdf> (Consultado 05-03-2014).

Ramírez Peña, Luis Alfonso. “El concepto de calidad de la educación en Colombia. Está pendiente un debate académico sobre la calidad requerida en una sociedad de valores trastornados” [online]. *Portafolio*. Bogotá: Portafolio (Octubre 26 de 2011). Disponible en: <http://www.portafolio.co/opinion/redaccion-portafolio/concepto-calidad-educacion-colombia-152738> (Consultado 04-01-2017).

Real Academia Española. *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* [online]. Vigésima tercera edición electrónica, 2014. Disponible en: <http://www.rae.es/> (Consultado 16-11-2015).

Reale, Giovanni. *Por una nueva reinterpretación de Platón*. Barcelona: Herder, 2003.

Restrepo Gómez, Bernardo. *Investigación en educación*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, 2002.

Revista Dinero. “Los mejores colegios de Colombia según prueba Saber 11 en 2017” [online]. *Revista Dinero*. Bogotá: Dinero (14 de diciembre de 2017). Disponible en: <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/mejores-colegios-de-colombia-segun-prueba-saber-11-en-2017/253328> (Consultado 29-12-2017).

Ricoeur, Paul. *Finitud y Culpabilidad*. Madrid: Taurus, 1982.

Rincón, Fernando. *2009 Año de la Educación para la Innovación y la Competitividad desde la Pertinencia* [consultado online]. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. [online no disponible en este momento]

Ríos Acevedo, Clara Inés. “Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer”. *Revista Educación y Pedagogía*. No. 14-15. Medellín: Universidad de Antioquia (1995), pp. 15-35.

_____. “Un acercamiento al concepto de formación en Kant”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XU. No. 26-27. Medellín: Universidad de Antioquia (2000), p. 93-105.

Ríos Beltrán, Rafael. “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVIII. No. 44. Medellín: Universidad de Antioquia (enero-abril de 2006), pp. 11-31.

_____. “Las ciencias de la educación. Entre universalismo y particularismo cultural” [online]. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 36. No. 4. Organización de los Estados Iberoamericanos (2005). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/963Rios.PDF> (Consultado 10-11-2013).

Rocha de la Torre, Alfredo (et ál.). *La responsabilidad del pensar: homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2008.

Rousseau, Juan Jacobo. *Emilio o la educación* [online]. Traducción de Ricardo Viñas. Ediciones elaleph.com, 2000. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf> (Consultado 06-03-2014).

Safford, Frank Robinson. *Aspectos del siglo XIX en Colombia*. Medellín: Ediciones hombre nuevo, 1977.

_____. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Empresa editorial Universidad Nacional. El Áncora editores, 1989.

_____. “Empresarios ingenuos: organización, capital y conocimientos técnicos en las fábricas de Bogotá, 1814 – 1850”. *Revista de Investigaciones*. Armenia: Universidad del Quindío (1986), pp. 17-26.

Saldarriaga Vélez, Oscar. “Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización”. *Nomadas*. No. 25. Universidad Central (2006), pp. 98-108.

- Serrantes, Ma. Aránzazu. *El otro 'faro' de Alejandría: la biblioteca y sus márgenes* [online]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-otro-faro-de-alejandria-la-biblioteca-y-sus-margenes--0/> (Consultado 08-11-2014).
- Serres, Michel. *Pulgarcita. El mundo cambio tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Sosa Pulido, Demetrio. *Administración por Calidad. Un modelo de calidad total para las empresas*. México: Limusa, 2006.
- Taylor, Frederick Winslow. *Principios de la Administración Científica*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial, 1994.
- Tiana Ferrer, Alejandro. “La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos” [online]. *Transatlántica de educación*. Año 1. Vol. 1 (octubre de 2006), pp. 18-29. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2346178> (Consultado 13-08-2013).
- Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Cuarta edición (reimpresión). Madrid: Ediciones Morata, 2000.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. “La educación permanente y su impacto en la educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 1. No. 1. Universia (2010), pp. 120-133.
- _____. *Pertinencia y Calidad de la Educación Superior. Lección inaugural* [online]. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2006. Disponible en: <http://mokana.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/PertinenciaCalidadEducacionSuperior-CarlosTunnermann.pdf> (Consultado: 02-05-2014).
- UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990*. Unesco: Página oficial, 2012. No disponible actualmente. (Consultado 12-11-2014).
- _____. *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* [online]. Londres: UNESCO, 1945. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Consultado 08-06-2010).
- _____. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* [online]. Segunda reimpresión. París: UNESCO, 1994. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF (Consultado 08-06-2010).

_____. *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad* [online]. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2005. París: UNESCO, 2004. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf> (Consultado 08-06-2010).

_____. *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad: Resumen* [online]. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2005. Francia: UNESCO, 2004. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334s.pdf> (Consultado 08-06-2010).

_____. *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad: Overview* [online]. UNESCO, 2009-2017. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/node/511> (Consultado 08-06-2014).

_____. *Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la calidad para todos* [online]. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2013-2014. París: UNESCO, 2014. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf> (Consultado 10-07-2014).

_____. *Foro Mundial sobre la Educación: Informe Final* [online]. Francia: UNESCO, 2000. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (Consultado 08-06-2010).

_____. *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo* [online]. Santiago: Oficina de la UNESCO en Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2016. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/previous-international-agenda/efa-post-2015/efa-global-monitoring-report/> (Consultado 12-03-2016).

_____. *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación* [online]. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2012. Francia: UNESCO, 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf> (Consultado 10-07-2014).

_____. *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos (Presentación general de los informes por parte de la UNESCO)*. Informe de Revisión Nacional de la Educación Para Todos (EPT) 2015. UNESCO, 2015.

_____. *Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación* [online]. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2011. Francia: UNESCO, 2011. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155s.pdf> (Consultado 03-07-2014)

Universidad de los Andes, Facultad de Administración. Presentación de Facultad de Administración [online]. Bogotá: Universidad de los Andes, 2017. Disponible en: <https://catalogo.uniandes.edu.co/es-ES/2017/Catalogo/Facultad-de-Administracion> (Consultado 30-05-2018)

Uprimny Yepes, Rodrigo. “La responsabilidad del pensar” [online]. Bogotá: *El Espectador* (enero 12 de 2013). Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/responsabilidad-del-pensar-columna-396279> (Consultado 20-01-2013).

- Valderrama Martínez, Fernando. *Historia de la UNESCO* [online]. Segunda Edición. Francia: UNESCO, 1995. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001875/187578so.pdf> (Consultado 13-01-2016).
- _____. *La UNESCO y la educación: antecedentes y desarrollo* [online]. UNESCO, 1995. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/VALDERRA.PDF> (Consultado 13-01-2016).
- Vargas Guillén, Germán. “Guillermo Hoyos Vásquez: entre filosofía y pedagogía”. *Anuario colombiano de fenomenología*. Volumen VII. Pereira: Editorial UTP – Universidad Tecnológica de Pereira (2013), pp. 15-37.
- Vegas, Emiliana y Petrow, Jenni. *Raising student achievement in Latin America: the challenge for the 21st century* [online]. Washington, D.C: The World Bank, 2007. Disponible en: www.oei.es/historico/mejorar_aprendizaje_estudiantes_AL_ingles.pdf (Consultado 19-12-2014).
- Vilar, Gerard. “Prólogo”. *Arte y verdad de la palabra* [Gadamer, Hans-Georg]. Barcelona: Paidós, 2012.
- Villada Osorio, Diego. *Competencias*. Manizales: Editorial Sintagma, 2007.
- Villegas Restrepo, Juliana. *Reflexión final en el seminario: Políticas Educativas en Colombia*. Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Pereira: Universidad Católica de Pereira, 2016.
- Walsh, Catherine. “Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos”. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Catherine Walsh editora. Tomo I (2013-2014), pp. 23-68.
- _____. “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. *Nómaditas*. No. 26. Colombia: Universidad Central (abril 2007), pp. 102-113.
- Weber, Max. *La ciencia como profesión. La política como profesión*. Edición y traducción de Joaquín Abellán. Tercera edición. Madrid: Espasa Calpe S.A., 2007.
- Weinberg Marchevsky, Liliana. “Memorias Seminario Doctoral”. Doctorado en Humanidades. Medellín: Universidad EAFIT (febrero 17 a 28 de 2014).
- _____. *Umbrals del ensayo*. Cuadernos de los Seminarios Permanente. Segunda Reimpresión. Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- Wulf, Christoph. *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Traducción de la versión en francés por Andrés Klaus Runge. Medellín: Facultad de Educación Universidad de Antioquia y ASONEN, 1999.

Yonda Isco, Alfredo. *Reflexión final en el seminario: La Construcción del Conocimiento Social*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Centro Popayán: Universidad de Manizales – Unicomfacaucá, 2017.

Zambrano Leal, Armando. “Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional” [online]. *Educere*. Año 16. No. 54 (mayo-agosto de 2012), pp. 11-19. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/36710/1/articulo1.pdf> (Consultado 16-11-2014).

Zemanate, Nuria Andrea. *Reflexión final en el seminario: La Construcción del Conocimiento Social*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Centro Popayán: Universidad de Manizales – Unicomfacaucá, 2017.

Zemelman Merino, Hugo. “Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. *Lecciones y lecturas de educación*. No. 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (2004), pp. 15-33.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. “Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822 – 1868”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII. No. 29-30. Medellín: Universidad de Antioquia (2001), pp. 39-49.

_____. “Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”. *Revista Educación y Pedagogía*. No. 12-13. Medellín: Universidad de Antioquia (1994-1995), pp. 263-278.

Anexo 1. Protocolo de Investigación

Este Anexo está dedicado al desarrollo del *Protocolo de Investigación* en el marco de una propuesta *hermenéutica*³¹⁶. Como se plantea en el liminar y el exordio de este escrito, el documento de tesis pretende más una estructura capitular que posibilite el diálogo hacia el entendimiento, y no una organización diseñada para responder a una taxonomía dispuesta a modo de informe. No obstante, se reconoce que es importante para quienes se concentran en aspectos más formales, conocer los desarrollos investigativos en el marco de un reporte que despliegue los componentes funcionales en diferentes momentos y procesos del estudio (problema, objetivos, metodología, etc.). Las líneas siguientes están referidas a esta presentación, permitiendo evidenciar, además, que el documento de tesis no se escribe caprichosamente, ni en una contravía arbitraria frente al proceso investigativo planteado en los cánones, sino que el desarrollo de *la experiencia hermenéutica hacia la resemantización de la educación de calidad* –como se ha desplegado en el escrito de la tesis–, implica una *constante interpretación de las relaciones entre las transformaciones que se van generando en las estructuras de sentido y las ampliaciones en los procesos de comprensión*, los cuales, a su vez, reciben y aportan novedosos elementos para la *evolución dinámica de las estructuras de sentido* que necesitan nuevamente ser *comprendidas*, como un movimiento de retorno en espiral o círculos concéntricos crecientes que permiten la *formación*.

Lo anterior, porque las *estructuras de sentido* surgen de los documentos escritos, pero también de las vivencias, los testimonios, la propia realidad histórica, en fin, de la vida misma, que en el marco de la lingüisticidad, habla, esto es, *tiene algo que decir-nos*, y va fijando a través de *signos* en los diversos *textos*, formas de expresión que obligan a escapar en muchos aspectos, al canon de presentación metodológico y los esquemas establecidos como moldes, posibilitando así, que precisamente y de manera recurrente, *esas estructuras de sentido y las nuevas comprensiones estén relacionándose para ampliar el círculo de la*

³¹⁶ A lo largo de toda la Tesis, se entiende hermenéutica en su acepción como proceso de *interpretación y comprensión de un texto*, entendido *texto* en sus múltiples formas, además, en el sentido que en mi lectura sugiere Gerard Vilar en el “Prólogo” a la obra de Gadamer *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona: Paidós. 2012, esto es, como una visión y manifestación de la filosofía, un conjunto de propuestas de solución de problemas filosóficos, sociales y culturales, desde la interpretación y la defensa de un neohumanismo sobre las bases de la palabra: en la escritura, la lectura y el diálogo. Cp. (p. 9).

comprensión, no como simple subjetividad, o conocimiento estatuido, superior y objetivo, sino como *formación constante, dialéctica y comunitaria con la tradición*, lo que implica un movimiento de la comprensión que avanza del aspecto epistemológico, para concentrarse en el *ser mismo* del fenómeno estudiado, el carácter ontológico de la comprensión propio de una hermenéutica filosófica que obliga a presentar de manera distinta, no solo este *Protocolo*, sino la *Tesis* en su unidad y totalidad.

El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpretación del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición. Pero en nuestra relación con la tradición, esta comunidad está sometida a un proceso de continua formación. No es simplemente un proceso bajo el que nos encontramos, sino que nosotros mismos la instauramos en cuanto que comprendemos, participamos del acontecer de la tradición y continuamos así determinándolo desde nosotros mismos. El círculo de la comprensión no es en este sentido un círculo «metodológico» sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión³¹⁷.

Como se infiere, la perspectiva hermenéutica propuesta en Gadamer adquiere una dimensión especial (en cuanto se convierte en hermenéutica filosófica), y esto es fundamental tenerlo presente en todo momento al leer no sólo este *protocolo*, sino el documento de tesis, toda vez que al ser escrito desde conversaciones constantes entre el cuerpo de texto y las notas aclaratorias, no busca poner de manifiesto sólo una coincidencia del sentido expresado entre un texto escrito y la interpretación lograda desde el respaldo de otros intérpretes, sino que al ser una *experiencia hermenéutica* e investigativa sobre una relación de temática especial (de hecho construida sobre escaso desarrollo hasta antes del siglo XX), y sin que los vínculos con los textos escritos se dejen de nombrar, o se reproduzcan en todas las ocasiones que se considera factible, se trata, sobre cualquier perspectiva, de *un trabajo de comprensión desde la conversación que conduce a la interpretación del ser*, esto es, el diálogo y la interpretación desde la *fusión de horizontes de sentidos*, que posibilita una reconstrucción de hechos con trasposición especulativa, lo cual es un diálogo de otro tipo, ni superior, ni inferior, sino diferente, entre la historia misma, los autores y el intérprete de la tesis. Todo esto, equivale a una constante construcción y rectificación del *comprender* a través del camino metodológico

³¹⁷ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método I*. Decimotercera edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2012, p. 363.

del diálogo en cuanto búsqueda de los sentidos latentes, los cuales, se enfatiza, buscan *ampliar el proceso de la comprensión como camino de formación del intérprete*, empero, para que desde estas comprensiones se produzcan *nuevas interpretaciones*, y no la homogeneidad de una evidencia de sentido, requisito imprescindible del canon científico estatuido. Gadamer escribe: “... en nuestras relaciones con nuestros semejantes, se trata siempre de acoger lo que el otro efectivamente quiere decir, y de buscar y encontrar el suelo común más allá de su respuesta”³¹⁸.

Así las cosas, la tesis en su totalidad y este *protocolo* en particular, son distintos en su estructura o escritura, pero, en especial, en su propósito como *aletheia*, esto es, primero, en su «carácter desoculto» que anticipa –no explica, ni demuestra– en el *protocolo* lo que se encuentra desarrollado de manera amplia en la *tesis*, y, en segundo lugar, como algo «auténtico», en cuanto lo que muestra a través de la *tesis* es el propio *ser*, que no es sólo lo que *está ahí*, sino el propio *diálogo que evidencia cómo la cosa ha llegado a ser y propone una síntesis momentánea*.

El *protocolo* es así, un documento sucinto y sumario que precisa con *interés aclarativo de entendimiento común*, ciertos elementos teóricos y metodológicos principales, así como algunos componentes del proceso técnico formal que han incidido en el desarrollo de la investigación, los cuales, como se remarca, no son expuestos en detalle en la *tesis*, sino implementados en el desarrollo de los distintos capítulos del documento, aportando la *resemantización* como elemento novedoso.

Finalmente, con el propósito de no hacer engorrosa la lectura, y porque este *protocolo* antecede la leída de la introducción (exordio) y los capítulos de la tesis (procesos de comprensión), se apertura con un compendio de la investigación, el cual permite al lector entender el propósito –*aletheia*– y algunos elementos relevantes del proceso metodológico transitado durante la investigación; de igual forma, es importante anotar, que la mayoría de referencias, notas aclaratorias y citaciones a los documentos seleccionados para el *protocolo*

³¹⁸ Gadamer, *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 127.

y el estudio general –especialmente concernientes al planteamiento del problema, el horizonte de sentido la conversación, y la justificación–, se encuentran elaboradas en referencia de citación completa también en este apartado, y en algunos casos, como un introito o continuo del documento de tesis.

1. Compendio de la investigación:

Las relaciones entre educación y calidad: cosa extraña que se hace propia momentáneamente en cuanto los procesos de comprensión posibilitan la resemantización como realización ontológica y filosófica de la comprensión en esta tesis doctoral.

En Colombia, tras un alcance importante de resultados en las políticas de cobertura y retención educativa, los esfuerzos se han concentrado en la *educación de calidad*; no obstante, la revisión documental revela un manejo polisémico de esta expresión desde sus acepciones por parte del Estado, los organismos multilaterales, distintos investigadores, pedagogos y académicos, lo cual no sólo ha generado un difuso panorama sobre las comprensiones y las formas de obtener esa *educación de calidad*, sino, perspectivas diversas sobre la propia noción de educación y sus fines.

Esta investigación desarrolla, en circunstancia de la polisemia señalada y asumida como *hecho que sorprende* debido a la actualidad, recomendaciones insistentes y marcos de actuación propuestos desde las organizaciones mundiales y el propio Estado colombiano para el alcance de la calidad en la educación –además que fija el fenómeno investigado como *signo de nuestro tiempo*–, una interpretación que va aclarando malentendidos, en cuanto una de las razones que ha generado tal multiplicidad de acepciones, es la poca literatura dedicada al *estudio histórico de los vínculos entre educación y calidad*. Al reflexionar sobre los hechos y en relación con los *prejuicios*, se van esclareciendo *precomprensiones* y emergen iniciales

estructuras de sentido que permiten interpretarlas para *aclarar malentendidos* y *ampliar las comprensiones sobre la cosa estudiada*, esto es, *comenzar a hacer propio lo extraño*³¹⁹.

La *estructura de sentido* inicial, en forma aún incipiente, contribuye en cuanto afianza el vínculo del intérprete (autor de la tesis) con el *círculo de la comprensión*, y va posibilitando a través de las *preguntas dialécticas*, *análisis* y las *comparaciones*, primeras comprensiones, en cuanto el *concepto de calidad* logra su registro histórico en occidente sólo a partir del siglo XIX, además, que su procedencia es atribuible como uso y acepción tardía de la categoría filosófica de *cualidad*; asimismo, que en Colombia el concepto sólo circula hasta las primeras décadas del siglo anterior. Veamos:

En el desarrollo de la investigación, los *análisis* y *comparaciones* muestran en primer momento una literatura amplia sobre la *calidad de la educación* en las últimas décadas y en relación principal con estudios de aplicación de criterios y medición de los mismos en ambientes educativos concretos, sin embargo, esta literatura va configurando en el autor de la tesis nuevas preguntas y un elemento de sentido principal, porque se desconoce –o al menos no se enuncia en estos textos con claridad– los orígenes de las acepciones desde las cuales se producen las reflexiones. Incluso, aunque en algunos documentos, los autores y ciertos organismos multilaterales subrayan la polisemia del término calidad y las implicaciones de su traspaso relacional al contexto educativo, en la mayoría de los casos, la advertencia se queda allí o, en otros, los mismos autores suman una nueva taxonomía que amplía las acepciones, pero que no da cuenta de los orígenes y vínculos que las producen³²⁰.

³¹⁹ Las expresiones remarcadas en el párrafo con *cursiva*, hacen parte de la interpretación que el autor ha realizado a la propuesta de investigación cualitativa de la profesora Elvia María González Agudelo, y se desarrollan con más detenimiento en el apartado dedicado en este *protocolo* a la metodología. Ya una presentación corta de estos elementos se ha realizado en el cuerpo del documento de tesis y en nota aclaratoria, en *el liminar* de este trabajo. Para obtener información complementaria, véase González Agudelo, Elvia María. “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”. *Opinión Jurídica*. Vol. 10. No 19. Medellín: Universidad de Medellín (enero-junio de 2011), pp. 41-60; *La hermenéutica o acerca de las múltiples formas de interpretar lo real*. Medellín: Editorial Universidad de Medellín, 2006; González Agudelo, Elvia María (et ál.). “PRACCIS: una estrategia didáctica basada en la hermenéutica para la circulación de los conocimientos o acerca del desarrollo de una prueba piloto”. *Gestión y ambiente*. Vol. 15. No 1. Universidad Nacional de Colombia (2012), pp. 151-164.

³²⁰ Por la naturaleza propia de este compendio, no se detallan estos estudios aquí. Un *horizonte de conversación* como elemento que posibilitó los diálogos se propone en el apartado siguiente en este *protocolo*.

Al continuar interrogando el fenómeno y sus relaciones, las *preguntas dialécticas* que proyectan cauces de encuentro entre los horizontes del intérprete y lo interpretado, devienen *la necesidad de una revisión histórica sobre los vínculos entre educación y calidad*, la cual abra posibilidades a una comprensión de las acepciones –hacer cada vez más propio lo extraño–, aunque el *concepto calidad* no haya estado presente en ámbitos educacionales previos al siglo XIX. Esta búsqueda interpretativa por el sentido –y no solo por el significado derivado de un concepto estatuido–, se denomina en esta investigación *procesos de comprensión hacia la resemantización*, y se convierte en el camino metodológico y propósito formativo que introduce a la espiral hermenéutica –o círculo de la comprensión– para *fundir horizontes* entre el pasado y el presente.

Los *procesos de comprensión hacia la resemantización* son posibles porque en la investigación hermenéutica de perspectiva «Gadameriana» se avanza en la idea de Heidegger del *ser ahí manifiesto y abierto para la relación*, esto es, la idea de *ser en relación con*, la cual, no sólo apertura el trabajo investigativo como *experiencia hermenéutica*, sino que encuentra también, en las distintas formas de decir del fenómeno (*lingüisticidad*), y que configuran *estructuras de sentido*, los elementos principales para todo el desarrollo metodológico como *diálogo*, el cual siguiendo a Gadamer, rebasa el conocimiento como producto epistemológico, concentrándose en el desarrollo ontológico de la comprensión.

Ahora bien, es importante advertir, que este camino metodológico hacia la comprensión, en lo concerniente a la *revisión histórica*, dista de los que siguen la historia conceptual, la historia de las ideas o la historia analítica, en cuanto posibilita que a través de una *fusión de horizontes de sentido* se puedan *interpretar vínculos entre educación y calidad* no necesariamente expresos en producciones escritas de temática estricta, sino que logran advertirse desde *la lingüisticidad que ofrecen otros textos* como las disquisiciones filosóficas, los testimonios, las prácticas de vida y la realidad histórica misma, habida cuenta que todos son, finalmente, elementos desde los que se disponen, ordenan y renuevan las *estructuras de sentido*, los cuales sin abordar directamente los conceptos estatuidos, hacen posible desde la actual distancia temporal *fusionar los horizontes que vienen desde el pasado y los del presente del investigador*, con el ánimo que sus resultados sirvan a la vez de punto origen de

nuevas interpretaciones –*como estructuras de sentido renovadas*– para los distintos participantes de la educación.

Por la importancia que la propuesta metodológica tiene en la tesis para abordar la *educación de calidad* como *cosa extraña sobre la que se genera la experiencia hermenéutica*, y a su vez, para la comprensión por parte de los lectores del camino transitado en la investigación, se desarrollan en las líneas siguientes, algunos elementos preliminares y principales para el acercamiento y entendimiento de la tesis; sin embargo, se aclara, que no se trata de una explicación detallada de conceptos teóricos o metodológicos, sino del despliegue de los mismos como elementos fundamentales del desarrollo comprensivo.

El proceso investigativo y la tesis doctoral se sustentan sobre los fundamentos e implicancias de la hermenéutica filosófica y el tratamiento del lenguaje desde la propuesta de Hans-Georg Gadamer –y reclaman tenerlo presente en todo momento–; en este sentido, la tesis reconoce distintos tránsitos de la *experiencia hermenéutica* –y de hecho los desarrolla a lo largo de los capítulos, denominados *procesos de comprensión*– que atienden *al ser en el mundo* (que posibilita la significación diferencial), y *al ser con otros* (propio de una significación contextual), para centrar su desarrollo en *el ser en relación con*, en cuanto aquello que concede importancia principal al *sentido* desde la orientación a preguntas y respuestas que pueden establecerse entre los hablantes, o entre el intérprete y el *texto* (entendido *texto* como elementos propios del mundo vital y aportantes a la ampliación de las *estructuras de sentido*: vivencias, documentos, testimonios, la propia realidad histórica), *produciendo, desde las cosas mismas en cuestión, la posibilidad de “hacer mundo” por la fusión de horizontes abiertos gracias al lenguaje*, lo cual le posiciona en lugar diferente a una *significación estatuida*, que en ocasiones, dificulta la escucha del otro³²¹.

³²¹ Gadamer refiere la expresión “Es weltet” (Se hace mundo), original de Heidegger, en su conferencia “La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo” de 1990. Aunque la conferencia en general tiene un fuerte acento político, la expresión es utilizada para remarcar la importancia de la comprensión como tarea de la labor hermenéutica. En el texto se escribe:

Heidegger ha usado alguna vez de joven una expresión que con el tiempo, gracias a la publicación de sus cursos de juventud, se ha hecho conocida: ‘Es weltet’ (Se hace mundo).

¡Qué maravillosa expresión! (...) En efecto, cuando se hace mundo, ha venido al lenguaje algo plenamente esencial, la eclosión en horizontes abiertos, el fundirse con múltiples horizontes abiertos.

Quien escucha al otro, escucha siempre a alguien que tiene su propio horizonte (...) Sucede exactamente lo contrario de aquello que en la torre de Babel tenía en mente la gente como ideal delirante. Allí se decía:

De esta manera, los *procesos de comprensión* que se presentan a lo largo de la tesis, al hablar de *educación de calidad y calidad de la educación*, salvaguardan la importancia que en las sociedades genera un acercamiento a una analítica de corte más existencial –que transita y se nutre recíprocamente desde las acepciones a los campos de uso–, y asumir e interpretarlo de esta forma, es lo que permite el despliegue de *una traducción, un reconocimiento del sentido como resemantización*, la cual depende, precisamente, de esa *relación con el otro* (que en este caso se entiende como los distintos momentos históricos y sociales en los que se ha logrado interpretar elementos para el vínculo educación–calidad) hacia una conciencia histórico–efectual, en todo propósito, análoga a los *procesos de comprensión* aquí desarrollados³²². Como se infiere de lo expresado, la *resemantización* como realización de la comprensión, no implica, en momento alguno, un desconocimiento en la tesis de la significación contextual que se configura gracias a los campos de uso, sino un avance hacia el desarrollo filosófico y ontológico del *ser en relación con*, esto es relevante, toda vez que, a lo largo de los distintos capítulos (procesos de comprensión) se precisa, por ejemplo, desde las acepciones o el concepto, la importancia principal que configura en la diferencia del sentido, *el contexto*, de allí que en el desenvolvimiento mismo del fenómeno, cada una de las acepciones se enlaza con situaciones, instituciones y organizaciones concretas. Todo esto, siguiendo la invitación de Gadamer:

Lo que a mí me importa es mostrar que nos enfrentamos a esta tarea, no de querer eliminar la diversidad de las lenguas en el curso de un proceso de organización (...) sino de que cada uno aprenda a salvar las distancias y a superar los antagonismos entre nosotros. Y esto significa respetar, atender y cuidar al otro y darnos mutuamente nuevos oídos, algo de lo que carece bastante este mundo en el que se apela a los expertos³²³.

‘Tenemos que hacernos un nombre, por si nos desperdigamos por la faz de la tierra’. ¿Bajo qué nombre queremos permanecer juntos? Es el nombre que se tiene y que le permite a uno, por así decirlo, ya no escuchar al otro.

Cp. Gadamer, *Arte y Verdad de la Palabra*, pp. 124-125.

³²² Gadamer escribe al respecto de la historia efectual, la cual constituye para el filósofo alemán un principio y no un simple despliegue secuencial de pasos:

El interés histórico no se orienta sólo hacia los fenómenos históricos o las obras transmitidas, sino que tiene como temática secundaria el efecto de los mismos en la historia (...) Cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general, nos hallamos siempre bajo los efectos de esta historia efectual. Ella es la que determina por adelantado lo que nos va a parecer cuestionable y objeto de investigación.

Cp. Gadamer, *Verdad y Método I*, pp. 370-372.

³²³ Gadamer, *Arte y Verdad de la Palabra*, pp. 125-126.

La responsabilidad que trae el ejercicio hermenéutico así considerado, el lector puede verla desplegada en la tesis en múltiples ocasiones, por ejemplo, desde el momento mismo que se interroga al mundo griego, presentando la *areté política* como fin último de la educación en vínculo con la calidad (cualidad), es la *Paideia griega* que se retrotrae como comienzo de la propia dialéctica sofista y de la filosofía práctica, y en relación con la concepción aristotélica de categoría, un horizonte de sentido y de experiencias de la educación y la cualidad en cuanto el carácter ontológico de la experiencia filosófica.

Asimismo, desde el propio concepto de *trascendencia* utilizado en el título, el cual se remarca desde su acepción y uso cotidiano como consecuencia de índole importante, recogiendo el ejemplo y la conocida reflexión de Gadamer al respecto de este concepto:

Quando alguien, en mi juventud, durante la época del neokantismo, empleó una expresión como ‘la música trascendental de Beethoven’, Beckmesser apostilló burlonamente: ‘ese escritor no conoce ni siquiera la distinción entre trascendente y trascendental’. Sin duda el que pretenda comprender la filosofía Kantiana debe familiarizarse con esta distinción, pero el uso lingüístico es soberano y no se pueden dar tales normas artificiales. Esta soberanía del lenguaje, no excluye... [a quien se interesa por aclarar el estudio de un fenómeno] que se pueda hablar de un uso abusivo de la lengua (...)

En esta vida lingüística permanente que preside la formación de conceptos nace la tarea de la historia del concepto. Aunque no se trata de ilustrar sólo históricamente algunos conceptos, sino de renovar el vigor del pensamiento...³²⁴.

Por esto, la tarea hermenéutica hacia la *resemantización*, central en este trabajo investigativo, avanza al ejercicio valioso de la temporalidad que busca mostrar cómo el lenguaje hace parte de la sociedad y de la vida de los hombres, si bien esta es su fuente, esto es, que sin esta relación con las sociedades, sus productos, testimonios y los campos de uso concretos, se haría imposible interpretar *el propio sentido como experiencia hermenéutica con lo otro*, no se queda allí, desde el entendimiento se busca una particular comprensión en cuanto posibilidad para el análisis y la comparación que no oscurecen el aspecto lingüístico, sino que por el contrario le unen a la racionalidad del sentido latente, que también puede estar por fuera del texto escrito, permitiendo con esto la interpretación desde las *fusiones de horizontes*,

³²⁴ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método II*. Octava edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2010, p. 92.

es decir, de los *textos* con el intérprete autor de la tesis, y cuyo resultado es una ampliación de la comprensión en cuanto *cosa extraña* ahora interpretada principalmente desde *su ser en el mundo en relación con*, pero al tiempo, como horizonte nuevo para posteriores traducciones. Una oportunidad en cuanto pretensión, que, como se entiende, no se agota en la conciencia general o en el conocimiento estatuido, sino que busca generar el entendimiento momentáneo, una interpretación (mi interpretación) que amplía el círculo de la comprensión, la cual debe posibilitar a su vez nuevos diálogos, nuevas conversaciones en cuanto comunidad con la tradición.

El grado en el que el otro comprende lo que yo quiero decir aparece en su versión. Lo comprendido pasa así desde la indeterminación de su sentido a una nueva determinación, que permite comprender o malentender. Este es el verdadero proceso del diálogo: el contenido se articula haciéndose un bien común. La expresión individual se inserta, pues, siempre en un hecho comunicativo y no debe entenderse como hecho individual (...) cuando alguien comprende lo que otro dice, no se trata simplemente de algo mentado, sino de algo compartido, de algo común. El que hace hablar a un texto leyéndolo, y aunque lo lea sin articular todas sus palabras, inserta su sentido en la dirección semántica que tiene el texto, en el universo al que él mismo está abierto, ha comprendido. Ahí reside en definitiva la justificación de la idea que yo he seguido: comprender es ya interpretar³²⁵.

Como se sigue de lo anterior, la *resemantización*, tal como se encuentra en la tesis, encuentra su responsabilidad última en cuanto ofrece *un acuerdo en la búsqueda del sentido como comprensión momentánea*, no definitiva, que debe generar en los otros, no una identificación o verdad al modo de las ciencias naturales, que pendularmente, o necesitan “siempre” de la autoridad de los autores para afirmar sus explicaciones de la realidad, o borran de un tajo la historia, las respuestas y las formas anteriores como ha llegado a ser esa nueva “verdad”. Acá, se trata de la interpretación, que no es nada distinto del comprender que motiva el diálogo para el acuerdo en el marco de la propia historia efectual, la cual se da, y en una muy importante medida, gracias al contexto, entendiendo, no obstante, que la *resemantización* es, ante todo, más filosofía y ontología que ciencia estatuida, “más ser que conciencia”³²⁶. Por todo lo planteado en este *protocolo*, este es el propósito general y la ruta metodológica de la tesis, la cual presenta y extiende su desarrollo mediante *los procesos de comprensión*: tratar los vínculos entre educación y calidad no sólo desde su aspecto epistemológico, sino, en

³²⁵ Gadamer, *Verdad y Método II*, pp. 25-26.

³²⁶ Gadamer, *Verdad y Método II*, p. 18.

cuanto transitan, principalmente, hacia una comprensión del ser, un acuerdo momentáneo respecto del carácter ontológico y filosófico del fenómeno.

... la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un «objeto» dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende³²⁷.

En este tránsito, se encuentran en el proceso investigativo –entendido como *despliegue de los procesos de comprensión*–, *cuatro acepciones con respecto a la relación educación–calidad como fenómeno estudiado*, y se elabora un *horizonte de sentido para el encuentro y el entendimiento*, a manera de un *plano comprensivo* que vincula los *textos y conversaciones* provenientes de la historia misma, los organismos multilaterales, el Estado, algunos investigadores, expertos reconocidos, y las comunidades educativas (principalmente los maestros), con el propósito de permitir interpretaciones conducentes a la *resemantización*; advirtiendo además, que la selección de los planteamientos para el análisis en este trabajo, no debe entenderse, en momento alguno, como desconocimiento de la relevancia de *algunos autores, argumentos o textos*, que por razones de la propia capacidad humana del autor, no hayan sido vinculados al análisis, ni otros, que en sentido contrario, por ser «voces no expertas» –como el caso de los maestros de las instituciones educativas de la básica y media– se entiendan como un desacierto metodológico, todo lo contrario, el *diálogo con los textos* no sólo es el eje central de la labor hermenéutica, en cuanto brinda continuamente elementos para acrecentar las *estructuras de sentido*, sino que estos *diálogos* son los que movilizan la continuación de la conversación como *ser en relación con*, y no como *ser ahí en el mundo*, esto es, hace copartícipe *al otro* de la responsabilidad del comprender *en tanto se apertura al ser*, y no sólo un aceptante pasivo de la «respuesta verdadera», basada en la verificación de la autoridad del discurso estatuido y canónico de otros en la comprensión del fenómeno.

Especialmente se enfatiza, que los planteamientos de los miembros de las comunidades educativas son los más valiosos para seguir comprendiendo esta relación entre *educación y calidad*, de esta forma se proyecta en el capítulo final –en interpretación de Heidegger, un *ser posible como proyecto*–, empero, algunos formalismos y el nivel de la investigación,

³²⁷ Gadamer, *Verdad y Método I*, pp. 13-14.

obligan, en este caso, reducir esas voces, y considerar para el análisis, sólo algunas evidencias escritas de los maestros, que se validan aquí en sus múltiples formas, no caprichosamente, sino en cuanto recogen la proyección de su ser y la relación con el fenómeno desde sus comprensiones: una apertura de su *formación* en cuanto vínculo creado y *prejuicio* que motiva la pregunta y el desarrollo interpretativo desde los testimonios y experiencias *textuales* de las comunidades educativas particulares. Que interesante logro y responsabilidad futura sí el documento de tesis logra convertirse en *texto* para los maestros y sus comunidades.

Más aún, si se tiene presente que el autor de la tesis desarrolla un *proceso de comprensión* derivado (cuarto capítulo), que acuerda interpretaciones sobre las *concepciones de ser humano y sociedad* para abrir nuevas perspectivas en la relación educación–calidad, que permita a los copartícipes de los procesos formativos, analizar los vínculos de maneras diferentes, más conformes con sus propias realidades educacionales.

Finalmente, como se ha planteado, en el último proceso de comprensión la investigación despliega como resultado la *resemantización como realización de la comprensión*: una unidad de sentido, un acuerdo momentáneo con la educación de calidad en el que se *traduce lo extraño en propio*, y se propone para la *educación de calidad* un sentido diferente de educación, formación, pedagogía, didáctica, evaluación y valoración, esto se plantea, considerando el ser humano como fundamento de todo acto educativo e interpretando el componente ontológico y filosófico de la educación en su relación con la calidad, lo cual, a su vez, permite diferenciar la *educación de calidad* de la *calidad de la educación*, es el aporte final de la tesis no sólo como acuerdo y “... fusión del intérprete con lo que él mismo comprende”³²⁸, sino más aún, como motivación para nuevas preguntas, nuevas comparaciones y análisis... nuevos procesos de comprensión, nuevas interpretaciones.

³²⁸ Grondin, Jean. *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder Editorial, S.L., 2008, p. 84.

2. Elementos para establecer el *horizonte de sentido para la conversación* y el planteamiento del problema como *cosa extraña que sorprende*

La discusión mundial sobre la *educación de calidad* es interpuesta hoy desde diferentes ámbitos contextuales y disciplinares que hacen difusas las comprensiones y un acuerdo básico sobre esta por parte de quienes coparticipan de los procesos educativos; entre autores y escritos que señalan esta situación y contribuyen a establecer un *horizonte de sentido para la conversación*³²⁹ en el estudio de este fenómeno –en cuanto diálogos *textuales* como momento imprescindible y principal de la *experiencia hermenéutica del autor*, que posibilita transformaciones y actualizaciones en la *estructura de sentido*–, pueden referirse los trabajos de: Jurjo Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*³³⁰; Ricardo León Gómez Yepes, *Calidad educativa: más que resultados en pruebas*

³²⁹ Nótese, que la expresión utilizada es *horizonte de sentido para la conversación*, y no, “estado de la discusión” o “estado del arte”, en cuanto estas últimas expresiones implican una labor metodológica del investigador hacia la denotación, esto es, hacia el rastreo y estado del avance epistemológico de la temática estudiada, la cual exige, en la mayoría de los casos, una continuación lineal y progresiva que sólo vuelve a los escritos para evidenciar su lugar en el conocimiento, y «superarlo», estableciendo, desde allí, la obligatoriedad del nuevo hallazgo e imponiendo, por consiguiente, un nuevo discurso. Por su parte, la expresión, *horizonte de sentido para la conversación*, ofrece un escenario de interlocución con la tradición, no de una forma denotativa, sino connotativa o expresiva, en tanto no sólo se busca saber qué dicen los *textos*, sino *cómo ha llegado a ser eso que expresan en su lingüisticidad, esto es, las múltiples formas de decir de la cosa estudiada*, recuperando los indicios y elementos de sentido que se brindan desde algunos *textos* de la tradición y la vivencia para la comprensión. De esta forma, el *horizonte de sentido para la conversación*, no es solamente una referencia funcional y taxonómica de investigaciones realizadas y los avances encontrados en otras investigaciones, sino que se configura y presenta como un diálogo *textual* establecido a lo largo de la tesis misma, esto es, en toda su amplitud, implicando en cada conversación, la posibilidad de auscultar y entender el sentido latente. Ahora bien, el *horizonte de sentido para la conversación* tampoco puede asimilarse a un “estado del arte diluido” en las conversaciones generadas a lo largo de este protocolo o de la tesis en general, sino *un diálogo vivo que retoma desde los textos acuerdos anteriores, o signos que desde la historia misma, o el momento actual, permiten ampliar las estructuras de sentido con promesa de apertura a la trascendencia*, esto es, nuestra experiencia del mundo y del mundo mismo. Si logra entenderse este carácter hermenéutico del *diálogo textual*, se comprenderá también el porqué del estilo de la escritura de la tesis que difiere del canon establecido, esto es, cuerpo del texto y notas aclaratorias se movilizan y fusionan también como diálogo y experiencia hermenéutica del investigador, nada más importante para comprender la perspectiva filosófica que aquí se intenta presentar. No obstante lo anterior, no se desconoce que en la dinámica propia de la propuesta inicial de la investigación, se generaron incipientes aproximaciones a algunos textos escritos en la forma de análisis y comparaciones más relacionadas con fichas esquemáticas, empero, en el desarrollo de la propuesta hermenéutica, se abandonaron en cuanto el abordaje y consideración de un *horizonte de sentido para la conversación* que permitiera el avance y desarrollo de los *procesos de comprensión*.

³³⁰ Cp. Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

estandarizadas³³¹; los aportes del profesor Rodrigo Jaramillo Roldán, principalmente, *La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia*³³²; y muy especialmente los documentos de los organismos multilaterales como la ONU, sobre cobertura y calidad educativa, la OCDE, sobre las competencias manifiestas en resultados en pruebas internacionales, y la UNESCO sobre *Educación para Todos*, en representativo de los anteriores, baste por ahora mencionar: *El Imperativo de la Calidad*³³³. En América Latina sobresale el nombre de Alejandro Tiana Ferrer, quien ha dedicado gran parte de su esfuerzo investigativo y académico a comprender los vínculos recientes entre educación y calidad, uno de los escritos en el cual el autor remarca esta situación de incomprensión entre dichos vínculos es, *La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos*³³⁴; asimismo, las investigaciones y escritos de Marco Raúl Mejía Jiménez, principalmente las consignadas en las publicaciones *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*, y *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II*³³⁵.

Introducirse en la problemática es necesario e importante, no sólo porque la dinámica relacional de mundialización cultural y globalización mercantil, ha hecho que la *calidad de la educación* se convierta en el eje (signo de nuestro tiempo) de la política educativa en el mundo, sino, por la polisemia que se ha generado en los últimos años con motivo de estos cambios de carácter global, los cuales han hecho cada vez más complejo un trabajo cooperativo, comunicativo³³⁶ y armónico por parte de los organismos multilaterales, los

³³¹ Cp. Gómez Yepes, Ricardo León. “Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI. No. 38. Medellín: Universidad de Antioquia (enero-abril de 2004), pp. 75-89.

³³² Cp. Jaramillo Roldán, Rodrigo. “La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI. No. 38. Medellín: Universidad de Antioquia (enero-abril de 2004), pp. 91-100.

³³³ Cp. UNESCO. *Educación para Todos – El Imperativo de la Calidad*. Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo 2005. París: UNESCO, 2004.

³³⁴ Cp. Tiana Ferrer, Alejandro. “La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos”. *Transatlántica de educación*. Año 1. Vol. 1 (octubre 2006), pp. 18-29.

³³⁵ Cp. Mejía Jiménez, Marco Raúl. *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2006; *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2011.

³³⁶ Véase al respecto: Hoyos Vásquez, Guillermo. *Comunicación, Educación y Ciudadanía*. Cali: Universidad del Valle, (s.f.); Arbeláez Cardona, Teresa. “La humanización como horizonte de la formación docente –Debate sobre ‘modelos’ de subjetividad–”. *Itinerario educativo*. Año XXIV. No. 55. Bogotá: Universidad San

gobiernos, las comunidades educativas, las instituciones, y los directivos y docentes como dinamizadores finales de los propósitos formativos.

Siguiendo a los autores mencionados, y sumando las investigaciones y reflexiones de Verónica Edwards³³⁷; Henry Bocanegra³³⁸; Aracelli De Tezanos³³⁹; Germán Arellano³⁴⁰; Natalia Bondarenko³⁴¹; Juan Orozco, Alfredo Olaya y Vivian Villate³⁴²; entre otras, no sólo se va generando una *estructura de sentido* que en primer análisis y comparación va configurando un *horizonte actual para la conversación*, sino que advierte, que es entre los siglos XIX y XX –cuando *el concepto de calidad* adquiere presencia efectiva en los discursos sociales, políticos y organizacionales, y la educación se reclama y hace pública y extensa a toda la población de manera efectiva–, que *la calidad* comienza a ser vislumbrada de manera estricta como un elemento conveniente e inclusive de las propuestas y modelos educativos con el ánimo que redundara en beneficio social. Si bien, estas inclusiones abrieron espacio a muy variados intereses que fueron perfilando paulatinamente hasta nuestros días distintas acepciones, asumidas y llevadas a acción como elementos primordiales de interés educacional, el ejercicio interpretativo obliga a no desconocer, que la educación ha estado acompañada de propósitos formativos desde civilizaciones muy anteriores, en las cuales deben buscarse también elementos de sentido para *acordar comprensiones* sobre la educación de calidad hoy, evitando los *malentendidos*.

Buenaventura (enero-junio de 2010), pp. 21-37; Rocha de la Torre, Alfredo (et ál.). *La responsabilidad del pensar: homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2008.

³³⁷ Edwards Risopatrón, Verónica. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1991.

³³⁸ Bocanegra Acosta, Henry. “Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80”. *Diálogos de Saberes*. No. 32 (2010), pp. 29-44.

³³⁹ De Tezanos, Aracelli. “La formación de educadores y la calidad de la educación”. *Revista Educación y Pedagogía*. No. 14-15. Colombia: Universidad de Antioquia (1995), pp. 36-65.

³⁴⁰ Arellano Duque, Germán Antonio. “Un estado del arte del estudio sobre las reformas escolares”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI. No. 38. Medellín: Universidad de Antioquia (enero-abril de 2004), pp. 11-25.

³⁴¹ Bondarenko Pisemskaya, Natalia. “Acerca de las definiciones de calidad de la educación”. *Educere*. Vol. 11. No. 39 (octubre-diciembre de 2007), pp. 613-621.

³⁴² Orozco Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo y Villate Duarte, Vivian. “¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado”. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 51. Organización de los Estados Iberoamericanos (2009), pp. 161-181.

De esta forma, los elementos de sentido que se van encontrando en la conversación con los textos escritos, superan un «estado de la discusión», obligan diálogos con la tradición en relación del *todo* y las *partes*, configurando primeras interpretaciones y orientaciones de la investigación, en cuanto la palabra *calidad* encuentra raíces en la cultura griega clásica, y por esto, las preguntas dialécticas motivan que en el ejercicio interpretativo, se busquen orígenes de respuesta en primeras *conversaciones* y *fusiones de horizontes de sentido* desde esta época histórica.

De igual forma, la conversación con los textos va mostrando que desde el aspecto interdisciplinario (léase multidisciplinario) acaecido notablemente desde la década de los sesenta del siglo pasado –cuando el fenómeno de la *educación de calidad* adquiere en el mundo matiz preponderante con motivo de las dinámicas de desarrollo global–, la educación –incluidas la pedagogía y la didáctica–, deja de ser considerada como elemento de estudio propio de las «ciencias de la educación»³⁴³, y en su atención y prospectiva comienza a verse intervenida por las reflexiones y propuestas provenientes de las disciplinas política, económica y administrativa, así como por las recomendaciones –posteriormente directrices– de gobiernos y organismos multilaterales creados para orientar los fines y objetivos de la cultura y la educación *compartidos* por los países miembros de dichos organismos.

Respecto a estos factores relacionales y sus incidencias, los escritos contribuyen a acrecentar la *estructura de sentido* y las primeras comprensiones en cuanto proyección necesaria de un *horizonte de sentido para el encuentro y la conversación*. Sirvan, como muestra de estos momentos del estudio, no solo las referencias logradas desde las *conversaciones* con los organismos multilaterales –principalmente la UNESCO en sus Informes de la EPT–, sino posturas críticas de autores como Alejandro Álvarez, quien en sus estudios remarca las

³⁴³ Aunque el término «ciencias de la educación» es recogido aquí en sentido amplio para la aplicación comprensiva al objeto tratado, no se desconocen las diferencias en los desarrollos y «apropiaciones» que el término ha tenido no sólo en su decurso histórico, sino en los estudios epistemológicos y educativos realizados al respecto. Un trabajo diferencial en sentido de relación histórica desde el análisis comparado, y desde Colombia en particular, ha sido desarrollado en sus textos por el investigador Ríos Beltrán, Rafael. “Las ciencias de la educación. Entre universalismo y particularismo cultural”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 36. No. 4. Organización de los Estados Iberoamericanos (2005), pp. 1-15; “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”. *Revista Educación y Pedagogía*. No. 44. Medellín: Universidad de Antioquia (enero-abril de 2006), pp. 11-31.

implicancias de este aspecto multidimensional en la configuración de la educación actual y la relación sociedad–escuela, además, de la inconveniencia de algunas reformas educativas en el marco social colombiano³⁴⁴; también, Armando Zambrano Leal, ha trabajado estas incidencias en su escrito *Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional*³⁴⁵; y Marco Raúl Mejía Jiménez, desde su análisis detallado e ininterrumpido sobre los modos de entender la relación educación–globalización, y la incidencia que en esta relación toman los organismos multilaterales³⁴⁶.

Como se va observando, más que un estado de la discusión, que esquematiza y denota problemas puntuales y hallazgos para verificación, acercarse a los escritos como *textos* posibilita *primeras comprensiones* que movilizan, a su vez, nuevas preguntas dialécticas en relación con el por qué las discusiones y los documentos conducentes hacia la *calidad de la educación*, generados por los gobiernos (principalmente a través de sus departamentos o instituciones especializadas como el ICFES en Colombia), expertos de otras disciplinas (en especial, económicas, administrativas y de la gestión), y fundamentalmente los organismos multilaterales (OCDE, UNESCO, FMI, BM), han sido tan abundantes y de trascendencia suma en los últimos años, al punto, que puede afirmarse que actualmente desde estos escritos se sitúan los lineamientos, acciones e instrumentos de política para la educación en todo el planeta: es imprescindible no presentarlos, ni entenderlos, solo como estudios realizados en el tiempo y de manera denotativa y esquemática detallar sus datos y hallazgos, hay que conversar con ellos a lo largo de toda la tesis, preguntar para aclarar malentendidos, analizar y comparar desde estos el *todo* y las *partes*, interpretarlos y comprenderlos desde los horizontes de sentido actuales... Un trabajo distinto, ni mejor, ni superior, diferente, pero posible de apertura para el entendimiento y para la proposición; este es un elemento principal para comprender cómo la tesis se ha construido a la par de los diálogos, no de sincronías

³⁴⁴ Véase Álvarez Gallego, Alejandro. “Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?”. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 26. Organización de los Estados Iberoamericanos (mayo-agosto de 2001), pp. 35-58; “Los límites de la escuela”. *Educación y Ciudad. Bogotá: una gran escuela*. No. 7. Bogotá: IDEP (2005), pp. 9-32.

³⁴⁵ Cp. Zambrano Leal, Armando. “Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional”. *Educere*. Año 16. No. 54 (mayo-agosto de 2012), pp. 11-19.

³⁴⁶ Cp. Mejía Jiménez, *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica; y La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*.

temporales o de hallazgos que intentan con superioridad negar lo ya acordado, aquí se trata de comprender, de aportar un acuerdo al círculo de la comprensión, sobre *cómo ha llegado a ser lo que es la educación de calidad*, y desde su resemantización como realización de la comprensión, aportar a la discusión, elementos sobre el carácter ontológico y filosófico de esta *cosa extraña* que nos sorprende.

De esta forma, como motivación continua y continuada por las *estructuras de sentido que emergen*, y en relación con los *prejuicios*, al analizarlos no sólo se van aclarando *precomprensiones*, sino que se encuentra que los documentos de política internacional actual, particularmente contruidos por los organismos multilaterales, son más que referentes de investigaciones realizadas por cada país y la organización en general, han sido asumidos como *signos de nuestro tiempo*, y fijan los elementos *textuales* que configuran las *estructuras de sentido* más recientes y definidas, las cuales, al interpretarlas, entregan nuevos *elementos de sentido* que amplían las comprensiones, en cuanto una concepción estatuida, que orienta la *pertinencia y calidad educativas* sí, y solo sí, propende hacia el favorecimiento de los desempeños y la competitividad, la universalización del lenguaje del conocimiento, los resultados exitosos en evaluaciones y mediciones estandarizadas para los actores y procesos de la educación, así como los estudios comparados sobre esos resultados³⁴⁷.

Empero, la *estructura de sentido* se amplía y hace inestimable cuando, paradójicamente este direccionamiento planteado a través del discurso predominante, genera la emergencia de un escenario global y colombiano de situaciones problemáticas de base verbal y de hecho, que se advierte no sólo a través de los prejuicios y las vivencias del investigador, sino de los profesores y las comunidades educativas, el Estado y los entes internacionales. La primera de esas situaciones problemáticas, representada fundamentalmente en la presentación de un contexto inmanejable de enunciados sobre la *educación de calidad* provenientes no sólo del propio discurso predominante, sino de otras vivencias y comprensiones sobre este tema,

³⁴⁷ A este respecto véase OCDE. *Estudios de la OCDE de las políticas de innovación: Colombia. Resumen Ejecutivo*. OCDE, 2014; pueden compararse también, los documentos correspondientes a *Panoramas de la Educación* en países como México y España; los Informes de la *Educación para Todos* (EPT) de la UNESCO; y los escritos sobre *Calidad de la Educación en Colombia* producidos por el Banco Mundial, véase OECD & The World Bank. *Tertiary Education in Colombia 2012: Reviews of National Policies for Education*. Publishing OECD and the International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank (2012).

contexto en el cual no se percibe un «horizonte de sentido» para la conversación y entendimiento cercanos³⁴⁸, deviniendo además, en una producción escrita tan heterogénea, que las distintas acepciones, argumentos y argumentaciones sobre la educación de calidad, circulan a cualquier destino favorable, en muchas ocasiones sin ser escuchadas en el marco de la discusión que necesitarían para ganar legitimidad e inteligibilidad, en otras, inclusive, sin la «responsabilidad del pensar» de sus autores³⁴⁹.

Las segundas –problemáticas de hecho–, en cuanto al ser el derecho y servicio público de educación en Colombia ofrecido por un conjunto de instituciones desiguales –diferentes entre sí por tipo, tamaño, vocación, recursos disponibles, etc.–, se hace imposible esperar que bajo esta heterogeneidad, las instituciones «se ajusten académica o burocráticamente» para responder de la misma forma a lineamientos con pretensiones de homogeneidad.

La propuesta de investigación se concentra en la primera de estas problemáticas como fenómeno extraordinario, *cosa extraña que me sorprende y me vincula al círculo de la comprensión* para su interpretación –esperando que, al contribuir en su comprensión, se «allane un terreno» para abordar la segunda problemática, tal cual se enfatiza en el capítulo final de la tesis–. Ahora bien, como se ha sugerido en otras partes del documento, los *prejuicios y las precomprensiones* movilizan *preguntas dialécticas* que obligan la

³⁴⁸ La expresión «horizonte de sentido» se toma en referencia a la propuesta de Hans Georg Gadamer, entendida como la forma en que en general «existe el mundo como apertura al diálogo y nosotros somos y nos entendemos en él». El «horizonte de sentido», por tanto, recoge nuestro *ser en tanto relación con* y las múltiples formas de decir, la historia de lo que somos y nuestra lingüisticidad, al tiempo que nos afronta como escenario constante para el entendimiento con los demás y con lo *otro*, lo cual pasa por el reconocimiento de la pluralidad y el diálogo como camino de encuentro hacia la interpretación y comprensión de los fenómenos.

³⁴⁹ La expresión es obtenida del libro en homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez titulado de esta forma. A propósito de la expresión en comento, se comparte la reflexión presentada por Rodrigo Uprimny en un diario de circulación nacional en la cual expresaba precisamente sobre la relación entre “responsabilidad del pensar” y la trayectoria académica del profesor Hoyos:

... es un esfuerzo porque el pensar sea responsable, en el sentido de que no sea solitario sino, como él enfatizaba, un pensar en público, que responda a las exigencias de nuestros dramáticos problemas. Y creo que pocos en Colombia como Guillermo Hoyos asumieron con pasión la tarea de llevar la filosofía desde las aulas a la discusión pública para abordar temas esenciales como la paz, la formación ética de los ciudadanos o la responsabilidad de los medios de comunicación, por sólo citar algunos de los campos en donde intervino activamente, como filósofo y como ciudadano.

Finalmente, es un esfuerzo por responder por aquello que uno piensa. Y así lo hizo el profesor Hoyos asumiendo las consecuencias de sus planteamientos y participando en labores complejas, cuando consideraba que correspondían a sus convicciones morales...”. Véase Uprimny Yepes, Rodrigo. “La responsabilidad del pensar”. Bogotá: *El Espectador* (enero 12 de 2013), pág. 5-6.

comprensión de otros múltiples puntos de partida, en cuanto si bien existe una racionalidad y discurso preponderantes que determinan actualmente directrices de política educativa y actuación en las instituciones –aunque diferenciadas por lo planteado líneas arriba sobre su desigualdad–, la manifestación plural de otros discursos y acciones (*textos*) sobre la *educación de calidad*, genera un panorama para la interpretación actual tan heterogéneo e impreciso, que hasta el propio gobierno colombiano termina confundido y aceptando implícitamente que la educación impulsada, y custodiada bajo su dirección, es de muy baja *calidad*, con lo que al confrontar y conversar con la propia realidad histórica sobre los esfuerzos que se realizan y los recientes programas que se llevan a cabo, los mismos parecen contradictorios o no ser pertinentes e importantes, dado que finalmente, las mediciones estandarizadas globales, suponen el último dictamen³⁵⁰.

³⁵⁰ Sirva en la configuración de este *horizonte de sentido para la conversación*, y como ejemplo de esta confusión, la contraposición entre las distintas acciones y propuestas orientadas hacia la búsqueda de la *calidad educativa* impulsadas por el Ministerio de Educación desde los años anteriores, las cuales van desde el apoyo ofrecido a la formación de maestros, dotación de tecnología, implementación del bilingüismo y material didáctico en las instituciones, hasta programas nacionales de intervención educacional sobre problemas centrales para el país como la educación para la sexualidad (2009), y la prevención, ejercicio y promoción de los derechos humanos (Eduderechos, 2010), las cuales siendo concordantes con el Plan Nacional Decenal de Educación, los Planes Sectoriales, y la Política de Mejoramiento de la Calidad Educativa, pareciesen no tener mucha relevancia, al contraponerlas con los resultados obtenidos en las pruebas internacionales. Veamos:

En el año 2008, con motivo de los resultados en PISA 2006, se escribía desde el Ministerio de Educación: “PISA 2006 aporta valiosos elementos para el análisis y la reflexión sobre el sistema educativo colombiano y plantea serios retos a la política de mejoramiento de la calidad. ¿Cómo mejorar los resultados generales de los estudiantes? ¿Cómo hacer que cada vez más estudiantes logren los niveles medios de desempeño y dejen de hacer parte de los niveles inferiores donde no alcanzan las mínimas competencias científicas? ¿Cómo hacer que los buenos resultados se extiendan, no sólo a una fracción, sino a toda o a la mayoría de la población? ¿Cómo lograr que las instituciones tengan mayor injerencia en el desempeño de los estudiantes y, por esta vía, contrarrestar el efecto de las preocupantes condiciones de vulnerabilidad social y pobreza?” (pár. 31). Cp. “Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (marzo de 2008).

Y el 3 de diciembre de 2013, cinco años después –y ya implementados y desarrollados en la mayoría de colegios de Colombia los programas mencionados en *beneficio de los problemas descritos y centrales del país desde la política de calidad*–, se escribe desde el Centro Virtual de Noticias del MEN el boletín de prensa enviado por el ICFES sobre los desempeños en PISA 2012 así: “El análisis de los resultados 2012 hace énfasis en matemáticas, área en la que siguen siendo preocupantes los resultados para Colombia y en la que el país muestra una gran brecha con relación al promedio de países de la OCDE (pár. 5) (...)”

Colombia aún está muy por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas evaluadas, al igual que los otros 7 países latinoamericanos que participaron en PISA en 2012: México, Brasil, Chile, Uruguay, Argentina, Costa Rica y Perú” (pár. 7).

En la misma página, se enmienda el comunicado un día después, escribiéndose el 4 de diciembre: “Colombia, al igual que los demás países latinoamericanos que presentaron la evaluación en las tres áreas, muestra desempeños muy inferiores al promedio de países de la OCDE, situación que preocupa al Gobierno Nacional y que ratifica la necesidad de focalizar las políticas para transformar la calidad de la educación” (pár. 5). Cp. “PISA 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (diciembre 3/4 de 2013).

Bajo estas interpretaciones y estos *signos*, que más que un «estado de la discusión», configuran un entorno *textual para la conversación*, se vivencia y dinamiza la educación básica y media en Colombia³⁵¹, con proliferación de reflexiones, programas y acciones que relacionan la *educación* y la *calidad* desde múltiples perspectivas, y bajo las cuales, maestros, directivos docentes, estudiantes y toda la comunidad educativa en general se moviliza, evidenciando no sólo nociones diferenciadas en los distintos planteamientos, sino incompreensión entre la relación surgida de esas propuestas, las acciones o proyectos emprendidos, y los resultados sobre la *calidad de la educación* valorados fundamentalmente desde los desempeños.

Como se deduce de todo lo planteado, la emergencia de una *necesidad comprensiva* no se reduce a la búsqueda de investigaciones que permitan afianzar análisis desde un discurso homogéneo, ni tampoco se soluciona a partir de este, muy por el contrario, desvela, inicialmente, que no es posible simplemente referir los estudios realizados en una suerte de estado de la discusión o estado del arte, que denote lo realizado, y desde allí se proponga un nuevo resultado, o una nueva taxonomía, como si el fenómeno de la *educación de calidad* se pudiese superar con cada nueva clasificación de la calidad, o con la aplicación de criterios de medición para verificar los indicadores de gestión como se hace hoy en la mayoría de estudios; exige una conversación con los *textos* (de organismos multilaterales, Estado, participantes de los procesos educativos, en sus múltiples formas) y la necesidad de un *horizonte de sentido para el encuentro y la conversación*, donde se presenten los distintos discursos, *signos* de nuestro tiempo, y comprensiones sobre la *educación de calidad*, los cuales posibiliten desde las interpretaciones que les asiste y que sustentan la solidez y corrección de sus argumentos, al tiempo que involucrando las responsabilidades que atañen a sus autores, los diálogos frente a las dos preguntas fundamentales de toda reflexión

³⁵¹ Si bien en Colombia como en el mundo, las reflexiones sobre la *Educación de calidad* han tenido escenarios para la discusión conjunta de todos los niveles educativos, no obstante, la tendencia encontrada en la revisión de los textos escritos, evidencia de manera general, una orientación en el tratamiento de la problemática desde niveles separados entre educación básica y media por un lado, y educación superior por otro, lo cual si bien ha generado una decisión de acotación metodológica del trabajo de tesis, es un aspecto incongruente y no menor, que genera *preguntas dialécticas* para un abordaje concreto en investigaciones posteriores.

educativa: ¿desde qué noción(es) de educación se está hablando? y ¿cómo trascienden esas nociones las concepciones de ser humano y de sociedad?

Puntualizando: esta tesis como *experiencia hermenéutica* en búsqueda de un *acuerdo momentáneo* con la *cosa extraña que sorprende*, pretende desarrollar, en razón inicial de los *prejuicios y las precomprensiones que generan preguntas dialécticas* sobre la polisemia e incomprensión señaladas, una *interpretación* de la *educación de calidad* en los niveles de la educación básica y media en Colombia, buscando: 1) *Comprender e interpretar* los vínculos y formas de circulación de la «calidad» en distintos *textos* educativos en occidente y en Colombia y sus manifiestas transformaciones (primer y segundo procesos de comprensión, esto es, primer y segundo capítulos); 2) *Analizar y comparar* desde un posible *horizonte de sentido*, las *acepciones actuales surgidas en los procesos de comprensión anteriores* (apoyado acá no sólo en la conversación *textual*, sino con formas de *mapas divergentes y planos comprensivos utilizando la figura del paralelogramo*). Estos mapas y plano pretenden, a la vez, simular *horizontes de sentido* para el encuentro y el diálogo responsable que amplíe las comprensiones y aclare cada vez más los malentendidos (tercer capítulo); 3) Una *interpretación*, que desde las aclaraciones y comparaciones realizadas permite, además, presentar algunas *concepciones de ser humano y sociedad que trascienden a esas acepciones* (cuarto proceso de comprensión); y 4) Una *resemantización de la educación de calidad* como unidad momentánea de sentido, abierta a nuevas traducciones, a nuevas interpretaciones (capítulo quinto). Todo en el marco de la *experiencia hermenéutica* que avanza del camino epistemológico al filosófico, esto es, en su relación con las respuestas fundamentales que «habitan» implícitamente estas relaciones: *cómo la educación de calidad ha llegado a ser lo que es, desde qué acepciones de educación se está hablando y qué concepciones de ser humano y sociedad trascienden desde esas nociones*.

Como se infiere, la insistencia en estas preguntas-respuestas no obedece sólo a la finalidad de la investigación como ejercicio académico, sino a la convicción que asiste al autor de la tesis, que al posibilitar un *horizonte de sentido para el encuentro y el diálogo*, se pueden acordar nociones que determinen acciones recíprocas para nuestro contexto de época, y mediante las cuales se llegue a contribuir a una comprensión de la *educación de calidad*

desde el carácter ontológico y filosófico de la educación, en todo vinculada a la *formación del ser humano, la sociedad que se proyecta*, un sentido de educación por medio del cual se pueda alcanzar esa sociedad proyectada³⁵².

Esto es fundamental además, porque si *toda manifestación educativa es esencialmente comunicativa*³⁵³ y *la educación es educarse*³⁵⁴, resulta paradójico, que sea justamente la educación una de las manifestaciones sociales sobre las cuales parecieran faltar horizontes para generar posibilidades de entendimiento y acuerdo político –en otras palabras, por lo menos para dialogar sobre nociones, argumentos y marcos de acción–, y de allí la profusa emergencia de todo tipo de investigaciones y discursos que a modo de «estados del arte», sólo denotan y reconocen lo dicho por el otro, pero sin intento de entendimiento y diálogo, discursos e investigaciones provenientes no sólo de los organismos internacionales, el Estado, los técnicos en educación y los propios educadores, sino de otras disciplinas y expertos que han logrado autoridad –en detrimento de la pedagogía y la didáctica–, para advertir, explicar y direccionar, lo que debe hacerse o no en torno a la educación. En un planteamiento educativo, o en una política educativa, va a ser muy difícil resolver las cuestiones que se planteen, si primero no se genera «un horizonte» para que cada quien ponga a circular sus argumentos con claridad y en un marco de uso «responsable del pensar», dado que –parafraseando a Germán Vargas Guillén–, toda enunciación intencionada “... deviene en ética y ésta sólo se efectúa como política”³⁵⁵.

³⁵² Este sería, además, un primer paso para un trabajo situado y concreto frente a la constante expresión *la educación está en crisis*, la cual acompaña explícita o implícitamente a los documentos sobre educación desde el Informe Coombs elaborado para la UNESCO en 1967 y publicado para la sociedad en general en 1968. Cp. Coombs, Philip H. *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press, 1968.

³⁵³ Cp. Hoyos Vásquez, *Comunicación, Educación y Ciudadanía*.

³⁵⁴ Cp. Gadamer, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A., 2000.

³⁵⁵ Vargas Guillén, Germán. “Guillermo Hoyos Vásquez: entre filosofía y pedagogía”. *Anuario colombiano de fenomenología*. Volumen VII. Pereira: Editorial UTP – Universidad Tecnológica de Pereira (2013), p. 25.

3. Formulación de las preguntas y objetivos de investigación

A partir de lo expresado, surgen las preguntas y objetivos de investigación, su relación demarca no sólo el propósito general del estudio, sino que moviliza y cohesiona la metodología para alcanzarlo, aclarando los malentendidos y provocando la *unidad de sentido con el texto*³⁵⁶.

Cada pregunta y objetivo derivado podrían enmarcarse en uno de los capítulos del escrito de tesis, pero no como interrogantes o respuestas a componentes puntuales, sino, por el contrario, a desarrollos dinámicos y dialécticos de los *procesos de comprensión*. En este sentido, la suma de las *partes* no es igual al *todo*, ni el *todo* encierra en su totalidad a las *partes*, es una relación dialéctica de transformación continua con *unidad de sentido sólo momentánea*, tal cual es la propia relación con el mundo de la vida.

Preguntas principales de investigación:

¿Qué relaciones entre educación y calidad, sus acepciones y trascendencia en las concepciones de ser humano y sociedad, pueden comprenderse a partir de diversos textos referidos a la educación y la calidad en la historia de occidente y de Colombia?

¿Qué nueva traducción a la educación de calidad básica y media en Colombia puede surgir como acuerdo comprensivo sobre los textos y las relaciones actuales entre calidad y educación, como síntesis al hacer momentáneamente propio lo extraño en el marco de una experiencia hermenéutica?

³⁵⁶ Véase González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, p. 58.

Preguntas derivadas de los procesos de comprensión:

¿Qué relaciones pueden interpretarse entre calidad y educación a partir de diversos signos fijados en textos de la historia de occidente, incluso en ausencia del concepto estatuido de calidad?

¿Qué relaciones pueden interpretarse entre calidad y educación a partir de diversos signos fijados en textos de la historia de Colombia, posteriores a la independencia, incluso en ausencia del concepto estatuido de calidad?

¿Cómo pueden compararse y comprenderse, atendiendo a sus acepciones y sus contextos de aplicación y uso, las relaciones entre educación y calidad presentes en discursos educativos de ámbito mundial y sobre la educación básica y media en Colombia desde 1990, las cuales posibiliten proponer un horizonte de sentido actual para el encuentro, la conversación y el entendimiento sobre estas relaciones?

¿Qué concepciones de ser humano y sociedad trascienden desde las relaciones y acepciones actuales entre educación y calidad manifiestas en diversos signos de nuestro tiempo y fijados como textos?

¿Qué síntesis momentánea puede acordarse para la educación de calidad básica media en Colombia como resultado de un proceso hermenéutico de comprensión hacia la resemantización?

Objetivos principales de la investigación

Comprender las relaciones entre educación y calidad, sus acepciones y trascendencia en las concepciones de ser humano y sociedad, a partir de diversos textos referidos a la educación y la calidad en la historia de occidente y de Colombia.

Acordar una síntesis momentánea para la educación de calidad básica media en Colombia, surgida de un proceso de comprensión de los textos y relaciones actuales entre calidad y educación, en el marco de una experiencia hermenéutica

Objetivos derivados

Comprender las relaciones entre calidad y educación a partir de diversos signos fijados en textos de la historia de occidente, incluso en ausencia del concepto estatuido de calidad.

Comprender las relaciones entre calidad y educación a partir de diversos signos fijados en textos de la historia de Colombia, posteriores a la independencia, incluso en ausencia del concepto estatuido de calidad.

Comparar y comprender, atendiendo a sus acepciones y sus contextos de aplicación y uso, las relaciones entre educación y calidad presentes en discursos educativos de ámbito mundial y sobre la educación básica y media en Colombia desde 1990, las cuales posibiliten proponer un horizonte de sentido actual para el encuentro, la conversación y el entendimiento sobre estas relaciones.

Interpretar las concepciones de ser humano y sociedad que trascienden desde las relaciones y acepciones actuales entre educación y calidad manifiestas en diversos signos de nuestro tiempo y fijados como textos.

Acordar una síntesis para la educación de calidad básica media en Colombia, como resultado de un proceso hermenéutico de comprensión hacia la resemantización.

4. Justificación

Si bien puede inferirse con una cierta facilidad las razones que justifican la investigación desde el compendio, el horizonte de sentido para la conversación y el planteamiento del problema, se dedican algunas páginas, para establecer en orden de precisión, los motivos de índole socio-histórico, académico y formativo que invitan a considerar la justificación de esta investigación.

Tal como Hans-Georg Gadamer lo ha mostrado, el *mundo al ser hecho en el encuentro y fusión de horizontes* (*Horizontverschmelzung*)³⁵⁷, es polisémico, las realidades socio-históricas en las que vivimos –como la educativa– no poseen un único sentido, y dependen de los contextos aunque aparentemente se perciba una significación relativamente homogénea, por lo que su abordaje se hace complejo y necesario de comprensión desde un marco interpretativo.

No obstante, tal como el propio Gadamer lo señala, la *fusión de horizontes* obliga la tarea humana y social del entendimiento, de la interpretación, de la conversación para lograr la comprensión en un momento histórico, –en palabras de Elvia María González, un *acuerdo momentáneo*–³⁵⁸ con la cosa estudiada, más aún cuando los conceptos que se abordan en la investigación están siendo significados hoy, en el mejor de los casos, desde otras realidades educacionales muy diferentes a la colombiana, en el peor, desde otros horizontes disciplinares sin mayor precisión explicativa de los campos de uso concretos y los vínculos históricos.

Si a lo anterior se suma, que las directrices sobre política educativa y los distintos *textos* sobre la educación de calidad y la calidad de la educación van en aumento, se corre el riesgo académico y social de no tener claridad en los fines y propósitos de la educación, y que el

³⁵⁷ Al respecto puede revisarse la interpretación de Gerard Vilar en: Gadamer, *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 125.

³⁵⁸ González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, p. 57.

discurso preponderante termine siendo el único válido, imponiéndose sin necesaria legitimidad social, porque no se encuentran, ni se han generado, *horizontes de sentido* para la conversación.

Pero también se corre el riesgo académico de la polisemia inmanejable, sobre la cual, cada nuevo discurso, reconociendo el complicado escenario –paradójicamente como en una suerte de justificación–, aventure nuevas propuestas desde cada interés particular o colectivo.

Siendo esto, ya muy preocupante, al autor de esta tesis no le cabe duda, que las justificaciones mayores para el tratamiento de la problemática son dos: la primera, que se esté pensando la educación de calidad desde realidades imaginadas, es decir, que no sólo la política, sino *los textos* en general, estén traspasando *acepciones de calidad* desde otros «horizontes disciplinares» al «horizonte educacional» sin el debido diálogo y entendimiento que las relaciones necesitan, y por eso, se hayan equiparado en algunos discursos los conceptos de «escuela y empresa», «profesor y funcionario o colaborador», «estudiante y cliente», perdiendo el matiz epistemológico –y ontológico– del acontecer educativo. Además, que se traspase la relación de la educación con la calidad en cuanto se percibe en el diálogo con los *textos*, *signos* que ponen la educación a merced de los estándares externos de la calidad para que sea evaluada.

La segunda, y más importante, estriba en la *trascendencia* que esas nociones de educación y *educación de calidad* tienen sobre las concepciones de ser humano y sociedad porque tocan la propia esencia de lo formativo y recogen el carácter ontológico y filosófico del fenómeno. Apremia una conversación para escucharnos, dialogar y entendernos desde un lenguaje común, en la cual aprendamos a exponer y atender los puntos de vista del otro, pero, al tiempo, acordar qué ser humano queremos contribuir a formar, qué sociedad queremos, y cómo se concibe la educación para alcanzarlos: como se infiere, esto es, ante todo, una tarea humanística de alta «responsabilidad del pensar», porque tal como lo plantea Gadamer “... me mantengo en que, si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerzas humanas de

lo que se trata”³⁵⁹, es decir, detrás de esas concepciones «está un franco sentimiento de responsabilidad por la humanidad y su destino»³⁶⁰.

Así, la investigación pretende contribuir en la interpretación de un fenómeno *sorprendentemente extraño*, esa *educación de calidad* aparentemente por todos conocida, pero sumamente difusa y distante, entregando una *síntesis*, una *traducción*, para ser nuevamente interrogada y punto inicial de nuevas comprensiones. Dicho en otras palabras, a partir de la *experiencia hermenéutica*, aporta la *interpretación* como *resemantización*: una propuesta desde la pretensión «Gadameriana» de *comprender cómo algo ha llegado a ser lo que es*, y que al tiempo, en su tratamiento filosófico y ontológico, se convierte en motivo para nuevas interpretaciones en el decurso propio de la espiral de la comprensión –círculo hermenéutico– Veamos con detenimiento en el apartado siguiente estos aspectos.

5. Metodología

El rasgo distintivo del humanismo es que no tiene como perspectiva primera producir resultados objetivables y mensurables, como es el caso de las ciencias metódicas de la naturaleza; más bien confía en contribuir a la formación (Bildung) y a la educación de los individuos desarrollando su capacidad de juicio.

Jean Grondin. *Filósofo e Investigador.*
¿Qué es la hermenéutica? 2008

Sirvan los apartados anteriores como abrebocas de este punto sobre la metodología –tan sustancial a quienes se interesan en los aspectos procedimentales del ejercicio investigativo– para enfatizar sobre cuatro aspectos que enmarcan el estudio desarrollado. El primero, que el trabajo investigativo responde a *mi experiencia hermenéutica*; esto es, mi ingreso al círculo de la comprensión motivado por las afectaciones que los *prejuicios* me producen y las *preguntas dialécticas* que me hago sobre el *hecho sorprendente* en el marco de mi relación contextual e histórica con la tradición y la cultura.

³⁵⁹ Gadamer, *La educación es educarse*, p. 48.

³⁶⁰ Véase Gadamer, *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 126.

El segundo, que dicha experiencia, precisamente por ser personal, toma elementos de las propuestas de varios autores, pero construye un propio proceso de comprensión dentro del círculo hermenéutico; en este sentido, la metodología no debe ser entendida de manera distinta al camino recorrido para *hacer propio lo extraño*, esto es, un desarrollo de los *procesos de comprensión* hacia una interpretación de la educación de calidad.

En tercer lugar, que la *experiencia* utiliza como soporte de la misma un *thelos* y una *aletheia* en sentido «Gadameriano», el primero, en cuanto una de las pretensiones fundamentales del ejercicio es acordar una interpretación sobre *cómo la educación de calidad básica y media en Colombia ha llegado a ser lo que es*, la segunda, *aletheia*, en cuanto un proceso de «desocultación» desde los *textos* entendidos en múltiples formas, empero como proceso auténtico, que en su novedad puede arrastrar fallas, pero no falsas apariencias, es en este contexto, que las conversaciones con los *textos* alcanzan también un carácter ontológico, no describe o explica simplemente una exteriorización del *ser ahí* establecido de las relaciones entre educación y calidad, sino *su ser en relación con*, que puede hablar desde su lingüisticidad, no necesariamente desde el concepto estatuido.

Finalmente –y en consideración, tal vez, la más relevante–, que aunque la *síntesis* que se logra de la educación de calidad en esta investigación es sólo momentánea y nuevas interpretaciones se suscitarán, esa síntesis, esa *traducción*, es entendida como *formación*, y en este sentido, nada se pierde, todo se conserva en *mi experiencia hermenéutica*. Expuestos estos aspectos generales, y siguiendo a Gadamer desde Grondin, se entiende porque «el padre de la hermenéutica filosófica» no reduce la metodología a una única serie de procedimientos sistemáticos y de estricta continuidad, sino, por el contrario, a la posibilidad *de creación interpretativa y también metódica*.

Gadamer no tiene nada en contra del conocimiento metódico como tal, y le reconoce toda su legitimidad, pero estima que su imposición como modelo único de conocimiento tiende a dejarnos ciegos ante otros modos de saber. Una reflexión, por tanto, que quiera hacer justicia a la verdad de las ciencias del espíritu, reflexión que incumbe a lo que podemos llamar una «hermenéutica», no ha de ser necesariamente una metodología³⁶¹.

³⁶¹ Grondin, ¿*Qué es la hermenéutica?*, p. 73.

De esta forma, cada inmersión en el *círculo de la comprensión* posibilita experiencias novedosas que hacen también pensar que la metodología es una construcción «artesanal» para acercarse al objeto de estudio³⁶². En las líneas siguientes se despliegan con detalle algunos elementos de carácter funcional realizados para el ejercicio metodológico en esta investigación, teniendo en la cuenta que es necesario *comprenderlos* en el marco de las consideraciones realizadas.

Paradigma investigativo

Si bien la expresión *paradigma* no es la más adecuada al hablar de *hermenéutica*, los conceptos se han relacionado y utilizado tradicionalmente para referir uno de los ámbitos epistemológicos e investigativos que soportan las proposiciones y prácticas con las que se aborda la realidad y el conocimiento. Justamente lo anterior se generó porque ambas expresiones: *hermenéutica* y *paradigma*, toman fuerza en el contexto epistemológico (filosófico y científico) en momentos históricos cercanos con motivo de las obras *Wahrheit und Methode* (1960) de Hans Georg Gadamer (1900–2002) y *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) de Thomas S. Khun (1922–1996); no obstante la utilización iterativa de la expresión *paradigma hermenéutico*, se encuentran diferencias profundas de comprensión y utilización de los términos en posturas como las de Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista³⁶³ con respecto a otras como la que plantea Bernardo Restrepo³⁶⁴. Si bien los primeros en su edición inicial del clásico libro de *Metodología de la Investigación* (1991) no dan mayores claridades sobre la *hermenéutica* y su relación con los *paradigmas o enfoques* investigativos, al punto que ni siquiera hablan de *enfoques de investigación*, en versiones más actuales de la publicación han incluido en la primera unidad dicha reflexión sobre los enfoques clasificándolos como cuantitativo, cualitativo y mixto, sin embargo, tal como se ha planteado, autores menos concentrados en el carácter funcional del tratamiento

³⁶² Véase Henríquez, Guillermo y Barriga, Omar. “La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente”. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. No. 17. Chile: Universidad de Chile (septiembre de 2003), pp. 1-11.

³⁶³ Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. México: McGraw-Hill Interamericana, 2003.

³⁶⁴ Restrepo Gómez, Bernardo. *Investigación en educación*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, 2002.

de datos siguen entendiendo las bases investigativas desde los paradigmas. En su conocido módulo de *Investigación en Educación*, Restrepo asigna el concepto de paradigma para la clasificación de las investigaciones cualitativas y cuantitativas, y más exactamente en el caso de las investigaciones cualitativas, recurriendo a Jacob (1987) sugiere que este *paradigma* se nutre de las tradiciones investigativas.

En lo respectivo a esta investigación, y más con el objetivo de aproximar una relación metodológica, se asume el concepto de *paradigma* no sólo como basa epistemológica sobre la cual descansa el estudio, sino filosófica en cuanto *se trasciende el ser mismo de la cosa estudiada*. En este sentido la investigación, se asienta sobre la *hermenéutica* entendida como *traducción*, pero también como comprensión y conversación, una *filosofía general de la interpretación*.

En conclusión, sin estar de acuerdo totalmente con la expresión “paradigma investigativo”, pero entendiéndola más que como una metodología para resolver los problemas, como una propuesta para entender las relaciones entre el mundo de la vida, los seres humanos y la ciencia, en las cuales se evidencian y movilizan intereses, prejuicios, precomprensiones, interpretaciones y resemantizaciones, se considera esta investigación sobre un *paradigma hermenéutico* –asumido en relación con las hoy denominadas ciencias de la comunicación o de la discusión–, cuyo interés fundamental es interpretativo, conversacional y argumental.

Enfoque metodológico

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista, puede afirmarse que la investigación cualitativa está enfocada hacia el análisis y comprensión de los acontecimientos, abordándolos desde múltiples perspectivas y participantes, seleccionando los fenómenos, y profundizando en las experiencias, opiniones y significados³⁶⁵.

Si bien esta investigación reclama en todo momento la importancia de los *textos* y sus múltiples formas de decir, su lingüisticidad, entendido *texto* en sus múltiples formas, por el

³⁶⁵ Cp. Hernández Sampieri; Fernández Collado y Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación*, p. 364.

carácter formal del estudio y el nivel en el que el mismo se desarrolla, no se encarga de estos elementos de sentido de manera principal, esto es, de los diálogos generados con profesores, estudiantes o padres de familia, empero, podría afirmarse que la investigación sí se ocupa de producciones ya fabricadas³⁶⁶ en cuanto los escritos se convierten en una forma de *textos*, y, en este sentido, muchos de estos, como los *textos* producidos en el ámbito filosófico, amplían las *estructuras de sentido* para la comprensión de lo factual y de lo latente, esto es, las respuestas a las preguntas pedagógicas fundamentales, y en relación, con el objetivo general de la investigación.

Por esto, las *estructuras de sentido* que se van dinamizando, y las preguntas y objetivos de investigación que surgen en el proceso de comprensión, no se dan *a priori*, sino como producto de la conversación con los *textos*, como relación del investigador con los prejuicios y los signos³⁶⁷, que se han constituido en la tradición educativa y en las relaciones entre educación y calidad.

De esta forma, la revisión histórica se entiende como *horizonte de sentido para la conversación con los textos*, avanza el contenido manifiesto y denotativo, y asume que diversos discursos, son propias comunicaciones abiertas para la «fusión de horizontes», en los cuales se encaminan ideas, perspectivas, concepciones y mensajes para el diálogo, y no para un nominalismo. El lenguaje es abierto al *sentido*, tal cual lo es el mundo de la vida

... el lenguaje nos hace conocer el ser de las cosas. Gadamer critica severamente la idea moderna (...) según la cual lo real sólo recibe su inteligibilidad de nuestro lenguaje, de nuestra visión del mundo o de nuestras categorías. El sujeto dador de sentido no se encuentra «frente» a un mundo de objetos que estaría de antemano privado de sentido y que sólo lo recibiría a partir de un determinado lenguaje. Gadamer denuncia aquí una concepción nominalista e instrumental del lenguaje que lo convierte en una herramienta en manos del sujeto³⁶⁸.

Así pues, al establecer para esta investigación el enfoque cualitativo se supera el simple tratamiento de los datos *abriéndose a la experiencia hermenéutica*, la *traducción* acerca más

³⁶⁶ Cp. Henríquez y Barriga, “La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente”.

³⁶⁷ Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”, pp. 57-58.

³⁶⁸ Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?*, p. 73.

el trabajo artesanal de la investigación, el cual no debe entenderse como «mecánico» en cuanto un análisis lingüístico del discurso, haciendo a los hechos y los conceptos decir una sola significación en correspondencia absoluta, sino que lo artesanal es vínculo con lo personal, laborioso, de continua revisión, como quien construye un movimiento en espiral y no puede cada vez al irse alejando, más que retornar, porque la tradición es referente fundamental, pero no criterio absoluto, es decir, el trabajo de la historia que se fragua por debajo encierra el sentido de la comprensión³⁶⁹, el vínculo constante con el universo hermenéutico.

A partir de los elementos planteados, y en desarrollo del propio ejercicio de tesis, surge una perspectiva importante, la cual debe tenerse presente no sólo para la lectura del documento, sino para comprender todo el proceso investigativo como *experiencia hermenéutica*; esto es, que no todos los autores, por ser presentados como hermeneutas, deben ser asumidos –y entendidas sus ideas– de la misma forma en cuanto un discurso estatuido, como bien ha pasado históricamente con el positivismo y todo el modelo canónico de ciencia moderna. La perspectiva hermenéutica «Gadameriana» tiene sus particularidades, y desde su comprensión de la historia y del entendimiento como tarea humana fundamental, se explica el papel central de la interpretación y del *diálogo* como camino metodológico fundamental.

De esta forma, se asiste a una *hermenéutica filosófica* que legitima la comprensión y el método como experiencia hermenéutica, esto implica que no se desconoce la existencia de una propuesta teórica de la hermenéutica, pero que en Gadamer, necesita ser puesta en práctica a través de la propia labor investigativa como *diálogo con los textos* que actualiza los conocimientos y los contextos en cuanto la vida personal, social y cultural. Este ejercicio es el que se ha intentado desarrollar en la tesis, y si en aras del entendimiento funcional, debe asumirse como metodología, así se puede plantear. Se parte de un *hecho que sorprende* por distintas causas, y en cuanto cosa extraña, se busca su traducción, en este caso, sorprende la *educación de calidad*, tan conocida por todos y al tiempo tan difusa, tan extraña. Con las *vivencias* y primeros *prejuicios* se obtiene una primera *estructura de sentido* y se ingresa al

³⁶⁹ Grondin, ¿Qué es la hermenéutica?, p. 79.

círculo de la comprensión, y como en un movimiento en espiral que distancia y retorna, se reconocen *prejuicios* y *precomprensiones*, a través del diálogo con los *textos*, los análisis y las comparaciones aclaran malentendidos, se *interpreta* desde los *textos* y contextos en cuanto fusión de horizontes de pasado y presente, y se encuentran elementos de trascendencia, con todo esto, se produce la *resemantización* como algo nuevo: un acuerdo momentáneo con lo antes extraño diferente, ahora traducido, comprendido desde su carácter ontológico y filosófico, empero, un acuerdo que al tiempo se debe volver *texto* para novedosas interpretaciones. Veamos en detalle:

Los momentos de la investigación: La manifestación de *estructuras de sentido* y de los *procesos de comprensión*

En este apartado se recogen los elementos planteados en los numerales anteriores, y se articulan con la propia tesis como *texto*, que así misma pasa de ser síntesis momentánea sobre la educación de calidad, a una nueva *estructura de sentido* que posibilite nuevos acuerdos, nuevas interpretaciones para las relaciones entre calidad y educación. Se describen aquí los *procesos de comprensión* y los elementos utilizados para alcanzar la *resemantización*, recordando que los mismos atienden a la *propia experiencia* y, en especial, a la *interpretación* que el investigador ha realizado a las consideraciones de la profesora Elvia María González Agudelo durante la pasantía doctoral, así como las planteadas en algunos de sus escritos³⁷⁰.

Se tienen, de esta forma, desde el subtítulo que inicia el apartado, dos expresiones que necesitan precisión porque ambas se van manifestando y desarrollando como producto no solo de la *experiencia hermenéutica*, sino de la propia elaboración de la tesis —evidenciando mi vínculo al círculo de la comprensión—, son estas: *estructuras de sentido* y *procesos de comprensión*.

³⁷⁰ Cp. González Agudelo, “El retorno a la traducción o nuevamente sobre el concepto de hermenéutica”; *La hermenéutica o acerca de las múltiples formas de interpretar lo real*; González Agudelo (et ál.), “PRACCIS: una estrategia didáctica basada en la hermenéutica para la circulación de los conocimientos o acerca del desarrollo de una prueba piloto”.

La primera, *estructura de sentido*, corresponde a las distintas formas como «se nos da el mundo y como nosotros lo vivimos en un marco de cultura y de tradición», y que reclaman ser comprendidas; esto es, las *estructuras de sentido*, son las propias manifestaciones de la vida que se fijan en *signos de un tiempo* y se presentan en *textos*, entendiendo *textos* en un sentido amplio como los escritos sobre una temática estudiada, pero también otras manifestaciones del espíritu humano desplegadas en la historia y no necesariamente escritas en detalle y relación con los conceptos estatuidos que busco, así las conversaciones, las ideologías, las reflexiones filosóficas, las prácticas educativas de los maestros, los testimonios, la realidad histórica y la vida misma, configuran *estructuras de sentido*, que tienen algo que decir (decirme, decírnos), hablan desde su lingüisticidad (sus múltiples formas de decir), y piden ser interpretadas. Cuando el *texto* me confronta en estas circunstancias, lo *extraño sorprendente* se me presenta, involucrándome en su *comprensión*... lo cual me lleva a vincularme a la *espiral o círculo de la comprensión*.

La segunda expresión, *procesos de comprensión*, corresponde, precisamente, a los diferentes *momentos hermenéuticos* que hacen parte de *mí experiencia* y posibilitan mi avance en la *traducción*, sin embargo, se enfatiza, esta disposición de momentos no es lineal y continua, trae necesariamente vinculado el retorno propio de la espiral para el diálogo y la conversación, así cada *estructura de sentido* que se amplía o manifiesta, es el resultado no sólo del propio desarrollo ontológico del mundo actual, sino, que trae instalada toda una tradición que le ha dado presencia histórica, y esa presencia tiene siempre algo que decir a los hombres, incluso, en esta presencia, se apuesta el *cómo ha llegado a ser lo que es*, por esto, al precisarla nos sorprende y extraña, así *lo extraño sorprendente* nos va inquiriendo porque las *estructuras de sentido* nos dicen mucho más que lo creemos saber o dicen los textos escritos y los conceptos estatuidos, nuestra primera tarea hermenéutica es permitirles hablar, decir-nos.

De esta manera, los momentos hermenéuticos se constituyen como *procesos de comprensión* (en lectura funcional: metodología), y se van desenvolviendo (desarrollo metodológico), en relación con las *estructuras de sentido* en cuanto un ir y venir en la espiral de la comprensión. En la tesis estos *procesos de comprensión* son:

Consciencia de las precomprensiones, que surge a partir de las vivencias y las consideraciones iniciales sobre *estructuras de sentido* inmediatas e incipientes, las cuales desde los *prejuicios* y mis circunstancias históricas, se manifiestan, fijando *signos* que «me hablan como *textos*» porque me dispongo a estas y estas tienen algo que decir-me; esto es, la manifestación fijada de la *educación de calidad y sus relaciones* como hecho sorprendente, aunque extraño, que me vincula a la interpretación; por esto, este primer momento está siempre presente de forma renovada en la espiral de la comprensión, porque transita de la epistemología a la ontología y la filosofía, no como presente o pasado «verdadero desde los conceptos o escritos», sino como sentido que me dice, y con esto abre la novedad y creación que impide su acabamiento... siempre en apertura a nuevas interpretaciones, a la *formación constante e inconclusa*. Las *precomprensiones* tienen que ver, de esta forma, con configuraciones previas de la educación de calidad, los *prejuicios*, con las herencias culturales, en especial académicas, que han contribuido a esas precomprensiones.

Interrogación dialéctica, corresponde al momento de preguntarme por el *hecho extraño y sorprendente* para *movilizar la estructura inicial de sentido*, abriéndome a lo extraño diferente; implica, por tanto, preguntarme también desde mis prejuicios (la herencia cultural como lo pre-dado en el mundo de la vida que ha generado en mí una perspectiva desde mi situación histórica) y desde mis precomprensiones conscientes (la configuración, el tener que ver con el asunto que ofrece la perspectiva de comprensión inicial), pero colocándome en apertura hacia la búsqueda de respuestas desde un *horizonte de sentido* para el encuentro con lo *textual*.

Análisis y comparación de estructuras de sentido, en cuanto seguimiento y revisión histórica, esto es, el encuentro con los *textos* desde una historia efectual y de lingüisticidades que posibilitan en los *horizontes de sentido*, que emerjan otros puntos de vista, épocas, culturas con reconocimiento de la diferencia y de la validez de «el otro» y de «lo otro», empero como desvelamiento adicional de lo oculto; este tercer proceso como *análisis y comparación de estructuras de sentido* corresponde a cada uno de los momentos y *horizontes de la conversación para la interpretación y la comprensión*, diálogo con «el otro» y «lo otro»

desde su *lingüística*, para ampliar y conferir el *sentido* que da al acontecimiento en el mundo, entender y aclarar gradualmente el *sentido* del significado, y el significado como concepto (si lo hubiere), conversaciones en «fusión de horizontes de sentidos» para la comprensión; es decir, en este tercer proceso, *la comprensión de las estructuras de sentido se transforma*, adquiere nuevo sentido. La comprensión que se genera a través del análisis y la comparación, hace que las estructuras de sentido se renueven, se aclaren malentendidos, acercándonos cada vez más a lo *extraño sorprendente*, las relaciones entre calidad y educación,

La Interpretación, como producto de las conversaciones genera la perspectividad de perspectivas, «fusión de horizontes» con aplicación de los nuevos sentidos, genera la emergencia de relaciones, nuevas comprensiones, múltiples interpretaciones que provocan una reformada conciencia histórica de mi experiencia humana en el mundo. Así, la *interpretación* no sólo amplía las comprensiones desde lo dado, transita hacia lo ontológico, en cuanto es propia *aplicación de la comprensión*.

La Resemantización, entendida como el momento culmen del proceso de la comprensión, es la interpretación entendida como *fusión de horizontes que ha superado el plano epistemológico para incurrir en el filosófico, en el ser mismo de la cosa*, es síntesis momentánea, un acuerdo transitorio con la *cosa* (la educación de calidad), que se presenta en el círculo de la comprensión como espiral concéntrica de una creación con orientación para conversar, llegar a acuerdos y disensos, reconociendo que en cada uno de los momentos de este proceso, me he *formado*³⁷¹.

Ahora bien, en la investigación y la tesis, se concretan estas relaciones entre las *estructuras de sentido* y los *procesos de comprensión* de la siguiente forma: Desde los primeros apartes se aclara, que si bien la educación es el «hecho social» sobre el que se trabaja, es la *educación de calidad* la que posibilita el vínculo al «círculo de la comprensión», toda vez que es esta la que se advierte desde *mi experiencia* como *extraña*, a la vez que circunscribe el objeto de

³⁷¹ En diferentes apartes de la tesis, se vuelve sobre estos momentos hermenéuticos que configuran los *procesos de comprensión*.

estudio y delimita el campo de actuación investigativa e interpretativa. La polisemia que se manifiesta como *signo* en los *textos* en cuanto vivencias, planteamientos, prácticas y la realidad histórica, deviene en el entorno académico, en múltiples comprensiones e interpretaciones derivadas de esa polisemia, las cuales van configurando una *estructura de sentido inicial* en tanto ámbito de circunstancias históricas y educativas tan difusas, tan diferenciadas en los propios fines educativos, que hacen presente como renovación manifiesta, los *prejuicios* y *precomprensiones* hacia las relaciones entre educación y calidad, motivando *preguntas dialécticas* que me permitan las búsquedas y conversaciones *con lo extraño* y *con los otros*, siempre desde la apertura para la comprensión y el entendimiento.

Así, teniendo esta *estructura inicial de sentido* –aún vaga e imprecisa–, pero que en el ámbito cotidiano se hace repetitiva forzando la interrogación y la reflexión, comienzo a ampliarla y aclararla, la preciso como *texto* teniendo consciencia de los *prejuicios* y las *precomprensiones* y voy estableciendo un *horizonte de sentido* para el encuentro y la discusión.

Procedimentalmente se recurre a los gestores de bases de datos *Intelligo* y *Scopus* y se consulta en otras bases la producción de literatura sobre la educación de calidad de los últimos diez años, se analiza durante los primeros semestres de doctorado un total de 1142 escritos incluidos tesis de doctorado y artículos en publicaciones indizadas, de las cuales sobresale por la temática trabajada, la Revista *Calidad en la Educación* de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Este trabajo posibilitó, en un primer momento, construir fichas esquemáticas de análisis para establecer un registro de antecedentes y búsquedas que permitiera filtrar las publicaciones, sin embargo, la elección del camino metodológico como *experiencia hermenéutica* pronto hizo abandonar este tipo de trabajo esquemático, y al afinar las *preguntas dialécticas*, se agudiza lo *extraño sorprendente* abriéndome a posibilidades para un *análisis y comparación* diferentes, desde un *horizonte de sentido* nuevo, mostrando como elemento principal, la poca literatura que se dedica a la *relación histórica sobre educación y calidad*. Con este nuevo «sentido», se observa que la mayoría de publicaciones que abordan esta relación, se

encuentran dedicadas a analizar principalmente, las incidencias que la implementación de políticas, estrategias evaluativas, o recursos en el aula generan a la *calidad de la educación* de los estudiantes. Los análisis y comparaciones manifiestan, además, que en su gran mayoría los documentos utilizan indistintamente las expresiones *educación de calidad* y *calidad de la educación*, sin advertencia clara de las posturas por las que se asume esta homogeneidad. Los escritos sobre ámbitos más concretos, muestran, asimismo, que en el contexto académico colombiano la producción no es diferente, no se encuentran publicaciones que se dediquen con profundidad a establecer los *vínculos históricos de relación entre educación y calidad* en el país.

Estos análisis y comparaciones no sólo amplían las *estructuras de sentido*, sino que manifiestan como *signo* de nuestro tiempo, un aspecto relevante para la comprensión, en cuanto los lineamientos principales que definen la *calidad de la educación* en la actualidad, provienen de organismos multilaterales que no solamente prescriben multidimensionalmente los ámbitos de significación, sino que definen las políticas y marcos de acción para que esas directrices se implementen, lo cual obliga en esta *experiencia hermenéutica* –y en este ejercicio investigativo en particular, incluida la tesis doctoral–, un seguimiento de esas publicaciones como *nuevas estructuras de sentido que se manifiestan y deben ser comprendidas*.

Atendiendo a los gestores de bases de datos, pero principalmente a las páginas y bases de datos propias de esos organismos multilaterales, se revisan publicaciones desde 1960, haciendo énfasis especial desde 1990, año en el que se establece el acuerdo de la *Educación para Todos*. Se analizan 381 publicaciones de los siguientes organismos multilaterales: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Organización de las Naciones Unidas (ONU); Organización de los Estados Iberoamericano (OEI) –sin atención de la revista *Calidad en la Educación*–; Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desarrollo (BID); Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); y en Colombia 476 documentos de estas mismas organizaciones, las propias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y su Viceministerio para la Educación

Básica y Media; y del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –antes para el fomento de la educación superior– (ICFES).

Las conversaciones con los escritos entendidos como *textos*, no sólo permiten aclarar malentendidos, sino que muestran la importancia del ejercicio de *revisión histórica* desde los vínculos entre educación y calidad (en cuanto encuentro con los *textos* desde una historia efectual y de lingüisticidades que posibilitan en los *horizontes de sentido*, que emerjan otros puntos de vista, con reconocimiento de la diferencia y de la validez de «el otro» y de «lo otro»), movilizando *estructuras de sentido* y *fusionando horizontes* del pasado y el presente que posibilitan la manifestación de un *plano comprensivo* sobre las acepciones actuales surgidas de los constantes *procesos de comprensión*.

Para la elaboración del *plano* se realizó un nuevo *análisis y comparación* que ampliara las comprensiones y aclarara aún más los *malentendidos*. Se redujo el *horizonte de sentido* ‘para el encuentro y la conversación a textos y documentos escritos principales, que permitieran con mayor precisión renovar las conversaciones e ir comprendiendo cada vez más las relaciones con los *signos de nuestro tiempo*.

Para todas estas comprensiones de las relaciones se recurrió al programa *Atlas.ti*³⁷² definiendo las «unidades hermenéuticas» necesarias para el ejercicio y, en especial, las «familias» para las distintas acepciones, sin embargo, debe entenderse que no es un análisis de contenido lo que se realiza con el programa, sino que se busca establecer relaciones desde los elementos de sentido, que cada uno de los *textos* con los que se ha dialogado, entrega desde su lingüisticidad.

En lo concerniente al *plano comprensivo*, configura como *horizonte de sentido* para el encuentro y el diálogo responsable, *cuatro acepciones de las relaciones entre educación y calidad*, las cuales posibilitan interpretaciones en cuanto: educación de calidad como

³⁷² Un trabajo detallado del reporte de los textos trabajados, y las relaciones establecidas como *procesos de comprensión* puede consultarse en los Anexos a este documento 2-1 y 2-2, también en los diferentes gráficos presentados antecediendo los primeros capítulos o *procesos de comprensión*.

formación; educación de calidad como crítica; educación de calidad como eficiencia; y educación de calidad como eficacia.

De la misma forma, el *plano comprensivo* genera dinámicas de interrelación diferentes entre *las partes y el todo*, esto es, que cada *acepción*, como parte, se vincula a la dinámica comprensiva de las relaciones entre *educación y calidad* (el *todo*), y las relaciones, a su vez, posibilitan comprender cada *acepción*, como *parte*, sin reducirla al *todo*. Estas comprensiones van abriéndome a interpretaciones sobre las concepciones de educación, ser humano y sociedad que trascienden a las diferentes acepciones: *busco así comenzar el tránsito hacia el carácter ontológico y filosófico del fenómeno, hacer de la interpretación la forma de aplicación de la comprensión*.

Desarrollados los momentos anteriores, se dialoga con nuevos *textos* (incluso, «algunas autoridades») surgidos, bien desde el análisis e interpretación de las *acepciones*, bien desde algunos documentos y escritos en particular, se aclaran malentendidos, y se amplían las estructuras de sentido, al tiempo que se va comenzando a establecer primeras interpretaciones sobre las nociones de ser humano y sociedad, primeros *avances hacia el carácter ontológico y filosófico, en cuanto acuerdos con la educación de calidad*. Así, se conversa con algunos académicos y representantes de los organismos multilaterales y del gobierno, y también con profesores de la básica y la media, empero es importante entender que no se hizo a modo de entrevista sobre sus representaciones del objeto y campo de estudio, esto es, no se les preguntó ¿qué piensa?, ¿cómo entiende?... sino por los *sentidos y signos* presentes en la manifestación *textual*, esto es, ¿cuáles son las razones que han conducido (o le han conducido) a definir las relaciones (reflexiones y acciones) entre educación y calidad en un sentido (la acepción correspondiente)?

Finalmente, de estas conversaciones se avanza al momento hermenéutico culmen de este proceso de comprensión y también de la escritura de tesis: *la resemantización, entendida como síntesis*, como unidad de sentido, como acuerdo momentáneo con la educación de calidad, para comprender no *sólo cómo ha llegado a ser lo que es*, sino como puede ser considerada a partir de esta *síntesis*, que no aspira a ser entendida como comprensión última

o superior, sino un acuerdo momentáneo con la educación de calidad. Aspirar a una comprensión última sería ir en vía contraria de la propia hermenéutica filosófica, toda vez que “comprender no es comprender mejor, ni en el sentido objetivo de saber más en virtud de conceptos más claros, ni en el de la superioridad básica que posee lo consciente respecto a lo in-consciente de la producción. Bastaría decir que, cuando se comprende, se comprende de un modo diferente”³⁷³.

En mi *resemantización* se ha hecho propio lo extraño, *formándome*, y con esto nada he perdido, todo lo he guardado, pero este guardar en mí es al tiempo un abrir: abrirme al sentido de la educación de calidad –desde la *resemantización* de la educación, la formación, la pedagogía, la didáctica, la evaluación y la valoración–; así como un abrirme a las nuevas posibilidades comprensivas que surjan de esas interpretaciones. En esto radica la gran responsabilidad de la hermenéutica filosófica y de esta investigación en particular, en la posibilidad común de la *formación*.

Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros³⁷⁴.

³⁷³ Gadamer, *Verdad y Método I*, p. 366.

³⁷⁴ Gadamer, *Verdad y Método I*, pp. 46-47.