



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEGAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



POLÍTICAS EDUCATIVAS COLOMBIANAS: UN ENFOQUE DE LA CALIDAD DESDE LOS IMAGINARIOS INSTITUCIONALES

Autor: Edwin Torres Silva
Tutora: PhD. Leymar Depablos Uribe

Rubio, junio de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEGAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



POLÍTICAS EDUCATIVAS COLOMBIANAS: UN ENFOQUE DE LA CALIDAD DESDE LOS IMAGINARIOS INSTITUCIONALES

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Edwin Torres Silva
Tutora: PhD. Leymar Depablos Uribe

Rubio, junio de 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día miércoles, once del mes de junio de dosmil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: LEYMAR DEPABLOS (TUTORA), ROSA BECERRA, NEOVE PEÑALOZA, CHRISTIAN SÁNCHEZ Y YOLANDA GÓMEZ, Cédulas de Identidad Números V.-16420722, V.-9466960, V.-14776387, V.- 9341831 y V.-5675465, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 676, con fecha del 28 de mayo de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “POLÍTICAS EDUCATIVAS COLOMBIANAS: UN ENFOQUE DE LA CALIDAD DESDE LOS IMAGINARIOS INSTITUCIONALES”, presentado por el participante EDWIN TORRES SILVA, cédula de ciudadanía N° CC.-13391814 / pasaporte N° P.- BA817909, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.

DRA. LEYMAR DEPABLOS
C.I.N° V.- 16420722

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DRA. ROSA BECERRA
C.I.N° V.- 9466960

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14776387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. CHRISTIAN SÁNCHEZ
C.I.N° V.- 9341831

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. YOLANDA GÓMEZ
C.I.N° V.- 5675465
UNIVERSIDAD MILITAR BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Dedicatoria

A mi madre, Alba Nelly, por abrirme con amor y sabiduría las puertas del conocimiento. Tu guía silenciosa y tu fuerza me acompañan siempre.

A mi padre, Héctor, por forjar en mí el carácter con tu ejemplo. Aunque ya no estás, tu huella me guía.

A mis hijos, Edwin Geanfranco, Joan Felipe y Edrian Santiago, mi mayor inspiración. Que el esfuerzo, la sabiduría y la humildad sean su legado.

A la mujer que es la Vida Mia, gracias por tu amor, tu fe y tu compañía en los momentos más duros. Para ti LETF.

A la disciplina, la determinación y el compromiso, que convirtieron cada lucha en una conquista con sentido y valor.

Reconocimientos

Con humildad y profunda devoción, agradezco al Todopoderoso, quien obra en mí y guía cada paso de mi vida. Que toda la gloria sea para tu Santo Nombre. Gracias por tus bendiciones infinitas, que han sido luz y fortaleza en este camino.

A mi tutora, la Dra. Leymar Depablos, expreso mi más sincero agradecimiento por su acompañamiento generoso, su orientación constante, su apoyo incondicional y la confianza depositada en mi trabajo investigativo. Siempre llevaré conmigo su sabiduría, su agudeza intelectual y su admirable vocación de enseñar y orientar con entrega, rigor y excelencia.

A los distinguidos jurados, Dr. Cristian Sánchez, Dra. Yolanda Gómez, Dra. Rosa Becerra y Dra. Neove Peñaloza, mi reconocimiento profundo por sus valiosos aportes críticos y constructivos, que enriquecieron, fortalecieron y dieron forma definitiva a este ejercicio investigativo.

A mis apreciados compañeros de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez de El Zulia, gracias por su respaldo constante, por creer en mí y por caminar a mi lado en este proceso académico que también ha sido una experiencia de crecimiento colectivo.

A mi amiga y compañera Yadira Cano, alma noble, generosa y valiente, cuyo espíritu incansable es testimonio vivo de la perseverancia y de esa admirable capacidad de abrir caminos incluso donde todo parece cerrado. Gracias por estar, por tus palabras sabias, por tu apoyo constante y por la luz de tu motivación en los momentos más desafiantes. Que Dios bendiga tu vida y te devuelva multiplicado todo lo que das con tanto corazón.

Y a cada uno de los tutores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), mi más sentida gratitud por haber compartido con generosidad sus saberes y experiencias. Gracias por ayudarme a transformar ideas en pensamiento crítico, y pensamiento en acción investigadora, desde una perspectiva ética, reflexiva y comprometida con el nivel doctoral.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	pp.
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I	4
EL PROBLEMA.....	4
Planteamiento del problema	4
Objetivos de la investigación.....	20
Justificación	21
CAPITULO II	25
MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL.....	25
Antecedentes de la investigación	25
Revisión diacrónica del objeto de estudio	30
Fundamentos epistémicos	36
Bases teóricas	45
Bases legales	64
CAPITULO III	67
MARCO METODOLÓGICO.....	67
Naturaleza de estudio	67
Escenario e informantes clave	71
Técnicas e instrumentos de recolección de información	74
Rigor científico de la investigación	75
Criterios para la calidad de la investigación	77
Procedimiento para el análisis de la información	80
CAPITULO IV	84
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	84
Análisis de la categorización emergente	88
Hallazgos de la investigación.....	203
Derivaciones de los hallazgos.....	221

CAPITULO V	231
CONSTRUCTO TEÓRICO	231
Constructo teórico sobre las políticas educativas y la calidad en educación: una interpretación de los imaginarios institucionales	231
Objetivo del constructo	232
Justificación del constructo teórico.....	233
Epistemología y enfoque teórico	235
Principios legales del constructo teórico	238
Elementos estructurales del constructo: la arquitectura relacional del constructo .	240
Categorías centrales: definiciones y debates	242
Articulación teórica: relaciones y tensiones fundamentales.....	245
Sistema relacional del constructo.....	248
Representación gráfica del constructo teórico y explicación	250
Aportes a la teoría educativa: reconfiguraciones epistémicas y praxis transformadora	254
Conclusiones del constructo teórico propuesto	258
Reflexiones finales.....	260
REFERENCIAS	267
ANEXOS	274

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Comparativa <i>PISA 2018-2022 por promedio de área evaluada</i>	10
Tabla 2. Comparativo de promedio <i>SABER 11 de 2018 a 2024</i>	12
Tabla 3. Comparativo de áreas evaluadas <i>SABER 11 de 2018 a 2024</i>	13
Tabla 4. Comparativa categoría <i>ICFES de clasificación del Plantel 2019 a 2024</i>	14
Tabla 5. <i>Políticas educativas vigentes con relación a la básica secundaria</i>	51
Tabla 6. <i>Informante clave para la Investigación</i>	73
Tabla 7. Síntesis de la categoría “condicionantes de la implementación de políticas educativas”	90
Tabla 8. Síntesis de la categoría “fortalecimiento de la gestión Institucional”.....	133
Tabla 9. Síntesis de la categoría “condiciones para la calidad educativa”.....	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ilustración de la definición de calidad.....	35
Figura 2. Condiciones de emergencia del imaginario.....	40
Figura 3. El enfoque de análisis de datos planteado por Martínez (2004)	81
Figura 4. Categorías emergentes de la investigación.....	88
Figura 5. Dimensión - condiciones sociales del entorno.....	91
Figura 6. Dimensión - formación integral y ciudadana.....	98
Figura 7. Subcategoría - factores contextuales que influyen en la implementación....	106
Figura 8. Dimensión - gestión en la implementación	109
Figura 9. Dimensión - resultados del desempeño escolar	118
Figura 10. Subcategoría - factores de gestión que influyen en la implementación	125
figura 11. Categoría - condicionantes de la implementación de políticas educativas .	129
figura 12. Dimensión - gestión de liderazgo educativo	134
figura 13. Dimensión - gestión organizativa	140
figura 14. Subcategoría - gestión estratégica	146
figura 15. Dimensión - recursos e inversión	149
figura 16. Dimensión - agentes transformadores.....	156
figura 17. Subcategoría - gestión de recursos para la transformación educativa	162
figura 18. Categoría - fortalecimiento de la gestión institucional.....	165
figura 19. Dimensión - desarrollo profesional docente.....	169
figura 20. Dimensión - práctica docente	174
figura 21. Subcategoría - formación docente para las prácticas pedagógicas	179
figura 22. Dimensión - pertinencia en la contextualización curricular	184
figura 23. Dimensión - identidad institucional	189
figura 24. Subcategoría - currículo contextualizado	196
figura 25. Categoría - condiciones para la calidad educativa	199
figura 26. Constructo teórico “mediación glocal en políticas educativas” contextualizado	232
figura 27. Enfoque de la epistemología crítica-decolonial para el análisis de políticas educativas	238
figura 28. Principios legales clave para una educación transformadora	239

Figura 29. Integración de los elementos estructurales del constructo teórico propuesto	242
figura 30. Diagrama de articulación teórica	248
figura 31. Representación gráfica del constructo teórico “sistema de mediación educativa glocal”	251

**UNIVERSIDAD PEGAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Innovaciones, Evaluación y Cambio

**POLÍTICAS EDUCATIVAS COLOMBIANAS: UN ENFOQUE DE LA CALIDAD
DESDE LOS IMAGINARIOS INSTITUCIONALES**

Autor: Edwin Torres Silva
Tutora: PhD. Leymar Depablos Uribe
Fecha: mayo de 2025

RESUMEN

En el contexto colombiano, las políticas educativas se encargan de establecer la implementación del servicio escolar, abordando aspectos claves de calidad, cobertura, equidad e inclusión. Estas políticas representan el resultado histórico de considerar la educación como un elemento fundamental para el progreso económico, político y social de la nación, las cuales buscan responder y satisfacer necesidades priorizadas y generalizadas para diversos contextos e incluso, de grupos dentro de una comunidad educativa, haciéndose necesario un análisis y comprensión de este tipo de políticas públicas desde diferentes perspectivas. En esta perspectiva, la presente investigación tiene como objetivo general: Generar un constructo teórico sobre la relación entre las políticas educativas colombianas y los criterios de calidad educativa, a partir de la interpretación de los imaginarios institucionales en el nivel de básica secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de El Zulia, Norte de Santander - Colombia. Con ese propósito, la metodología empleada se sustentó en un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo y cuya sistematización se basó en el método fenomenológico, en particular la reducción fenomenológica de Husserl. Para ello, fueron seleccionados ocho informantes clave entre directivos y docentes, a quienes se les aplicó un guion de entrevista semiestructurada. La información recolectada fue triangulada con los datos obtenidos y categorizada de manera emergente, con el propósito de relacionar la interpretación de las políticas educativas con las experiencias y percepciones de estos actores. Así, se generó un constructo teórico que explica la adaptación local de políticas educativas y redefine la calidad educativa situada.

Descriptores: Calidad educativa, constructo teórico, glocal, imaginario institucional, políticas educativas.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo es una base esencial para el progreso y el desarrollo de cualquier sociedad, ya que constituye el medio fundamental para formar ciudadanos íntegros, impulsar el avance social y promover la equidad. Las políticas que orientan dicho sistema desempeñan un papel crucial, pues establecen directrices que guían la organización, gestión y mejora continua del mismo, que no solo favorecen la inclusión y el acceso equitativo a la educación, sino que también se convierten en herramientas estratégicas para asegurar la pertinencia y excelencia del proceso educativo, alineándolo con las demandas y dinámicas de una sociedad en constante transformación.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional es quien define las directrices del sistema educativo para su funcionamiento. Este proceso requiere una coordinación con las Secretarías de Educación de los departamentos y municipios certificados, responsables de implementar estas políticas, adaptándolas a las particularidades de cada región en los Establecimientos Educativos que tienen a su cargo. Las instituciones educativas, a su vez, trasladan estas directrices al ámbito práctico, gestionando recursos, promoviendo la participación de la comunidad educativa y evaluando el impacto de sus acciones con el fin de optimizar la calidad del proceso formativo. En este contexto, es fundamental reconocer el papel crucial que desempeñan los directivos y docentes en la implementación y ejecución de las políticas educativas. Los docentes no solo son responsables de impartir los conocimientos, sino también de crear un ambiente educativo que promueva la calidad, la cobertura y la pertinencia de los procesos de enseñanza, aprendizaje y crecimiento personal.

A partir de lo anterior, esta investigación se orientó al análisis de las concepciones sobre calidad educativa respecto a las políticas educativas en Colombia, con el objetivo de explorar cómo son comprendidas, apropiadas y contextualizadas por los directivos y docentes, considerando la influencia de las representaciones colectivas institucionales en dichos procesos. Estas representaciones colectivas por los directivos y docentes es lo que en esta investigación se refiere a los imaginarios institucionales. Específicamente, el estudio busca generar constructos teóricos que expliquen la relación entre los imaginarios de los directivos y docentes sobre la concepción de calidad en el nivel de

básica secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, ubicada en el municipio de El Zulia, Norte de Santander.

Para ello, se examinaron las experiencias y vivencias de los directivos y docentes con el propósito de comprender cómo interpretan, apropián y contextualizan dichas políticas en sus prácticas, considerando la influencia de sus representaciones colectivas institucionales en estos procesos. Además, se analizaron las tensiones y desafíos que emergen en la interacción entre el marco normativo y la realidad escolar, identificando los factores que facilitan o limitan la materialización de estos lineamientos en la educación básica secundaria. En este sentido, resulta fundamental considerar los criterios de calidad educativa, pues estos permiten evaluar el impacto real de las políticas en el desarrollo institucional y en el aprendizaje de los estudiantes. La integración de estos criterios posibilita una reflexión más profunda sobre la coherencia entre los objetivos normativos y su aplicación en contextos específicos, promoviendo así mejoras sostenibles en la educación.

La investigación se estructuró en varios capítulos. El capítulo I, titulado "El problema", aborda el planteamiento del problema, los objetivos generales y específicos de la investigación, así como la justificación. El capítulo II, denominado "Marco teórico-referencial", se centra en los antecedentes internacionales y nacionales de la investigación, la revisión diacrónica del objeto de estudio, los fundamentos epistémicos sobre Política, Calidad e Imaginarios Sociales según la teoría de Cornelius Castoriadis (1989, Vol. II), las bases teóricas sobre políticas públicas, políticas educativas, de calidad e imaginarios institucionales de autores como Laswell (1991), Oszlak (1980), Tagliabue (1997), Moreu (2000), Gutiérrez (1997), Casassus (1999), entre otros, y las bases legales fundamentadas en la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo 1075 de 2015, y otras más que complementan dichas bases.

En el capítulo III, titulado "Marco metodológico", se expone de manera detallada la estructura fundamental que guía el desarrollo de la investigación. En este apartado se describe la naturaleza del estudio, precisando su carácter y orientación, así como el paradigma epistemológico que lo sustenta, el enfoque metodológico adoptado y el método de investigación seleccionado. Igualmente, se caracteriza el escenario en el cual

se desarrolla el estudio y se identifican los informantes clave que aportan las voces necesarias para la construcción del conocimiento. Además, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, fundamentados en criterios de pertinencia y coherencia con los objetivos específicos planteados. También se aborda el rigor científico de la investigación, a través de la explicación de los procedimientos de validación, fiabilidad y confirmabilidad. Finalmente, se describe el procedimiento sistemático seguido para el procesamiento, análisis e interpretación de la información, asegurando la coherencia entre los planteamientos teóricos, los procedimientos metodológicos y los resultados esperados.

Por otra parte, el capítulo IV, titulado “Análisis e interpretación de la información” presenta los hallazgos de la investigación y sus derivaciones partiendo de la consolidación de la información recolectada en el guion de entrevista semiestructurada aplicado a los 8 informantes clave (directivos y docentes) previamente seleccionados que cumplieron unos criterios de selección. La información resultante, analizada con la ayuda de Atlas.ti 9.1 en la selección de citas que resaltan los códigos abiertos, fueron agrupados en dimensiones, estas dimensiones en subcategorías, y estas subcategorías en categorías emergentes. Todo esto desde un proceso de categorización, estructuración, contrastación para llevar finalmente a la teorización incluyendo un proceso de triangulación de datos.

Finalmente, el capítulo V expone el constructo teórico propuesto como resultado de esta investigación doctoral. Dicho constructo se presenta con una estructura clara, sistemática y detallada, que facilita su comprensión y fundamentación, apoyándose en los referentes conceptuales y metodológicos pertinentes. Además, este capítulo incluye una explicación de los elementos que lo integran, así como de las relaciones que se establecen entre ellos, evidenciando la articulación entre lo teórico y los hallazgos empíricos. De manera complementaria, se incorpora el conjunto organizado de las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del estudio, garantizando el rigor académico de la investigación. Asimismo, se anexan los documentos y materiales relevantes que sirven de soporte para una comprensión más profunda del proceso investigativo y de los resultados obtenidos.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Las políticas públicas, como marcos de acción gubernamental, buscan responder a las necesidades sociales a través de estrategias que impactan diferentes sectores, entre ellos, la educación. En este sentido, las políticas educativas emergen como una manifestación concreta de las políticas públicas, diseñadas para garantizar el derecho a la educación y contribuir al desarrollo social y económico de un país. La relación entre ambas es dialéctica y dinámica: mientras que las políticas públicas proporcionan las directrices generales que orientan la toma de decisiones en educación, las políticas educativas, al implementarse en los distintos niveles del sistema escolar, retroalimentan las políticas públicas a partir de su impacto en la formación de ciudadanos y en la transformación de la sociedad.

Desde una perspectiva epistemológica, la educación, como fenómeno social, no puede analizarse de manera aislada de los marcos normativos y estratégicos que la regulan. Su papel en la consolidación de valores democráticos, en la generación de capital humano y en la movilidad social la convierte en un eje fundamental de las políticas públicas. En este contexto, la formulación y ejecución de políticas educativas no solo responde a objetivos pedagógicos, sino que también incide en la construcción de equidad, inclusión y cohesión social. Así, el estudio de la educación desde la óptica de las políticas educativas permite comprender cómo estas inciden en la configuración del tejido social y en la calidad de vida de la población.

En Colombia, el servicio educativo está respaldado por la estructura del Estado, conforme al derecho fundamental de brindar la educación, como se establece en la Constitución Política de 1991. Este marco normativo es la columna vertebral para que este servicio educativo se brinde con un acceso basado en los ejes principales de calidad educativa, con cobertura, que sea pertinente y de servicio eficiente, lo que ha facilitado el diseño, la creación y reestructuración de diversas políticas educativas en los niveles

de preescolar, básica, media y superior, buscando constante mejorar los procesos y resultados en el sistema educativo. En este contexto, Viennet y Pont (2017) caracterizan la política educativa como "las acciones implementadas por un gobierno en relación con las prácticas educativas y la manera en que este gestiona la producción y la oferta de educación" (p. 19), lo que implica no solo la acción directa del Estado, sino también la participación de actores externos que colaboran en su formulación y ejecución.

En este sentido, las políticas educativas juegan un papel fundamental como instrumentos estratégicos para orientar y regular el sistema educativo con miras a mejorar la calidad de la educación en el país. Estas políticas, formuladas a partir de marcos normativos y lineamientos gubernamentales, buscan establecer condiciones óptimas para el aprendizaje, garantizando que la educación sea equitativa, inclusiva y pertinente. Sin embargo, para comprender su impacto real, es esencial distinguir qué se entiende por calidad educativa, ya que este concepto no es estático ni uniforme, sino que varía en función de múltiples factores, incluyendo las expectativas de la sociedad, las condiciones institucionales y las dinámicas del contexto en el que se implementan las políticas.

La calidad educativa, en este marco, se entiende como un proceso en constante cambio que debe ajustarse a las necesidades particulares de los estudiantes, sin dejar de considerar los factores socioeconómicos, culturales y políticos del contexto, con el fin de garantizar que el derecho a la educación se cumpla para todos. Las políticas educativas en Colombia aspiran a una educación de calidad que sea inclusiva, equitativa y pertinente. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), la calidad educativa debe garantizar el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles participar activamente en una sociedad globalizada y contribuir al progreso económico y social de la nación. Este marco ideal plantea un sistema educativo que fomente el aprendizaje significativo, la innovación pedagógica y la cohesión social.

Como señala Chacón (2019), "la calidad educativa no puede ser entendida como un concepto unívoco, sino como un constructo dinámico que refleja las tensiones y aspiraciones de la sociedad" (p. 15). Esta visión teórica pone de manifiesto la necesidad de que las instituciones educativas se conviertan en espacios de transformación, donde converjan las políticas educativas nacionales y los contextos locales. Es por ello que

comprender cómo las percepciones de directivos y docentes afectan la implementación de las políticas educativas es crucial, ya que sus concepciones influyen significativamente en la efectividad de las medidas adoptadas en una institución. En Colombia, donde la calidad educativa es una prioridad estratégica, esta está vinculada a la reducción de brechas sociales, el fortalecimiento de la competitividad global y la construcción de una paz sostenible.

Los soportes normativos, como la Ley General de Educación de 1994, el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), la Ley de Gratuidad Escolar y programas como el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y el Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (PNLEOBE) y otros más, son mecanismos orientados a mejorar la calidad educativa. Estas políticas educativas establecen lineamientos y principios que influyen en las prácticas educativas y generan imaginarios institucionales en los diferentes actores sobre la calidad educativa en los contextos escolares. Su implementación requiere un análisis contextualizado, ya que los actores encargados de llevarlas a cabo las interpretan y aplican según las realidades particulares de cada institución. Asimismo, estas políticas educativas deben alinearse con compromisos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

Como señala Chacón (2019), “las tendencias de las políticas educativas, en materia de calidad educativa, tienen como propósito reducir la brecha en desigualdad y cobertura en el sistema educativo, profesionalización docente y fortalecimiento del aprendizaje” (p. 4). Esto exige un proceso constante de planificación, seguimiento y evaluación, y que a través del tiempo han sido diseñadas para ser integrales y coherentes, abarcando todos los aspectos del sistema educativo como la formación docente y las inversiones y mejoras de la infraestructura y mobiliario pedagógicos y didáctico escolar. Sin embargo, su implementación exitosa enfrenta retos importantes, ya que depende de una variedad de factores, como la disponibilidad de recursos, la formación de los directivos y docentes y la adaptación de las políticas educativas a las necesidades específicas de cada institución. La divergencia entre lo que se establece en las políticas educativas y lo que se implementa en la práctica es una dificultad persistente en la educación colombiana.

La calidad educativa no debe considerarse un objetivo abstracto, sino una realidad palpable y alcanzable que contribuya al desarrollo humano sostenible y al fortalecimiento del tejido social. Por otra parte, las políticas educativas en Colombia generan percepciones y concepciones sobre la calidad educativa que permiten identificar brechas existentes y evaluar los efectos en los directivos y docentes. Cada institución enfrenta retos particulares debido a factores como desigualdad social, violencia y diversidad cultural, lo que exige enfoques adaptados a los contextos específicos. Estos esfuerzos deben alinearse con compromisos internacionales de organismos como la OCDE y UNESCO, asegurando la coherencia entre las políticas educativas y las necesidades locales.

De acuerdo con la UNESCO (2007), la educación de calidad debe ser “eficaz y eficiente, respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa” (p. 5). Para alcanzar estos estándares, es fundamental que las políticas educativas tengan una adaptación y coherencia entre el contexto de los estudiantes, las barreras, las brechas a solventar y los intereses y necesidades de las comunidades. Asimismo, su implementación debe garantizar la equidad, permitiendo que todos los estudiantes, sin distinción alguna, accedan al sistema educativo y logren resultados satisfactorios. Desde esta perspectiva, la noción de calidad educativa trasciende la simple entrega de contenidos académicos, integrando además el desarrollo de habilidades, competencias y valores esenciales para fomentar el crecimiento integral de las personas para desempeñarse como agentes activos de cambio en el entorno social en el que se desenvuelven y todo esto, desde la finalidad en que las políticas educativas son diseñadas para tales fines y necesidades.

La comprensión de las políticas educativas desde lo instituido implica aceptar las directrices predefinidas, mientras que su interpretación desde lo instituyente permite que los actores adapten y den significado a esas políticas educativas según sus realidades. Cuando existe una alineación efectiva entre ambas perspectivas, la institución educativa se adapta a los objetivos de las políticas educativas, lo que fortalece la percepción de calidad educativa. Sin embargo, si hay una desconexión significativa, puede generarse resistencia o desconfianza, lo que impacta negativamente en la percepción de la calidad educativa. Por lo tanto, es crucial promover una implementación flexible y participativa,

que permita ajustar las políticas educativas a las realidades locales y atender de manera efectiva las necesidades de cada uno de los directivos y docentes resulta fundamental para lograr el éxito de las políticas educativas implementadas.

La investigación en curso sobre las políticas educativas en la educación básica secundaria considera un enfoque integral que abarca diversas dimensiones clave para la comprensión de su diseño, implementación e impacto en el contexto escolar. En primer lugar, se examina la dimensión de normatividad y regulación, la cual permite identificar el marco legal que orienta las prácticas educativas, asegurando que las instituciones operen bajo lineamientos que garanticen calidad, equidad e inclusión. En estrecha relación con esta, la dimensión de estructura y organización aborda la configuración institucional y los mecanismos de gobernanza que inciden en la gestión del sistema educativo, desde la distribución de responsabilidades hasta la asignación de recursos.

Asimismo, se incorpora la dimensión curricular y didáctica, fundamental para analizar cómo las políticas educativas impactan los planes de estudio, las metodologías de enseñanza y la adaptación de los contenidos a las necesidades del contexto. De manera complementaria, la dimensión de evaluación y calidad educativa permite valorar el impacto de las políticas en el desempeño académico, el mejoramiento continuo y la consolidación de estándares que favorezcan la formación integral de los estudiantes. Además, la dimensión de inclusión, participación y democracia escolar resulta esencial para comprender cómo se promueve el acceso equitativo a la educación, la integración de poblaciones vulnerables y la construcción de una ciudadanía activa dentro de la comunidad educativa.

En la actualidad, el avance tecnológico ha llevado a que la dimensión de innovación y tecnología educativa cobre especial relevancia, dado su papel en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de recursos digitales y estrategias pedagógicas mediadas por TIC. A la par, la dimensión de formación y desarrollo docente se centra en la preparación y actualización de los educadores como agentes fundamentales en la implementación de las políticas, asegurando que cuenten con las competencias necesarias para responder a los desafíos educativos contemporáneos.

La equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo son abordadas a través de la dimensión de cobertura y acceso a la educación, que analiza las estrategias dirigidas a garantizar que todos los estudiantes puedan ejercer su derecho a la educación sin barreras económicas, geográficas o socioculturales. En consonancia con esto, la dimensión de equidad y justicia educativa examina cómo las políticas buscan reducir las brechas en términos de calidad, oportunidades y condiciones de aprendizaje. Finalmente, la dimensión de bienestar escolar y políticas de permanencia cobra especial importancia en la medida en que analiza los programas orientados a fortalecer el clima escolar, el acompañamiento psicosocial y las estrategias para prevenir la deserción, garantizando condiciones óptimas para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

La eficiencia de las políticas educativas se evalúa mediante un enfoque integral que considere tanto su impacto en la permanencia y el desempeño estudiantil como su incidencia en la equidad y la calidad del sistema educativo. Indicadores como las tasas de promoción, repitencia y deserción permiten medir la capacidad del sistema para garantizar trayectorias educativas continuas y exitosas, mientras que las evaluaciones estandarizadas, como las Pruebas Saber y PISA, ofrecen evidencia sobre el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias. Asimismo, la asignación y gestión de recursos, incluyendo inversión por estudiante, infraestructura escolar y formación docente, constituyen variables clave en la optimización del sistema. De esta manera, la eficiencia no se limita a la ejecución de lineamientos normativos, sino que se traduce en su capacidad para generar condiciones propicias para el aprendizaje, garantizar la inclusión y contribuir al fortalecimiento del tejido social a través de la educación.

En este sentido, la efectividad de las políticas educativas desde las de pruebas externas permiten analizar la calidad educativa en distintos niveles: institucional, local, nacional e internacional. En Colombia, las pruebas SABER y las evaluaciones internacionales como PISA proporcionan un diagnóstico sobre el desempeño de los estudiantes y la pertinencia de las estrategias implementadas, permitiendo identificar brechas, tendencias y áreas de mejora. Estos resultados no solo reflejan el impacto de las políticas en los aprendizajes, sino que también sirven como insumo para la toma de

decisiones orientadas a fortalecer la equidad, la inclusión y la calidad del sistema educativo.

Durante los últimos 16 años, el país ha participado activamente en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), una iniciativa liderada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este programa mide competencias en lectura, matemáticas y ciencias, proporcionando insumos clave para valorar el alcance de las políticas educativas y su contribución a la mejora del aprendizaje y la equidad en la educación. El objetivo central de esta evaluación fue analizar el impacto de la pandemia de Covid-19 en el sistema educativo, cuyos resultados, correspondientes a la comparación entre PISA 2018 y 2022, se presentan en la tabla 1 a continuación.

Tabla 1.

Comparativa PISA 2018-2022 por promedio de área evaluada

	OCDE		LATAM		Colombia	
	2018	2022	2018	2022	2018	2022
Lectura	487	476	407	399	412	409
Matemáticas	489	472	388	373	391	383
Ciencias	489	485	403	399	412	411

Nota: Ministerio de Educación Nacional (2023) de país OCDE - PISA 2022

Para Colombia, los resultados obtenidos en la prueba PISA 2022 evidenciaron un retroceso en comparación con los de 2018 en las tres áreas evaluadas. No obstante, los hallazgos de esta evaluación internacional resaltan que el sistema educativo enfrenta retos significativos que requieren atención prioritaria. En respuesta a esta situación, el Gobierno Nacional ha subrayado la urgencia de implementar una transformación estructural del sistema educativo, ya que más del 50% de los estudiantes no lograron alcanzar el nivel 2 de competencias básicas, considerado esencial en las áreas evaluadas. Este desempeño insuficiente está relacionado con múltiples factores entre los que se destacan la limitación de recursos, la calidad de la formación docente, las dificultades en el acceso al servicio educativo y las adversas condiciones socioeconómicas que afectan a gran parte del estudiantado.

La interpretación de estos resultados revela que, a pesar de las políticas y reformas implementadas, la calidad educativa en Colombia sigue siendo un desafío

importante, y las políticas deben centrarse no solo en la implementación formal, sino también en su adaptabilidad a las realidades sociales y económicas de las regiones más desfavorecidas.

Las políticas educativas contemporáneas han situado la calidad educativa como un eje central, estableciéndola como un criterio indispensable para orientar el desarrollo de las instituciones educativas. En este contexto, la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, localizada en El Zulia, Norte de Santander, enfrenta retos significativos en la interpretación y aplicación de estas políticas, especialmente en el nivel de básica secundaria. Dichos desafíos no solo están vinculados con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sino también con los imaginarios institucionales, entendidos como el conjunto de representaciones, creencias y significados que los directivos y docentes construyen colectivamente sobre la realidad escolar y las políticas que la rigen.

Las pruebas SABER son evaluaciones externas de carácter estandarizado, implementadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), con el propósito de medir el nivel de desempeño de los estudiantes en función de las competencias básicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas pruebas se aplican al finalizar distintos ciclos educativos: SABER 3º y SABER 5º en la educación primaria, SABER 9º al concluir la educación básica secundaria y SABER 11º al cierre de la educación media.

Las pruebas periódicas en 3º, 5º y 9º en educación buscan mejorar la calidad educativa en Colombia, evaluando competencias básicas y factores que influyen en el desempeño estudiantil. Sus resultados permiten identificar fortalezas y debilidades, orientar planes de mejoramiento y valorar el impacto de estrategias para fortalecer el aprendizaje. Por otra parte, las pruebas en educación media evalúan el desarrollo de competencias en estudiantes de grado 11º, facilitando su autoevaluación y orientación vocacional. Además, brindan información clave para las instituciones educativas sobre el perfil de los aspirantes a la educación superior, apoyando estrategias de nivelación y prevención de la deserción. También permiten monitorear la calidad educativa, establecer indicadores de valor agregado y servir de base para políticas educativas y procesos de autoevaluación institucional.

A nivel nacional, las pruebas SABER de 3°, 5° y 9° fueron aplicadas hasta el año 2017 de manera censal (todas las Instituciones Educativas públicas del país) y desde entonces solo se aplican cada dos años de manera muestral (instituciones educativas públicas al azar) y aunque la Institución Educativa Marco Fidel Suárez está en dicha focalización muestral, se dan resultados a nivel nacional y no por Institución por parte del ICFES. Si bien no se dispone de datos estadísticos de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° en los últimos siete años para la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, los resultados de las pruebas SABER 11 pueden considerarse un referente por su trascendencia correlacionada para analizar la calidad educativa en la básica secundaria.

Estas evaluaciones, aplicadas al finalizar la educación media, ofrecen una visión del desempeño acumulado de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, reflejando el impacto de las políticas educativas implementadas en los niveles previos. En este sentido, los puntajes obtenidos en SABER 11 permiten identificar tendencias en el desarrollo de competencias clave, evidenciar brechas de aprendizaje y evaluar la efectividad de los procesos formativos en básica secundaria, proporcionando insumos valiosos para la toma de decisiones en materia de mejoramiento educativo. A continuación, en la tabla 2 se presentan los resultados de estas pruebas de los últimos 7 años, desde 2018 a 2024 de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez y en comparación con el Departamento Norte de Santander y en Colombia.

Tabla 2.

Comparativo de promedio SABER 11 de 2018 a 2024

Promedio	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Promedio del Puntaje Global en Colombia	262	253	252	250	254	257	260
Promedio del Puntaje Global en Norte de Santander (ETC)	261	254	252	249	254	257	260
Promedio Anual en la Institución	243	229	235	236	241	260	258
Promedio por Área en la Institución	Lectura Crítica	51	49	50	50	51	54
	Matemáticas	50	50	49	49	50	55
	Ciencias naturales	49	45	47	47	48	51
	Sociales y ciudadanas	45	41	43	44	45	49
	Inglés	47	42	44	44	46	46

Nota: Elaboración propia con datos históricos de resultados agrupados ICFES

La calidad educativa en el departamento de Norte de Santander, medida a través de las pruebas SABER 11, ha mostrado un desempeño similar al promedio nacional en

los últimos años. A pesar de que entre 2018 y 2021 los puntajes en el departamento presentaron una leve disminución, pasando de 261 en 2018 a 249 en 2021, a partir de 2022 se observa una recuperación progresiva, alcanzando 260 puntos en 2024, en concordancia con la tendencia nacional. Esto sugiere una estabilidad en la calidad educativa del departamento, aunque con desafíos en algunos períodos que pueden estar asociados a factores socioeconómicos y administrativos. La focalización muestral de las pruebas SABER de 3°, 5° y 9° a partir de 2017 dificulta una evaluación precisa del impacto de las políticas educativas en las instituciones específicas, lo que resalta la necesidad de fortalecer estrategias de monitoreo continuo para mejorar los resultados en básica secundaria. Ahora en la tabla 3 se presenta el comparativo de las áreas que evalúan las pruebas SABER con niveles de desempeño durante los años 2018 a 2024.

Tabla 3.

Comparativo de áreas evaluadas SABER 11 de 2018 a 2024

Área Evaluada	Niveles de Desempeño	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Lectura Crítica	1	2%	9%	2%	6%	5%	2%	3%
	2	45%	52%	44%	42%	37%	31%	31%
	3	48%	33%	52%	45%	51%	59%	59%
	4	5%	7%	1%	6%	7%	8%	8%
Matemáticas	1	7%	8%	10%	7%	11%	5%	3%
	2	47%	49%	43%	47%	37%	28%	24%
	3	42%	40%	45%	45%	51%	60%	67%
	4	5%	3%	1%	1%	1%	7%	6%
Sociales y Competencias Ciudadanas	1	35%	58%	43%	40%	43%	23%	32%
	2	56%	32%	42%	49%	36%	51%	52%
	3	9%	11%	15%	11%	21%	24%	15%
	4	0%	0%	0%	1%	0%	3%	1%
Ciencias Naturales	1	14%	26%	26%	25%	24%	8%	6%
	2	65%	64%	59%	59%	50%	65%	57%
	3	21%	9%	15%	14%	24%	26%	37%
	4	0%	1%	0%	1%	2%	0%	1%
Inglés	-A	51%	77%	68%	66%	61%	39%	51%
	A1	34%	18%	27%	25%	28%	40%	33%
	A2	13%	3%	5%	6%	7%	16%	10%
	B1	2%	0%	0%	2%	3%	6%	7%
	B+	0%	1%	0%	1%	0%	0%	0%

Nota: Elaboración propia con datos históricos de resultados agregados ICFES.

En el caso particular de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, su desempeño en las pruebas SABER 11 ha mostrado una mejora significativa en los

últimos años. Aunque el puntaje promedio anual fue inferior al departamental hasta 2022, con valores entre 229 y 241 puntos, en 2023 y 2024 se evidencia un aumento relevante, alcanzando 260 y 258 puntos, respectivamente, lo que la acerca al promedio de Norte de Santander. A nivel de desempeño, teniendo en cuenta que 1 es Insuficiente, 2 es Mínimo, 3 es Satisfactorio y 4 es Avanzado, se observa un incremento en los niveles más altos en matemáticas y lectura crítica, con una disminución en los estudiantes ubicados en los niveles más bajos. Estos avances evidencian un fortalecimiento en los procesos pedagógicos y curriculares, aunque persisten retos en áreas como inglés y ciencias sociales, donde los niveles de desempeño aún presentan variabilidad.

Por otra parte, desde datos estadísticos en estas pruebas externas se podría pensar que la calidad educativa en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez ha mejorado significativamente en los últimos años, reflejada en su ascenso de la categoría C a la categoría B en 2024 según el ICFES tal como se muestra en el comparativo de las categorías ICFES de la clasificación de planteles.

Tabla 4.

Comparativa categoría ICFES de clasificación del plantel 2019 a 2024

AÑO	Clasificación	Matriculados (últimos 3 años)	Evaluados (últimos 3 años)	Índice de Matemática	Índice de Ciencias Naturales	Índice de Sociales y Ciudadanas	Índice de Lectura Crítica	Índice de Inglés	Índice Total
2019	C	261	254	0,6604	0,6486	0,6023	0,6776	0,6035	0,6438
2020	C	265	260	0,6683	0,6381	0,5865	0,6744	0,6038	0,6389
2021	C	292	289	0,6651	0,6305	0,5827	0,6748	0,5907	0,6346
2022	C	316	313	0,6708	0,6437	0,6011	0,684	0,6047	0,6464
2023	C	340	333	0,6935	0,6595	0,6215	0,6988	0,6312	0,6655
2024	B	331	326	0,7223	0,6848	0,6312	0,7132	0,6554	0,6854

Nota: Elaboración propia con datos históricos de clasificación de planteles ICFES

Este avance responde a un fortalecimiento en áreas clave como matemáticas, lectura crítica y ciencias naturales, así como a una mejora en la enseñanza del inglés. Sin embargo, persisten desafíos en competencias sociales y ciudadanas, lo que resalta la necesidad de continuar implementando estrategias pedagógicas integrales. Estos logros evidencian el impacto de las acciones institucionales para mejorar el desempeño

estudiantil y consolidar aprendizajes significativos. Pero, por otra parte, dicha clasificación no permite evidenciar si los propósitos de las políticas educativas de verdad han generado esa percepción de calidad pues hay toda una serie de factores internos y externos propios en cada Institución que desde las percepciones y vivencias de los directivos y docentes pueden determinar si realmente existe esta alineación entre las políticas educativas y calidad educativa.

Además, revisando esta comparación presentada en las tablas anteriores, donde se observa que las pruebas externas SABER 11 han mostrado una mejora a nivel institucional, departamental y nacional, estos no corresponden a los resultados internacionales de las pruebas PISA que, en lugar de ir mejorando, han caído entre 2018 y 2022. De este modo, la alineación de políticas educativas con la calidad educativa tiene un desfase cuando los resultados son medidos desde diferentes comparativos y es así como a nivel institucional, deben existir factores claves en lo que cada rol de los directivos y docentes asume en lo que perciben como “calidad educativa” y la manera que esta permite mostrar los efectos que dan lugar a la esencia de las políticas educativas al ser dinamizadas en la Institución Educativa misma.

El desempeño de los estudiantes en pruebas externas como PISA y SABER 11 no solo está condicionado por la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas, sino también por las condiciones socioculturales y económicas que influyen en el aprendizaje. En el caso de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, ubicada en un contexto con desafíos estructurales significativos, factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos, la conectividad a internet, el acceso a materiales pedagógicos actualizados y la formación docente continua se convierten en variables determinantes en la consolidación de una educación de calidad. Adicionalmente, las condiciones familiares y comunitarias juegan un papel crucial en la motivación y el rendimiento de los estudiantes, lo que resalta la importancia de políticas integrales que trasciendan el aula y fortalezcan el entorno educativo en su conjunto.

El análisis de los resultados de las pruebas externas debe vincularse con la reflexión sobre los enfoques curriculares y las estrategias pedagógicas utilizadas en la formación de los estudiantes. En este sentido, es necesario considerar si los métodos de enseñanza en la básica secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez

responden efectivamente a los desafíos contemporáneos de la educación, como el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización digital, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos. La integración de metodologías innovadoras y un currículo flexible y contextualizado pueden ser claves para mejorar los niveles de desempeño en áreas como lectura crítica, matemáticas y ciencias, favoreciendo el cierre de brechas y la equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje significativo.

La evaluación de la calidad educativa no puede depender exclusivamente de los resultados de pruebas externas, sino que debe incluir mecanismos internos de monitoreo y seguimiento que permitan un análisis más profundo del desempeño académico y del desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la Institución Educativa Marco Fidel Suárez puede fortalecer sus procesos de autoevaluación institucional mediante el uso de indicadores de valor agregado, estrategias de evaluación formativa y la implementación de planes de mejoramiento continuo con base en el análisis de los datos obtenidos. De esta manera, se podrá contar con un panorama más amplio sobre los avances y desafíos del proceso educativo, asegurando que las políticas implementadas tengan un impacto real y sostenido en la formación de los estudiantes.

Si bien los resultados de las pruebas externas evidencian avances en el desempeño académico de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, también dejan en claro la necesidad de fortalecer el alineamiento entre las políticas educativas nacionales y las dinámicas institucionales. Es fundamental que la gestión educativa contemple estrategias que garanticen la implementación efectiva de las políticas gubernamentales, asegurando su adaptabilidad a las particularidades de cada contexto escolar. En este sentido, la articulación con las entidades territoriales certificadas en educación y la generación de alianzas con actores estratégicos pueden contribuir a mejorar la asignación de recursos, la formación docente y la implementación de programas de fortalecimiento institucional, consolidando así un sistema educativo más equitativo y eficiente.

Como subraya Chacón (2019), "la calidad educativa debe ser el resultado de un proceso dialógico que integre las voces de todos los actores" (p. 21). Se requiere de una comprensión profunda del fenómeno que sirvan como herramienta en el diseño de estrategias que fortalezcan la articulación entre las políticas educativas y las prácticas

institucionales como esencia del constructo que se obtenga. Reconocer las interpretaciones y necesidades de los directivos y docentes es esencial para transformar los imaginarios institucionales en motores de cambio y contribución al fortalecimiento de la calidad educativa junto con aportes significativos para el diseño de políticas más inclusivas y contextualmente pertinentes, no solo en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, sino en el ámbito nacional.

De este modo, las políticas educativas son el marco normativo que orienta el sistema educativo, estableciendo normas y objetivos clave para las prácticas pedagógicas. En Colombia, están alineadas con la Ley 115 de 1994, que promueve la equidad, la cobertura y la calidad. Sin embargo, su implementación no es uniforme, ya que cada comunidad educativa las interpreta y adapta según su contexto. Así, las políticas adquieren un carácter dinámico influido por las percepciones de los directivos y docentes, quienes ajustan sus estrategias de acuerdo con estas interpretaciones.

El constructo teórico de las políticas educativas, por lo tanto, tiene una importancia crucial para comprender cómo estas normas y decisiones gubernamentales impactan la vida institucional y las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez. Este análisis no se limita a un examen de las disposiciones legales o los objetivos formales, sino que debe examinar cómo esas políticas son vividas y apropiadas por los educadores, directivos y demás miembros de la comunidad educativa, y cómo afectan las dinámicas cotidianas de enseñanza y aprendizaje. El vínculo entre políticas y calidad educativa deben constituirse en una cuestión clave, ya que las políticas, al definir los lineamientos y recursos disponibles, inciden directamente en las condiciones que se consideran necesarias para una educación de calidad, de acuerdo con los estándares nacionales e internacionales.

En este sentido, la calidad educativa es un constructo de apoyo dentro del análisis de las políticas educativas, pues articula sus propósitos, estrategias y resultados en el ámbito escolar. Más que un concepto técnico, representa un factor estructural que refleja el impacto real de las políticas en la formación estudiantil y la transformación institucional. Su significado varía según las percepciones y experiencias, en este caso, de directivos y docentes, por lo que su estudio debe considerar tanto los lineamientos normativos

como su apropiación en la cotidianidad escolar, permitiendo identificar los factores que inciden en su materialización y consolidación.

El estudio de las políticas educativas permite comprender cómo las directrices normativas establecidas por el Estado son recibidas y aplicadas por los directivos y docentes. Más allá del cumplimiento formal, es fundamental analizar los factores que inciden en su implementación real, así como los desafíos que surgen en el proceso de adaptación a los contextos específicos. Comprender estos procesos es clave para evaluar su impacto en la calidad educativa.

Esta investigación tiene un propósito claro: analizar las políticas educativas en su diseño, implementación y efectos en la calidad de la educación. Si bien estas políticas responden a necesidades nacionales, su aplicación en los contextos locales varía según los recursos disponibles, la formación de los docentes y la gestión institucional. Por ello, resulta esencial examinar los mecanismos de implementación y las condiciones que favorecen o limitan su efectividad en la práctica. A través de este constructo, la investigación busca analizar las dinámicas de poder, negociación y adaptación que los directivos y docentes atraviesan, y cómo estos procesos de significación colectiva influyen en el desempeño de la educación, contribuyendo a la construcción de una realidad educativa que puede diferir significativamente de las intenciones de las políticas.

Por otra parte, un constructo teórico es un concepto abstracto que organiza y da sentido a fenómenos complejos, permitiendo que los investigadores estructuren sus marcos conceptuales de manera que faciliten el análisis de situaciones difíciles de observar directamente. Según Ponterotto (2005), los constructos teóricos permiten la creación de marcos interpretativos en los que los datos y las experiencias se organizan de acuerdo con conceptos específicos, lo que ayuda a comprender cómo los fenómenos se manifiestan en contextos particulares. En el campo de las políticas educativas, este tipo de constructo facilita el análisis de cómo las normativas gubernamentales son interpretadas por los directivos y docentes, revelando el impacto de estas en las prácticas cotidianas y en la calidad educativa dentro de las instituciones.

Además, de acuerdo con Crotty (1998), los constructos teóricos no solo facilitan la organización de los datos, sino que también permiten interpretar fenómenos sociales y educativos complejos. En el caso de las políticas educativas, es fundamental analizar

cómo estas normativas son formuladas, aplicadas y adaptadas en las instituciones educativas. La gestión y toma de decisiones en los centros educativos juegan un papel clave en la materialización de dichas políticas. Esta perspectiva teórica permite una comprensión más profunda de las dinámicas entre las políticas y las percepciones institucionales, lo que en última instancia contribuye a un análisis más completo sobre cómo las políticas educativas afectan la calidad educativa de una institución.

La importancia de este análisis radica en que los imaginarios institucionales no son simplemente el resultado de una política educativa, sino el producto dinámico de la interacción entre las percepciones y experiencias de los actores involucrados. Esta construcción colectiva configura una realidad institucional que incide directamente en la manera en que se vive y se experimenta la educación en Colombia. Así, se pretende examinar las tensiones entre lo normativamente establecido y los procesos de transformación en curso dentro del sistema educativo, abordando diversas dimensiones de las políticas educativas en su relación con la construcción y consolidación de la calidad educativa.

El problema central de esta investigación radica en la comprensión y evaluación de las políticas educativas en Colombia, particularmente aquellas orientadas a mejorar la calidad educativa en el nivel de básica secundaria. Se analizará su diseño, implementación y efectos en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez en El Zulia, Norte de Santander, considerando los factores que facilitan o limitan su cumplimiento en la práctica. A pesar de los avances normativos y las reformas estructurales implementadas por el Estado, como lo evidencian las políticas nacionales y los programas educativos orientados a mejorar la calidad, el sistema educativo colombiano sigue enfrentando retos significativos en términos de accesibilidad, equidad y efectividad. Los resultados de las pruebas SABER, entre otras evaluaciones, revelan que aún persisten importantes brechas en el desempeño académico de los estudiantes, lo que señala una desconexión entre las políticas planteadas y su implementación real en las instituciones educativas, e incluso en los aspectos normativos laborales, de formación docentes y de condición de la gestión del tiempo escolar y de jornada laboral.

Esta discrepancia se debe, en gran medida, a los imaginarios institucionales que los directivos y docentes construyen a partir de sus percepciones sobre las políticas y su

aplicabilidad en el contexto específico. En consecuencia, el objetivo de esta investigación es explorar y analizar cómo estos imaginarios afectan la percepción y la efectividad de las políticas educativas en la búsqueda de una educación de calidad, abordando no solo los desafíos institucionales sino también los contextuales y socioeconómicos que condicionan su implementación en la práctica.

Para ello, surgen una serie de interrogantes al respecto partiendo inicialmente de ¿cómo se puede generar un constructo teórico sobre la relación entre los criterios de calidad educativa y el desarrollo de las políticas educativas colombianas, a partir de la interpretación de los imaginarios institucionales en el nivel de básica secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de El Zulia, Norte de Santander - Colombia? En consecuencia, se busca responder los interrogantes de ¿cómo describir las políticas educativas colombianas en relación con la calidad educativa en la educación básica secundaria, desde la perspectiva de los imaginarios institucionales?, ¿cómo caracterizar las significaciones sobre las políticas educativas desde la perspectiva de los imaginarios institucionales?, ¿cómo interpretar la implementación de las políticas educativas en mejora de la calidad educativa desde la noción de los directivos y docentes? y, ¿qué ejes temáticos fundamentales para la generación de un constructo teórico sobre la relación entre los criterios de calidad educativa y el desarrollo de las políticas educativas colombianas, a partir de la interpretación de los imaginarios institucionales en el nivel de básica secundaria?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar un constructo teórico sobre la relación entre las políticas educativas colombianas y los criterios de calidad educativa, a partir de la interpretación de los imaginarios institucionales en el nivel de básica secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de El Zulia, Norte de Santander - Colombia.

Objetivos específicos

Describir las políticas educativas colombianas en relación con la calidad educativa en la educación básica secundaria, desde la perspectiva de los imaginarios institucionales.

Caracterizar las significaciones sobre las políticas educativas desde la perspectiva de los imaginarios institucionales.

Interpretar la implementación de las políticas educativas en mejora de la calidad educativa desde la noción de los directivos y docentes.

Derivar ejes temáticos fundamentales para la generación del constructo teórico sobre la relación entre las políticas educativas y la calidad educativa, a partir de la interpretación de los imaginarios institucionales en el nivel de básica secundaria.

Justificación

La comprensión de cómo las políticas educativas instituidas a nivel nacional se desarrollan de manera instituyente en el ámbito local resulta fundamental para evaluar su impacto en la calidad educativa. En el contexto del municipio de El Zulia, Norte de Santander, Colombia, las políticas establecen lineamientos claros sobre calidad educativa, pero su interpretación, adaptación e implementación por parte de los directivos y docentes presentan variaciones significativas. Esto evidencia una brecha entre la normativa y la realidad institucional, lo que plantea la necesidad de analizar las tensiones y sinergias entre lo instituido (las políticas nacionales) y lo instituyente (las prácticas locales).

Aunque las políticas educativas pretenden establecer estándares homogéneos de calidad, su apropiación en la práctica está mediada por diversos factores, entre ellos los imaginarios institucionales y las dinámicas propias de cada institución. Es en este punto donde la presente investigación cobra relevancia, pues busca identificar cómo los directivos y docentes interpretan y aplican estas disposiciones, determinando en qué medida dichas interpretaciones inciden en la calidad educativa. Así, se destaca la importancia de incluir la perspectiva de quienes implementan estas políticas, reconociendo su rol en la construcción de criterios de calidad acordes con las necesidades del sistema educativo.

El análisis de los imaginarios institucionales en torno a la calidad educativa permite comprender cómo las políticas nacionales son reinterpretadas y aplicadas en el contexto escolar. En la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, estas políticas no operan como lineamientos inmutables, sino que adquieren nuevas significaciones a partir de la interacción entre directivos, docentes y otros actores educativos. Así, la distancia entre lo instituido y lo instituyente se manifiesta en la apropiación diferencial de estas normativas, generando tensiones y sinergias que influyen en la gestión pedagógica y en los criterios de calidad adoptados en la práctica.

Comprender estos procesos es fundamental para evaluar la efectividad de las políticas educativas, considerando no solo su implementación, sino también los efectos derivados de su omisión, la escasa formación para su adecuada atención y los desafíos en su interpretación. Reducir la brecha interpretativa y fortalecer la articulación entre normatividad y contexto institucional resulta clave para garantizar que las disposiciones educativas no solo sean aplicables, sino que también respondan a las necesidades reales del sistema escolar, promoviendo una gestión más pertinente y contextualizada de la calidad educativa.

Desde un enfoque crítico, la investigación parte de la premisa de que las políticas educativas no son meros marcos normativos estáticos, sino estructuras dinámicas cuya efectividad depende de la manera en que son asumidas por los actores escolares. Por ello, se hace indispensable examinar los procesos de apropiación de estas políticas, considerando las experiencias y realidades de docentes, directivos y otros agentes educativos. Solo al entender cómo estas normativas son reinterpretadas en el contexto institucional será posible proponer estrategias para mejorar su impacto en la calidad educativa.

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio se fundamenta en la teoría institucional para analizar cómo las normas y regulaciones estructuran el sistema educativo y definen sus estándares de calidad. No obstante, también adopta una mirada crítica que examina la manera en que estas políticas son asumidas en la práctica, permitiendo una visión integral del fenómeno educativo que considere tanto su dimensión normativa como su aplicación real.

En el ámbito social, esta investigación contribuirá al fortalecimiento de la educación secundaria en Colombia al ofrecer un análisis detallado sobre la relación entre políticas educativas y calidad escolar. La inclusión de las concepciones de los directivos y docentes permitirá la formulación de políticas más contextualizadas, promoviendo su efectividad y pertinencia en la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se reconoce el papel activo de la comunidad educativa en la configuración de la calidad, fomentando su participación en la toma de decisiones y en la formulación de estrategias de mejora.

Desde un enfoque legal, la investigación analiza el cumplimiento de las políticas educativas en el marco de la normatividad colombiana, especialmente en garantizar el derecho a la educación. Aunque la Constitución y la Ley General de Educación establecen criterios de calidad, equidad y acceso, su implementación enfrenta desafíos como brechas regionales y limitaciones presupuestarias. El estudio examina estas inconsistencias y propone recomendaciones para fortalecer la articulación entre las políticas y su ejecución, buscando un sistema educativo más equitativo y de calidad, alineado con los ODS y los compromisos internacionales de Colombia.

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque fenomenológico que permite explorar de manera profunda la interpretación de las políticas educativas por parte de los actores institucionales. Desde la fenomenología de Husserl, se analizan los significados subyacentes en los imaginarios institucionales, estableciendo un diálogo entre las interpretaciones históricas y actuales de estas políticas. Complementariamente, la perspectiva postpositivista posibilita una comprensión contextual y flexible del fenómeno, permitiendo un diseño de investigación emergente ajustado a la complejidad del sistema educativo. Para ello, se combinarán técnicas de análisis documental y entrevistas semiestructuradas, facilitando la recolección de datos que permitan construir un conocimiento sólido sobre la relación entre políticas y calidad educativa.

Por tanto, este estudio no solo contribuirá a una comprensión más profunda del impacto de las políticas educativas desde la perspectiva de los actores escolares, sino que también proporcionará insumos fundamentales para el diseño de estrategias orientadas a su mejora. Con ello, se espera fortalecer la relación entre la normatividad y su implementación, asegurando que las políticas respondan a las necesidades reales del

sistema educativo y contribuyan efectivamente al desarrollo de una educación de calidad en Colombia.

Asimismo, esta investigación doctoral se enmarca en la Línea de Investigación de Innovación, Evaluación y Cambio Educativo del Núcleo de Investigación Educación, Cultura y Cambio (NIEDUCA), cuyo propósito central es analizar, comprender y valorar críticamente los diversos aspectos que configuran los fenómenos educativos, con especial énfasis en los procesos de transformación que experimenta el sector. En este contexto, el estudio destaca el papel fundamental de los directivos y docentes como agentes clave en la implementación de políticas educativas, mediante un análisis riguroso que combina perspectivas teóricas y empíricas. De esta manera, la investigación busca generar constructos teóricos y prácticos que contribuyan al avance del conocimiento en este campo específico, al tiempo que responde a los objetivos estratégicos y temas prioritarios definidos por el núcleo de investigación y su línea académica, fortaleciendo así su producción científica y su impacto en el ámbito educativo.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

Las políticas educativas como objeto de estudio implican considerar diversas fuentes de relevancia en aquellos países que conciben la educación como una base esencial para el progreso, una oportunidad de mejora en la calidad de vida y un derecho social. De allí que se aborda desde diferentes miradas y objetivos planteadas a necesidades de contexto o indagación más profunda que permita articularla a elementos de análisis que abran nuevos escenarios o posibilidades de mejora. De esta manera, se presentan 3 antecedentes relevantes de contexto internacional y 3 de contexto nacional; sin embargo, es importante señalar que en el ámbito regional o local del departamento de Norte de Santander no existen registros de investigaciones doctorales que estén en relación con el objeto de estudio definido.

Desde un enfoque internacional, la tesis doctoral de Quiroz (2023), titulada “La construcción de políticas educativas en un contexto global. El caso de la autonomía escolar en México”, resalta la importancia de diseñar políticas públicas más inclusivas y participativas en el ámbito educativo. Este trabajo critica las decisiones de orden global que restringen la participación social y perpetúan la exclusión, destacando que, aunque la globalización ha promovido reformas y propuestas educativas, también ha profundizado las desigualdades. A través de una metodología cualitativa, la investigación de Quiroz propone la recuperación de enfoques sociales que sean más cercanos y adaptables a las comunidades educativas, rechazando modelos centralizados. Además, enfatiza la carencia de autonomía en las instituciones educativas de México y la necesidad de involucrar activamente a los directivos y docentes en la toma de decisiones.

El contenido de esta tesis resulta altamente pertinente para la presente investigación sobre políticas educativas en Colombia, ya que aborda aspectos fundamentales como la inclusión y la participación en el diseño de políticas, el impacto de la globalización en las desigualdades educativas y la relevancia de la autonomía

institucional. Estos elementos aportan un marco conceptual robusto para analizar cómo las percepciones, valores y expectativas de las instituciones educativas en Colombia inciden en la calidad educativa y en la implementación de las políticas en el nivel de básica secundaria. En consecuencia, esta investigación contribuye significativamente al desarrollo de constructos teóricos que profundicen la comprensión de estos fenómenos en el contexto educativo.

Como parte de los antecedentes internacionales, se incluye la tesis doctoral de Conde (2020), titulada “El cambio en la matriz de políticas educativas en Uruguay 2015-2019: el sistema de protección de trayectorias educativas”. Este trabajo, enmarcado en las ciencias de la educación, se pauta en el análisis de políticas educativas contemporáneas, tanto a nivel interinstitucional como intra institucional, y aborda temas relacionados con las políticas públicas y la inclusión. El estudio examina la política educativa pública de Uruguay durante el período 2016-2019, poniendo especial atención en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE). A través de un enfoque cualitativo, se analiza la implementación de esta política desde la perspectiva de actores políticos y técnicos, considerando elementos teóricos como el ciclo de las políticas públicas, la articulación interinstitucional y la burocracia educativa donde se destaca la complejidad de su implementación en el sistema educativo.

La investigación de Conde aporta perspectivas significativas para estudiar las políticas educativas colombianas desde la calidad educativa y los imaginarios institucionales. En primer lugar, sugiere un marco comparativo entre las experiencias de Uruguay y Colombia, lo que permite identificar similitudes, diferencias y lecciones que podrían ser útiles en el contexto colombiano. Además, al enfocarse en la coordinación intra e interinstitucional, este trabajo brinda conocimientos clave sobre aspectos de los imaginarios institucionales en la calidad educativa y en la eficacia de las políticas públicas. La metodología cualitativa utilizada en el estudio uruguayo resulta particularmente relevante, ya que permite explorar de manera detallada las percepciones, prácticas y desafíos enfrentados por los actores políticos y técnicos, elementos esenciales para entender las dinámicas institucionales que influyen en la calidad educativa en Colombia.

En el mismo marco internacional, destaca la tesis doctoral de Álvarez (2019), titulada “Política educativa de excelencia y estrategias de la nueva gestión pública. Estudios de caso: Finlandia y Catalunya”, presentada en la Universidad de Barcelona. Esta investigación tiene como objetivo analizar la implementación de nuevas estrategias gestión pública en el ámbito educativo de Finlandia, con el propósito de identificar prácticas clave que puedan ser adaptadas al contexto de Catalunya. La investigación evalúa el nivel de comprensión de los líderes educativos sobre las reformas implementadas, utilizando un enfoque cualitativo, con paradigma interpretativo y método de estudio de casos y un nivel explicativo.

Basándose en teorías como las de Max Weber, la investigación de Álvarez compara la gestión pública tradicional con la nueva gestión pública, destacando los impactos de esta última en las políticas educativas. Este estudio no solo permite reflexionar sobre las estrategias innovadoras aplicadas en sistemas educativos de excelencia, como el finlandés, sino que también ofrece un marco para evaluar la viabilidad de estas estrategias en contextos diferentes, considerando factores socioculturales, económicos e institucionales que influyen en su implementación. De esta manera, la investigación aporta herramientas valiosas para el estudio y mejoramiento de las políticas educativas en países como Colombia, donde los desafíos estructurales exigen adaptaciones críticas de modelos internacionales.

Esta tesis da un aporte al problema de investigación abordado porque desentraña la evolución de las políticas educativas, trazando un recorrido desde la gestión tradicional hacia la emergente nueva gestión. No solo se limita a describir esta transición, sino que también proporciona un conjunto integral de estrategias, procedimientos y herramientas diseñadas específicamente para orientar la gestión pública frente a los desafíos planteados por las políticas educativas. Este enfoque se enriquece mediante la exploración de casos de estudio, comparando aquellos que han obtenido resultados exitosos. La tesis destaca la importancia de estos casos de éxito y propone su integración en un sistema educativo que experimenta un dinámico cambio.

En el contexto nacional, se destaca la tesis doctoral de Tamayo (2021), titulada “Discursos, Políticas y Prácticas de la Calidad de la Educación en Colombia”. Este estudio se orienta a comprender los procesos de diseño, adopción, reinterpretación y

aplicación de los discursos, políticas y estrategias relacionadas a la calidad educativa en la ciudad de Pereira. A través del análisis de las normativas vigentes y las perspectivas de los actores implicados en el nivel educativo, se investigan los impactos generados por estas políticas en los diferentes niveles educativos. Entre las conclusiones, se presentan dos investigaciones complementarias: una, de alcance nacional, aborda la influencia del neoliberalismo y la Nueva Gestión Pública en la descentralización y en la reducción de la autonomía educativa; la otra, centrada en Pereira, evidencia discrepancias entre directivos y docentes sobre el concepto de calidad educativa y las estrategias implementadas para mejorarla.

La tesis de Tamayo ofrece un examen detallado de las políticas educativas actuales, explorando la reconstrucción y aplicación del concepto de calidad desde niveles macro, meso y micro. Profundiza cómo el gobierno colombiano define y operacionaliza este término en diversos contextos, así como en los procesos de apropiación y resignificación logrado por los distintos actores. Además, se analizan los impactos de estas políticas en las instituciones educativas, el cuerpo docente, sus prácticas pedagógicas, los estudiantes y, en general, en la sociedad. Este enfoque integral proporciona una visión holística sobre la complejidad y las implicaciones de las políticas educativas, subrayando su efecto en cada uno de los niveles educativos y junto con el tejido social.

Por otra parte, también resulta relevante la tesis doctoral de Valencia (2023), titulada “Las Políticas Educativas Públicas de Excelencia en Zipaquirá (Colombia)”. Este trabajo se centra en la calidad educativa desde el enfoque del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), basado en los resultados de las pruebas SABER, que constituyen un eje clave en la evaluación del desempeño escolar. El objetivo de esta investigación fue examinar y proponer mejoras en el uso y la implementación de la información presentada al Ministerio de Educación Nacional durante el evento anual conocido como el Día de la Excelencia. Este espacio permite evaluar el progreso de las instituciones educativas oficiales del municipio para analizar cumplimiento de sus metas relacionadas con el criterio de calidad.

La investigación de Valencia pone en relieve cómo los directivos y docentes en Colombia perciben la calidad educativa en función de indicadores externos como el ISCE

y los resultados presentados en el Día de la Excelencia. Estos parámetros influyen significativamente en las valoraciones y acciones de los docentes, directivos y demás agentes del sistema educativo, permitiendo identificar áreas de mejora en la gestión e implementación de políticas públicas orientadas a garantizar un avance continuo en la calidad de la educación. Al analizar estos aspectos junto con la metodología detallada que incluye encuestas y entrevistas a docentes y directivos, la tesis proporciona una visión completa y específica que contribuye significativamente al entendimiento y optimización de las políticas educativas locales en la zona de Zipaquirá, Colombia.

Asimismo, se tiene en cuenta el aporte de ámbito nacional la tesis doctoral de Ochoa (2024) denominada “Fracaso escolar encubierto y políticas educativas en Colombia” donde se identifica la concepción de la descapitalización cultural en Colombia, también conocida como Fracaso Escolar Encubierto, que está estrechamente relacionada con la problemática de implementación de políticas educativas a pesar de sus buenas intenciones debido a la fuerte conexión entre la estructura política del país y los parámetros económicos, lo que conduce a formas de exclusión en la educación debido a la falta de inversión para lograr una verdadera calidad. Esto se evidencia en altos índices de promoción escolar, pero con resultados en las pruebas de matemáticas y lenguaje con desempeño bajo.

Esta investigación aporta un referente al detectar las dificultades estructurales que generan el fracaso escolar encubierto, como la falta de capital cultural y la relación entre la estructura política y los aspectos económicos. Asimismo, al examinar las formas de exclusión educativa y la discrepancia entre altos niveles de aprobación y bajos estándares de habilidades, se puede profundizar en la comprensión de cómo los esquemas mentales institucionales en el sistema educativo colombiano que influyen en la manera de percibir la realidad de la calidad educativa en este nivel. Por lo cual, este estudio proporciona un contexto crítico y basado en la evidencia para crear teorías que analicen la interacción entre políticas educativas y calidad educativa en la educación colombiana.

Por otra parte, desde el contexto regional, la tesis doctoral de Alvarado (2012) titulada "Modelos de Pensamiento y Gestión Escolar Mediada por el Proyecto Educativo Institucional -PEI-", y del cual tuvo en cuenta Instituciones Educativas de Norte de

Santander y Cesar, representa un aporte valioso para este estudio, ya que examina la relación entre los modelos de pensamiento y la gestión escolar en el marco del PEI. Alvarado plantea que los enfoques conceptuales y metodológicos que orientan la planificación y administración educativa influyen directamente en la toma de decisiones, la organización institucional y, en última instancia, en la calidad educativa.

Este trabajo permite comprender cómo el PEI, más allá de ser un documento administrativo, actúa como un instrumento de gestión que configura las dinámicas escolares y contribuye a la construcción de una identidad institucional basada en la participación de los directivos y docentes. Su enfoque resulta pertinente para la presente investigación, pues proporciona un marco de referencia para analizar la incidencia de los imaginarios institucionales en la apropiación e implementación de las políticas educativas en la educación básica secundaria. Desde esta perspectiva, la tesis de Alvarado ofrece herramientas teóricas y metodológicas que enriquecen el análisis de las concepciones de los directivos y docentes sobre la calidad, la gestión y el marco normativo vigente. Además, su estudio permite establecer conexiones con procesos clave como el liderazgo escolar, la toma de decisiones y la planificación estratégica. La relación entre los modelos de pensamiento y la gestión educativa dentro del PEI abre la posibilidad de comparar cómo los directivos y docentes construyen significados en torno a las políticas de calidad en la educación secundaria.

Revisión diacrónica del objeto de estudio

La evolución histórico de las políticas educativas es altamente complejo, dado que se origina a partir de acciones que se materializan en el contexto real, mediante la organización de los elementos que contribuyen a una comprensión estructurada de la realidad, por ello, es necesario reconocer el surgimiento del término política que, etimológicamente, viene “del latín *politicus* adjetivo de político; del griego *polítikós*, de los ciudadanos; de *politēs* ciudadano; y de *pólis* ciudad” (Gómez de Silva, 2001, p.552), es decir, que el término “política” está vinculado a los asuntos de los ciudadanos y de la ciudad en general, refiriéndose al gobierno, la gestión y el proceso decisional en la sociedad.

Incluso, la definición genética, que trata sobre el origen, de acuerdo con Bobbio et al (1993, p.1209) este concepto está en la obra Política, Aristóteles presenta el primer

tratado sistemático que examina detenidamente la naturaleza, funciones y cómo se divide el Estado, así como las distintas estructuras de gobierno. Este texto se consolida como un pilar fundamental para el estudio moderno de la política, destacándose por su influencia perdurable en el modo de comprender desde la teoría y la práctica de las estructuras gubernamentales y la organización estatal. En general, el término "política" se refiere al conjunto de actividades relacionadas con las actividades humanas relacionadas con los temas del Estado, consideradas como una doctrina o disciplina científica que se encarga de su estudio.

Tal como lo expresa Sartori (1996) "...hoy estamos habituados a distinguir entre lo político y lo social, entre el Estado y la Sociedad. Pero son distinciones y contraposiciones que se consolidaron, en un significado actual, solo en el siglo XIX..." (p.222). Es por ello que, la Edad Moderna marcó una transformación notable en la forma en que se percibe la política, influenciada por el Renacimiento y la Ilustración. Surgieron nuevos conceptos como el contrato social y la separación de poderes, propuestos por figuras como Maquiavelo, Locke, Rousseau y Montesquieu, que llevaron a la secularización de la política y su autonomía frente a la religión, centrándose en la organización estatal, la protección de derechos individuales y el bienestar colectivo.

Sin embargo, en la era contemporánea, la política se expandió a dimensiones globales con la formación de Estados nacionales, organismos internacionales y la evolución de sistemas democráticos y autoritarios, explora cuestiones fundamentales relacionadas con la gobernanza a nivel global, los derechos humanos, las dinámicas de la diplomacia internacional y la administración estratégica de recursos. Asimismo, analiza el diseño y la implementación de políticas públicas en sectores clave como educación, salud, medio ambiente y economía, destacando la interconexión con estos sectores y su implicación con el desarrollo sostenible y la equidad social.

No obstante, de acuerdo con Sabines (2009, p.13), la historia de la teoría política se construye bajo la premisa de que las teorías políticas forman parte integral de la política misma. En otras palabras, no se relacionan con una realidad externa, sino que emergen como un componente natural del entorno social. Esto implica que todos los individuos, al formar parte de una sociedad organizada, participan en la política de manera más o menos activa, ya que esta forma parte de su existencia. Esta realidad

lleva a reflexionar sobre lo que se conoce, se valora y se espera de la política, la cual implica obligaciones y responsabilidades que se derivan intrínsecamente de la política misma.

Ahora bien, la necesidad de abordar y resolver problemas y desafíos que tienen una manera de impactar en la sociedad globalizada que desde a lo largo de la historia han generado diversas situaciones como conflictos sociales, desigualdad económica, problemas ambientales, falta de acceso a servicios básicos, entre otros, han generado la demanda de intervención por parte de los gobiernos y autoridades públicas han generado el surgimiento de las políticas públicas ha sido una respuesta a estos factores. Además, este fenómeno está estrechamente vinculado con la transformación de las sociedades y la creciente complejidad de los desafíos que enfrentan. La política pública puede definirse, según Velázquez (2009) como:

Un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener (p. 156)

Esto resalta la importancia de abordar los desafíos de manera holística, considerando múltiples dimensiones de los problemas e impulsando vinculación de la ciudadanía en la determinación y gestión de decisiones. Además, enfatiza la necesidad de adoptar enfoques proactivos para prevenir crisis, así como la capacidad de adaptación e innovación para enfrentar desafíos emergentes en un entorno dinámico, versátil y transformador. A medida que las comunidades humanas se volvieron más grandes y diversificadas, surgieron necesidades que requerían soluciones coordinadas y planificadas a nivel estatal o gubernamental. Esto condujo al desarrollo de mecanismos para formular, implementar y valorizar las políticas en pro del bienestar colectivo de la sociedad.

Las políticas explícitas buscan transformar situaciones específicas dentro del sistema, mientras que las implícitas, por su falta de intervención, conservan ciertos aspectos tal como están. La reforma en las políticas educativas implica acciones intencionadas para alterar el equilibrio existente en el sistema, lo que abarca la reconfiguración de los insumos, procesos y resultados educativos. Para guiar estas

decisiones, se recurre al análisis técnico de políticas, que evalúa las opciones con el fin de mejorar el acceso, equidad, calidad, relevancia, eficiencia interna y externa del sistema educativo, así como el uso eficiente de los recursos.

Por otra parte, las políticas educativas colombianas han experimentado una evolución significativa a lo largo de las distintas etapas históricas, siendo moldeadas por contextos sociales, políticos y económicos cambiantes. En este contexto, de acuerdo a Cifuentes y Camargo (2016) desde el siglo XIX hasta hoy, las reformas educativas en Colombia han sido definidas por diferentes elementos a lo largo de los siglos. Estos incluyen la influencia de la herencia colonial, los eventos significativos a lo largo del proceso de Independencia, se pueden identificar diversos factores clave, como la influencia de los partidos políticos, el papel de la Iglesia Católica junto con las condiciones socioeconómicas que han marcado diferentes períodos de la historia de Colombia.

Según Cifuentes y Camargo (2016), citando a Zuluaga y Ossenbach (2004) en el siglo XIX se destacan el surgimiento de la instrucción pública y las reformas de Santander entre los años 1819 a 1841. De manera similar, durante la reforma de Mariano Ospina Rodríguez entre 1842 y 1848, se produjo un importante cambio en las universidades, los colegios provinciales y las escuelas. También, entre 1848 y 1868, se destacó la promoción de la libertad de enseñanza y la descentralización de la educación primaria a los municipios, la Reforma Instruccional del Gobierno Radical entre los años 1868 y 1886, la Reforma del expresidente Rafael Núñez entre los años 1888 y 1892, y finalizando en este siglo con el Plan Zerda entre los años 1892 y 1902.

Por otra parte, en el siglo XX, según Cifuentes y Camargo (2016), citando a Quiceno, Sáenz y Vahos (2004) destacan la instrucción pública, el Estado, la Iglesia Católica y las ciencias humanas entre los años 1903 y 1930, entre 1930 y 1957, se dieron importantes reformas en la educación colombiana, impulsadas por la pedagogía activa, el proceso de recatolización y el desarrollo educativo. Entre 1957 y 1990, continuaron transformándose las políticas educativas en Colombia. La Constitución de 1991 marcó un hito al establecer los principios fundamentales de la educación en los artículos 67, 68, 69 y 70. En la actualidad, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015 compila todas las normativas educativas vigentes.

De acuerdo con Lago et al. (2013, p. 7), el término "calidad" tiene sus orígenes históricos en la era industrial, donde el concepto se desarrolló en el contexto empresarial como parte fundamental del movimiento global de calidad. Este enfoque se originó en Japón durante las décadas de 1950 y 1960, cuando los expertos estadounidenses W. Edwards Deming y Joseph Juran implementaron el Sistema de Control de Calidad Total (TQC), introduciendo principios revolucionarios como el control estadístico de procesos y la mejora continua. Posteriormente, este paradigma fue extrapolado a otros ámbitos, particularmente al educativo, donde se adaptaron sus características de competitividad y satisfacción del cliente, aunque transformando estos conceptos para adecuarlos a la naturaleza específica de los procesos pedagógicos y formativos.

En el siglo XXI, el interés por la calidad educativa ha derivado en un aspecto esencial. Hoy en día, el concepto de calidad se extiende a cualquier evento, situación, hecho, proceso, incidente o acción, refiriéndose a los resultados de su ejecución. Hablar de calidad conlleva realizar una evaluación basada en criterios específicos, lo cual permite establecer metas, avanzar, mejorar y optimizar en la práctica diaria en distintos ámbitos. Según López (2003), "la calidad no solo se refiere a la calidad producida, sino también, y principalmente, a la calidad percibida" (p. 44). Además, afirma que este contexto, la percepción de los directivos y docentes adquiere un papel central al definir los elementos que son reconocidos como de calidad y aquellos que no lo son. Así, la calidad abarca no solo el aspecto técnico, sino también la forma en que los usuarios o clientes la distinguen. La percepción desempeña un rol crucial en la valoración de un producto o servicio, impactando en la popularidad de la marca y fidelidad de los clientes.

En otro orden de ideas, como señala Casassus (1999, p. 46), el concepto de calidad educativa emergió como preocupación global a raíz de la publicación en 1983 del influyente informe "A Nation at Risk" por la Comisión Nacional de Excelencia en Educación de Estados Unidos. Este documento histórico, considerado un punto de inflexión en las políticas educativas contemporáneas, alertó que el sistema educativo estadounidense estaba en crisis y representaba una amenaza para la competitividad económica internacional y la cohesión social del país. El informe no solo diagnosticó graves deficiencias en los aprendizajes estudiantiles, sino que impulsó un movimiento reformista que promovió estándares académicos más rigurosos, mayor responsabilidad

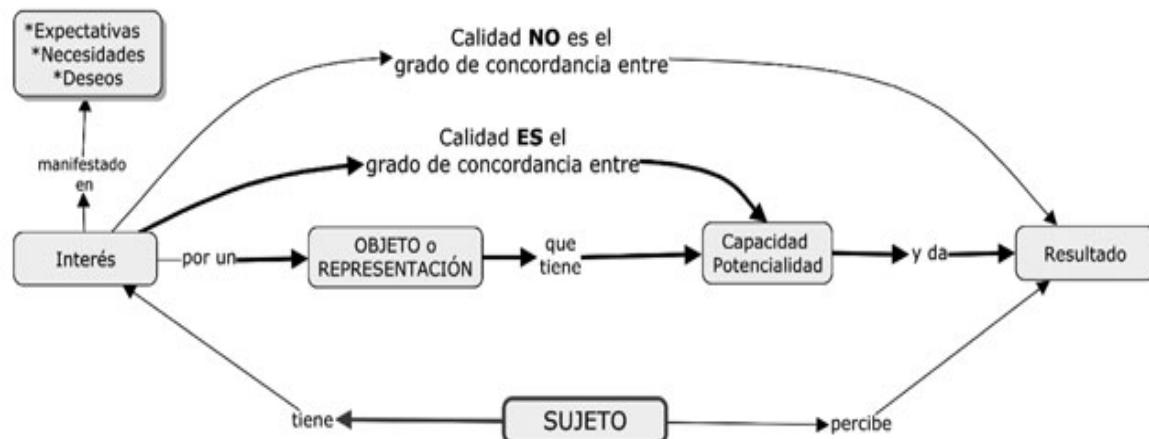
docente y evaluaciones sistemáticas, sentando así las bases para lo que posteriormente se conocería como el movimiento por la calidad educativa a nivel mundial.

Es así como, en este contexto, es crucial aclarar la referencia a necesidades, deseos y expectativas en lugar de centrarse únicamente en expectativas como lo refiere Quintana (2018). Se identifican tres tipos de expresiones de interés que sirven como base para entender el concepto de calidad. Se entiende por necesidad a una carencia profunda, urgente y generalizada, que puede ser evidente o no, pero que siempre se experimenta de manera innegable. Estas necesidades pueden ser consideradas fundamentales para el ser humano o surgir como consecuencia de la finalidad inicial del objeto o representación.

El tercer tipo de interés se clasifica como deseos, los cuales se refieren a antojos o pasiones impulsadas por ideas o modelos externos. Estos no se alinean con las capacidades reales del objeto o representación, ni con las necesidades identificadas o expectativas formadas. En su esencia, los deseos son imposiciones originadas por comparaciones, más impulsadas por el anhelo de ser algo que por las capacidades reales. Su rasgo distintivo es la ignorancia, ya que pasan por alto las necesidades y expectativas relacionadas con el objeto o representación, así como la realidad, capacidad y potencial de este. Los deseos llevan a evaluaciones continuas que, al final, no logran distinguir entre lo que se considera buena o mala calidad. Los elementos que conforman la definición de calidad se ilustran en la figura 1.

Figura 1.

Ilustración de la definición de calidad.



Nota: Elaboración de Quintana (2018)

A diferencia de las necesidades, las expectativas son proyecciones que parten del estado actual hacia uno considerado más avanzado. Estas se fundamentan en la habilidad para visualizar cambios y reconocen el potencial del objeto o representación. Para que se forme un interés basado en expectativas, es necesario comprender las capacidades y posibilidades del objeto o representación; de lo contrario, se encuadrará en la tercera categoría, la de deseos. Las expectativas nacen de la imaginación y el proceso de "maduración". Es comúnmente aceptado que una institución alcanza la madurez no solo por la duración de su existencia, sino por la profundidad y comprensión de su proceso, lo cual se deriva del autorreconocimiento, la reflexión y la visión. La madurez institucional se alcanza al hacer realidad esas expectativas.

Fundamentos epistémicos

Teoría del neoinstitucionalismo

La teoría del neoinstitucionalismo se presenta como un marco teórico fundamental para analizar la relación entre las instituciones y las políticas educativas. Esta teoría sostiene que las organizaciones, incluidas las instituciones educativas, no sólo se adaptan a su entorno en términos de eficiencias económicas, sino que también adoptan normas y reglas que son socialmente construidas y que se legitiman dentro del sistema social (Meyer y Rowan, 1977). En el contexto de las políticas educativas, el neoinstitucionalismo ofrece una perspectiva para entender cómo las políticas formula y estructuran prácticas educativas dentro de las instituciones, y cómo éstas se difunden, se internalizan y se normalizan en el accionar de los directivos y docentes.

Uno de los principios centrales del neoinstitucionalismo es el concepto de isomorfismo institucional, que se refiere a la tendencia de las organizaciones a volverse similares unas a otras debido a la presión de los actores externos, como el Estado o las políticas públicas, o bien, por la imitación de modelos exitosos (DiMaggio y Powell, 1983). Este principio es particularmente relevante para estudiar cómo las políticas educativas nacionales, como las reformas curriculares o los programas de evaluación, son implementadas en las instituciones educativas de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez y otras escuelas en el contexto colombiano, ya que las políticas pueden ser internalizadas en formas muy similares, independientemente de las características locales de cada institución. La teoría también subraya la importancia de los "rituales

"institucionales" y las ceremonias organizacionales, como las rendiciones de cuentas o las auditorías, que no necesariamente reflejan cambios profundos en la práctica educativa, sino que operan como mecanismos de validación externa de las políticas.

Teoría de la Gobernanza Educativa

La teoría de la gobernanza educativa se enfoca en los procesos de toma de decisiones descentralizadas y en cómo diferentes actores, como el Estado, la sociedad civil y las instituciones educativas, participan activamente en la implementación de políticas educativas. Este enfoque es relevante para estudiar cómo las políticas educativas no son simplemente impuestas desde el nivel central, sino que se desarrollan y negocian en múltiples niveles, involucrando la colaboración de diversos actores tanto en el ámbito local como nacional (Stone y Smith, 2007). Particularmente, esta perspectiva teórica permite analizar las dinámicas de poder, los mecanismos de coordinación y los procesos de rendición de cuentas que emergen en estos espacios de interacción multinivel, donde cada actor aporta sus propios intereses y recursos al proceso político-educativo.

La gobernanza educativa también considera cómo las decisiones políticas se fragmentan y se reconfiguran cuando pasan por las diferentes etapas de implementación dentro de las instituciones educativas. En este contexto, los directivos y docentes, juegan un papel clave en la apropiación y adaptación de las políticas educativas según sus propios intereses, necesidades y condiciones locales. En particular, el modelo de gobernanza educativa resalta la importancia de la participación activa de la comunidad educativa y de la colaboración interinstitucional como elementos esenciales para lograr una educación de calidad. Esta teoría permite explorar cómo las políticas educativas pueden ser más efectivas cuando involucran a la comunidad escolar en su formulación y ejecución, fortaleciendo la democratización del sistema educativo.

Representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales fue propuesto por Serge Moscovici en 1961, quien definió las representaciones sociales como un sistema de valores, ideas y creencias colectivas que los individuos utilizan para comprender y dar sentido a su realidad social (Moscovici, 1961). Estas representaciones son construcciones sociales que emergen de la interacción entre individuos y grupos, facilitando la comunicación y la

comprensión compartida de fenómenos sociales complejos. Moscovici sugirió que las representaciones sociales funcionan como una forma de código social, que no solo permite comprender el mundo, sino también orienta la acción de los individuos en un contexto social determinado. En este sentido, las representaciones sociales son fundamentales para entender cómo los directivos y docentes, perciben e interactúan con las políticas educativas.

Según Moscovici, las representaciones sociales no son simplemente una manera de conocer el mundo, sino también de producir significado en la vida cotidiana, al transformar las experiencias y las emociones en conceptos que pueden ser compartidos por una comunidad (Moscovici, 1961). Este proceso de construcción colectiva permite que los individuos den sentido a las realidades sociales, políticas y culturales. En el ámbito educativo, las representaciones sociales influyen profundamente en la manera en que los directivos y docentes interpretan las políticas educativas, las estrategias pedagógicas y las reformas curriculares, y determinan la disposición de los mismos a aceptarlas o rechazarlas. Las representaciones sociales sobre la calidad educativa, por ejemplo, son construcciones sociales que involucran no solo los saberes técnicos, sino también los valores, expectativas y creencias que los directivos y docentes tienen sobre lo que constituye una educación de calidad.

Los imaginarios sociales

Es importante resaltar los elementos propios del contexto de la sociedad colombiana y cómo su transformación como Estado-Nación ha sido moldeada por su historia, marcada por la continua superación de situaciones complejas, particularmente la violencia en sus diversas manifestaciones. Este enfrentamiento constante con dificultades estructurales ha generado una sociedad en permanente evolución, que oscila entre la conservación de estructuras tradicionales y la búsqueda de nuevos paradigmas sociales. Esta dinámica ha llevado a procesos continuos de reinvenCIÓN colectiva, donde se replantean constantemente las formas de convivencia y organización social, tanto en el ámbito individual como comunitario, reflejando la capacidad adaptativa del país frente a sus desafíos históricos.

La referencia a una sociedad que navega entre lo convencional y lo alternativo sugiere un dinamismo constante en la búsqueda de soluciones y transformaciones. Ante

esta importante necesidad, resulta imperativo para el presente estudio comprender que, según la postura de Cornelius Castoriadis en su obra “La institución imaginaria de la sociedad” publicada inicialmente en 1975 y posteriormente en otras editoriales y ediciones, la existencia de la sociedad se fundamenta en su planteamiento de una demanda de significación universal y total. Además, postula que el mundo de significaciones de la sociedad es la respuesta que permite satisfacer dicha demanda. En consecuencia, la cohesión de una sociedad se encuentra intrínsecamente ligada al mantenimiento conjunto de su conjunto de significaciones, siendo este último el elemento distintivo que la identifica.

Desde la perspectiva de la calidad educativa, la particularidad y unicidad del conjunto de significados sociales e imaginarios de una institución juegan un papel crucial en la manera en que se estructura y coordina el sistema educativo. Estos significados, que trascienden los aspectos visibles del entorno escolar, representan una construcción cultural y normativa profundamente arraigada que da forma a los valores, principios y prácticas educativas fundamentales. La forma en que una institución interpreta, negocia y aplica estos significados compartidos impacta directamente no solo en su identidad organizacional, sino también en su capacidad para abordar de manera distintiva y efectiva las necesidades sociales y educativas específicas de su contexto. Este proceso de construcción simbólica y práctica se convierte así en un elemento diferenciador clave para comprender las diversas manifestaciones de calidad educativa en distintos entornos institucionales.

La vinculación con la normativa legal se convierte en un elemento clave, ya que la legislación educativa establece las directrices y criterios para garantizar que los procesos educativos sean inclusivos, equitativos y de calidad. Sin embargo, la normativa no es solo un marco regulador, sino también un reflejo de las construcciones sociales e imaginarias que toman relevancia en la manera de interpretar e implementar las políticas educativas. La particularidad y unicidad de este conjunto de significados sociales e imaginarios, en tanto que conforman una institución, son determinantes para organizar la sociedad de una manera única, configurándola de forma exacta (Castoriadis, 2013, p. 557).

Figura 2.

Condiciones de emergencia del imaginario



Nota: Grupo de Investigación Infancias- Referente imaginarios sociales

De acuerdo con Castoriadis, la sociedad se construye a partir de los imaginarios sociales. En este orden, el concepto de imaginario social se refiere al modo de crear significados junto con la formación de representaciones o figuras que constituyen su base fundamental. De manera más precisa, lo imaginario social se concentra en la elaboración de significados y en la construcción de imágenes o representaciones que las respaldan. La relación entre el significado y sus representaciones, simbolizadas por figuras o imágenes, que conforman la única manera clara que puede dársele al término "simbólico". Es en este contexto que se emplea dicho término (Castoriadis, 2013, p. 122).

De esta manera, según la teoría sociológica de Cornelius Castoriadis (Castoriadis, 2013) la investigación considera los significados de imaginarios sociales entendidas como una red compleja de significados y significantes que surgen con la percepción, la razón y la imaginación (p. 226). Estas significaciones no solo confieren sentido a la existencia individual, sino que también motivan al individuo a reconocerse en los demás, permitiéndole asumir su rol de sujeto dentro de la sociedad. Dichas expresiones simbólicas se materializan desde dos instituciones fundamentales: el Legein y el Teukhein, que según Castoriadis (2013) indica que:

El Legein es la dimensión identitaria del representar/dicir social: legein (de donde logos, lógica) significa distinguir-elegir-poner-reunir-contar-dicir. En el lenguaje, es el legein representado por el componente código; el componente significativo del lenguaje se llamará aquí lengua. El Teukhein es la dimensión identitaria (de donde Techne, técnica) significa reunir-adaptar-fabricar-construir (p. 282)

Tanto el individuo como las significaciones imaginarias no se pueden fijar de forma permanente. Para ilustrar este concepto, Castoriadis utiliza la metáfora del "Magma de significaciones", que cual sugiere que el magma es un campo en el que es posible extraer o generar infinitas combinaciones organizativas. Sin embargo, este magma no puede ser restituido de manera ideal ni por combinaciones limitadas ni ilimitadas de esas organizaciones (Castoriadis, 2013, p. 534).

Los imaginarios sociales son representados como este magma de significados que, aunque compartidos y situados en contextos específicos, no pueden definirse de manera concreta. Forman parte de la "institución de la sociedad", englobando todas las representaciones de lo que puede ser expresado, tanto en la psique individual como en lo colectivo (social). Son sociales porque son comunes entre los miembros de una comunidad, pero a la vez son imaginarios, ya que emergen de la creatividad de los sujetos y se diferencian de lo real o lo racional. Estas significaciones son el resultado institucionalizado en la manera única en cada período histórico y componen la manera que cada persona y grupo de personas atribuye a su realidad. Unifican ideas, representaciones y acciones, fusionando intenciones y emociones que configuran las relaciones sociales.

En este sentido, las significaciones imaginarias no se limitan a las representaciones individuales que los individuos generan de manera consciente o inconsciente. Más bien, funcionan como el medio a través del cual los individuos se constituyen como miembros de la sociedad. Esto implica que tienen la capacidad de influir en el actuar y el pensar social, permitiendo que los individuos se comporten y expresen de manera coherente, incluso si hay conflictos entre estas dimensiones (Castoriadis, 2013, p. 323).

De este modo, Castoriadis (2013) señala que, en el marco de un magma de significaciones imaginarias sociales, se establece una relación dialéctica y constitutiva entre la psique individual y la estructura sociocultural, relación que no solo condiciona,

sino que también posibilita la configuración de lo instituido. Este último opera como un entramado simbólico-normativo que estructura tanto la percepción como la interpretación de la realidad, definiendo los marcos de inteligibilidad a través de los cuales los individuos atribuyen sentido a sus experiencias. En palabras del autor, lo instituido se erige como "aquellos que posibilita que los individuos perciban las cosas o representaciones y que define qué son esas 'cosas'" (p. 564). Esta dinámica, lejos de ser estática, se encuentra en constante tensión entre la dimensión instituyente, capacidad creativa y disruptiva de lo social, y la rigidez de las formas instituidas, lo que revela la naturaleza histórica y contingente de toda configuración societal.

Al integrarse en el mundo, las personas comienzan a construir su percepción de la realidad, incorporando en su interioridad psíquica la historia y las experiencias transmitidas por su familia y comunidad. Este proceso se lleva a cabo a través de la capacidad humana de otorgar significado, una actividad que se expresa mediante la creación de signos cargados de valor subjetivo. El lenguaje, en este contexto, desempeña un papel central como el medio principal para compartir significados y establecer conexiones colectivas. De hecho, el lenguaje no solo facilita la comunicación, sino que se erige como el sistema de signos más relevante en la sociedad, consolidando su función en la construcción de sentidos compartidos.

En este marco, el imaginario social instituido funciona como un horizonte de sentido que materializa creencias, valores y representaciones legitimadas históricamente. Estas se encarnan en prácticas, discursos y formas simbólicas (rituales, instituciones), estructurando percepciones y acciones colectivas mediante procesos de naturalización. Siguiendo a Castoriadis (2013), lo instituido opera como un a priori sociocultural que delimita lo pensable, pero su aparente fijeza convive con una dimensión instituyente: las grietas donde emergen resistencias y reinterpretaciones. Así, mientras sedimenta un orden, el imaginario social preserva su contingencia radical.

En contraste, el imaginario instituyente representa una fuerza transformadora que cuestiona lo establecido y busca generar nuevas alternativas. Este imaginario radical se basa en la creatividad y en la capacidad de reconocer la naturaleza indeterminada tanto del individuo como de la sociedad. Dicha indeterminación impulsa una dinámica constante de cambio, caracterizada por un flujo continuo de significados y significantes

que puede compararse metafóricamente con el magma, siempre en movimiento y en transformación, de lo cual Castoriadis (2013) indica que:

Lo imaginario radical, como alteridad y como origen perpetuo de alteridad, que figura y se figura, es al figurar y al figurarse, creación de -imágenes- que son lo que son y tal como son en tanto figuraciones o presentificaciones de significaciones o de sentido. Lo imaginario radical es como histórico-social y como psique-soma. Como histórico – social, es un río abierto del colectivo anónimo; como psique/soma, es el flujo representativo/afectivo/intencional. A lo que es posición, creación, dar existencia en lo histórico – social lo llamamos imaginario social en el sentido primero del término, o sociedad instituyente (p. 328)

De este modo, lo instituyente se refiere a la capacidad intrínseca de la psique para generar, lo que da lugar a una relación constante de representaciones, emociones, intenciones y pretensiones. Este proceso no depende de causas externas, sino que es radical por su naturaleza, actuando como una fuente creativa que surge y se proyecta, evolucionando conforme a la historia personal de cada individuo. Esta capacidad única de imaginar lo imprevisible posibilita la creación constante de novedades.

Así, se establece una diferencia entre las significaciones imaginarias primarias, que pertenecen a la sociedad instituyente, y las secundarias, que reflejan la sociedad instituida. Castoriadis enfatiza que la existencia de la sociedad está vinculada a su proceso de institución, y no puede concebirse sin la significación. Las "significaciones centrales" son aquellas que operan implícitamente, organizan el mundo y crean objetos, proporcionando coherencia y sentido a la sociedad.

Estas significaciones centrales son creadoras de objetivos y coordinan fines particulares en significaciones parciales. Aunque no siempre son explícitas para la sociedad, retroactivamente se revelan como condiciones efectivas que estructuran la vida social. A diferencia de las significaciones segundas, las centrales no se refieren ni agregan significados a algo, sino que instituyen el modo de ser de las cosas y los individuos, siendo condicionantes y orientadoras de la acción y la representación social.

El imaginario central, al ser responsable de la creación de la sociedad, solo puede manifestarse a través de la institución. De esta forma, lo social se configura simultáneamente, llenando la institución, permitiendo su creación, sustentándola, preservándola, transformándola e incluso destruyéndola. La existencia de lo social instituido siempre presupone la presencia de lo social instituyente.

La necesidad de la institución se justifica en dos puntos fundamentales. Primero, la institución está vinculada con lo particular de cada sociedad, ya que representa una convención que contrasta con lo que se considera un orden "natural". Segundo, La institución-ley moldea a los individuos de tal forma que su existencia resulta inseparable de la comunidad política, es decir, la polis. A su vez, esta comunidad no puede concebirse sin la presencia de la ley, que actúa como su fundamento esencial y regulador. La ley, o nomos, tiene dos dimensiones: por un lado, es una convención propia de una sociedad particular; por otro, constituye un requisito transhistórico esencial para la propia existencia de la sociedad. Este concepto se desarrolla dentro de la Teoría de la Institución Imaginaria de Castoriadis (2013) así:

"...la institución primera de la sociedad es el hecho de que la sociedad se crea a sí misma como sociedad y se crea dándose instituciones animadas por significaciones sociales específicas de determinada sociedad... Y esta institución primera se articula en y se sirve de las instituciones segundas, que se pueden dividir en dos categorías. Algunas de ellas son, abstractamente consideradas y según su forma, transhistóricas. Tales son, por ejemplo, el lenguaje: ...no hay sociedad sin lenguaje; o el individuo: ...no hay sociedad que no instituya algún tipo de individuo; o la familia: ...no hay ni puede haber sociedad que no asegure la reproducción y la socialización de la siguiente generación... Y hay instituciones segundas que son específicas de determinadas sociedades y cumplen en ellas un papel absolutamente primordial, en tanto que son esenciales portadoras de aquello que es de una importancia vital para la institución de cada sociedad, sus significaciones imaginarias sociales" (p. 83)

Es por ello que se hace relevante comprender la distinción entre lo instituido y lo instituyente se revela crucial para una comprensión profunda del concepto de imaginario institucional. El análisis de lo instituido, reflejado en las estructuras y normativas establecidas, proporciona una visión de la sociedad tal como está materializada. Sin embargo, es igualmente esencial considerar lo instituyente, que actúa como fuerza creativa y transformadora, influyendo en la evolución y configuración de nuevas significaciones.

Al reconocer la interrelación entre lo establecido y lo que está en constante proceso de instituirse, se revela la dinámica fundamental que da vida al imaginario institucional. Esta perspectiva enriquecedora permite no solo entender el presente, sino también vislumbrar las posibilidades y las posibles oportunidades de desarrollo futuro tanto para las instituciones como para la sociedad en su totalidad. En última instancia,

Reconocer lo instituido y lo instituyente es clave para comprender el imaginario institucional y afrontar sus desafíos y oportunidades en contextos dinámicos.

Bases teóricas

En este apartado se realizará una exploración meticulosa de los principios teóricos que respaldan la investigación, poniendo especial énfasis en tres aspectos esenciales: las políticas educativas, la calidad dentro del entorno educativo y los imaginarios institucionales. Estos aspectos son fundamentales para entender las dinámicas y retos que enfrenta el contexto educativo contemporáneo.

Políticas públicas y políticas educativas

Desde una perspectiva epistemológica, las políticas públicas surgen como el resultado de un proceso reflexivo y analítico que busca comprender y evaluar diversos aspectos para su implementación. Estas políticas abordan las decisiones gubernamentales en relación con la resolución de problemáticas económicas, sociales o políticas, con el objetivo de evaluar su efectividad y eficiencia en la práctica. Según Lasswell (1991), aunque no ofrece una definición precisa de las políticas públicas, indica que su campo de estudio se enfatiza en el conocimiento del proceso político, abarcando desde su formulación hasta la integración de información y principios científicos en el análisis y la toma de decisiones. Este enfoque es significativo porque introduce una perspectiva académica que facilita la comprensión de las políticas públicas, usando este análisis como una herramienta para optimizarlas y enfrentar los problemas de manera más efectiva.

Por otro lado, la concepción de políticas públicas está estrechamente vinculada al interés colectivo y al bien común. Oszlak (1980, p. 3) señala que la legitimidad de las políticas públicas se logra a través de dos vías principales: desde procesos legislativos formales que otorgan respaldo democrático, o mediante la implementación de criterios técnicos basados en evidencia que buscan resolver problemas sociales específicos de manera eficiente. De esta forma, las políticas públicas se materializan cuando las instituciones estatales adoptan planes sistemáticos y sostenibles en el tiempo, destinados a alcanzar objetivos clave para abordar una problemática concreta, ya sea de manera parcial o total, siempre bajo principios de equidad y justicia social. Este

proceso de implementación requiere además la articulación efectiva entre diversos actores estatales y sociales para garantizar su pertinencia y eficacia.

Ahora, las políticas educativas juegan un rol crucial en la construcción y mejora de los sistemas de educación pues determinan las directrices y estrategias para el proceso de aprendizaje y la enseñanza. Imen (2005) señala que la política educativa abarca las tareas del Estado que influyen en las prácticas educativas a nivel social. Esto no solo implica la producción y distribución de conocimientos, sino también el reconocimiento social de esos saberes. En este sentido, la política educativa es un proceso que involucra aspectos tanto económicos como sociales, donde el Estado no solo tiene una función legislativa al establecer normas, sino también una función ejecutiva al garantizar su implementación.

Correa y Cunha (2018) manifiestan que las políticas educativas no corresponden apropiadamente y que están desalineadas con el entorno social, cultural y económico lo que las hace casi invisibles y con una contribución limitada a la mejora de la educación. Este análisis invita a una reflexión crítica sobre la necesidad de crear políticas más flexibles y ajustadas a los contextos específicos, estableciendo con mayor claridad qué constituye una educación de calidad y cómo medirla de manera precisa. La crítica subraya la importancia de revisar de forma constante las políticas y desarrollar métricas que realmente evalúen su impacto en el sistema educativo.

Tello (2019) también coincide en que las políticas educativas atraviesan una crisis y propone una transformación que responda mejor a las necesidades sociales. Sugiere reflexionar sobre las posturas políticas adoptadas y la importancia de un análisis científico de los fenómenos políticos, proponiendo que una transformación epistemológica podría generar nuevas estrategias para abordar la desigualdad educativa en América Latina. Esto subraya la ambigüedad del término "transformación" y la necesidad de definir con claridad los cambios concretos que deben implementarse. Además, la complejidad de estos enfoques y análisis puede generar debate, dado que no siempre se encuentran claramente definidos en sus alcances.

Por otra parte, Tagliabue (1997) describe la política educativa como "el conjunto de leyes, decretos y disposiciones que definen la doctrina pedagógica de un país" y establecen metas para alcanzarlas (p. 365). Esta definición indica que estas normativas

no solo guían la orientación pedagógica, sino que también son esenciales para fijar los objetivos educativos y las condiciones necesarias para su logro. Esta perspectiva subraya que la política educativa trasciende su función como simple conjunto de normativas, consolidándose como una herramienta estratégica clave para alinear las prioridades nacionales en el ámbito educativo. Asimismo, pone de manifiesto cómo estas directrices no solo guían las prácticas pedagógicas, sino que también sirven de fundamento para evaluar los avances hacia los objetivos establecidos, destacando su rol crucial en la construcción de sistemas educativos sólidos y alineados con las necesidades del contexto social y cultural.

Además, según Moreu (2000), se pueden identificar tres niveles dentro de la política educativa: el primero es el discurso sobre la relación entre pedagogía y política, conocido como pedagogía política; el segundo son las decisiones político-educativas sistemáticas, que formalizan estos discursos en políticas concretas; y el tercero, basado en el concepto de burocracia de Weber, es la gestión político-educativa (P.147). En la actualidad, la interrelación entre la pedagogía política, las políticas educativas y la gestión político-educativa es evidente, especialmente cuando se analiza desde paradigmas normativos como los del Estado, la constitución y las políticas públicas. Sin embargo, si adoptamos un enfoque que se base en los derechos humanos, esta relación se vuelve más compleja, conduciendo a una visión holística y menos lineal en la que se analiza la causa y el efecto.

Las políticas educativas en Colombia constituyen elementos cruciales que establecen la regulación de todo el proceso educativo en el país, definiendo los lineamientos fundamentales para el desarrollo del sistema educativo en sus diferentes niveles. Dichas políticas no solo actúan como reguladoras del quehacer pedagógico e institucional, sino también como garantes del cumplimiento efectivo de los derechos fundamentales en la formación integral de cada ciudadano colombiano. En este contexto, la educación de los ciudadanos está mediada por las decisiones y directrices estratégicas que emanan del Estado, lo que subraya el papel esencial de las políticas educativas como marco normativo y de orientación para la acción. Estas políticas representan, por tanto, el instrumento mediante el cual el Estado materializa su compromiso con el

derecho a la educación y con la construcción de una sociedad más equitativa y desarrollada..

La pedagogía y la política conforman ámbitos profundamente interconectados que han influido mutuamente en la manera que se han formado a lo largo de la historia las sociedades. En este marco, la pedagogía, como disciplina dedicada al estudio de la educación y de los procesos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, no puede ser analizada de manera aislada del entorno político en el cual se desarrolla. De manera complementaria, la política, entendida como un instrumento para la organización y regulación de la sociedad, influye directamente en la educación desde el diseño e implementación de políticas públicas, normativas y currículos que estructuran el sistema educativo.

Desde un análisis crítico, es indispensable señalar que las políticas educativas reflejan dinámicas de poder político, lo que les otorga el potencial de ser herramientas para construir unas sociedades justas o, al contrario, mecanismos que perpetúan sistemas de opresión. En consecuencia, su diseño y evaluación requieren una visión integral que contemple no solo los objetivos académicos, sino también las implicaciones políticas y sociales que puedan derivarse en su implementación. La educación, en este sentido, debe ser concebida como un proceso transformador que fomente la equidad y la justicia social.

En esta misma línea, Giroux (1983), en su obra “Teoría de la resistencia en educación”, aboga por la necesidad de adoptar una pedagogía crítica con el fin de cuestionar y analizar las estructuras sociales y políticas que moldean los sistemas educativos. Para Giroux, los educadores deben asumir un rol activo como agentes de cambio, promoviendo en los estudiantes una reflexión crítica que les permita desafiar las condiciones del *statu quo*. Así, la educación trasciende lo básico de transmitir conocimientos aprovechándolo para orientarlo hacia la transformación social.

En el plano práctico, las políticas educativas constituyen los mecanismos mediante los cuales los gobiernos materializan sus visiones acerca del papel de la educación en el progreso económico y social de las naciones. Según Viennet y Pont (2017), estas políticas incluyen las decisiones gubernamentales relacionadas con la gestión y las prácticas educativas, tales como programas de capacitación docente, la

consecución de recursos para infraestructura escolar, dotaciones pedagógicas y estrategias destinadas a reducir brechas en el acceso y la calidad educativa.

Apple (2013), en su obra "Educación y poder", señala que los sistemas educativos no solo forman a los individuos en conocimientos y habilidades, sino que también reflejan y reproducen las ideologías dominantes de las sociedades, funcionando como espacios privilegiados donde se perpetúan las relaciones de poder establecidas y los valores culturales hegemónicos. Por esta razón, es esencial analizar críticamente las políticas educativas para identificar qué intereses y visiones de mundo predominan en su diseño y ejecución. Según Apple, los procesos pedagógicos están profundamente influenciados por una compleja trama de intereses económicos, políticos y sociales que configuran silenciosamente las prácticas educativas y que no deben pasarse por alto en cualquier análisis serio sobre educación.

En Colombia, las decisiones políticas relacionadas con la educación han estado marcadas por la necesidad de enfrentar desafíos estructurales como la desigualdad social, la diversidad cultural, los conflictos armados y las exigencias de un entorno globalizado. Un hito significativo en la política educativa colombiana lo constituye la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que "establece los lineamientos para la organización y regulación del sistema educativo", reconociendo la diversidad cultural y regional del país. Este marco normativo ha sido clave para avanzar en la eliminación de brechas de desigualdades sociales junto con la ampliación de la cobertura educativa.

El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) se consolida como una herramienta esencial para la planificación y orientación estratégica del sector educativo en Colombia, estableciendo una hoja de ruta consensuada con diversos actores sociales. Este plan propone metas ambiciosas a largo plazo para abordar desafíos estructurales como la formación integral de maestros, la articulación efectiva entre los niveles de educación básica, media y superior, y la pertinencia de los currículos frente a las necesidades del desarrollo nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Sin embargo, la efectividad de estos planes visionarios se ve sistemáticamente comprometida por dos factores clave: la frecuente discontinuidad en las políticas gubernamentales entre administraciones y las persistentes dificultades para adaptar sus lineamientos a las particularidades de los contextos locales y regionales del país.

Un componente clave de las políticas educativas en Colombia es la inclusión. Programas como el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y la Jornada Única Escolar procuran asegurar la continuidad de los estudiantes dentro del sistema educativo, especialmente en poblaciones vulnerables. Según Viennet y Pont (2017), el éxito de las políticas educativas depende de una adecuada coordinación interinstitucional y de la implicación activa de los agentes educativos. En el caso colombiano, la planificación y ejecución de estas políticas enfrentan desafíos constantes debido a la limitada disponibilidad de recursos y a las disparidades entre las realidades locales y los enfoques diseñados a nivel central.

La evaluación de la calidad educativa desempeña un papel central en las decisiones político-educativas. Instituciones como el ICFES realizan mediciones periódicas mediante pruebas estandarizadas, como las Pruebas SABER, con el objetivo de analizar fortalezas y debilidades en el sistema educativo. Este enfoque permite fundamentar las políticas públicas en evidencia objetiva, aunque persisten críticas sobre su capacidad para reflejar las complejidades de los contextos educativos regionales. Esto combina lineamientos internacionales, emitidos por organismos como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, con las características específicas de los contextos nacionales.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) juega un rol clave en la articulación de las directrices internacionales con las estrategias nacionales. Iniciativas como el PNDE y el Programa de Tutorías de Aprendizaje y Formación Integral (PTAFI 3.0) buscan mejorar la calidad educativa mediante acciones concretas como la formación docente, la modernización de la infraestructura escolar y la incorporación de tecnologías educativas. Según el MEN (2016), estas estrategias están diseñadas para abordar las necesidades específicas de las comunidades educativas, aunque su implementación a menudo se ve restringida por limitaciones presupuestarias y administrativas.

La cooperación internacional juega un papel crucial en el fortalecimiento del sector educativo colombiano, actuando como catalizador de procesos de modernización y equidad. Programas de asistencia técnica y financiera promovidos por organismos multilaterales como la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han contribuido significativamente al desarrollo de capacidades institucionales, la

transferencia de conocimiento especializado y el intercambio de buenas prácticas educativas a nivel global. En el caso colombiano, esta cooperación estratégica ha sido fundamental para enfrentar desafíos estructurales como la educación en áreas rurales marginadas, la atención integral a poblaciones víctimas del desplazamiento forzado y la reducción de las persistentes brechas digitales que afectan a los estudiantes más vulnerables. Estos esfuerzos conjuntos buscan alinear el sistema educativo colombiano con los estándares internacionales de calidad e inclusión.

De este modo, hoy por hoy hay una serie de políticas educativas que están vigentes en el país respondiendo a artículos en la Constitución Política de Colombia de 1911, la Ley General de Educación de 1994, el Plan Nacional Decenal de Educación, entre otras, dando también respuesta a compromisos de la cooperación internacional donde participa Colombia, como por ejemplo la OCDE o la agenda 2030 de las Naciones Unidas. Algunas cubren un espectro general en los diferentes niveles de educación (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media) y que van dirigidas con fines o propósitos en respuesta a necesidades del contexto nacional. Es así como a continuación en la tabla 5 se relacionan una serie de políticas educativas vigentes cuyos fines o propósitos tienen relación o pertinencia con la calidad en la educación básica secundaria.

Tabla 5.

Políticas educativas vigentes con relación a la básica secundaria

Política Educativa	Fines o propósitos
Ley General de Educación 115 (8 de febrero de 1994)	Esta ley establece los principios generales para garantizar una educación de calidad en Colombia. Define los fines de la educación, los niveles educativos y las responsabilidades de las instituciones. Busca la formación integral de los estudiantes, la relevancia y pertinencia del currículo y la participación de la comunidad educativa en los procesos de mejoramiento.
Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026	Este plan establece las directrices y metas para el desarrollo educativo del país durante una década, enfocándose en la calidad, equidad y pertinencia de la educación. Busca también mejorar la calidad educativa en todos los niveles, reducir las brechas de acceso y permanencia en el sistema educativo y fortalecer la formación docente y la gestión educativa.
Gratuidad Educativa (Decreto 4807 del 20 de diciembre de 2011)	Busca garantizar el acceso universal a la educación básica y media, eliminando barreras económicas para los estudiantes. Contribuye al cumplimiento del derecho a la educación y fortalece la inclusión social, reduciendo

	<p>brechas socioeconómicas en el acceso educativo. Busca ampliar la cobertura educativa en poblaciones vulnerables, reducir las tasas de deserción escolar y promover la igualdad de oportunidades.</p>
Educación Inclusiva (Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017 y Ley 2216 de 23 de junio de 2022)	Asegura que el sistema educativo esté diseñado para atender la diversidad, promoviendo la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad o en situación de vulnerabilidad. Busca eliminar prácticas discriminatorias en las aulas, promover entornos educativos adaptados y equitativos y garantizar el derecho a la educación para todos.
Política Nacional de Bilingüismo (Ley 1652 de 12 de julio de 2013)	Promueve el desarrollo de competencias en una segunda lengua, principalmente el inglés, para mejorar la competitividad nacional. Busca elevar los estándares de calidad educativa en el área de idiomas, facilitar la inserción de los estudiantes en un contexto globalizado y potenciar oportunidades laborales y académicas.
Educación para la Paz (Ley 1732 de 2014 y Cátedra de la Paz)	Incorpora la formación en valores y competencias ciudadanas orientadas hacia la construcción de una cultura de paz y reconciliación. Busca promover la resolución pacífica de conflictos, fomentar el respeto por los derechos humanos y el diálogo y, contribuir a la reconstrucción del tejido social.
Política pública en recursos educativos	Esta política busca coordinar y armonizar la disponibilidad y pertinencia de los recursos educativos utilizados en las instituciones, asegurando su calidad y alineación con los currículos escolares. Además, busca garantizar el acceso equitativo a recursos educativos de calidad, fortalecer la enseñanza y enriquecer los aprendizajes y asegurar que los recursos educativos respondan a las necesidades del contexto escolar.
Política pública de Tecnologías Para Aprender	Esta política promueve la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y cerrar la brecha digital existente. Busca incorporar herramientas tecnológicas en el aula, capacitar a docentes y estudiantes en el uso efectivo de las TIC y facilitar el acceso a recursos educativos digitales.
Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES 4068)	Esta política tiene como base la idea de que leer, escribir y hablar son procesos fundamentales en la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas. Busca fortalecer las competencias comunicativas, promover la cultura de la lectura, consolidar las bibliotecas escolares y garantizar el acceso a materiales educativos de Calidad.
Política educativa sobre la formación integral y la educación CRESE. (PTAFI 3.0 – Programa de Tutorías para el Aprendizaje y Formación Integral)	Busca promover procesos educativos orientados hacia el desarrollo del ser y en escenarios en los que se potencien los conocimientos, actitudes y capacidades para enfrentar los retos del siglo XXI, por lo cual se establecen tres pilares: 1. Enfoque en el desarrollo humano integral. 2. Pertinencia y 3. Equidad.
Política de excelencia docente	Tiene como finalidad transformar la educación a través del fortalecimiento integral de la profesión docente, promoviendo procesos de formación inicial de alta calidad,

	desarrollo profesional permanente, evaluaciones formativas, y reconocimiento del liderazgo pedagógico, con el propósito de garantizar una educación equitativa, pertinente y de calidad en todos los territorios del país.
Política de Jornada Única	busca mejorar la calidad educativa ampliando el tiempo efectivo de aprendizaje en las instituciones oficiales. Su propósito es fortalecer la formación integral del estudiante, reducir brechas de inequidad y reorganizar el currículo para favorecer metodologías activas. Además, promueve condiciones adecuadas de infraestructura, alimentación y acompañamiento docente.
Política de Evaluación de la Calidad Educativa en Colombia	<p>tiene como fin establecer mecanismos claros para evaluar la calidad del sistema educativo colombiano, asegurando que los estudiantes, desde la educación básica hasta la educación superior, cumplan con los estándares de competencia establecidos. Su propósito es promover una educación de calidad a través de evaluaciones integrales y continuas que permitan ajustar y mejorar los procesos educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del Desempeño Estudiantil: A través de pruebas estandarizadas como las Pruebas SABER, se evalúan las competencias de los estudiantes en áreas fundamentales como matemáticas, ciencias y lectura crítica, con el objetivo de garantizar que estén preparados para avanzar hacia la educación superior. • Evaluación en Educación Básica y Media: El sistema educativo se basa en evaluaciones internas en las instituciones, reguladas por el Decreto 1290 de 2009, que establece una evaluación formativa e integral para los estudiantes, asegurando que se consideren diversos aspectos de su desarrollo académico. • Evaluación Institucional y de Docentes: Se realizan evaluaciones periódicas del desempeño docente y de la gestión institucional, lo que permite identificar fortalezas y áreas de mejora para optimizar la calidad pedagógica y las prácticas educativas dentro de las instituciones.

Nota. Elaborado por Torres (2025)

Calidad educativa

La idea central que comparten las definiciones de calidad, ya sea en productos o servicios, es la lograr que el cliente quede satisfecho. Este concepto se logra al superar las expectativas que el cliente tiene, lo que genera su aprobación. Según Gutiérrez (1997), la calidad se relaciona directamente con la satisfacción del cliente, que a su vez depende de las expectativas construidas por diversos factores como necesidades,

antecedentes, precio, tecnología, publicidad, entre otros (p. 9). Dado que estas expectativas y percepciones son subjetivas, la calidad no siempre puede ser definida o medida de manera objetiva. Por esta razón, resulta fundamental que las organizaciones reciban retroalimentación constante de sus clientes sobre los productos o servicios están recibiendo.

En Colombia, la calidad educativa representa un elemento esencial dentro de las políticas públicas de Estado y un pilar estratégico para el desarrollo integral del país en sus dimensiones sociales, económicas y culturales. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la calidad educativa implica garantizar no solo el acceso al sistema, sino que todos los estudiantes logren desarrollar competencias fundamentales, valores ciudadanos y habilidades socioemocionales que les permitan desempeñarse efectivamente en la sociedad del conocimiento y alcanzar su máximo potencial como individuos y miembros activos de la comunidad. Este enfoque integral reconoce que la verdadera calidad educativa trasciende los resultados académicos para abarcar la formación humana en su sentido más amplio.

La calidad educativa va más allá de los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas, como las pruebas SABER, y abarca el desarrollo integral de los estudiantes en diversos aspectos. En este sentido, Tedesco (2008) argumenta que la calidad en la educación es producto de una relación dinámica entre los procesos pedagógicos, los logros alcanzados en el aprendizaje y las condiciones sociales que emmarcan estos procesos. Este enfoque integral enfatiza factores esenciales como la preparación de los docentes, la planificación curricular, las condiciones físicas y materiales de las instituciones educativas, así como el compromiso y la participación de las familias y la comunidad en el desarrollo educativo.

Las políticas públicas colombiana han implementado marcos normativos y estrategias dirigidas a garantizar la calidad educativa. Entre estas estrategias destaca el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), desarrollado por el MEN para supervisar y mejorar los estándares educativos a nivel nacional. Este sistema incluye procesos como la autoevaluación institucional, la inspección y vigilancia, y la acreditación de programas e instituciones. En particular, la acreditación de alta calidad reconoce a las

instituciones que demuestran un compromiso destacado con la excelencia educativa (MEN, 2020).

El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) fue una herramienta estratégica implementada entre 2015 y 2018 para evaluar integralmente los factores de calidad en las instituciones educativas del país. Este indicador multidimensional media cuatro componentes fundamentales: progreso académico interanual, desempeño en pruebas estandarizadas, eficiencia en la tasa de promoción estudiantil y calidad del ambiente escolar. El ISCE permitió identificar con precisión las fortalezas institucionales y las áreas críticas que requerían mejora, generando información valiosa y sistematizada para la toma de decisiones pedagógicas y administrativas. Sin embargo, este innovador instrumento de medición fue discontinuado abruptamente debido a cambios en las prioridades de las políticas gubernamentales, interrumpiendo así un valioso proceso de seguimiento a la calidad educativa que había comenzado a mostrar resultados promisorios.

Las políticas enfocadas en la calidad educativa deben ser diseñadas para responder a las necesidades de la sociedad contemporánea, caracterizada por la creciente influencia de la globalización y el avance de la sociedad del conocimiento. Esto implica incorporar elementos clave como la formación en habilidades digitales, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la integración de la sostenibilidad en los procesos educativos. Tales acciones no solo buscan preparar a los estudiantes para los retos del siglo XXI, sino también contribuir al progreso humano y social. La calidad educativa desempeña un papel fundamental en la reducción de la pobreza, el impulso de la inclusión social y el fortalecimiento de valores democráticos. Asimismo, fomenta el desarrollo económico al generar capital humano calificado, alineado con las exigencias de un mercado laboral globalizado.

Tal como lo expresaron Delors et al. (1996), la educación constituye "el pasaporte hacia el futuro", ya que capacita a las personas para enfrentar los desafíos de un entorno en constante transformación. En este sentido, instrumentos como las pruebas SABER y las evaluaciones internacionales PISA se convierten en herramientas esenciales para evaluar el nivel de calidad educativa en Colombia. Aunque estos indicadores han puesto en evidencia múltiples desafíos, también han motivado la creación de políticas dirigidas

a fortalecer las competencias básicas de los estudiantes, principalmente en áreas como lectura, matemáticas y ciencias. Las pruebas PISA, promovidas por la OCDE, no solo miden conocimientos específicos, sino que también evalúan la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en situaciones prácticas y resolver problemas de forma autónoma, buscando superar las limitaciones de los exámenes tradicionales, promoviendo una educación orientada hacia la formación de ciudadanos globales.

El análisis de los resultados de las pruebas PISA permite realizar un diagnóstico detallado de las brechas existentes en los sistemas educativos de los países participantes. En el caso de Colombia, los datos del informe PISA 2022 reflejan un desempeño preocupante, con puntajes considerablemente inferiores al promedio de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. Esta situación pone de manifiesto una desigualdad significativa en relación con otras naciones y destaca la necesidad urgente de implementar políticas educativas inclusivas y equitativas. Estas políticas deben abordar las desigualdades sociales y económicas que afectan al acceso y la calidad de la educación, garantizando así oportunidades equitativas para todos los estudiantes, independientemente de su contexto social o geográfico.

La OCDE (2023) destaca que el entorno socioeconómico constituye uno de los factores que más influye en el desempeño académico de los estudiantes, especialmente en contextos con altos índices de desigualdad estructural como el colombiano. En el informe de PISA 2022, los resultados evidenciaron una marcada disparidad: los estudiantes colombianos provenientes de contextos desfavorecidos obtuvieron en promedio 85 puntos menos en las pruebas de competencias básicas que sus pares de entornos más privilegiados. Esta brecha educativa, una de las más amplias entre los países participantes, pone de relieve la urgente necesidad de adoptar estrategias educativas integrales que combatan las desigualdades de origen mediante políticas focalizadas y sistemas de apoyo diferenciado.

Los hallazgos de PISA constituyen una llamada urgente para transformar el sistema educativo colombiano. Si bien los resultados evidencian desafíos significativos, también reflejan el compromiso del país con la educación y su apertura a adoptar mejores prácticas internacionales. Según la OCDE (2023), en 2022 Colombia ocupó el puesto 64 entre 81 países evaluados, con un puntaje promedio en matemáticas de 383 puntos,

lectura de 409 puntos y ciencias de 411 puntos, todos por debajo del promedio de la OCDE. Estos resultados destacan la urgencia de fortalecer las políticas educativas, enfocándose en la equidad y el acceso universal a una educación de calidad.

Es crucial que las políticas educativas trasciendan las mejoras superficiales en infraestructura o la simple actualización de programas existentes, y desarrollem un enfoque integral que considere las diversas realidades sociales, económicas y culturales de los estudiantes. Esto implica no solo incrementar la inversión en recursos materiales, sino también garantizar una formación docente especializada en atención a la diversidad, junto con la implementación de enfoques pedagógicos flexibles y contextualizados que respondan efectivamente a las necesidades específicas de todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico o ubicación geográfica. Solo mediante esta transformación profunda del sistema educativo se podrá alcanzar una verdadera educación inclusiva y equitativa, capaz de desarrollar las competencias necesarias para que todos los estudiantes enfrenten con éxito los complejos retos del siglo XXI.

En el contexto de la educación básica secundaria en Colombia, la calidad educativa se define a partir de un conjunto de criterios que permiten evaluar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos criterios, establecidos en las políticas educativas nacionales, buscan garantizar que los estudiantes desarrollen competencias, valores y habilidades esenciales para su formación integral y su inserción en la sociedad. En este sentido, la calidad educativa no puede limitarse únicamente a los resultados en pruebas estandarizadas, sino que debe comprender aspectos estructurales, pedagógicos y de gestión que inciden en la formación de los estudiantes.

Uno de los criterios fundamentales es la pertinencia curricular, que implica la alineación de los contenidos educativos con las necesidades sociales, culturales y económicas del país. El currículo debe responder a los desafíos del siglo XXI, incorporando enfoques pedagógicos innovadores, formación en competencias digitales, educación para la sostenibilidad y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Asimismo, debe garantizar la flexibilidad y adaptación a los diversos contextos regionales, reconociendo la diversidad cultural y territorial de Colombia.

Otro aspecto esencial es la equidad y acceso a la educación de calidad. A pesar de los avances normativos, persisten desigualdades significativas en términos de oportunidades educativas, especialmente en zonas rurales y en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. La calidad educativa debe garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan acceso a recursos adecuados, docentes calificados y ambientes de aprendizaje propicios para su desarrollo integral. La reducción de brechas en infraestructura, conectividad y material didáctico es clave para mejorar la equidad en la educación básica secundaria.

La evaluación del aprendizaje también juega un papel central en la calidad educativa. Si bien herramientas como las pruebas SABER y PISA han permitido establecer diagnósticos sobre el desempeño de los estudiantes, es fundamental complementar estos instrumentos con modelos de evaluación formativa que valoren el desarrollo de habilidades críticas, creativas y socioemocionales. La evaluación debe ser un proceso continuo y reflexivo que permita la mejora constante de la práctica pedagógica, más allá de la simple medición de resultados cuantitativos.

La formación y desarrollo profesional docente constituyen otro criterio esencial para garantizar una educación de calidad. La excelencia educativa depende en gran medida de la preparación inicial, actualización constante y desarrollo profesional continuo de los docentes, quienes requieren formación especializada en metodologías activas, uso pedagógico de tecnologías digitales y estrategias de enseñanza diferenciadas que respondan a la diversidad estudiantil. En este sentido, resulta fundamental fortalecer los programas sistemáticos de capacitación y acompañamiento pedagógico situado, promoviendo comunidades profesionales de aprendizaje que fomenten la innovación educativa, la reflexión crítica sobre la práctica y el intercambio colaborativo de buenas prácticas, particularmente en el nivel de educación básica secundaria donde los desafíos pedagógicos son más complejos.

Por último, la gestión y liderazgo educativo representan factores determinantes que influyen directamente en la calidad de los procesos escolares y los resultados de aprendizaje. Un liderazgo institucional transformador, comprometido y distribuido, junto con una gestión estratégica eficiente, permiten no solo la implementación efectiva de las políticas educativas, sino también la optimización de recursos disponibles y la generación

de un clima escolar inclusivo y favorable para los procesos de enseñanza-aprendizaje. La participación activa y corresponsable de toda la comunidad educativa -incluyendo a estudiantes, docentes, directivos y familias- se configura como elemento esencial para consolidar proyectos institucionales pertinentes que respondan de manera flexible a las necesidades específicas, expectativas y particularidades socio-culturales de cada contexto educativo, promoviendo así una verdadera apropiación colectiva de los procesos de mejora escolar.

Imaginario institucional

Cornelius Castoriadis (1975) concibe el imaginario social como el entramado simbólico que estructura la vida colectiva a través de significados compartidos, el cual en el ámbito institucional se materializa en la forma como los actores interpretan y legitiman sus estructuras, metas y procesos organizacionales. El autor enfatiza que las instituciones se edifican sobre estos imaginarios colectivos que cumplen una triple función: legitimadora (justificando su existencia mediante narrativas fundacionales), orientadora (definiendo normas implícitas de interacción) y dinámica (permitiendo su evolución histórica). Estos significados, aunque aparentemente estables, contienen una tensión permanente entre lo instituido (el orden establecido) y lo instituyente (su potencial transformación), como evidencian casos donde organizaciones educativas reinterpretan sus prácticas ante nuevos contextos sociales. Así, el imaginario opera simultáneamente como cemento simbólico y campo de batalla conceptual.

El Imaginario Institucional se fundamenta en la cultura institucional, entendida como el entramado simbólico-normativo que estructura prácticas y relaciones organizacionales. En instituciones educativas, esta dimensión es clave al operar como marco de acción y base para la reconstrucción crítica de valores entre actores educativos (directivos, docentes, estudiantes). Rodríguez (2009) señala que la cultura emerge dialécticamente en la interacción social, donde los sujetos negocian y comparten sistemas de significación colectiva (creencias, normas, prácticas), configurando identidades institucionales. Esto revela su doble carácter: como producto histórico y matriz generativa de nuevas significaciones.

Por su parte, Fierro et al. (1999) consideran que la cultura institucional se articula como un elemento sólido sostenido en dos pilares fundamentales: las políticas adoptadas

y las prácticas que las acompañan, las cuales moldean significativamente la dinámica institucional. Esta cultura se vincula directamente con la valoración subjetiva que cada miembro realiza sobre dichas políticas y prácticas. Dicho contexto cultural configura las perspectivas, las decisiones y las actividades cotidianas, influyendo en cómo los miembros perciben, cuestionan y proyectan sus prácticas diarias. Una vez que las políticas son compartidas con la comunidad educativa, estas son interpretadas de manera particular por cada miembro, determinando su grado de participación activa o pasiva, pero asegurando que ningún individuo sea indiferente a ellas en su práctica cotidiana.

Hargreaves (1994) enfatiza que las culturas dentro de las instituciones educativas se estructuran a partir de dos componentes clave: el contenido y la forma. El contenido incluye las políticas públicas claras que se pueden ver en las conductas y la comunicación, considerando las percepciones, los valores y las interacciones diarias que conforman el ethos institucional. Este ethos involucra a directivos docentes y docentes, quienes aportan significado al entorno educativo. La forma, en cambio, alude a la manera en que los docentes y otros miembros interactúan, agrupándose según intereses, afinidades y características individuales, generando vínculos que pueden evolucionar, ajustarse o transformarse con el tiempo. Asimismo, la cultura institucional se enriquece a través de la integración de nuevos integrantes y el desarrollo de un nivel de madurez colectiva que debe mantenerse en constante crecimiento.

La cultura institucional, como sistema dinámico de significados compartidos, no solo puede analizarse a través de sus componentes simbólicos o normativos, sino también mediante las conductas observables que emergen de las interacciones recurrentes entre sus miembros. Estas prácticas comportamentales constituyen un reflejo tangible de la intrincada relación entre cultura y comunicación organizacional, tal como lo demuestra Schall (1983) en su estudio seminal sobre los patrones comunicativos como expresión de la cultura corporativa. Según esta perspectiva, las rutinas interactivas -desde las reuniones formales hasta los intercambios informales en espacios comunes- codifican y transmiten los valores fundamentales de la institución, actuando como mecanismos de socialización organizacional.

Robbins (2004) argumenta que la manifestación de la cultura institucional se refleja claramente en la manera en que se ejerce el poder dentro de la organización, destacando que este poder no solo se ejerce de manera autoritaria o jerárquica, sino que también se evalúa a través del grado de implicación y cooperación que los actores de la comunidad educativa muestran con base en los objetivos colectivos. La manera en que se asigna y se utiliza el poder constituye un indicador fundamental del grado de compromiso y colaboración entre las personas, lo que hace que impacte de manera directa en la consecución de los objetivos compartidos. Este ejercicio del poder, en el contexto educativo, se convierte en un medio para fortalecer el sentido de pertenencia y colaboración, buscando que todos los miembros contribuyan al bienestar y éxito compartido de la institución.

Según Manes (2004) la cultura institucional se caracteriza por contener:

Elementos ideológicos: conjunto de creencias, valores, costumbres y ceremonias propias de la institución educativa
Elementos instituyentes: ya que la cultura es inventada por los miembros de la institución, se institucionaliza para regular las relaciones interpersonales y por lo tanto satisface las necesidades de quienes la constituyen.
Elementos organizacionales: significa que la cultura es normativa dado que establece normas, usos, y costumbres que gobiernan a la institución educativa. Así mismo es compartida por todos los miembros de la institución y se adapta al contexto (p, 53).

La interpretación de la cultura institucional en el ámbito educativo, tal como la presenta el autor, resalta la intrincada red de componentes que estructuran y dotan de sentido a la vida en una institución. Las creencias y valores ideológicos, que sirven de base filosófica, orientan las interacciones dentro de la comunidad educativa. Por lo tanto, la dimensión instituyente resalta la capacidad dinámica de la cultura, destacando su potencial para transformarse y ajustarse a nuevas circunstancias. Por su parte, los componentes organizacionales subrayan su carácter normativo, estableciendo reglas y costumbres compartidas. Estos aspectos en conjunto conforman un sistema que regula las relaciones interpersonales, cubre tanto las necesidades individuales como colectivas, y proporciona un marco coherente para definir la identidad de la institución. Este enfoque teórico presenta la cultura como un fenómeno integral y esencial que influye en la experiencia educativa y aporta a la singularidad de cada institución educativa.

El imaginario institucional se distingue por dos características fundamentales: su naturaleza colectiva, construida socialmente a través de las interacciones y experiencias compartidas entre los miembros de la organización, y su carácter dinámico, que le permite adaptarse a los cambios contextuales y demandas sociales. Según Berger y Luckmann (1966), estas representaciones cumplen una doble función: no solo reflejan la realidad institucional existente, sino que también la construyen activamente al moldear las prácticas, expectativas y percepciones de los individuos dentro de la organización, operando como un marco interpretativo que, pese a su aparente estabilidad, contiene siempre potencial para la transformación.

En el ámbito educativo, el imaginario institucional es fundamental para comprender cómo se conciben y aplican los proyectos educativos, las políticas y las relaciones pedagógicas. Para Dubet (2002), las instituciones educativas no son únicamente espacios de transmisión de conocimiento, sino también en los contextos educativos se generan significados simbólicos que influyen en la comprensión de los procesos de aprendizaje, de enseñanza, el aprendizaje y por ende de la calidad educativa. Esto permite que las instituciones adapten las políticas públicas a sus contextos específicos, promoviendo una educación pertinente y de calidad.

El imaginario institucional se configura como un elemento crucial en la dinámica organizacional por múltiples razones fundamentales. En primer lugar, actúa como una guía rectora para la acción colectiva, proporcionando un marco interpretativo compartido que orienta y da coherencia a las decisiones estratégicas y acciones cotidianas dentro de la institución. En segundo lugar, funciona como aglutinador social al fomentar la cohesión interna y fortalecer el sentido de pertenencia, mediante la construcción de significados compartidos que tejen redes de identificación y fortalecen las relaciones colaborativas entre los diversos actores institucionales. Por último, y no menos importante, el imaginario institucional opera como mecanismo de resiliencia organizacional, ya que aquellas instituciones que logran consolidar un imaginario claro, flexible y bien definido pueden navegar con mayor éxito los procesos de cambio, adaptándose proactivamente a las transformaciones del entorno sin perder su identidad esencial.

De acuerdo con Jodelet (1986), los imaginarios sociales, entendidos como componentes nucleares de las representaciones sociales, constituyen sistemas colectivos de significación que engloban creencias, valores, símbolos y prácticas socialmente construidas. Estas estructuras cognitivo-afectivas no solo orientan el comportamiento humano individual, sino que fundamentalmente organizan la comprensión compartida de la realidad social. Cuando estos imaginarios se institucionalizan, proceso estudiado por Berger y Luckmann (1968), se transforman en "hechos sociales objetivos" que se integran al entorno organizacional como elementos habituales y aparentemente naturales, ejerciendo una influencia determinante en la interpretación de normas, la definición de objetivos estratégicos y la configuración de todos los aspectos relacionados con la cultura organizacional.

Por otra parte, Gravano (2005) propone una categorización de los imaginarios sociales basada en sus fuentes, clasificándolos en cuatro tipos: el imaginario institucional, el imaginario erudito, el imaginario del sentido común y el imaginario massmediático. De estos, resulta especialmente relevante el imaginario institucional, que se refiere a aquel construido a partir de documentos, normativas y discursos oficiales emitidos por entidades gubernamentales, organizaciones o instituciones formales. Este imaginario posee una naturaleza normativa, dado que define pautas, directrices y principios cuyo propósito es organizar y guiar la vida social en diversos sectores, tales como el educativo, económico, el político y el cultural.

En el contexto educativo, el imaginario institucional juega un papel fundamental al ser la fuente que define las políticas educativas, los estándares de calidad y las metas a alcanzar dentro del sistema escolar. A través de decretos, leyes, planes de desarrollo y programas, este imaginario actúa como un marco referencial que guía las acciones de los directivos y docentes, condicionando sus prácticas pedagógicas, la interpretación de los lineamientos institucionales y la percepción sobre la calidad educativa. Además, este imaginario influye en cómo se materializan las políticas educativas en la realidad cotidiana y en las dinámicas escolares, generando tensiones y desafíos cuando dichas políticas no logran adaptarse a las características propias del entorno o las demandas particulares de los estudiantes y los docentes.

Por otro lado, el imaginario institucional tiene un componente hegemónico, ya que tiende a consolidar visiones y discursos oficiales que buscan legitimar una forma específica de interpretar la realidad, dejando en ocasiones poco espacio para otras perspectivas, como las construidas a partir de la vivencia de los directivos y docentes o desde la realidad de contextos específicos. En consecuencia, su influencia puede ser tanto positiva, cuando logra armonizar la normativa con las demandas sociales, como limitada o conflictiva, cuando existe una desconexión entre los documentos oficiales y la realidad del sistema educativo. El imaginario institucional no solo organiza y formaliza las políticas y discursos oficiales, sino que también actúa como un agente estructurador de la calidad educativa, estableciendo las bases sobre las cuales se diseñan, implementan y evalúan las políticas y programas.

Es así como la institución educativa construye y mantiene un sistema propio de representaciones, valores y percepciones que conforman su imaginario institucional interno. Este marco simbólico, surgido de su historia y prácticas cotidianas, frecuentemente presenta discrepancias significativas con la imagen que proyecta hacia la sociedad. La escuela desarrolla así una identidad autopercebida que puede contrastar con la percepción externa, creando una brecha interpretativa. Esta divergencia entre lo interno y lo externo genera múltiples lecturas sobre el quehacer educativo -desde posturas críticas hasta aproximaciones más comprensivas o reflexivas-, cuyos matices dependen fundamentalmente de los referentes culturales, experiencias vitales y posicionamientos tanto individuales como grupales de los distintos actores sociales involucrados.

Bases legales

La Constitución Política de Colombia de 1991, a través de su Artículo 67, establece el derecho a la educación como un principio fundamental, posicionándola tanto como un derecho individual como un servicio público esencial para el bienestar social. Este marco constitucional otorga al Estado la responsabilidad no solo de garantizar el acceso a la educación, sino también de asegurar su calidad. La participación activa de las familias y la comunidad es vista como un componente clave en los procesos educativos, promoviendo una educación inclusiva y plural. La educación básica y media en instituciones públicas se ofrece de manera gratuita, lo que busca eliminar las barreras

económicas y garantizar una formación integral para todos los estudiantes. Asimismo, la Constitución recalca la necesidad de evaluar la calidad educativa de forma continua, con el objetivo de construir una sociedad más justa y equitativa a través de la educación (República de Colombia, 1991).

Por su parte, la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, constituye el pilar fundamental del marco normativo que regula el funcionamiento del sistema educativo colombiano, definiendo con precisión los principios filosóficos, las bases legales y los lineamientos técnicos que orientan la prestación del servicio educativo en todos sus niveles. Esta ley, considerada un hito en la historia educativa del país, pone un énfasis particular en la formación integral de los estudiantes desde un enfoque humanístico y de desarrollo de competencias, al tiempo que promueve la participación activa y corresponsable de los distintos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) en los procesos de planeación, ejecución y evaluación para la mejora continua del sistema. (Congreso de Colombia, 1994). La normativa establece así las bases para construir un modelo educativo más democrático, inclusivo y pertinente con las necesidades del desarrollo nacional.

El Decreto 1860 de 1994 complementa la Ley 115, detallando la estructura organizativa del sistema educativo y abordando aspectos esenciales como la gestión de las instituciones educativas, el diseño de los programas curriculares y los procesos de evaluación, elementos fundamentales para el adecuado funcionamiento del sistema. Posteriormente, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo (DURSE) 1075 de 2015 consolidó las normativas del sector educativo, ofreciendo lineamientos para la planificación, administración y evaluación de los programas y recursos educativos, promoviendo la eficiencia y la transparencia en la gestión del sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

En el marco de la planificación educativa nacional, el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, titulado "El camino hacia la calidad y la equidad", se configura como el principal instrumento rector que establece acciones concretas y estrategias específicas para mejorar sustancialmente tanto la calidad como la equidad del sistema educativo colombiano. Este plan integral aborda de manera prioritaria cuatro dimensiones clave: la ampliación de cobertura con enfoque territorial, la educación

inclusiva para poblaciones vulnerables, la pertinencia curricular según las necesidades del desarrollo nacional, y la articulación efectiva entre los distintos niveles educativos. Un aspecto fundamental de su enfoque es el énfasis en la participación activa de todos los actores del sistema, docentes, estudiantes, familias, instituciones y comunidad en general, en la construcción colectiva de soluciones educativas. (PNDE, 2016).

A nivel internacional, Colombia ha asumido compromisos con organizaciones globales como la OCDE, la UNESCO y la ONU para alinear su sistema educativo con los estándares internacionales. Estos acuerdos buscan fortalecer la calidad, la equidad y el acceso a la educación, promoviendo el intercambio de buenas prácticas y el desarrollo de iniciativas sostenibles. En particular, el PNDE se encuentra alineado con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, específicamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que prioriza la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de toda la vida (ONU, 2015).

A nivel regional, el proyecto estratégico "Pacto por la Educación Visión 2050", impulsado en el departamento de Norte de Santander, tiene como objetivo principal implementar un modelo educativo innovador que integre de manera articulada los esfuerzos del sector público, privado y organizaciones internacionales de cooperación. Esta iniciativa busca fortalecer integralmente la calidad educativa en la región, promoviendo una participación activa y corresponsable de las comunidades educativas en el proceso de transformación del sistema. Para lograrlo, plantea la implementación de políticas públicas inclusivas y sostenibles, con enfoque territorial y prospectivo, que respondan efectivamente a los desafíos educativos del futuro y las necesidades específicas de la región (Gobernación de Norte de Santander, 2020). El proyecto representa un esfuerzo colectivo para construir una visión educativa a largo plazo.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de estudio

La comprensión del conocimiento científico involucra cierta complejidad en cuanto al avance de la investigación, por lo que es fundamental identificar el objetivo principal de esta investigación es la generación de construcciones teóricas vinculados con las políticas educativas colombianas desde la perspectiva de los imaginarios institucionales sobre el criterio de calidad educativa del nivel de básica secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de El Zulia, Norte de Santander – Colombia; de ahí que el paradigma para el presente estudio corresponde al interpretativo y que de acuerdo a Wolf (2003) expresa que “el paradigma interpretativo está relacionado con investigación cualitativa, por lo que ambas tienen una característica similar al ser holística, es decir ven al fenómeno como un todo en su contexto, es naturalista, aceptan la verdad del otro” (p. 43).

Este paradigma teórico-metodológico supera los enfoques descriptivos para proponer una praxis transformadora de los imaginarios institucionales. Al analizar la dialéctica entre lo instituido (estructuras consolidadas) y lo instituyente (fuerzas de cambio), no solo revela los mecanismos de reproducción institucional, sino que desarrolla metodologías participativas que: (1) cuestionan los órdenes establecidos, (2) identifican espacios de agencia y (3) promueven la reimaginación colectiva. Así, trasciende el análisis académico para convertirse en herramienta de intervención que vincula comprensión teórica con transformación práctica, especialmente relevante en ámbitos educativos que requieren constante adaptación.

En línea con lo anterior, reside la importancia de determinar el enfoque metodológico que permita establecer un camino claro, garantizando la consistencia de la investigación, aumentando la credibilidad y alineando la metodología con los objetivos de la investigación. Para esta investigación será un enfoque de carácter cualitativo que facilita relacionar lo subjetivo de la información recolectada que se orienta en la solución

del problema desde el objeto de estudio abordado ya que se consideran imaginarios institucionales de las políticas educativas que moldean la noción de calidad educativa, y de acuerdo con Sandín (2003):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p.123)

Según el enfoque seleccionado para esta investigación, los principios propios de la metodología cualitativa resultan esenciales, ya que permiten identificar y delimitar las características fundamentales del fenómeno de estudio, al mismo tiempo que posibilitan un análisis de los elementos interrelacionados que lo componen. Este tipo de investigación no se limita a una descripción superficial; por el contrario, implica un examen detallado y sistemático de la realidad, abordando de manera exhaustiva los factores que inciden en la configuración del objeto de estudio planteado. Por tanto, el propósito principal de este trabajo investigativo radica en profundizar en las interpretaciones y explicaciones del fenómeno en cuestión, considerando las perspectivas de los directivos y docentes que experimentan y construyen la calidad educativa en su contexto como resultado directo de las políticas desarrolladas en el ámbito escolar.

En este marco, y en consonancia con los objetivos planteados, se adoptó el enfoque fenomenológico como metodología de investigación. Este enfoque, caracterizado por su énfasis en la experiencia subjetiva, combina la reflexión filosófica y el análisis interpretativo para generar conocimiento basado en las vivencias individuales. Según diversos autores, la fenomenología, como corriente dentro de la investigación interpretativa, parte de la experiencia personal como base para comprender la realidad, ofreciendo una perspectiva profunda y significativa que contribuye a descubrir las dinámicas complejas que configuran el objeto de estudio. En otras palabras, las vivencias individuales son esenciales para entender los fenómenos, ya que permiten dar significado a nuestro entorno y a las interacciones que tenemos con él, a través de interpretaciones que son influenciadas por nuestra percepción.

De igual modo, siguiendo los objetivos de investigación, se requiere un acercamiento profundo y sin prejuicios a la experiencia humana tal como es vivida. Al suspender juicios y preconcepciones, se puede explorar la esencia de los fenómenos de manera rigurosa, identificando las estructuras subyacentes que los constituyen. Esto no solo facilita una comprensión más completa de la experiencia individual y colectiva, sino que también ofrece herramientas para abordar fenómenos desde múltiples perspectivas disciplinarias, destacando la importancia de la subjetividad en la investigación, y en este caso desde el objeto de estudio abordado, la reducción fenomenológica o fenomenología trascendental de Husserl (1962) será la que se implementará de la cual él considera que la fenomenología:

Es la ciencia que trata de describir las estructuras esenciales de la conciencia. Es un método que intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre, mediante una visión intelectual basada en la intuición de a cosa misma, es decir, el conocimiento se adquiere válidamente a través de la intuición que conduce a los datos inmediatos y originarios (p. 61).

En este contexto, esta reducción fenomenológica de Husserl emerge como una disciplina que posibilita la detallada descripción de los componentes que caracterizan el objeto de estudio. Como método, establece una conexión directa entre el individuo y la realidad, desde una perspectiva intelectual propia del investigador. Este enfoque favorece la creación de conocimiento en la investigación, basado en hechos concretos extraídos de la realidad. Parte de un contexto específico y se interpreta según la información accesible en ese momento. Siguiendo este enfoque, Martínez (2004, p. 140-155) define las fases y procedimientos del método de la siguiente manera:

Fase preliminar: Consiste en aclarar los supuestos fundamentales. Esto se refiere al proceso de minimizar los supuestos previos, descrito por Husserl como la epojé, que implica suspender nuestras creencias para estudiar la experiencia tal como aparece en la conciencia. Es esencial reconocer la importancia de los supuestos irrenunciables y suspender temporalmente cualquier factor que pueda interferir con el avance del estudio.

Fase descriptiva: Durante esta etapa, se busca elaborar una descripción integral del fenómeno objeto de estudio, obteniendo de forma exacta la manera en que cada individuo lo experimenta en función de su contexto particular y las circunstancias que lo rodean. Este enfoque permite aproximarse a la esencia del fenómeno, teniendo en

cuenta las perspectivas personales y las dinámicas únicas que moldean dichas vivencias. Se inicia con la selección de una técnica adecuada. Luego, se procede a la recolección de datos con estas técnicas, empleando la "reducción" fenomenológica para mantener la objetividad y captar la totalidad de la experiencia. Se recomienda realizar un estudio piloto para ajustar los instrumentos y los métodos. Finalmente, se elabora una descripción detallada de los datos obtenidos, incluyendo relatos escritos y grabaciones, que servirán como fundamento esencial para llevar a cabo el análisis y avanzar en el desarrollo subsecuente de la investigación.

Etapa estructural: Durante esta fase, el enfoque principal consiste en analizar detalladamente las descripciones presentes en los protocolos recopilados en donde el análisis de los protocolos inicia con una revisión preliminar del contenido para comprender su contenido y obtener una visión global. Luego, se identifican las unidades temáticas naturales y se reflexiona sobre su significado en el contexto general, detectando transiciones y variaciones en la intención del sujeto. A continuación, se define el tema principal de cada unidad y se presenta utilizando un lenguaje técnico adecuado. Seguidamente, se organizan en una estructura descriptiva que refleja la esencia del fenómeno objeto de estudio. Después, se combinan todas las estructuras particulares en una estructura global que describe al grupo investigado. Finalmente, se lleva a cabo una entrevista final con los participantes para compartir los hallazgos y obtener retroalimentación sobre el proceso investigativo.

Discusión de los resultados: Este paso implica realizar una comparación entre los resultados que se obtengan en la investigación y junto con conclusiones de estudios previos. Esta comparación permite identificar tanto las convergencias como las divergencias, lo que facilita una integración más profunda y contribuye a la ampliación del "conocimiento acumulado" en la disciplina estudiada. El proceso comienza con un análisis detallado de cada uno de los hallazgos de la investigación empírica, los cuales se contrastan con las teorías previas para identificar tanto las diferencias como las similitudes desde una perspectiva práctica. Para este propósito, se utilizan la lectura y la redacción como herramientas esenciales en la interpretación y expresión de dichos resultados.

Escenario e informantes clave

El escenario de investigación establece el entorno en el cual se recogen los datos y se lleva a cabo el estudio, siendo crucial para una comprensión y análisis completos del fenómeno abordado del objeto de estudio. Según Hernández et al. (2010), el término "escenario" abarca no solo el contexto general, sino también el lugar específico, el clima social, el entorno y un momento determinado (p. 514). Este es el espacio donde se desarrolla la interacción del sistema socio-cultural. En este marco natural, surge de manera orgánica la formulación del problema, junto con las condiciones socio-culturales que lo acompañan.

En este entorno es posible obtener toda la información relevante, que incluye detalles precisos que permiten la categorización, organización y el desarrollo de teorías relacionadas con el fenómeno que se investiga. Este proceso, el cual se adapta adecuadamente al contexto de investigaciones cualitativas, sigue el criterio de selección de muestra indicado por Martínez (2004, p.83) es fundamental que la muestra no sea compuesta por elementos seleccionados aleatoriamente ni descontextualizados, como suele suceder con la información recolectada mediante encuestas o cuestionarios estandarizados. En lugar de eso, debe ser un conjunto sistémico y coherente, con una identidad propia, como una persona, una institución, una etnia o un grupo social.

La investigación cualitativa difiere de los métodos cuantitativos al priorizar muestras intencionales que reflejen auténticamente el contexto estudiado, más que buscar representatividad estadística. Este enfoque exige participantes cuyas experiencias encarnen las dinámicas propias del fenómeno, requiriendo técnicas flexibles como entrevistas profundas. Su fortaleza radica en captar significados y procesos subyacentes mediante análisis interpretativos que revelen patrones culturales y relaciones contextuales, generando comprensiones situadas más que generalizaciones universales. Así, valora la profundidad sobre la amplitud, privilegiando la autenticidad de las voces estudiadas dentro de su complejidad particular.

Esta investigación tuvo como escenario la Institución Educativa Marco Fidel Suárez ubicada en el municipio de El Zulia del departamento de Norte de Santander, Colombia, y más específicamente la Sede Principal donde se da la oferta académica de básica secundaria (grados de 6° a 9°). La Institución Educativa es una de las 2

Instituciones existentes en la zona urbana con un promedio total de matrícula desde preescolar (prejardín, jardín y transición) hasta la Media (11°) con 1570 estudiantes equivalente a un promedio de 1130 familias. La Institución Educativa, la cual fue fundada en 1967, en sus más de 57 años ha dado esta oferta académica y se puede contar con actores y miembros de la comunidad educativa que han experimentado las políticas educativas a lo largo de diferentes períodos históricos.

En concordancia con la elección del contexto del objeto de estudio, se hace necesario determinar a los participantes. Según Hernández et al. (2010), "en el proceso cualitativo, el grupo de personas, eventos, sucesos o comunidades es el objeto de recolección de los datos, sin que necesariamente sean representativos del universo o población que se estudia" (p. 384). Por lo tanto, esta selección no se basa en el azar ni sigue un enfoque aleatorio, ni tampoco se fundamenta en criterios estadísticos de validez. En su lugar, se realizó una elección que refleja la esencia del fenómeno investigado. Los participantes seleccionados se caracterizan por ofrecer contenidos significativos sobre el fenómeno a estudiar, basados en sus experiencias y vivencias en el contexto institucional. En este sentido, los informantes clave de la investigación serán directivos y docentes, quienes serán escogidos conforme a los siguientes criterios:

-Criterio de Intencionalidad: obedece a las demandas de los objetivos de investigación, así como también a las intencionalidades del investigador con atención en la definición del objeto de estudio, la experiencia relevante en el tema, la diversidad de roles representados (directivos docentes y docentes), su capacidad de influencia o ser afectados por las políticas, y el acceso a información actualizada sobre el tema. Esto garantiza una diversidad de puntos de vista y vivencias que mejoran la comprensión del objeto de estudio.

-Criterio de manejo de información: implica garantizar la confidencialidad y privacidad de los datos recopilados de los informantes clave. Esto incluye el uso de técnicas que se anonimizarán en informes y publicaciones, el respeto a la voluntad de los participantes respecto a la divulgación de sus testimonios y la protección de datos sensibles que puedan identificar a los informantes. su familiaridad con los conceptos, contextos y problemáticas del campo de estudio.

-Criterio de Disposición: se refiere a la disponibilidad y disposición de los informantes clave para participar activamente en el estudio. Esto implica que los informantes estén dispuestos a colaborar, proporcionar información relevante y participar en la aplicación de los instrumentos diseñados. De igual manera, también implica cumplir con la confidencialidad y respetar las normas éticas para obtener datos significativos y mejorar la calidad de la investigación.

Para garantizar una selección rigurosa de los participantes, se definieron ocho informantes clave siguiendo los criterios metodológicos previamente establecidos (experiencia institucional, roles estratégicos y conocimiento profundo de los fenómenos estudiados), los cuales se detallan sistemáticamente en la Tabla 3. Esta matriz organiza a los participantes según: (1) su rol o posición jerárquica dentro de la institución educativa (directivos, docentes, coordinadores), (2) sus características socioprofesionales relevantes (antigüedad, área de desempeño, formación académica), y (3) el código alfanumérico asignado que permitió el procesamiento confidencial y organizado de los datos durante las fases de análisis. La selección de estos actores se fundamentó en su capacidad para proporcionar perspectivas privilegiadas sobre la cultura institucional, asegurando que la muestra captara la diversidad de voces significativas dentro del escenario educativo investigado, mientras mantenía un manejo ético de la información mediante el sistema de codificación implementado.

Tabla 6.

Informante clave para la Investigación

Informante Clave	Características	Código alfanumérico
El rector de la Institución Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ser rector(a) nombrado en propiedad para la Institución. • Tener al menos 15 años de experiencia como rector. • Tener al menos 5 años de antigüedad en la Institución. • Contar con formación profesional propia del cargo en liderazgo de directivo docente. 	DD1
Un coordinador de la Institución Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Ser coordinador(a) nombrado en el cargo para la Institución. • Tener al menos 10 años de experiencia como coordinador. • Tener al menos 4 años de antigüedad en la Institución. • Contar con formación profesional propia del cargo. 	DD2
El docente Orientador Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Ser docente nombrado con estas funciones. • Tener al menos 15 años de experiencia como Orientador Escolar. 	OE1

	<ul style="list-style-type: none"> • Tener al menos 5 años de antigüedad en la Institución. • Contar con formación profesional propia del cargo. 	
2 docentes del Comité de Calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Ser docente de la Institución Educativa. • Ser miembro del Comité de Calidad Misional de la Institución. • Tener al menos 4 años de antigüedad en el cargo de docente. • Tener al menos 3 año de antigüedad en el Comité de Calidad. 	DCC1
	<ul style="list-style-type: none"> • Ser docente de la Institución Educativa. • Ser miembro del Comité de Calidad del proceso de apoyo de la Institución. • Tener al menos 6 años de antigüedad en el cargo de docente. • Tener al menos 3 años de antigüedad como líder de área de gestión 	DCC2
3 docentes de la básica secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Ser docente de la Institución Educativa. • Tener al menos 8 años en el cargo de docente. • Tener al menos 4 años de antigüedad en la institución. • Tener en su asignación un área básica evaluada en las pruebas SABER 9° o SABER 11° 	DOC1
	<ul style="list-style-type: none"> • Ser docente de la Institución Educativa. • Tener al menos 8 años en el cargo de docente. • Tener al menos 4 años de antigüedad en la institución. • Tener en su asignación un área básica evaluada en las pruebas SABER 9° o SABER 11° 	DOC2
	<ul style="list-style-type: none"> • Ser docente de la Institución Educativa. • Tener al menos 8 años en el cargo de docente. • Tener al menos 4 años de antigüedad en la institución. • Tener en su asignación un área básica evaluada en las pruebas SABER 9° o SABER 11° 	DOC3

Nota. Elaborado por Torres (2025)

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para lograr una recopilación completa y precisa de los imaginarios tanto instituidos como instituyentes dentro del contexto de la investigación, es fundamental utilizar métodos que se alineen de manera adecuada con el objeto de estudio, el enfoque elegido y las características del tipo de investigación. En este contexto, se seleccionará por la técnica de la entrevista, que, según Tarres (2013) "es, ante todo, un mecanismo controlado en el que interactúan dos personas: un entrevistado que transmite información y un entrevistador que recibe, generándose entre ambos un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta dicho proceso" (p. 65). Esta técnica permite obtener datos relevantes centrados en las perspectivas, concepciones y discursos de los informantes

clave. Por tanto, la entrevista se selecciona por su compatibilidad con el enfoque y la teoría de la investigación, favoreciendo un diálogo genuino y profundo.

En este contexto, se eligió la entrevista semiestructurada como la herramienta principal para la recolección de datos, ya que se ajusta adecuadamente a los objetivos de la investigación. Según Hernández et al. (2010), este tipo de entrevista se basa en una guía con preguntas o temas previamente definidos, pero permite al entrevistador la libertad de incluir preguntas adicionales para aclarar conceptos u obtener información más detallada (p. 403). Este enfoque facilita el acceso a información relevante, brindando al investigador una comprensión más profunda del tema en estudio y generando un entorno de confianza entre los participantes, es decir, entre el que realiza la entrevista y quien responde a las preguntas. Además, este método facilita la recopilación completa de información al permitir al entrevistador seleccionar y ajustar las preguntas según sea necesario durante la entrevista, creando un ambiente de confianza propicio para obtener datos precisos y significativos.

Por consiguiente, se siguió el siguiente proceso: 1. Garantizar a los informantes clave su libertad para expresarse sin revelar su identidad. 2. Utilizar un guion de preguntas para orientar el diálogo durante la entrevista. 3. Establecer un diálogo abierto entre la investigadora y cada informante, conforme a los objetivos del estudio. Este procedimiento busca garantizar la sinceridad de los informantes al permitirles expresarse sin revelar su identidad, usando un guion de preguntas para abordar de manera estructurada los temas clave del estudio. Además, se fomentará una conversación fluida con el propósito de recopilar datos relevantes que estén alineados con los objetivos definidos en la investigación.

Rigor científico de la investigación

Asegurar la solidez científica en las investigaciones cualitativas implica un desafío significativo que requiere validar la congruencia de los aspectos que constituyen el objeto de estudio. En este sentido, es fundamental aplicar la técnica de contrastación para demostrar la fiabilidad y la validez de los datos recopilados. Los datos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad desde el inicio del proceso con los informantes fueron considerados válidos, ya que, tal como afirma Martínez (2007), una investigación tiene un alto nivel de validez si "...al observar, medir o apreciar una realidad se observa, se

mide o se aprecia esa realidad y no otra” (p.182). Esto significa que la validez puede definirse como “...el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada” (p.182).

Por ello, el investigador de este estudio optó por la triangulación como estrategia para reforzar y respaldar los resultados alcanzados, garantizando un enfoque metodológico robusto, legítimo y confiable al comparar la información derivada de los informantes clave, las teorías utilizadas y las interpretaciones realizadas. Como señala Corral (2016):

La triangulación es la técnica para estudiar la validez interna (credibilidad) y la fiabilidad (fidelidad) en investigación cualitativa a través de la contrastación de los datos recabados en diversas fuentes, así como las técnicas y métodos de recolección, las fuentes, los investigadores y las interpretaciones realizadas desde la perspectiva de diversos enfoques teóricos. (p. 203).

La triangulación, al integrar datos con contribuciones teóricas, permite una comprensión más profunda del proceso investigativo. Este enfoque mejora la precisión de los resultados al proporcionar una visión más integral del fenómeno en estudio, ya que las diferentes fuentes de información se complementan para ofrecer una perspectiva más enriquecida. Además de asegurar la confiabilidad de la investigación, demostrando que los hallazgos no dependen exclusivamente del método empleado para recolectar y analizar datos, también contribuye a ampliar las conclusiones, incrementar la exactitud y fiabilidad, y evaluar la consistencia interna del estudio.

Denzin (1970) propone diversas formas de aplicar la triangulación, ofreciendo varias alternativas que pueden seleccionarse según las necesidades específicas del estudio en cuestión. Entre estas opciones se encuentran la triangulación de datos, en la que se recopilan diferentes tipos de datos con el fin de lograr una visión más detallada; la triangulación de investigadores, que implica el uso de múltiples investigadores para evitar sesgos individuales; la triangulación de métodos, que combina diversas técnicas de recolección de datos; y la triangulación de teorías, permitiendo comparar los hallazgos a partir de distintas perspectivas teóricas.

Además, Denzin menciona la triangulación múltiple, que combina al menos dos de los métodos mencionados previamente de manera simultánea, lo que enriquece significativamente la validez y robustez de los resultados obtenidos, permitiendo una

mejor manera de comprender precisa y detalladamente el fenómeno estudiado desde diferentes ángulos. Este enfoque multifacético no solo fortalece el proceso de análisis, sino que también minimiza los sesgos inherentes a cada método individual. Así, la triangulación múltiple contribuye de manera sustancial a la calidad y credibilidad de la investigación al proporcionar una visión más completa, equilibrada y contextualizada de la realidad investigada, lo que resulta especialmente valioso en estudios complejos o de naturaleza cualitativa.

Dado el enfoque cualitativo de esta investigación, los objetivos establecidos y los informantes clave (directivos docentes y docentes), se optará por la triangulación de datos. Según Okuda y Gómez (2005), "este tipo de triangulación implica la validación y comparación de la información recolectada en distintos momentos y mediante métodos variados" (p. 121). De esta manera, los datos recogidos durante el proceso de categorización se combinarán utilizando esta estrategia, lo que facilitará el análisis y la presentación de los resultados y conclusiones. Al integrar información proveniente de diversas fuentes, como los diferentes roles de los informantes clave, se logra una comprensión más exhaustiva y precisa del fenómeno estudiado, lo que refuerza la validez de los hallazgos, reduce los posibles sesgos y permite identificar áreas que podrían ser exploradas más a fondo en futuras investigaciones.

Criterios para la calidad de la investigación

La evaluación científica de las investigaciones cualitativas se alcanzó, según Latorre, Rincón y Arnal (2005), al cumplir con una serie de criterios de científicidad, entre los cuales se destacan: (a) el criterio de credibilidad, que hace referencia a la confianza que puede depositarse en los hallazgos en función de su coherencia interna y el grado en que reflejan fielmente la realidad estudiada; (b) el criterio de transferibilidad, relacionado con la posibilidad de aplicar los resultados obtenidos en otros contextos o situaciones similares, siempre que se proporcionen descripciones ricas y detalladas que lo permitan; y (c) el criterio de auditabilidad, que alude a la transparencia del proceso investigativo, de manera que otro investigador pueda seguir la secuencia de decisiones metodológicas y comprobar la lógica del estudio (p. 216). Estos criterios constituyen pilares fundamentales para garantizar la rigurosidad y la legitimidad del enfoque cualitativo en el ámbito científico.

Por otra parte, Rojas y Osorio (2017) manifiestan que la calidad del conocimiento en las ciencias sociales, independientemente del tipo de investigación, se evaluaba tradicionalmente a través de cuatro criterios principales. Primero, la validez interna de los datos, que aseguraba que reflejaran correctamente la realidad externa, sin depender de las interpretaciones de quienes los evaluaban. Segundo, la validez externa, que se refería a si las inferencias estadísticas extraídas de la muestra permitían conocer los parámetros de la población. Tercero, la confiabilidad, que garantizaba la estabilidad de los hallazgos, sin importar el investigador o el momento en que se realizara el estudio. Por último, la objetividad, que aseguraba que el conocimiento estuviera enfocado en el objeto de estudio, sin que los sesgos o prejuicios del investigador afectaran los resultados.

Criterio de Credibilidad

Según Rojas y Osorio (2017), la credibilidad, citando a Pérez Serrano (2007) y otros autores como Miles y Huberman (1984), Denzin y Lincoln (2008), y Lincoln y Guba (en Riessman, 1993), se define a través de los criterios de calidad y confianza en los hallazgos, los cuales se logran cuando las interpretaciones de las observaciones realizadas sobre las acciones son presentadas a los actores sociales para su verificación. Esto incluye la revisión de la información proporcionada, las categorías analíticas e interpretaciones por parte de aquellos involucrados, con el fin de que reconozcan si las aproximaciones reflejan lo que piensan y sienten. En caso afirmativo, se puede decir que se ha alcanzado un entendimiento y, por lo tanto, la calidad de la investigación cualitativa aumenta.

Además, Rojas y Osorio (2017), citando a Castillo y Vásquez (2003), indican que la credibilidad se alcanza cuando el investigador, mediante observaciones y conversaciones prolongadas y reiteradas con los participantes, recopila información que es reconocida por los informantes como una representación precisa y auténtica de sus pensamientos, emociones y experiencias vividas. Este proceso implica un acercamiento empático y reflexivo por parte del investigador, quien debe generar confianza y establecer una relación sólida con los participantes. Así, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de la investigación son percibidos como verdaderos y legítimos, tanto por

los sujetos estudiados como por aquellos que han tenido contacto directo o indirecto con el fenómeno investigado, fortaleciendo la validez interna del estudio cualitativo.

Criterio de transferibilidad

Respecto a este criterio, Rojas y Osorio (2017), citando a Guba y Lincoln (1985), afirman que este se refiere a evaluar en qué medida los resultados de un estudio pueden aplicarse a otros contextos. Para lograrlo, es fundamental ofrecer una descripción detallada del lugar y las características de las personas involucradas en el estudio. De esta manera, el grado de transferibilidad depende directamente de la similitud entre los contextos investigados. Además, en la investigación cualitativa, son los lectores del informe quienes deciden si los hallazgos pueden ser transferidos a otros contextos. Guba y Lincoln (1981) señalan que la transferibilidad refleja la capacidad de extender los resultados a diferentes poblaciones. En este sentido, los autores también proponen que la calidad científica se evalúa a través de los criterios de credibilidad, auditabilidad y transferibilidad, junto con otros como el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad.

Criterio de auditabilidad

Por otra parte, Rojas y Osorio (2017), expresan que el criterio de la auditabilidad permite al investigador abordar cada suceso desde diferentes perspectivas, sumergiéndose en la realidad estudiada y comprendiendo e interpretando el contexto en el que se encuentra. Este criterio se alcanza mediante la triangulación. Además, implica la capacidad de otro investigador para seguir el proceso del investigador original. Para lograrlo, es esencial llevar un registro detallado y documentación de las decisiones y reflexiones tomadas durante el estudio. Esta estrategia facilita que otro investigador pueda analizar los datos y llegar a conclusiones similares a las del investigador original, siempre que comparten perspectivas semejantes citando a Guba y Lincoln (1985) y Huberman y Miles (2000).

Criterio de Fiabilidad

La fiabilidad, según Noreña et al (2012) hace referencia a la capacidad de un estudio para ser replicado, es decir, que otro investigador pueda aplicar los mismos métodos o técnicas de recolección de información y obtener resultados comparables. Este principio garantiza que los hallazgos reflejan una realidad objetiva y consistente, y

que las respuestas de los participantes no se ven influenciadas por las condiciones particulares del estudio. En investigaciones cualitativas, asegurar la fiabilidad representa un reto debido a la complejidad inherente tanto a los datos como al desarrollo mismo del proceso investigativo y a la manera en que se comunican los resultados. Por ello, se recomienda la participación de un investigador externo que evalúe el proceso seguido, con el fin de determinar si fue conducido de manera adecuada y si las estrategias empleadas para construir las categorías analíticas fueron pertinentes.

Procedimiento para el análisis de la información

Debido a la metodología fenomenológica de Husserl adoptada en este estudio, se hace necesario detallar con claridad las distintas actividades que el investigador llevará a cabo para examinar, comparar y reflexionar de manera rigurosa sobre la información proporcionada por los informantes clave. Según Rodríguez et al. (1999), el primer paso en el tratamiento de los datos consiste en "simplificar, resumir y seleccionar la información para hacerla más accesible y manejable" (p. 205), permitiendo así una aproximación comprensiva al fenómeno investigado. Dado que la técnica e instrumentos utilizados generarán una gran cantidad de datos a partir de las narrativas y experiencias de los informantes clave, estos datos deberán ser cuidadosamente sintetizados, organizados y reducidos de forma sistemática para facilitar su posterior análisis e interpretación fenomenológica.

Martínez (2004) propone un enfoque etnográfico apropiado para el análisis de datos en investigaciones cualitativas dentro del ámbito educativo. Este enfoque se fundamenta en un análisis inductivo y contextual, cuyo objetivo principal es lograr la interpretación comprensiva del significado de las acciones, comportamientos y concepciones de los participantes dentro de su propio entorno cultural y social. Además, Martínez (2004) destaca los elementos fundamentales del análisis cualitativo, subrayando la importancia de que los investigadores identifiquen categorías emergentes, organicen sistemáticamente los datos recolectados, contrasten la información obtenida con base en diversas fuentes y formulen teorías sustentadas empíricamente a partir de los resultados. Este proceso permite comprender en profundidad los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados. Por lo tanto, en esta investigación, se adoptará el proceso de análisis de datos delineado por Martínez (2004),

el cual consta de cuatro fases distintas y complementarias que guiarán la interpretación rigurosa de la información.

Figura 3.

El enfoque de análisis de datos planteado por Martínez (2004).



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Categorización: Esta etapa implica la identificación y clasificación de los elementos centrales dentro de los datos recolectados. El investigador agrupa la información en categorías que reflejan patrones recurrentes o significativos en la información recolectada mediante las entrevistas semiestructuradas realizadas. Esta categorización es un proceso inductivo, donde se busca ordenar los datos de acuerdo a criterios relevantes para el fenómeno en estudio. Estos patrones agrupados en categorías representan elementos clave del fenómeno en estudio. Además, se tuvo en cuenta que es un proceso inductivo pues la categorización no sigue una clasificación predefinida, sino que surge directamente de los datos donde se fueron identificando categorías emergentes conforme avanzó el análisis.

Además, el proceso de categorización continuó de manera sistemática hasta alcanzar la denominada "saturación", es decir, el punto en el que los nuevos datos recopilados dejan de aportar información novedosa o relevante, y las categorías existentes se encuentran suficientemente definidas y delimitadas. Este proceso se desarrolló junto a una categorización flexible, lo cual permitió que las categorías pudieran ser redefinidas, ampliadas o incluso fusionadas conforme el análisis avanzaba y se profundizaba en la interpretación de los datos. Esta flexibilidad metodológica favoreció una mayor apertura analítica y permitió captar con mayor precisión la complejidad del fenómeno estudiado, contribuyendo así a una comprensión más profunda, coherente y contextualizada del mismo.

Estructuración: Una vez que los datos hayan sido categorizados, fue necesario organizarlos de manera coherente y lógica. En esta etapa, se establecen relaciones entre

las categorías y se construye una estructura que permita visualizar cómo se conectan los elementos. Este proceso de organización facilitó la interpretación de los datos y resulta esencial para progresar en la formulación de una teoría. Durante la fase de estructuración, se establecieron una conexión lógica y consistente entre las categorías que se habían reconocido previamente. Aquí no solo agruparon las categorías, sino que también se organizaron los datos de manera que permita visualizar conexiones o relaciones entre ellas donde se tuvo en cuenta la jerarquización, las relaciones entre categorías permitiendo ver cómo interactúan entre sí o cómo se afectan unas a otras y a su vez ir formando un marco conceptual que sirva para explicar el fenómeno, preparando el terreno para el desarrollo teórico posterior.

Contrastación: La fase de contrastación consistió en validar las categorías y estructuras elaboradas mediante la confrontación de los datos con otras fuentes de información o con teorías existentes. Este procedimiento tiene como propósito identificar posibles discrepancias o coincidencias, lo que fortalece las conclusiones derivadas del estudio. Se trata de un momento clave para asegurar la confiabilidad de la investigación cualitativa. Durante esta etapa, se validó tanto la organización de las categorías como la estructura planteada, contrastando los datos obtenidos con fuentes adicionales o marcos teóricos previos. La contrastación implica una evaluación crítica de los hallazgos, con el fin de garantizar su coherencia y validez.

Aquí se tuvo en cuenta la Triangulación de Datos y el Contraste Teórico como estrategias fundamentales para fortalecer la validez del análisis. En este proceso, se compararon los resultados obtenidos con teorías existentes o con hallazgos de investigaciones previas, con el fin de evaluar si los datos recolectados permiten validar, enriquecer, complementar o incluso cuestionar el conocimiento ya establecido en el campo de estudio. De igual manera, se consideró el proceso de refinamiento, especialmente en aquellos casos donde los resultados no coincidieron plenamente con otras fuentes teóricas o empíricas. Este contraste permitió ajustar las categorías emergentes, redefinir conceptos clave o reinterpretar los datos a la luz de nuevas comprensiones. Todo ello asegura un análisis más riguroso, profundo, coherente y confiable, alineado con los principios de la investigación cualitativa.

Para garantizar la precisión de la información, se realizó un proceso de triangulación que consistirá en comparar los datos recolectados desde las entrevistas con directivos docentes y docentes, con el propósito de validar su fiabilidad. Además, se llevará a cabo una constante comparación y contraste, tanto con la información del marco teórico como entre los propios datos recolectados. A partir de este proceso, se identificaron las macro categorías emergentes, subcategorías y sus respectivas dimensiones. Para ello, se utiliza el software Atlas.ti versión 9.1, que permite generar códigos entre las familias de significado y explorar su interrelación semántica. Esta herramienta permite una representación clara de los resultados, facilitando su comprensión y contribuyendo a una interpretación más detallada del fenómeno en estudio. Además, al incorporar el análisis de la información recopilada a través de las entrevistas fortalece las conclusiones de la investigación.

Teorización: Finalmente, la teorización consistió en la formulación de explicaciones generales o teorías a partir de los hallazgos con los datos analizados. En esta fase, se integrarán los hallazgos de manera que proporcionen una comprensión profunda del fenómeno estudiado, contribuyendo al desarrollo del conocimiento teórico en el campo en una explicación teórica coherente. A partir de las categorías estructuradas y contrastadas, se elabora una teoría que explica el fenómeno de manera global y contextualizada considerando que podrá ser Teorización Inductiva, es decir, lo que significa que la teoría emerge directamente de la información recolectada con los datos obtenidos, en lugar de ser probada a partir de hipótesis previas.

Además, fue un proceso recursivo, pues la teorización no es lineal, sino cíclica o recursiva, lo cual implica una constante retroalimentación entre los datos y su interpretación. En otras palabras, conforme avanzó el proceso de construcción de la teoría, fue posible regresar a los datos, modificar las categorías, refinar los significados o reconsiderar las conexiones entre ellas según nuevas comprensiones emergentes. Por otra parte, este enfoque permitió generar una Teoría Emergente, ya que el constructo teórico resultante de este proceso no es una construcción rígida, sino una representación dinámica y flexible de la realidad, que busca capturar con mayor precisión la complejidad y la profundidad del fenómeno estudiado.

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta que la presente investigación está basada en el método de reducción fenomenológico de Husserl con el cual se busca comprender las experiencias vividas por los informantes clave desde su propia perspectiva a través del instrumento utilizado como herramienta de recolección de datos desde el guion de una entrevista semiestructurada aplicado a directivos y docentes de la Sede Principal de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, el análisis requiere un enfoque flexible que permita captar la riqueza de sus narrativas. La categorización inductiva surge como elemento clave dentro de la metodología establecida, ya que facilita la identificación de patrones y temas emergentes sin partir de marcos teóricos predeterminados. Este proceso garantiza que los hallazgos reflejen fielmente las percepciones y vivencias de los entrevistados.

Es importante tener en cuenta la estrecha relación y correspondencia que existe entre las etapas del método de la reducción fenomenológica —que comprende: (1) la etapa previa de clarificación de los presupuestos, (2) la etapa descriptiva, (3) la etapa estructural y (4) la discusión de resultados— y el enfoque de análisis de datos planteado por Martínez (2004), que incluye la categorización, la estructuración, la contrastación y la teorización. Ambos enfoques comparten el objetivo fundamental de comprender la esencia profunda de las experiencias humanas desde una perspectiva sistemática, rigurosa y reflexiva, buscando siempre capturar el sentido auténtico y el significado que los sujetos otorgan a sus vivencias. Esta conexión evidencia cómo la fenomenología y los métodos cualitativos contemporáneos pueden complementarse para ofrecer una interpretación más completa y fundamentada del fenómeno estudiado, integrando tanto la descripción minuciosa como la generación de teorías emergentes que expliquen la realidad desde la vivencia misma.

La fase inicial de suspensión de juicios, conocida como epokhé en la fenomenología husserliana, encuentra su paralelo en el primer momento analítico descrito por Martínez (2004). En esta etapa, el investigador realiza un ejercicio

consciente y deliberado de identificación y suspensión de sus propias preconcepciones, prejuicios y supuestos previos, con el propósito de acercarse a los datos con la mayor apertura posible. Este trabajo inicial con los datos en la metodología cualitativa es fundamental para evitar que las interpretaciones estén sesgadas por las expectativas o ideas preconcebidas del investigador. Este paso, aunque a veces complejo, es crucial para garantizar que los hallazgos obtenidos reflejen auténticamente las vivencias, perspectivas y significados construidos por los participantes, permitiendo así un análisis más fiel, transparente y válido de la realidad social o humana que se estudia.

El trabajo descriptivo en fenomenología se corresponde con la organización sistemática de la información en el modelo de Martínez (2004). Durante este proceso, las narraciones son analizadas en sus componentes esenciales, identificando patrones recurrentes que conservan su sentido original. Este análisis minucioso permite captar la riqueza de las experiencias sin imponer estructuras interpretativas externas. Ahora, la búsqueda de estructuras esenciales en fenomenología se vinculó con los procesos de comparación y formulación teórica inicial en Martínez. En esta fase, el investigador examinó las relaciones entre las diferentes categorías emergentes, buscando aquellos aspectos que se mantienen constantes a través de las diversas manifestaciones del fenómeno. Este análisis conduce a comprensiones más abstractas, pero firmemente fundamentadas en los datos empíricos.

La etapa final de interpretación, común tanto al enfoque cualitativo como cuantitativo, representa el momento crucial de integración teórica donde convergen los distintos niveles de análisis desarrollados. En esta fase, las categorías emergentes ya consolidadas, sean de naturaleza conceptual o estadística, se articulan sistemáticamente con marcos teóricos más amplios, estableciendo un diálogo productivo entre los hallazgos empíricos y los constructos teóricos existentes. Este proceso de síntesis no solo permite contrastar los datos con la teoría, sino que además posibilita identificar nuevas relaciones conceptuales, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado. Lo fundamental es que esta abstracción teórica mantiene una conexión permanente con las experiencias concretas y los datos primarios que dieron origen a la investigación, garantizando así que las conclusiones conserven su pertinencia y validez contextual.

De este modo, el primer paso consistió en la realización de las entrevistas semiestructuradas que buscan profundizar en aspectos relevantes durante el diálogo. Una vez recopilados los datos, se procedió a su transcripción textual, seguida de una lectura minuciosa para familiarización con el contenido. Esta inmersión inicial permite detectar ideas recurrentes, frases significativas y emociones textuales expresadas por los participantes, sentando las bases para una codificación abierta. Es así que, durante la codificación inductiva, se extrajeron fragmentos relevantes del discurso (citas) de los informantes clave y se les asignó etiquetas descriptivas que resuman su esencia (códigos). Estos códigos no fueron impuestos desde teorías externas, sino que emergieron directamente de los datos, lo que refuerza el carácter fenomenológico del estudio.

Los códigos iniciales se organizaron en dimensiones analíticas amplias que representaban los ejes fundamentales del fenómeno estudiado. Estas dimensiones emergieron como estructuras englobantes que dan sentido a las relaciones entre los distintos elementos identificados de la codificación abierta. Dentro de cada dimensión, se establecieron subcategorías que especificaban aspectos particulares del fenómeno para que estas unidades temáticas intermedias permitieran organizar sistemáticamente los códigos afines y buscando que cada subcategoría mantuviera una relación lógica tanto con los códigos específicos como con la dimensión. El último nivel de abstracción condujo a la elaboración de categorías centrales que sintetizaron los hallazgos fundamentales. Estas categorías representan los núcleos conceptuales de la investigación, integrando coherentemente las subcategorías relacionadas.

El análisis de los datos siguió un cuidadoso proceso de validación mediante la constante contrastación entre las categorías emergentes y los referentes teóricos definidos en la investigación o aquellos que pudieran integrarse por su relación al estudio realizado. Este ejercicio analítico permitió depurar las interpretaciones iniciales, ajustando las conceptualizaciones para evitar reproducir sin criterios, estudios previos sobre políticas educativas colombianas. El investigador mantuvo una postura crítica durante este proceso, integrando su perspectiva interpretativa con los fundamentos teóricos para garantizar la originalidad del estudio.

La presentación de resultados a continuación se organizó mediante una estructura jerárquica que parte de las categorías emergentes como ejes centrales del análisis. Cada una de estas categorías integradoras se desagrega en subcategorías específicas, las cuales a su vez se vinculan con dimensiones particulares del fenómeno estudiado. Además, la base de este constructo analítico se sustenta en los códigos originales extraídos directamente de los testimonios de los informantes clave. Para cada componente categorial se incluyeron las citas o fragmentos textuales significativos que ejemplifican su emergencia en los datos, las explicaciones detalladas sobre su formación y relación con otros elementos, y el diálogo permanente con los referentes teóricos pertinentes.

De este modo, este riguroso proceso metodológico permitió construir un marco interpretativo original y sólido, en el que las categorías no solo emergieron de manera natural y orgánica a partir de la característica inductiva inherente a los datos, sino que además fueron validadas y enriquecidas mediante múltiples contrastes teóricos y triangulación con diversas fuentes de información. El resultado final constituye una contribución genuina y significativa al conocimiento sobre el enfoque de calidad aplicado por directivos y docentes en el contexto de las políticas educativas colombianas. Este aporte supera las limitaciones de aproximaciones previas al mantener una estrecha vinculación entre la evidencia empírica, la teoría especializada vigente y la perspectiva crítica y reflexiva del investigador, logrando así una visión más integral, contextualizada y profunda del fenómeno estudiado.

Por otra parte, el análisis de datos se realizó mediante el software Atlas.ti (versión 9), que permitió gestionar sistemáticamente todo el proceso de investigación cualitativa. Inicialmente se organizaron las entrevistas transcritas de cada uno de los 8 informantes clave (docentes y directivos). A través de la codificación abierta se realizó la densidad de los códigos que al ser depurados se consolidaron en total 67 códigos libres, cada uno con la respectiva cita que precisaban su significado. Estos códigos se analizaron para que desde su ocurrencia fueran organizadas en 12 dimensiones (subgrupos de códigos). El proceso avanzó utilizando redes conceptuales para visualizar las conexiones entre los elementos y que serán presentadas en el avance del análisis de la información.

Igualmente, la presentación de las redes semánticas tiene una relación inductiva en su representación gráfica mostrando la relación que va de lo particular a lo general.

Análisis de la categorización emergente

Desde el proceso inductivo previsto en la investigación se obtuvieron las siguientes categorías emergentes, las cuales se ilustran claramente en la figura 4. Es necesario, para una comprensión integral, presentar el análisis detallado y sistemático paso a paso, comenzando por los códigos que surgieron a partir de la codificación abierta. Estos códigos iniciales permitieron identificar patrones significativos que se agruparon en dimensiones específicas, las cuales encapsulan y organizan este conjunto de códigos. Posteriormente, estas dimensiones fueron consolidadas en subcategorías, que a su vez forman parte del proceso estructurante hacia la configuración final de las categorías principales. De este modo, se expone y se clarifica el resultado inductivo obtenido, evidenciando el rigor y la coherencia del análisis cualitativo desarrollado.

Figura 4.

Categorías emergentes de la investigación



Nota. Elaborado por Torres (2025)

El análisis cualitativo se desarrolló mediante un proceso inductivo apoyado en el software Atlas.ti, herramienta que permitió gestionar, organizar y codificar sistemáticamente los datos obtenidos de las entrevistas con los informantes clave. Inicialmente, se importaron y revisaron exhaustivamente las transcripciones, lo que facilitó una inmersión profunda en el material. A través de una codificación abierta, se identificaron y etiquetaron fragmentos significativos del texto (citas), generando una amplia lista de códigos iniciales que capturaban las unidades de significado presentes en los discursos. Estos códigos fueron sometidos a un minucioso examen para detectar

patrones, relaciones y conexiones subyacentes, proceso que condujo a su agrupación en dimensiones analíticas. Estas dimensiones, como estructuras conceptuales más amplias, organizaron coherentemente los códigos en torno a ejes temáticos centrales, sirviendo de puente entre los datos crudos y las categorías analíticas.

Posteriormente, mediante técnicas de agrupamiento y visualización propias de Atlas.ti, se configuraron las subcategorías y categorías principales que sintetizaron la esencia de los significados explorados. El proceso analítico estuvo acompañado de una constante consulta al marco teórico inicial y a literatura complementaria, lo que permitió enriquecer la interpretación mediante contrastaciones iterativas y validaciones cruzadas. La verificación empírica se centró específicamente en las subcategorías y categorías, dado que estos niveles de análisis, al estar más próximos a los datos concretos, facilitaban una contrastación directa con las evidencias textuales.

Las dimensiones, si bien fundamentales como marcos interpretativos globales, operaban como constructos abstractos derivados de la síntesis de múltiples categorías, por lo que su validación requirió de un enfoque diferente, basado en la coherencia teórica y la exhaustividad del tejido relacional establecido. Esta estrategia de contrastación en niveles inferiores aseguró el rigor analítico antes de proceder a generalizaciones conceptuales más amplias. Cabe destacar que todo el proceso estuvo marcado por un ejercicio reflexivo constante por parte del investigador, quien debió tomar decisiones interpretativas fundamentadas tanto en los datos como en los referentes teóricos, garantizando así la solidez y validez de los hallazgos obtenidos.

Análisis del resultado de la categoría – condicionantes de la implementación de políticas educativas

A continuación, se presenta la conformación inductiva de la categoría “Condicionantes de la implementación de políticas educativas” y cuyo resultado inductivo surgió desde los códigos indicados en la tabla 7 que conformaron las 4 dimensiones (Condiciones sociales del entorno, Formación integral y ciudadana, Gestión en la implementación, Resultados del desempeño escolar) y las subcategorías (Factores contextuales que influyen en la implementación, y Factores de gestión que influyen en la implementación).

Tabla 7.

Síntesis de la categoría “condicionantes de la implementación de políticas educativas”

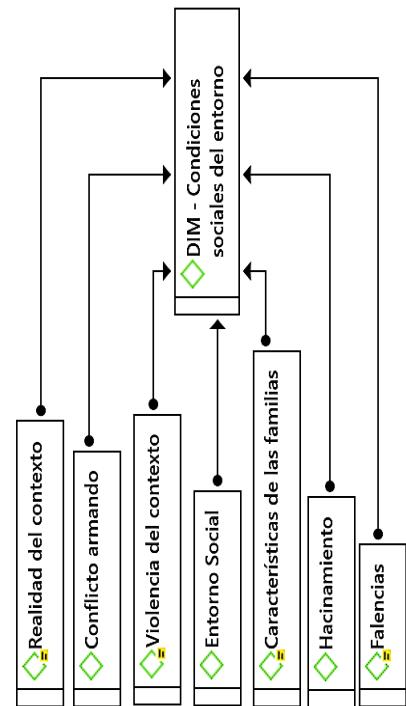
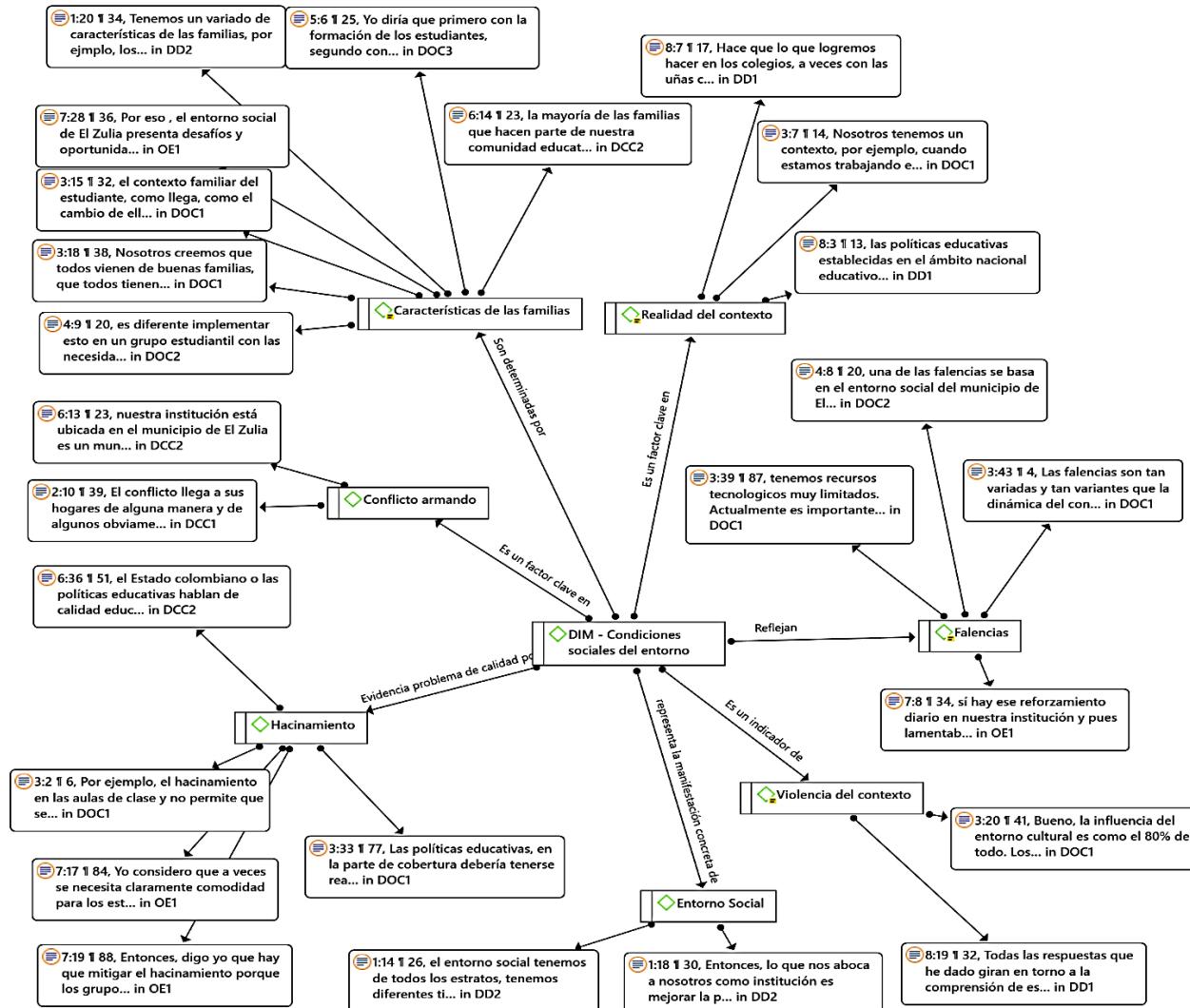
Código	Dimensión	Subcategoría	Categoría Emergente
Características de las familias			
Conflicto armado			
Entorno Social	Condiciones sociales del entorno		
Falencias			
Hacinamiento			
Realidad del contexto			
Violencia del contexto			
Convivencia Escolar			
Diálogo			
Formación ciudadana	Formación integral y ciudadana		
Formación en valores			
Inclusión educativa			
Proyecto de Vida			
Compromiso docente			
Impacto social			
Políticas contextualizadas			
Resignificación institucional	Gestión en la implementación		
Resistencia al cambio			
Seguimiento a las políticas			
Socialización de las políticas educativas			
Voluntad educativa			
Exigencia			
Facilismo	Resultados del desempeño escolar		
Permanencia			
Resultados de evaluación			
Resultados en pruebas externas			

Nota. Elaborado por Torres (2025)

Tal como se indicó, la tabla anterior muestra el esquema inductivo de todo el proceso de análisis de la información previamente obtenida mediante las entrevistas realizadas a los informantes clave, lo que resultó en la conformación de la categoría denominada “Condicionantes de la implementación de políticas educativas”, la cual constituye una serie de hallazgos sustentados en citas de los códigos con la disertación de las dimensiones y la disertación y contrastación de las subcategorías mostradas, todo esto desde diagramas para su mejor representación.

Figura 5.

Dimensión - condiciones sociales del entorno



Nota. Elaborado por Torres (2025)

En la **dimensión de “Condiciones sociales del entorno”** tuvo como resultado la su conformación desde los códigos de *realidad del contexto, conflicto armado, violencia del contexto, entorno social, características de las familias, hacinamiento, y falencias*, todas ellas integradas por conceptos, experiencias, vivencias y opiniones desde los informantes clave. Esta dimensión revela cómo las condiciones adversas del entorno (económicas, violentas y sociales) configuran barreras complejas para el proceso educativo, exigiendo a la institución desarrollar estrategias pedagógicas y de protección que compensen estas vulnerabilidades. La escuela emerge como espacio clave de contención frente a un contexto que limita el desarrollo integral de los estudiantes. Es así como esta dimensión se conforma inicialmente con el código emergente **realidad del contexto** donde los informantes expresaron lo siguiente:

DOC1. Nosotros tenemos un contexto, por ejemplo, cuando estamos trabajando el proyecto de vida en Natura con la Secretaría de Educación, ellos hablan de los colegios de Bogotá, de Bucaramanga, de Medellín, pero no se dan cuenta de la realidad del contexto que tienen colegios como los nuestros, de las necesidades, de la infraestructura, la tecnología, los docentes en cuestiones de capacitaciones...**DD1.** las políticas educativas establecidas en el ámbito nacional educativo colombiano y que considero fundamentales son las que, como he dicho, vamos apropiando las instituciones en la realidad del contexto y nacen de sí mismas. **DOC2.** Hace que lo que logremos hacer en los colegios, a veces con las uñas como se dice en el argot popular, es el indicador de una respuesta que nace muy del contexto real que tenemos, muy de las iniciativas, de la creatividad, de los directivos, del personal que están en esa institución educativa.

Los testimonios de los docentes y directivos revelan una profunda contradicción entre las políticas educativas nacionales y la realidad del contexto de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, evidenciando cómo las iniciativas diseñadas para contextos urbanos privilegiados ignoran las carencias críticas de esta institución en infraestructura, tecnología y formación docente. Frente a este abandono institucional, la comunidad educativa ha desarrollado estrategias autogestionadas "con las uñas", donde la creatividad y el esfuerzo local suplen las fallas del sistema, adaptando las políticas a su realidad específica.

Estas respuestas muestran a la escuela como un espacio de resistencia que, aunque logra generar prácticas pedagógicas significativas desde su contexto precario, evidencia el fracaso de un modelo educativo centralizado que no reconoce las

desigualdades territoriales ni valora los saberes locales, obligando a las instituciones marginadas a compensar con su propio esfuerzo las brechas que el Estado no resuelve. De aquí se hace relevante la influencia del **conflicto armado** en las realidades de las instituciones donde los informantes expresan:

DCC1. El conflicto armado llega a sus hogares de alguna manera y de algunos obviamente que no del todo, de una minoría diría yo, pero los demás se asustan al ver que llega a un hogar que entonces piensan que le puede llegar al otro hogar y eso puede afectar la capacidad de respuesta positiva de los alumnos dentro del Marco Fidel Suárez. **DCC2.** Nuestra institución está ubicada en el municipio de El Zulia es un municipio que hace parte de la zona roja donde hay muchos eventos aquí se presentan muchos casos de violencia por el conflicto armado, hay muchos grupos armados de la ley que influyen en nuestra sociedad que influyen en nuestra juventud observamos a diario frecuentemente eventos violentos.

Algunos informantes revelan el impacto multidimensional del conflicto armado en la Institución Educativa, aunque afecta directamente a una minoría de estudiantes (cuando la violencia llega a sus hogares), genera un terror difuso en toda la comunidad educativa, pues la proximidad geográfica a zonas de confrontación (municipio catalogado como "zona roja") crea un clima de incertidumbre permanente. La presencia constante de grupos armados y eventos violentos no solo normaliza la violencia entre los jóvenes, sino que deteriora su capacidad de respuesta académica y emocional. Esto configura una paradoja educativa: mientras la escuela busca formar para la paz, el entorno impone lógicas de miedo y supervivencia que penetran incluso las dinámicas escolares, exigiendo a la institución desarrollar estrategias de contención psicosocial que el Estado no provee.

De este modo, el **entorno social** desde las condiciones sociales influye en la implementación de las políticas educativas, donde los informantes expresaron:

DOC1. Bueno, la influencia del entorno cultural es como el 80% de todo. Los chicos acá realmente ellos están acompañados de alguna manera del entorno violento del contexto. No solamente de pronto lo que puedan vivir en los hogares, sino de lo que se observa en el contexto y lo que se puede leer en el contexto en el día a día. **DD1.** Todas las respuestas que he dado giran en torno a la comprensión de ese contexto en el que estamos ubicados, en particular en nuestro colegio. Todo lo que es el contexto sociocultural de El Zulia y de las regiones aledañas a él, todo lo que implica su historial socioeconómico y también de violencia agregada por el contexto en el que se encuentra el municipio, todo lo que implica etapas de desplazamiento, de migración, todos esos factores considerados como referente para entender al estudiante que llega y trabajarle

desde esa óptica. **DD2.** El entorno social tenemos de todos los estratos, tenemos diferentes tipos de personas, pero la parte positiva está desde lo que hagamos los docentes. Los muchachos vienen es con las expectativas y es donde aprovechamos a fortalecer el propósito de los centros de interés, la sociedad influye es en el direccionamiento que le vamos a dar a los proyectos. De acuerdo a las falencias que vemos en nuestra comunidad, hacia allá van enfocados los proyectos. **DOC3.** ...entonces, lo que nos aboca a nosotros como institución es mejorar la percepción, es mejorar ese entorno social desde cómo visualiza la parte de su mejoramiento en conocimiento, desde el mejoramiento del entorno, de la comunidad como tal, porque es la comunidad la que genera la cultura.

Los testimonios revelan que el entorno sociocultural del municipio El Zulia ejerce una influencia decisiva en los estudiantes del Marco Fidel Suárez, donde la violencia cotidiana y las dinámicas del conflicto trascienden el ámbito familiar para normalizarse en su experiencia diaria. Se enfatiza que comprender este contexto, con sus historiales de pobreza, desplazamiento y violencia, es fundamental para desarrollar prácticas pedagógicas pertinentes. La institución enfrenta así el reto de transformar estas adversidades estructurales en oportunidades educativas, reconociendo que el ambiente social condiciona profundamente los procesos de aprendizaje y formación integral. Aquí es indispensable considerar las **características de las familias** donde se rescatan las siguientes expresiones de los informantes.

DD2. Tenemos un variado de características de las familias, por ejemplo, los diferentes estratos sociales donde cada estrato maneja una forma de ser dependiendo del grado o nivel de educación de los padres. **DOC1.** el contexto familiar del estudiante que tiene unas características propias de la familia, como llega, como el cambio de ellos de una institución a otra, de una ciudad a otra, de un municipio a otro, como impacta dentro del salón de clase...Nosotros creemos que todos vienen de buenas familias, que todos tienen los mismos valores, que todos están conformados y actualmente tenemos diferentes características de las familias, son todas distintas a las que nosotros tradicionalmente conocemos, que no se llaman disfuncionales porque ellas sí funcionan. Entonces funcionan diferentes y eso afecta de alguna manera el aprendizaje de los estudiantes, el acompañamiento en casa, el debido proceso dentro del aula de clases, los comportamientos. **DOC2.** Es diferente implementar esto en un grupo estudiantil con las necesidades básicas solucionadas a un grupo en el caso de esta institución donde se encuentra un gran porcentaje de estudiantes características familiares entorno con problemas económicos en las familias, problemas de alimentación problemas de violencia intrafamiliar entonces esto lo que implica es que la implementación de estas políticas tiene que tener en cuenta este tipo de contexto. **OE1.** Por eso, el entorno social de El Zulia presenta desafíos y oportunidades que influyen directamente en la implementación de las políticas educativas. Factores como las condiciones socioeconómicas de las familias, el

acceso limitado a recursos tecnológicos y la presencia de problemáticas sociales pueden afectar la participación y el rendimiento de los estudiantes.

Los testimonios destacan la diversidad familiar en la Institución Educativa, donde coexisten múltiples estructuras y dinámicas que desafían el concepto tradicional de familia. Además, señalan diferencias marcadas por estratificación social y nivel educativo de los padres, donde también se enfatiza cómo problemas económicos, alimenticios y de violencia intrafamiliar afectan directamente el aprendizaje. Se advierte sobre el error de asumir homogeneidad en valores o composición familiar, subrayando que estas variaciones, incluyendo movilidad geográfica frecuente, impactan el comportamiento estudiantil y el acompañamiento académico. Del mismo modo, se indica que estas condiciones sociofamiliares exigen adaptar las políticas educativas, pues constituyen factores determinantes en el rendimiento escolar, requiriendo enfoques diferenciados que consideren estas realidades complejas como punto de partida pedagógico.

Sin embargo, la relación de cantidad de estudiantes por aula integra un factor dependiente a las características de infraestructura de la Institución. El exceso en esa relación genera el **hacinamiento** y a su vez, genera efectos dentro del sistema educativo hacia la búsqueda de la calidad, donde se resaltan las siguientes expresiones:

DOC1. Por ejemplo, el hacinamiento en las aulas de clase y no permite que se dé un mejor propósito de los aprendizajes porque tenemos muchos estudiantes con muchas expectativas y necesidades y se nos hace difícil reconocerlas...debería tenerse realmente en cuenta la cantidad de niños para un docente si se quiere la calidad educativa, si se quiere un aprendizaje significativo, si se quiere un buen proceso. **DCC2.** el Estado colombiano o las políticas educativas hablan de calidad educativa y de cobertura entonces la política habla que en un salón de clase como mínimo tienen que estar 35 a 40 estudiantes entonces muchas veces en un aula de clase, ese hacinamiento por la cantidad de estudiantes pues que no tienen las óptimas condiciones para estar en esa aula debemos tenerlos ahí porque es que la política lo dice. **OE1.** Entonces, digo yo que hay que mitigar el hacinamiento porque los grupos son muy numerosos, debería existir como un límite en el número de estudiantes por aula para que se trabaje mejor, el estudiante está más atento, el estudiante puede preguntar, el estudiante puede desarrollar ejercicios, trabajos, proyectos como con más entendimiento, digámoslo así, porque es que en un grupo donde hay mucha gente es difícil, es difícil trabajar y eso es lo único que yo veo.

Aquí, los informantes revelan una crítica situación de hacinamiento en las aulas de la institución que afecta directamente la calidad educativa. Se denuncia cómo la sobrepoblación en las aulas (35 a 40 estudiantes por salón) impide atender

adecuadamente las necesidades individuales de los alumnos y desarrollar aprendizajes significativos. Este problema, generado por políticas educativas que priorizan la cobertura sobre la calidad, crea condiciones inadecuadas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Por otra parte, se propone mitigar esta situación estableciendo límites al número de estudiantes por aula, argumentando que grupos más pequeños permitirían mayor atención personalizada, participación activa y mejor desarrollo de proyectos pedagógicos.

La contradicción evidenciada entre los discursos oficiales sobre calidad educativa y las realidades de hacinamiento en las aulas muestra una brecha entre las políticas públicas y las necesidades reales de los procesos educativos en contextos como el de esta institución. De este modo, se consideran los efectos de las **falencias** institucionales que a su vez son unas carencias reales de constante implicación en el proceso educativo.

DOC1. Una de las grandes falencias que tenemos son los recursos tecnológicos muy limitados. Actualmente es importante no solamente tener los instrumentos, sino implementarlos, emplearlos, que el estudiante tenga, porque incluso a veces el estudiante fuera de la institución tiene mayor acceso a estos recursos tecnológicos que dentro de la misma institución educativa...las falencias son tan variadas y tan variantes que la dinámica del contexto hace que se estén revisando cada momento posible. **DOC2.** una de las falencias se basa en el entorno social del municipio de El Zulia como en la mayoría de pueblos en Colombia es un entorno de escasez de pocas oportunidades entonces esta escasez y esta población con un índice de problemáticas a nivel intrafamiliar es obvio que obstaculiza un poco la implementación de estas políticas. **OE1.** sí hay ese reforzamiento diario en nuestra institución y pues lamentablemente las familias no son completas en la actualidad y por eso pues tenemos algunas fallas, algunas falencias en nuestros estudiantes, carencias de afecto, de amor, de recursos económicos, de patrones de crianza y pues aquí en el colegio asumimos esa responsabilidad y esa carencia que les falta desde su hogar y aquí encuentran refugio nuestro colegio.

Es así que los informantes manifiestan que la institución enfrenta múltiples carencias: limitación tecnológica (los estudiantes acceden mejor a recursos fuera que dentro de la escuela), problemáticas sociofamiliares (hogares incompletos con carencias afectivas y económicas) y un contexto social con escasas oportunidades para el desarrollo personal y comunitario. Estas falencias interdependientes obligan a la escuela a asumir roles que exceden claramente su función educativa tradicional, convirtiéndose en un espacio de contención y apoyo emocional ante la precariedad estructural del

entorno, aunque sin contar con los recursos humanos, financieros ni técnicos necesarios para responder de manera integral y sostenida a tales exigencias.

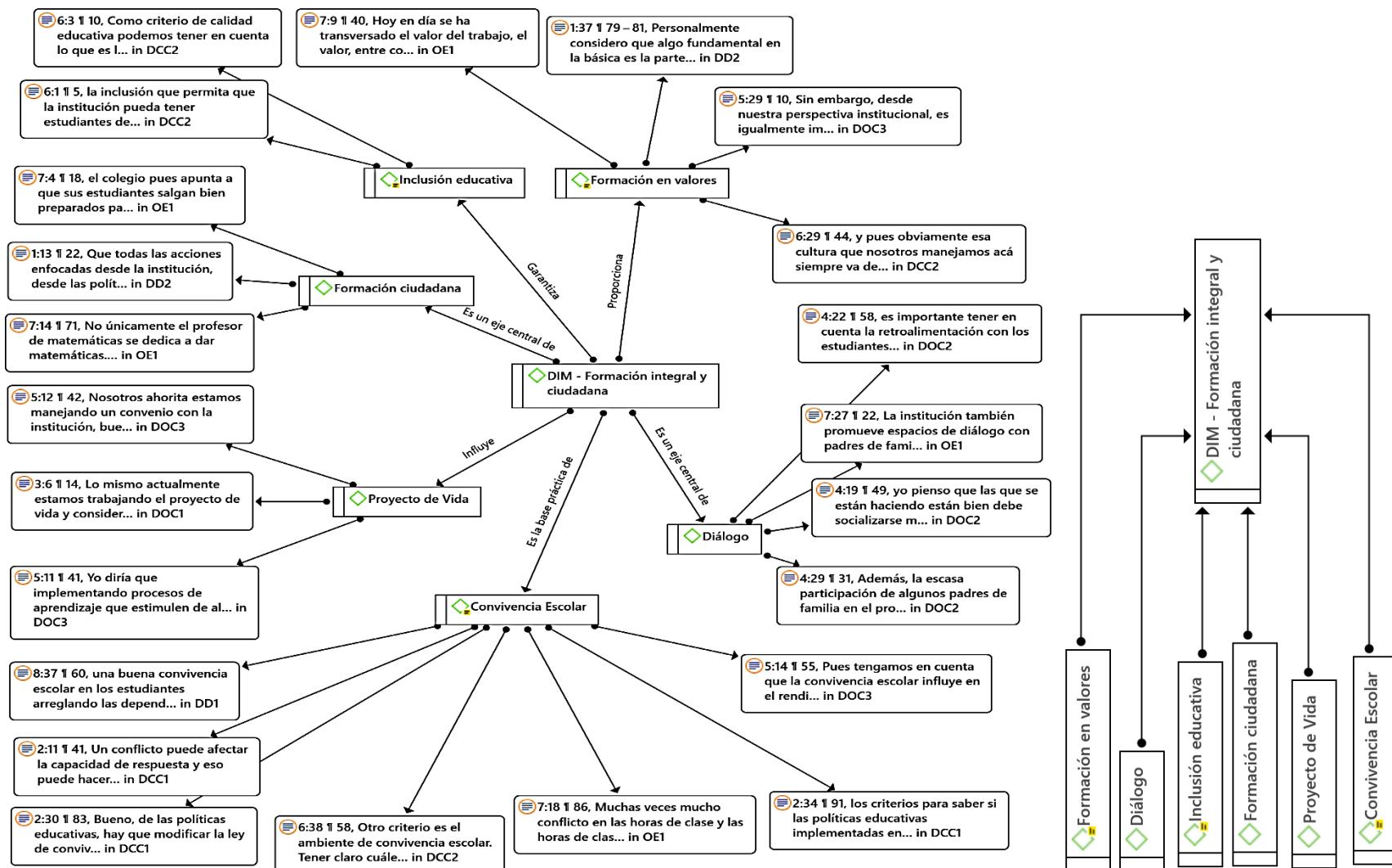
De este modo, se evidencia para esta dimensión cómo los factores externos configuran profundamente la realidad educativa de la institución, afectando tanto sus prácticas pedagógicas como sus condiciones de funcionamiento. El análisis integrado demuestra que el conflicto armado, la violencia contextual y las falencias estructurales de carácter histórico generan un entorno social adverso que permea constantemente las dinámicas escolares. La evidencia sugiere que el hacinamiento en las aulas, sumado a las múltiples vulnerabilidades socioafectivas predominantes en el contexto familiar, podrían estar generando un escenario complejo y desafiante, donde la institución educativa tendería a asumir roles asistenciales y compensatorios que buscan, en la medida de lo posible, mitigar los efectos negativos de estas carencias, según los hallazgos del estudio en este contexto específico.

Esta interrelación problemática entre contexto y escuela revela una paradoja compleja y persistente: mientras las políticas educativas nacionales operan bajo estándares homogéneos y lineamientos uniformes, la realidad concreta del contexto local exige respuestas diferenciadas, ajustadas a las particularidades sociales, culturales y económicas de cada territorio. La institución educativa, aunque desarrolla diversas estrategias adaptativas para enfrentar estos desafíos, evidencia claramente los límites de su acción cuando se enfrenta a condiciones estructurales que sobrepasan su alcance y que requieren de una intervención articulada, coordinada e intersectorial. Se hace cada vez más evidente que, sin una comprensión profunda, crítica y situada de esta dimensión contextual, cualquier intento de mejora educativa, por más bien intencionado que sea, resultará parcial e insuficiente para romper los ciclos de desigualdad histórica que afectan directamente a la comunidad estudiantil, limitando su desarrollo integral y sus oportunidades de aprendizaje significativo.

A continuación, se presenta en la figura 6 el análisis de la **dimensión “Formación Integral y ciudadana”** junto con los códigos emergentes que la integran. Esta dimensión surge del análisis de las entrevistas como eje fundamental para comprender cómo la institución educativa aborda la construcción de relaciones armónicas y el desarrollo de competencias ciudadanas.

Figura 6.

Dimensión - formación integral y ciudadana



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Esta dimensión está conformada por los códigos emergentes de *Formación en valores*, *Diálogo*, *Inclusión educativa*, *Formación ciudadana*, *Proyecto de vida*, y *Convivencia escolar*. Estos códigos se analizan a continuación desde los aportes de los informantes clave iniciando con la ***formación en valores*** de lo que expresan algunos informantes lo siguiente:

DD2. Personalmente considero que algo fundamental en la básica es la parte ética y religiosa. Que, de todas maneras, al escudarnos en el fruto de que somos un país laico, estamos viendo que muchos muchachos en la parte de valores, ya han perdido un poquito de lo que había antes, que era el respeto a, el hacer algunas cosas, pensar un poquito más en el otro. Y eso habría que retomarse un poquito desde la parte educativa, de lo que es educación. Que es por donde de pronto estamos descuidando. Estamos potenciando muchísimas cosas, nos estamos viendo a veces hasta expertos en muchas cosas y desde lo teórico. Pero en la vida, en el vivir, en el otro, en lo que es cultural, en lo que es asociación. **DOC3.** Sin embargo, desde nuestra perspectiva institucional, es igualmente importante considerar criterios cualitativos como la formación en valores, la promoción de competencias ciudadanas y el desarrollo de habilidades socioemocionales. La capacidad de nuestros estudiantes para integrarse y contribuir positivamente a la sociedad, respetando y valorando su identidad cultural y patrimonio local, es un indicador clave de calidad. **DCC2.** y pues obviamente esa cultura que nosotros manejamos acá siempre va de la mano con nuestros valores institucionales entonces pienso que la cultura que tenemos en nuestra institución educativa es una cultura de respeto es una cultura de confianza y cada docente en su gran mayoría trata de hacer lo mejor que se pueda para que el estudiante tenga un bien ambiente escolar. **OE1.** Hoy en día se ha transversalizado el valor del trabajo, el valor, entre comillas, de los valores, del valor ético, de lo moral. Debemos seguir fortaleciendo la formación en valores porque hoy en día hemos recibido muchas influencias exteriores, muchas influencias de pensamientos y doctrinas que no son de tipo, digamos, conservador en el sentido de tradiciones y hay como más libertad y más permisividad para el trabajo, digamos, desde ese punto de vista.

La formación en valores revela tensiones entre las políticas educativas nacionales con enfoque histórico e inclusivo, y las prácticas locales que priorizan tradiciones morales. Mientras la normativa promueve valores democráticos, su implementación enfrenta desafíos en contextos afectados por violencia y pobreza, donde persisten visiones conservadoras. Esto evidencia la necesidad de políticas más flexibles que articulen los lineamientos nacionales con las realidades territoriales, permitiendo construir ciudadanía desde los saberes comunitarios sin perder el horizonte de inclusión. De este modo, el ***diálogo*** institucional entre los diferentes actores debe ser un elemento vivo constantemente para retroalimentar lo que la comunidad educativa y sus actores

consideran dentro del proceso de implementación de las políticas educativas y que se van integrando en el quehacer diario resaltando las siguientes expresiones.

DOC2. yo pienso que las que se están haciendo están bien debe socializarse más y concientizar más a los docentes hay que escucharlos, que haya un diálogo porque es necesario ver de manera tranquila y abierta, darle esa seguridad a los docentes de que puedan expresar los reparos que tienen estas políticas para que una vez suprimido eso podamos trabajar todos más en conjunto. **DOC2.** es importante tener en cuenta los canales de dialogo para la retroalimentación con los estudiantes y con los padres de familia esta información que ellos nos den referente a cómo están percibiendo esa calidad educativa es también un termómetro importantísimo que va a permitir enrutar, corregir, modificar entonces es otro aspecto importante en la evaluación de la calidad y de cómo se están implementando los proyectos....Además, la escasa participación de algunos padres de familia en el proceso educativo limita el impacto de las estrategias implementadas por su ausencia de dialogo en lo que venimos haciendo en la Institución. **OE1.** La institución también promueve espacios de diálogo con padres de familia y estudiantes para asegurar una comprensión y apropiación colectiva de las políticas porque ahí es donde se generan los interrogantes del papel que cada uno debe hacer tanto los docentes, como los padres de familia, como los estudiantes y los demás actores de la comunidad. La retroalimentación constante permite realizar ajustes necesarios para mejorar la efectividad de las políticas implementadas.

El diálogo en la institución educativa se configura como un mecanismo esencial para la implementación efectiva de las políticas educativas, aunque enfrenta desafíos en su operacionalización. Los testimonios destacan su triple función: como espacio de construcción de confianza con docentes para abordar reparos y fortalecer el trabajo colaborativo; como instrumento de evaluación y mejora continua mediante la retroalimentación con estudiantes y familias; y como factor limitante cuando la escasa participación parental reduce su impacto.

Si bien se reconoce su valor para generar apropiación colectiva de las políticas y permitir ajustes basados en realidades locales, persiste una brecha entre su importancia teórica y su práctica efectiva, evidenciada en la dificultad para involucrar consistentemente a todos los actores. Esto plantea la necesidad de institucionalizar canales dialógicos más inclusivos y sistemáticos que trasciendan lo ocasional para convertirse en una cultura institucional arraigada, capaz de mediar entre los lineamientos normativos y las particularidades del contexto educativo. Esto abre el camino hacia el

reconocimiento indispensable de la ***inclusión educativa*** como factor de integridad en las condiciones de implementación donde algunos indicaron que:

DCC2. la inclusión que permita que la institución pueda tener estudiantes de todo tipo, de la diversidad cultural. **DOC2.** Como criterio de calidad educativa podemos tener en cuenta lo que es la parte de las políticas de inclusión se garantice que en la institución el estudiante tenga el acceso tenga el acceso garantizado que en la institución educativa tenga docentes idóneos en cada una de las áreas que los docentes sean dispuestos a trabajar y tener una infraestructura óptima en buenas condiciones para que se logre una calidad educativa.

La inclusión educativa en la institución se concibe como un principio fundamental que busca garantizar el acceso y permanencia de estudiantes desde la diversidad cultural y de necesidades educativas. Los testimonios destacan tres componentes clave para una inclusión efectiva: 1) la garantía de acceso sin barreras, 2) la idoneidad docente con disposición para atender la diversidad, y 3) la infraestructura adecuada como base material para la calidad educativa. Sin embargo, se evidencia que la inclusión va más allá de la matrícula formal, requiriendo condiciones pedagógicas y estructurales que realmente permitan la participación equitativa.

La referencia a la diversidad cultural sugiere un enfoque que reconoce diferencias étnicas, sociales y de capacidades, aunque persiste el desafío de transformar estos principios en prácticas cotidianas que superen enfoques asistencialistas. La inclusión, así entendida, se posiciona no solo como política institucional sino como criterio de calidad educativa, donde la adaptación del sistema a las necesidades diversas de los estudiantes marca la verdadera efectividad del proceso educativo.

Por otra parte, la formación en valores se centra en desarrollar principios éticos individuales como respeto, solidaridad y espiritualidad con un enfoque más tradicional y moralizante, la formación ciudadana trasciende lo individual para enfocarse en competencias sociales y prácticas democráticas que permiten ejercer derechos y deberes colectivos. Los testimonios muestran que los valores operan como base personal ("ser buen ciudadano"), mientras la ciudadanía se proyecta como acción social ("cumplir roles en la sociedad"), aunque ambas se complementan en la práctica institucional donde los docentes promueven simultáneamente ética personal y participación comunitaria, de este modo, la ***formación ciudadana*** toma relevancia considerando los siguientes aportes de algunos informantes:

DD2. Que todas las acciones enfocadas desde la institución, desde las políticas educativas, se permiten esas al estudiante y que lo enfoquemos hacia una buena formación ciudadana, que es un ciudadano cumpliendo roles en la sociedad y que de allí pues podamos tener como algo más bonito, algo mejor. **OE1.** El colegio pues apunta a que sus estudiantes tengan una formación ciudadana, que salgan bien preparados para que logren los que llegan a la universidad o los que llegan al mundo laboral ejerzan la función de buen ciudadano, de buen trabajador y eso se ha venido reflejando en nuestro municipio con el desarrollo que ha tenido. **DOC2.** No únicamente el profesor de matemáticas se dedica a dar matemáticas. Uno los encuentra promulgando, hablando sobre valores, sobre políticas, sobre cuestiones humanitarias, sobre espiritualidad, sobre ser buen ciudadano. Y eso es lo que hacemos aquí en el colegio para potenciar la formación ciudadana. Interpretar las normas y hacer que el estudiante que salga de nuestro colegio sea un buen muchacho, un buen padre de familia, un buen trabajador, un buen ciudadano, un buen hermano, un solidario, en todos los aspectos.

La formación ciudadana en la institución trasciende el ámbito académico para concebirse como un proceso integral que prepara a los estudiantes para asumir roles sociales activos, combinando el conocimiento cívico con el desarrollo de valores éticos y competencias prácticas. Desde un enfoque transversal, todos los docentes, independientemente de su área, promueven principios de solidaridad, responsabilidad social y participación democrática, buscando que los estudiantes internalicen su rol como agentes de cambio en su comunidad. Sin embargo, persiste una tensión entre la visión tradicional de ciudadanía (basada en adaptación normativa y roles sociales conservadores) y las demandas de una ciudadanía crítica capaz de responder a los desafíos del contexto local.

La institución destaca por enraizar esta formación en prácticas cotidianas que modelan el respeto a la diversidad, la corresponsabilidad comunitaria y la ética laboral, aunque el reto sigue siendo profundizar en enfoques que fomenten no solo el cumplimiento de normas, sino también la capacidad de incidencia en realidades sociales complejas. Es así como el **proyecto de vida** de los estudiantes se convierte en parte de los factores contextuales desde los propósitos de la formación donde se destaca que:

DOC1. Lo mismo actualmente estamos trabajando el proyecto de vida y consideraría que la falencia que se ha tenido desde el Ministerio de Educación es la falta de integrarse al contexto la persona que está desarrollando o implementando esa política para poder fortalecer realmente el proceso porque a pesar de ser equitativo, que se habla de una política de equidad, no puede haber equidad en diferentes contextos. **DOC3.** Yo diría que implementando procesos de aprendizaje que estimulen de alguna forma el desarrollo de las habilidades que

los chicos tengan. Si yo hago eso, pues obviamente nosotros estamos hablando por competencias, ¿sí? Entonces la idea es implementar procesos de aprendizaje que estimulen el desarrollo de competencias, el desarrollo de habilidades en los niños, jóvenes y adolescentes, fortaleciendo algo muy importante que es el proyecto de vida.

El proyecto de vida en la institución revela una tensión fundamental entre los lineamientos estandarizados del Ministerio de Educación y las realidades diversas del contexto local. Mientras las políticas nacionales promueven un enfoque genérico de equidad, la institución enfrenta el desafío de adaptar estos marcos a las condiciones específicas de sus estudiantes, incluyendo limitaciones económicas, acceso desigual a oportunidades y entornos sociales complejos. La respuesta institucional ha sido desarrollar un enfoque práctico basado en competencias, que busca fortalecer habilidades concretas y capacidad de autogestión en los estudiantes.

Sin embargo, persiste una brecha crítica entre los ideales de movilidad social que promueve el sistema educativo y las posibilidades reales de los jóvenes en el territorio, lo que exige mayor flexibilidad en las políticas para permitir que los proyectos de vida se construyan desde un entendimiento profundo de cada contexto, combinando aspiraciones personales con realismos sociales sin caer en determinismos. Esta situación convierte al proyecto de vida en un indicador clave de la capacidad del sistema educativo para conectar el aprendizaje escolar con las trayectorias vitales posibles en cada territorio. Dicha relación hace relevante la consideración de la **convivencia escolar** como factor dependiente y causal de la formación el cual es condicionado por una serie de normativas y políticas integrales de inclusión y promoción pacífica. Los directivos y docentes hicieron sus aportes al respecto indicando que:

DCC1. Un conflicto puede afectar la capacidad de respuesta y eso puede hacer que la convivencia escolar no sea tan sana como podría ser en otro colegio que esté lejísimo del conflicto, aunque en Colombia es muy difícil que un colegio público esté muy lejos del conflicto, si los hay, los muy centrales de las ciudades, entonces yo creo que eso influye, ese entorno social cercano al conflicto influye en los niños porque afecta su convivencia...Bueno, de las políticas educativas, hay que modificar la ley de convivencia escolar, yo digo que la ley 1620, hay que modificarla, todo exceso es malo, y considerar que lo más mínimo sea dañino para el estudiante, creo yo que no es conveniente, claro, el niño necesita todo respeto y todo buen trato, pero el exceso de que cualquier cosa se considere como que atenta contra el menor de edad, puede ser malo, entonces yo creo que hay que reevaluar las leyes de convivencia**DOC3.** Pues tengamos en cuenta que la

convivencia escolar influye en el rendimiento académico, influye en las competencias de los docentes, influye en el clima escolar, influye también en la participación de la comunidad, que para mí es muy relevante, influye en el desarrollo curricular de nosotros, que todos somos los integrantes del proceso, influye en la misma capacitación docente. **OE1**. Muchas veces hay mucho conflicto en las horas de clase y las horas de clase se dañan por la conveniencia escolar. Lo que se trae preparado no se evacúa totalmente porque nos dedicamos a darle solución a los problemas de convivencia. **DD1**.una buena convivencia escolar en los estudiantes arreglando las dependencias, las aulas, poniéndolas más ambientales que es el término que estamos utilizando y adaptándolas para que haya un trabajo realmente que guste una clase que interese y que motive participativa donde el estudiante reciba factores significativos y él sea proactivo en el trabajo pedagógico.

La convivencia escolar se configura como un factor determinante en la calidad educativa, impactando múltiples dimensiones del proceso pedagógico. Se señala que afecta directamente el rendimiento académico, el clima escolar, la participación comunitaria e incluso el desarrollo curricular, convirtiéndose en un elemento transversal que condiciona la efectividad del quehacer educativo. Esta relación se hace evidente cuando, se menciona que los conflictos de convivencia absorben tiempo valioso de clase, impidiendo el desarrollo normal de las actividades planificadas. La situación se agrava en contextos cercanos al conflicto armado, donde las tensiones sociales externas penetran el ambiente escolar, afectando las interacciones entre estudiantes y docentes. Sin embargo, cuando se logra una convivencia armónica, donde incluso sugieren, esta se convierte en catalizador de aprendizajes significativos, al crear espacios físicos y relaciones que motivan la participación activa y proactiva de los estudiantes.

Las políticas educativas en materia de convivencia, particularmente la Ley 1620, son objeto de críticas por su posible desajuste con las realidades concretas que enfrentan las comunidades escolares. Se cuestiona el enfoque actual por considerar que, al tipificar como dañinas hasta las mínimas interacciones conflictivas entre estudiantes, se genera un exceso de regulación que puede resultar contraproducente para la gestión pedagógica de la convivencia. Este desfase se evidencia con claridad cuando los indicadores cualitativos (como el aumento de casos reportados en los comités escolares de convivencia) demuestran la ineffectividad de las políticas implementadas para transformar las dinámicas escolares de forma significativa.

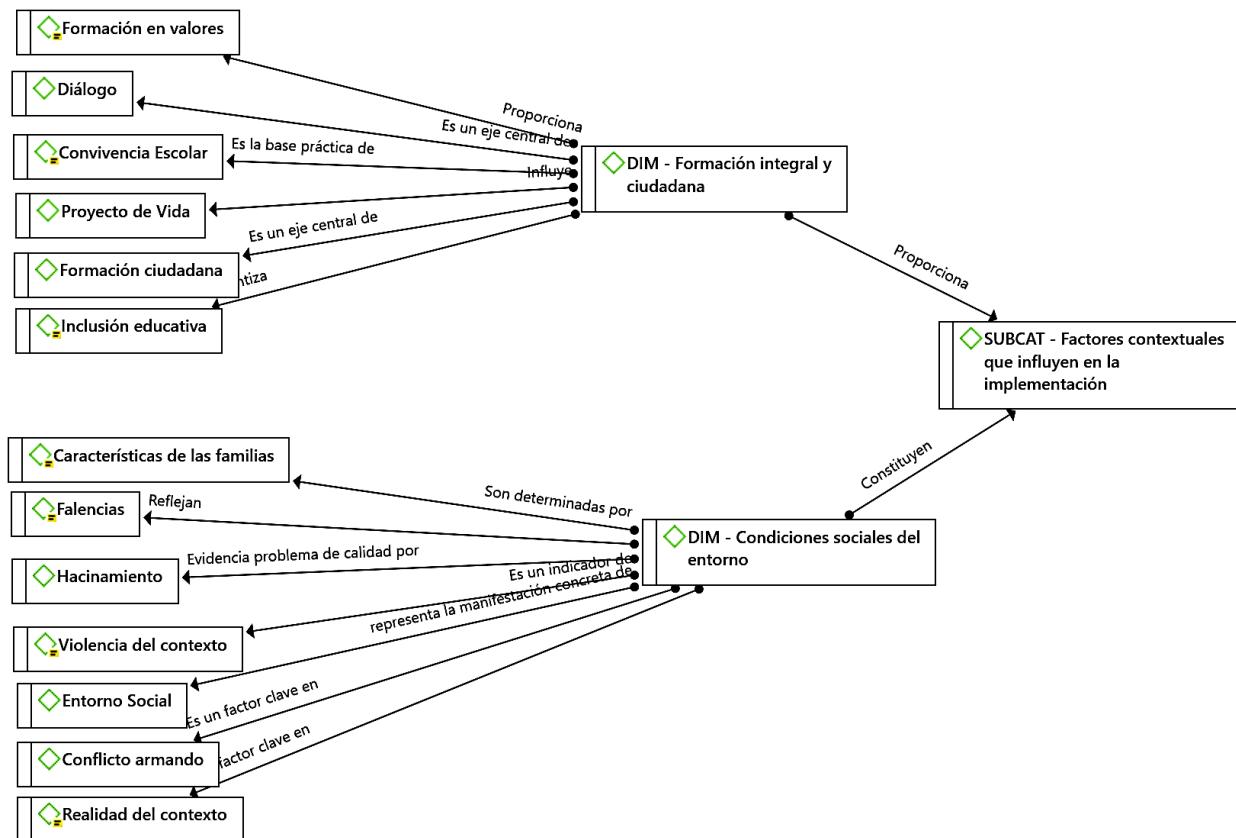
La tensión surge entre la necesidad de proteger a los estudiantes (principio fundamental de las políticas) y la urgencia de desarrollar marcos normativos más flexibles que consideren las particularidades de cada contexto educativo, especialmente en instituciones afectadas por conflictos sociales externos. Esto plantea la necesidad de políticas que, sin descuidar el bienestar estudiantil, promuevan estrategias de manejo de conflictos adaptadas a realidades locales diversas, donde la convivencia escolar debe construirse considerando tanto las dinámicas internas como los factores externos que las condicionan.

De este modo, la dimensión "Formación integral y ciudadana" emerge como un eje articulador fundamental que integra los códigos analizados (valores, diálogo, inclusión, ciudadanía y proyecto de vida), revelando cómo la institución educativa trasciende la mera transmisión de conocimientos para abordar, de manera más amplia, el desarrollo humano integral. Los testimonios recogidos evidencian que esta formación se construye desde una base sólida de valor individual (respeto, solidaridad) que se proyecta progresivamente hacia el ejercicio ciudadano colectivo, mediado por espacios de diálogo continuo y prácticas inclusivas. Sin embargo, persisten tensiones importantes entre enfoques tradicionales y contemporáneos, particularmente en lo relacionado con cómo conciliar los valores morales arraigados con una ciudadanía crítica, reflexiva y adaptada a las dinámicas del contexto local.

Por otra parte, el proyecto de vida aparece como una síntesis representativa de esta dimensión, conectando el desarrollo personal de los estudiantes con las posibilidades reales que ofrece el territorio, aunque al mismo tiempo cuestionando la efectividad de políticas estandarizadas que no consideran, en profundidad, las condiciones socioeconómicas específicas y las limitaciones estructurales del contexto local. En conjunto, esta dimensión demuestra que la verdadera formación integral requiere superar la dicotomía tradicional entre individuo y sociedad, tejiendo de manera constante relaciones dinámicas entre principios éticos, participación democrática activa y adaptación creativa al entorno cambiante. A continuación, se presenta el análisis resultante de estas dos dimensiones que conforman la **subcategoría “Factores contextuales que influyen en la implementación”**, proporcionando un panorama más amplio de los desafíos y tensiones que atraviesan el proceso educativo.

Figura 7.

Subcategoría - factores contextuales que influyen en la implementación



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La subcategoría "Factores contextuales que influyen en la implementación" emergió como un componente clave en la comprensión de las dinámicas que caracterizan la implementación de políticas educativas en contextos específicos, como es el caso de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, en El Zulia, Colombia. Este análisis permitió visibilizar cómo las condiciones sociales, como el conflicto armado, la violencia, el hacinamiento en las aulas y las falencias institucionales, interfieren directamente en la puesta en práctica de las políticas educativas nacionales. A su vez, la dimensión "Formación integral y ciudadana" también resalta como un proceso de resistencia frente a las adversidades estructurales, al priorizar valores como el diálogo, la inclusión y la construcción del proyecto de vida.

En términos teóricos, este hallazgo se alinea con los postulados de autores como Lasswell (1991) y Oszlak (1980), quienes subrayan la relevancia de un diagnóstico

contextualizado en la formulación de políticas públicas. De acuerdo con estas perspectivas, las políticas educativas deben partir de una comprensión profunda de las realidades locales, algo que en el caso colombiano se ve eclipsado por la tendencia de aplicar modelos homogéneos que ignoran las disparidades territoriales. Esta homogeneización de las políticas se ve reflejada en los testimonios recogidos, los cuales señalan cómo la comunidad educativa enfrenta un entorno hostil marcado por la violencia y el desajuste entre las políticas nacionales y la realidad institucional.

Por otro lado, la Teoría de la Resistencia de Giroux (1983) permite interpretar las respuestas de la comunidad educativa de la Institución Marco Fidel Suárez como una estrategia activa de adaptación y resistencia frente a las carencias institucionales y la falta de recursos. Los directivos y docentes, como actores clave, muestran cómo reinterpretan las políticas nacionales a nivel local, ajustándolas y resignificándolas según las necesidades de su contexto. Este fenómeno pone de manifiesto la desconexión entre el discurso normativo y la práctica educativa, especialmente cuando las condiciones materiales y estructurales, como las aulas sobre pobladas y la escasez de recursos, contradicen los postulados oficiales sobre calidad educativa y cobertura (Tagliabue, 1997).

En este escenario, la institución no solo reacciona a los retos, sino que adopta una estrategia de formación integral y ciudadana que prioriza la paz, los valores democráticos y la inclusión, alineándose con la propuesta de Moreu (2000), quien sostiene que las políticas educativas se implementan en tres niveles: discurso, decisión y gestión. En este caso, la gestión escolar interpreta y adapta las políticas nacionales, como la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014), a través de acciones concretas que buscan mitigar los efectos de las adversidades estructurales, aunque estas siempre se ven limitadas por las condiciones materiales y las restricciones de la normatividad centralizada.

El análisis también se nutre de las perspectivas críticas de Apple (2013), quien argumenta que las escuelas pueden ser espacios de resistencia y de construcción de contrapoder frente a las ideologías dominantes. En el caso de la Institución Marco Fidel Suárez, se observa cómo, a pesar de la imposición de políticas de inclusión educativa (Decreto 1421 de 2017), la comunidad educativa se enfrenta a tensiones entre la

inclusión formal promovida por el discurso oficial y las dificultades prácticas derivadas de la falta de recursos. Esta situación obliga a la escuela a asumir roles asistencialistas, lo que a su vez genera un desajuste entre la normativa y la realidad.

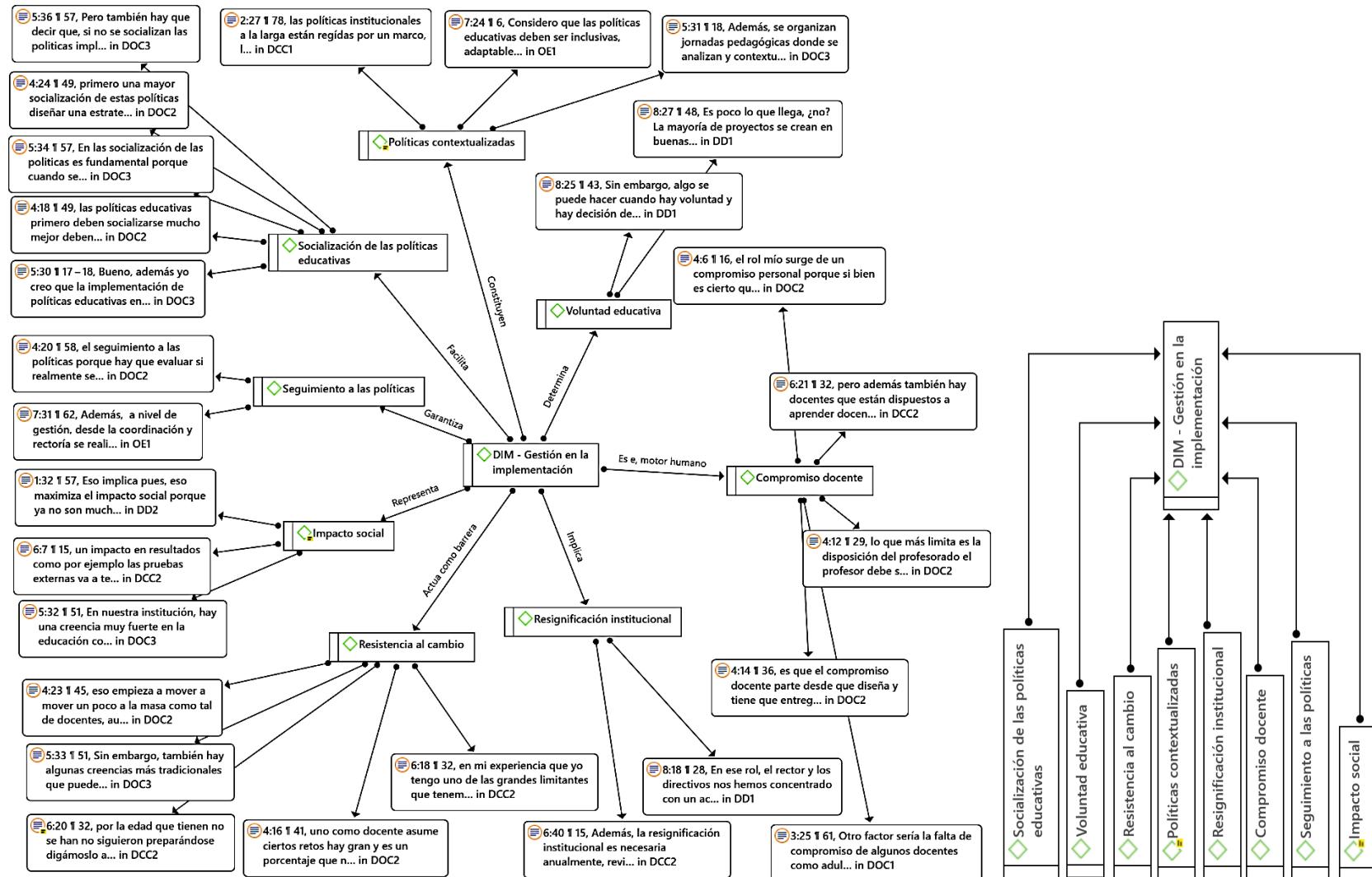
Este contraste entre la teoría de la implementación de políticas públicas de Pressman y Wildavsky (1973) y la Teoría de la Agencia de Giddens (1984) resulta especialmente relevante al reconocer que la implementación de políticas está plagada de obstáculos cuando se enfrenta a contextos complejos y cambiantes, como lo evidencia la situación concreta en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez. Las condiciones estructurales, sociales y culturales locales dificultan la aplicación lineal de las disposiciones normativas. No obstante, se observa cómo los actores educativos, directivos, docentes y demás miembros de la comunidad escolar, reinterpretan estas políticas, generando prácticas que no solo se ajustan a las directrices, sino que también las desafían de manera creativa e innovadora. Esta capacidad de agencia refleja con claridad la idea de que las instituciones educativas no son simples receptoras pasivas de políticas impuestas desde arriba, sino agentes activos y reflexivos en su adaptación, transformación y ejecución cotidiana, lo cual evidencia una relación dinámica entre estructura y acción.

Finalmente, los hallazgos empíricos respaldan la necesidad de replantear los indicadores de calidad educativa, como sugiere Tedesco (2008), proponiendo una integración de indicadores cualitativos y contextuales, tales como la reducción de la violencia escolar, el acceso a alimentación y la atención psicosocial. Este enfoque reconoce que las desigualdades sociales no pueden ser subsanadas únicamente por las políticas educativas, sino que requieren de una intervención intersectorial y un enfoque de políticas públicas que reconozca la importancia del contexto local en la formulación de las políticas, tal como lo postula la OCDE (2023). La Institución Marco Fidel Suárez, al enfrentar limitaciones estructurales, demuestra cómo las comunidades educativas pueden crear imaginarios alternativos que reinterpretan las políticas oficiales y las adaptan a sus realidades específicas (Gravano, 2005).

Ahora, se presentarán los resultados de la codificación que configuran la **dimensión de “Gestión de la implementación”** ilustrada en la figura 8.

Figura 8.

Dimensión - gestión en la implementación



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Esta dimensión analiza los procesos mediante los cuales la institución traduce y aplica las políticas educativas, integrando factores como el compromiso docente (adhesión activa a las políticas), políticas contextualizadas (adaptación a necesidades locales) y voluntad educativa (disposición al cambio). Incluye la socialización efectiva (apropiación colectiva), seguimiento continuo (evaluación formativa) y la capacidad de resignificación institucional (reinterpretación crítica), mientras identifica obstáculos como la resistencia al cambio. El impacto social mide su efectividad real, evidenciando que una implementación exitosa depende de equilibrar fidelidad a los lineamientos con flexibilidad creativa ante las particularidades del contexto por lo que es indispensable que al existir una política educativa se lleve una ***socialización de las políticas educativas*** en los escenarios y medios necesarios para su conocimiento, implementación la cual provoca una relación desde lo instituido y lo instituyente en la política educativa. De aquí se le resaltan los siguientes aportes de los informantes:

DOC2. Las políticas educativas primero deben socializarse mucho mejor deben garantizar que estas políticas son comprendidas por toda la comunidad educativa porque muchas críticas hacia el colegio y hacia procesos del colegio surgen de una desinformación...primero una mayor socialización de estas políticas diseñar una estrategia de comunicación efectiva y lograr la unanimidad con los docentes sobre la aplicación de estas políticas. **DOC3.** Bueno, además yo creo que la implementación de políticas educativas en nuestra institución sigue un proceso estructurado que inicia con la socialización de las directrices emitidas por el Ministerio de Educación Nacional entre el personal docente y administrativo. Además, se organizan jornadas pedagógicas donde se analizan y contextualizan estas políticas, adaptándolas a las particularidades de nuestra comunidad. Posteriormente, se diseñan planes de acción que incluyen capacitaciones específicas para los docentes, adecuación de metodologías pedagógicas y establecimiento de indicadores de seguimiento y evaluación. **DOC3.** La socialización de las políticas es fundamental porque cuando se implementa una nueva política, si hay claridad y comunicación efectiva desde el equipo directivo, el cuerpo docente se siente más dispuesto a asumirla...pero también hay que decir que, si no se socializan las políticas implementadas y los cambios que eso involucran hace que se sienten como impuestas, eso pueden generar rechazo o apatía por varios compañeros. Por eso es tan importante mantener espacios de diálogo y reflexión, donde cada actor educativo se sienta parte activa del proceso.

La socialización de las políticas educativas emerge como un factor determinante para su implementación efectiva, requiriendo ir más allá de la mera transmisión de información para garantizar una comprensión y apropiación colectiva. Los testimonios revelan que cuando este proceso se realiza mediante estrategias estructuradas, como

jornadas pedagógicas, espacios de diálogo continuo y capacitaciones docentes, se logra mayor disposición al cambio; mientras que una socialización insuficiente o vertical genera resistencias y percepciones de imposición.

Pese a los esfuerzos institucionales por seguir un protocolo formal (socialización, contextualización, plan de acción), persiste una brecha entre el discurso oficial y la realidad, donde sectores de la comunidad educativa manifiestan desinformación que deriva en críticas. Esto evidencia que la verdadera socialización debe ser participativa, incluyente y adaptativa, transformando a los actores educativos de receptores pasivos en co-constructores activos de las políticas que afectarán su práctica cotidiana. La clave parece estar en equilibrar la estructuración del proceso con la flexibilidad para incorporar las voces y necesidades específicas de cada contexto educativo. Esto conlleva al código emergente de la **voluntad educativa** y de la que expresaron que:

DD1. Sin embargo, algo se puede hacer cuando hay voluntad y hay decisión de las directivas y del consejo directivo de la institución educativa. Aquí en nuestra institución educativa, por dar un ejemplo, junto con los centros de interés, rescatar el que tiene que ver con un proyecto de robótica por el cual los estudiantes crean pequeños robots que ruedan, que andan, que caminan, utilizando chips, microchips, bits y microbits y todas estas herramientas que, aunque valen dinero, el colegio las viene consiguiendo y los directivos con los profesores comprometidos adelantan estrategias valiosas en ese sentido. Desde limitantes fuertes se puede avanzar con un esfuerzo y cuando hay voluntad de trabajo en la base educativa. **DOC3.** Es poco lo que llega, ¿no? La mayoría de proyectos se crean en buenas intenciones, pero en algunas ocasiones llegan algunas respuestas que, aunque pequeñas, las hemos adoptado con buena voluntad, con buenas motivantes en esta institución educativa. Esa es la estrategia fundamental adoptada aquí, estar abiertos a la creatividad científica y pedagógica del estudiante, del docente, y el recurso que llega a apropiarlo y adoptarlo con eficiencia y que sea productivo.

La voluntad educativa emerge como factor clave para impulsar innovaciones pedagógicas pese a las limitaciones de recursos. La experiencia del proyecto de robótica demuestra cómo la disposición de directivos y docentes, sumada a una gestión creativa, permite desarrollar iniciativas significativas con herramientas básicas. Esta voluntad se manifiesta en la capacidad de transformar incluso apoyos modestos en oportunidades de aprendizaje, priorizando la apropiación eficiente de los recursos disponibles sobre las excusas por las carencias.

Si bien este compromiso individual permite sortear obstáculos inmediatos, revela al mismo tiempo la necesidad de institucionalizar estos esfuerzos para garantizar su sostenibilidad ante un sistema que no provee los apoyos necesarios. La clave reside en mantener esa apertura a la creatividad pedagógica que caracteriza a la comunidad educativa comprometida. Sin embargo, todo esto entra en contraste con ***la resistencia al cambio*** por las políticas educativas y de lo que se resalta de los aportes de los informantes que:

DOC2. uno como docente asume ciertos retos hay gran y es un porcentaje que no es pequeño de docentes que muchas veces interpretan esto como un sinsentido y como un desgaste innecesario entonces la creencia es que y se escuchan algunos docentes, no, no, el estudiante ya eso no hay nada que hacer eso uno tiene que evitar la clase ya y los docentes sobre todo los más antiguos tienden a tener ese lineamiento de resistencia al cambio en su proceder, no todos, entonces esa creencia pues obviamente que es un contrapeso a la calidad educativa y al cumplimiento de las políticas educativas... eso empieza a mover a mover un poco a la masa como tal de docentes, aunque haya los relegados con esa resistencia al cambio y aunque haya los que pronto se resistan un poco a ese tipo de cosas, pero el grupo como tal jala, y yo creo que eso influye positivamente la cultura institucional impartida desde la directiva del colegio. **DOC3.** Sin embargo, también hay algunas creencias más tradicionales que pueden generar resistencia al cambio o a nuevas metodologías, especialmente cuando vienen acompañadas de exigencias administrativas sin una contextualización adecuada. Por ejemplo, si una política exige una planeación rígida o una evaluación estandarizada, algunos docentes sienten que eso no refleja la realidad de su grupo. **DCC2.** En mi experiencia que yo tengo uno de las grandes limitantes que tenemos es desafortunadamente que hay docentes que son que ponen mucha resistencia a los cambios, entonces ese docente que pone resistencia al cambio limita o frena de alguna manera esa política educativa, tienen miedo al cambio...docentes que por su trayectoria o recorrido o experiencia que tienen de 30 a 40 años pues llega una nueva política educativa y pues obviamente para ellos se les puede complicar porque de pronto no están si es una política que lleva alineamientos tecnológicos entonces obviamente hay muchos docentes que por la edad que tienen no se han no siguieron preparándose, digámoslo así, no siguieron formándose, que es un clave como docentes estar en constante formación en constante actualización sobre todo hoy en día que el manejo de la tecnología, entonces, claro ponen resistencia y obviamente eso limita algunas políticas educativas.

La resistencia al cambio en la institución educativa se manifiesta principalmente en docentes con mayor antigüedad, quienes perciben las nuevas políticas como imposiciones burocráticas o amenazas a su práctica tradicional, debido a factores como la desconexión de las políticas con la realidad del aula, la brecha tecnológica

generacional y la percepción de carga laboral adicional. Pese a esto, la cultura institucional y el liderazgo directivo logran mitigar este impacto cuando consiguen involucrar a un grupo crítico de docentes innovadores que actúan como agentes de cambio, arrastrando progresivamente a los más resistentes. La superación efectiva de estas resistencias requiere contextualizar las políticas, ofrecer capacitación continua y comunicar el sentido pedagógico de las transformaciones, demostrando su valor real en la práctica educativa cotidiana.

Por lo tanto, esto debe entrar en un desarrollo de **políticas contextualizadas** para que tengan relevancia en la institución por lo que se mencionan las siguientes citas:

DCC1. las políticas institucionales sean contextualizadas a la larga están regidas por un marco, lo que hacíamos los profesores, los coordinadores, los rectores, pues agarra el marco jurídico que ya nos dice el gobierno y hágale...**DOC3.** Además, se organizan jornadas pedagógicas donde se analizan y contextualizan estas políticas, adaptándolas a las particularidades de nuestra comunidad. Posteriormente, se diseñan planes de acción que incluyen capacitaciones específicas para los docentes, adecuación de metodologías pedagógicas y establecimiento de indicadores de seguimiento y evaluación. **OE1.** Considero que las políticas educativas deben ser inclusivas, adaptables y contextualizadas a las realidades específicas de nuestra comunidad en El Zulia. Además, La participación activa de la comunidad educativa como parte del acompañamiento institucional, creo yo, incluyendo docentes, estudiantes y padres de familia, en la formulación y evaluación de estas políticas, es fundamental para asegurar que respondan a las necesidades y aspiraciones locales.

Las políticas contextualizadas surgen como respuesta crítica a la implementación rígida de los marcos normativos nacionales, donde la institución educativa, mediante jornadas pedagógicas y la participación activa de docentes, estudiantes y familias, adapta las directrices a las necesidades específicas del contexto local. Este proceso implica no solo ajustar metodologías y capacitar al profesorado, sino también incorporar las voces de la comunidad en el diseño y evaluación de las políticas, asegurando que sean inclusivas y respondan a realidades como las de El Zulia. Así, mientras el marco jurídico nacional establece lineamientos generales, la contextualización los transforma en herramientas viables y significativas para la práctica educativa cotidiana, cerrando la brecha entre la teoría política y la acción pedagógica situada. Todo esto permite generar la necesidad de una **resignificación institucional** y que es expresada por los informantes así:

DCC2. Además, la resignificación institucional es necesaria anualmente, revisar y ajustar para ir al día con los cambios actuales y no quedar rezagados, y obviamente ese proceso se hace en conjunto con todos los docentes y directivos docentes, con estudiantes y con padres de familia que tienen que estar presentes en la construcción de estos documentos y que sean acordes a nuestro contexto educativo acordes a la problemática que maneja nuestro contexto. **DD1.** En ese rol, el rector y los directivos nos hemos concentrado con un acompañamiento de exigencia también a que los planes de área y de estudio, los planes de aula en este momento estén bien desarrollados, se los resignifique desde las orientaciones de la Secretaría de Educación Departamental, se los contextualice y estamos en ese esfuerzo para que junto con una estrategia de comprensión textual, lectora, investigativa, las áreas del saber se vuelvan más dinámicas, más pujantes, más de la línea de resignificación o significatividad del saber que tenga importancia y que redunde en un verdadero interés significativo en el estudiante.

La resignificación institucional se configura como un proceso dinámico y participativo mediante el cual la comunidad educativa, docentes, directivos, estudiantes y familias, revisa y ajusta periódicamente sus prácticas pedagógicas y documentos institucionales (como planes de área y de aula) para adaptarlos a los cambios sociales, normativos y contextuales, asegurando su relevancia y pertinencia. Este proceso no solo responde a lineamientos externos (como los de la Secretaría de Educación), sino que busca transformar los saberes en experiencias significativas para los estudiantes, vinculando las áreas del conocimiento con las problemáticas y realidades locales. La resignificación, así entendida, trasciende la actualización formal para convertirse en una práctica colectiva de reinterpretación crítica que fortalece la identidad institucional y garantiza que los procesos educativos mantengan su sentido en un entorno en constante transformación. De este modo, surge un factor indispensable, y es el **compromiso docente** expresado en los siguientes párrafos como:

DOC1. Otro factor sería la falta de compromiso de algunos docentes como adultos dentro de este contexto educativo de niños, niñas, jóvenes y adolescentes que no todos alcanzan la mayoría de edad, llegan hasta los 17 bueno muy pocos de 18 y 19 años ejercemos una autoridad que no permite que el diálogo o la comunicación sea bilateral sino unilateral y es lo que el docente dice y más nada y no permite que los procesos se den como deben ser en la parte tanto comportamental como académica. **DOC2.** lo que más limita es la disposición del docente, el profesor debe estar comprometido en ser siempre un motivante la docencia debe ser una vocación totalmente comprobada la docencia debe ser una vocación y en ese sentido, de mi perspectiva creo que esa es la mayor limitante...es que el compromiso docente parte desde que diseña y tiene que entregar un plan de área, un plan de aula, un plan de mejoramiento que son como la muestra que tiene un

docente de ver de cuánto está esforzando por implementar esa calidad en el colegio. **DCC2.** ...pero además también hay docentes que están comprometidos y están dispuestos a aprender docentes que están dispuestos que son la mayoría a cumplir con esas políticas de una mejor manera y ponen esa vocación que tenemos, porque tenemos que tener vocación como docente para estar en este oficio que es en esta profesión que es tan linda.

El compromiso docente se revela como un factor determinante en la calidad educativa, manifestándose no solo en el cumplimiento formal de responsabilidades (como la elaboración de planes de área y aula), sino en la adopción de una actitud vocacional que prioriza el diálogo bilateral con los estudiantes y la creación de ambientes pedagógicos motivantes. Si bien algunos docentes caen en prácticas autoritarias unilaterales que limitan los procesos académicos y comportamentales, la mayoría demuestra una disposición genuina a aprender, innovar y alinear su práctica con las políticas institucionales, reconociendo que la docencia trasciende lo laboral para convertirse en un ejercicio de transformación social.

Este compromiso se nutre de la vocación, entendida como motivación intrínseca, y se evidencia en esfuerzos concretos por mejorar continuamente, aunque persisten desafíos para consolidar una cultura colaborativa donde todos los educadores asuman este rol con igual dedicación y apertura a los cambios educativos. Pero esto complementa con el **seguimiento a las políticas educativas** dentro de la Institución y que algunos informantes expresan en las citas a continuación como:

DOC2. el seguimiento a las políticas porque hay que evaluar si realmente se están persiguiendo los objetivos que idealmente se pretenden abordar entonces hay que evaluar si el estudiantado los docentes están respondiendo a los retos que se están planteando para la implementación de estas políticas. **OE1.** Además, a nivel de gestión, desde la coordinación y rectoría se realiza un seguimiento continuo a los planes de aula y al cumplimiento del PEI, con un enfoque centrado en la mejora de la calidad y pues que en las reuniones docentes vemos que son parte del seguimiento a las políticas educativas que se implementan que incluso a veces son imperceptibles porque son muy naturales en nuestro quehacer diario.

El seguimiento a las políticas educativas se configura como un proceso continuo y sistemático que busca evaluar su impacto real en la práctica pedagógica, más allá del cumplimiento formal de requisitos. Mediante mecanismos como revisiones periódicas de planes de aula, reuniones docentes y alineación con el PEI, la institución verifica si los objetivos planteados se traducen en mejoras tangibles en la calidad educativa y en la

respuesta efectiva de docentes y estudiantes ante los retos implementados. Este seguimiento, aunque a veces opera de manera natural en la cotidianidad institucional, revela la importancia de sistematizar la evaluación para identificar ajustes necesarios, asegurando que las políticas no se queden en el plano teórico, sino que generen transformaciones reales en el aula y en el clima escolar. Por ello, el ***impacto social*** queda expresado por algunos informantes como:

DD2. Eso implica pues, eso maximiza el impacto social porque ya no son muchas voces pensando diferente, sino que son muchas hablando lo mismo, entonces el impacto social va a ser mayor porque ya son todos hablando el mismo idioma.

DOC3. En nuestra institución, hay una creencia muy fuerte en la educación como herramienta de transformación social, y eso se ve reflejado en el compromiso de muchos docentes con su labor, incluso en contextos difíciles o en estudiantes en el aula con una serie de factores de las familias que se reflejan en su comportamiento o desempeño académico. **DCC2.** un impacto social con resultados visibles, como, por ejemplo, las pruebas externas, porque esto va a tener un impacto en resultados de pruebas internas también y se va a ir reflejándose en los estudiantes en cambiarle la forma de pensar en cambiarle la forma de actuar y obviamente pues eso genera un impacto en la comunidad educativa.

El impacto social de las políticas educativas se manifiesta cuando la comunidad educativa alinea su discurso y acción hacia objetivos comunes, generando transformaciones visibles tanto en el desempeño académico (pruebas internas y externas) como en la formación integral de los estudiantes (cambios en su pensamiento y comportamiento). La institución concibe la educación como herramienta de transformación social, lo que se refleja en el compromiso docente incluso ante desafíos como contextos familiares complejos que afectan el aprendizaje. Este impacto trasciende lo individual al crear un lenguaje pedagógico compartido que fortalece la cohesión comunitaria y proyecta cambios significativos en el entorno local, demostrando que la verdadera efectividad de las políticas se mide por su capacidad para generar procesos sostenibles de mejora tanto en indicadores educativos como en el desarrollo humano del territorio.

Como resultado de estos códigos se tiene que la dimensión definida como gestión de implementación de políticas educativas se configura como un proceso dinámico y complejo que trasciende la aplicación mecánica de lineamientos, requiriendo una adaptación crítica y contextualizada a las realidades locales, así como una participación

activa y comprometida de toda la comunidad educativa. Para que las políticas sean realmente efectivas, deben socializarse mediante estrategias dialógicas que generen una apropiación colectiva significativa, contextualizarse a través de jornadas pedagógicas, talleres y planes de acción específicos, y resignificarse periódicamente para mantener su vigencia y relevancia. Sin embargo, este proceso enfrenta diversos desafíos, como la resistencia al cambio, especialmente entre docentes con menor actualización pedagógica o tecnológica, y la persistente brecha entre los recursos disponibles y las exigencias normativas que dificultan su adecuada implementación.

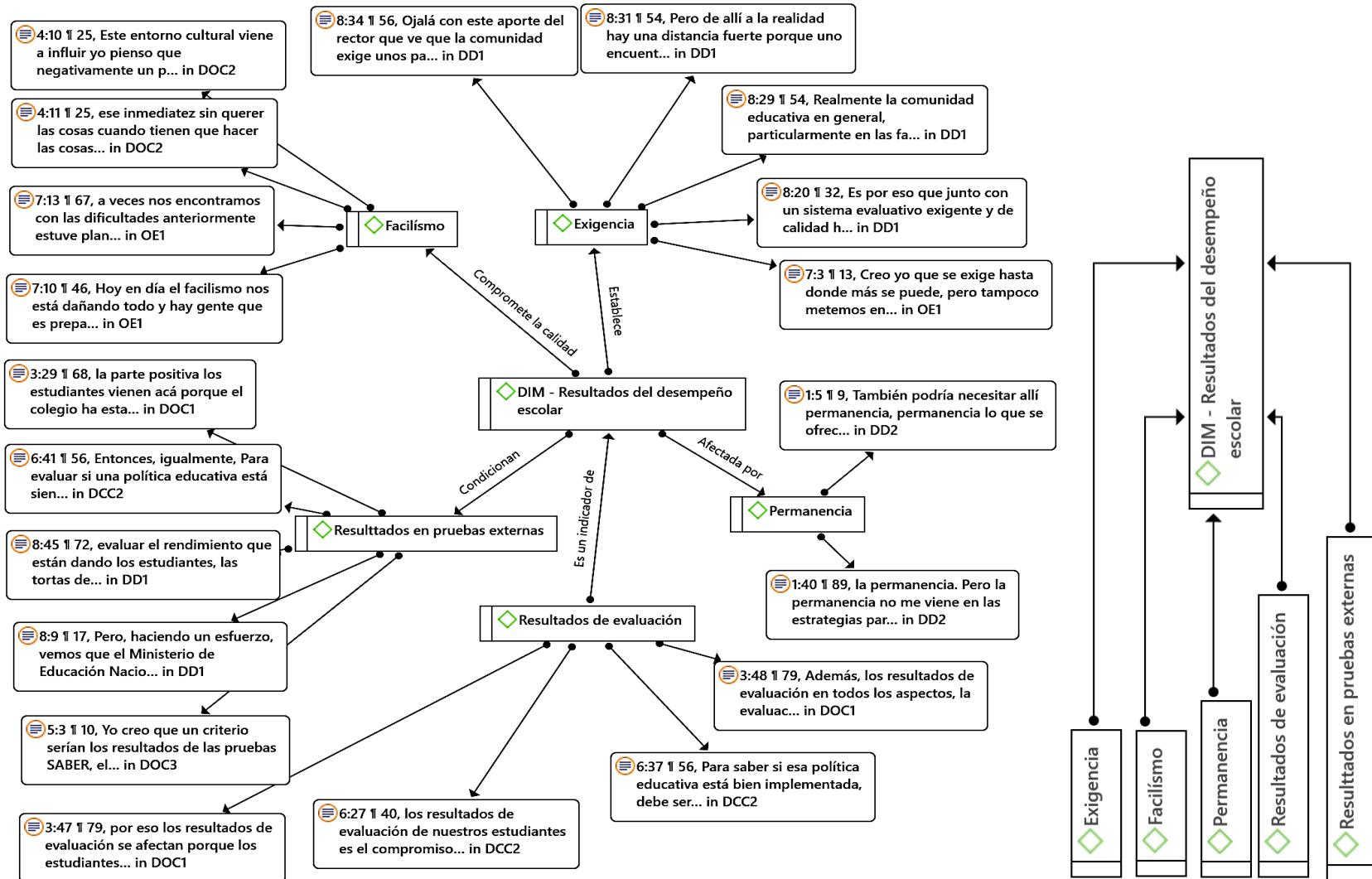
La voluntad educativa emerge como un factor fundamental y determinante para superar las múltiples barreras que enfrentan las instituciones en contextos complejos y con recursos limitados. Esta voluntad se evidencia especialmente en iniciativas innovadoras y creativas que, a pesar de las limitaciones materiales existentes, consiguen generar impactos significativos y duraderos, siempre que cuenten con el compromiso decidido del cuerpo docente y un liderazgo institucional comprometido y coherente. En estos casos, el verdadero éxito de la implementación no se limita a la mera ejecución de políticas, sino que se mide principalmente por su impacto social tangible y profundo, reflejado en mejoras concretas en el desempeño académico de los estudiantes, en la transformación efectiva de las prácticas pedagógicas hacia enfoques más inclusivos y contextualizados, y en el fortalecimiento del tejido comunitario a través de la creación de espacios de colaboración, confianza y corresponsabilidad entre todos los actores educativos involucrados.

Esto exige mecanismos sistemáticos de seguimiento que vayan más allá del cumplimiento formal, evaluando cómo las políticas modifican realmente las dinámicas escolares y generan aprendizajes significativos. La dimensión revela que las políticas educativas no son fines en sí mismos, sino herramientas que, cuando se gestionan con flexibilidad creativa, participación sostenida y evaluación continua, pueden convertirse en motores de cambio educativo y social, especialmente en contextos con condiciones adversas. La lección central es que la calidad de la implementación determina tanto o más que el diseño de las políticas mismas.

Ahora, se presentarán los resultados de la codificación que configuran la **dimensión de “Resultados del desempeño escolar”** ilustrada en la figura 9.

Figura 9.

Dimensión - resultados del desempeño escolar



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Los códigos analizados revelan tensiones y factores clave que inciden directamente en los resultados académicos institucionales. Exigencia y facilismo representan polos opuestos en las prácticas pedagógicas: mientras el primero se asocia con altos estándares de aprendizaje que favorecen mejores resultados en pruebas externas, el segundo refleja condescendencias que pueden comprometer la calidad. Estos contrastes impactan en la permanencia estudiantil, donde un equilibrio entre rigor y apoyo previene la deserción sin sacrificar el mérito académico.

Los resultados de evaluación internos y externos actúan como termómetros de esta relación: evidencian tanto la eficacia de estrategias pedagógicas rigurosas como las consecuencias del facilismo, mostrando correlaciones entre exigencia académica, retención escolar y logros medibles. Así, la dimensión integra estos códigos para demostrar que los resultados del desempeño no son meros productos finales, sino reflejos de procesos institucionales intencionados, donde altas expectativas, acompañamiento oportuno y evaluación crítica convergen para construir aprendizajes sostenibles. Partiendo del código de **exigencia** se presenta los aportes de algunos de los informantes clave.

OE1. Creo yo que la exigencia es fundamental, se exige hasta donde más se puede, pero tampoco metemos en camisa de fuerza a los estudiantes y a los padres de familia a que tienen que ser exactos en el cumplimiento de nuestras normas, porque hay diversidad de criterios, hay diversidad de pensamientos y entonces pues lo que nos interesa es que el conglomerado mayor cumpla con estas políticas para que el Estado alcance un desarrollo de acorde a las políticas que se implementan a nivel nacional. **DD1.** Es por eso que junto con un sistema evaluativo exigente y de calidad hemos adoptado un sistema de convivencia que co-ayude y complemente el esfuerzo de educar con responsabilidad, con esfuerzo, con trabajo, con lectura y con algo que he mencionado, añoramos que es una investigación que por ahorita se hace con las uñas, pero si fuese posible dotarla de instrumentos, de recursos para que esa calidad exigida sea más operante, más eficiente en este colegio... Realmente la comunidad educativa en general, particularmente en las familias, los padres de familia piensan que los directivos y los profesores pudiéramos ser una especie de superdotados que tenemos que forzosamente propiciarles a sus hijos un saber de elevadísima calidad. Y yo digo que está bien que los padres de familia piensen así y eso tampoco hay que coartarles la posibilidad de que sean exigentes el agente de enseñanza educativa, que es el docente, y el directivo de lo máximo.

La exigencia académica en la institución se concibe como un principio fundamental para garantizar calidad educativa, pero matizado por un enfoque flexible

que reconoce la diversidad de contextos estudiantiles y familiares. Los testimonios revelan que esta exigencia se manifiesta en: 1) un sistema evaluativo riguroso vinculado a la convivencia escolar, que promueve valores como el esfuerzo y la responsabilidad; 2) la presión externa de las familias, que esperan altos estándares de formación; y 3) las limitaciones materiales (ej. falta de recursos para investigación), que obligan a equilibrar las expectativas con las realidades institucionales.

Si bien se busca evitar una "camisa de fuerza" normativa, persiste la tensión entre mantener exigencias académicas desafiantes y adaptarse a capacidades heterogéneas, donde el reto es convertir esta exigencia en un motor de crecimiento sostenible, y no en una barrera, mediante estrategias pedagógicas que integren apoyo socioemocional, recursos adecuados y claridad en los criterios de evaluación. La comunidad educativa, desde docentes hasta familias, asume así un rol corresponsable en esta construcción colectiva de una cultura de excelencia contextualizada. Por otra parte, en contraposición tenemos el **facilismo** que se vive en la Institución y de lo que se extrae que:

DOC2. Este entorno cultural viene a influir yo pienso que negativamente un poco porque es un entorno de facilismo, de la pereza del menor esfuerzo entonces se da el caso que a veces a los estudiantes se les condonan digamos se les subsidian a temas como las pruebas de estado los cursos para preparación y muchas veces no lo aprovechan....esa inmediatez sin querer las cosas cuando tienen que hacer las cosas solo cuando representan algo inmediato entonces eso retraza eso ralentiza los procesos y es necesario hacer una concientización para que este tipo de políticas tengan un flujo como se espera. **OE1.** Hoy en día el facilismo nos está dañando todo y hay gente que es preparada, que está estudiando y no termina de estudiar o termina pero hacen otras cosas que son fáciles y de eso viven y logran de pronto sobresalir y entonces hay la cultura de lo fácil, de lo corrupto, pero no porque salga de nuestra misma institución, sino es porque la misma sociedad absorbe a esos personajes, a esos estudiantes, a esos jóvenes y casi que los empuja a que hagan cosas que no tienen en su chip de formación y pues eso nos daña las políticas educativas, nos daña lo que nosotros hacemos. **DOC3.** a veces nos encontramos con las dificultades anteriormente estuve planteando una sociedad que ve en otras situaciones, el facilismo, la manera rápida de hacer dinero y entonces se nos salen de las manos, aunque han tenido la formación ética, la formación en valores, la formación espiritual, la formación en ciudadanía a veces se nos salen de las manos y no todos, no todos, eso sí estoy seguro, no todos pero hay personas que tratan de dañar eso, para qué se estudia si eso hoy en día es tal cosa.

El facilismo emerge como una tendencia cultural que permea el entorno educativo, manifestándose en la búsqueda de atajos, el rechazo al esfuerzo sostenido y la

preferencia por soluciones inmediatas, incluso cuando esto compromete la calidad del aprendizaje. Los testimonios revelan cómo esta dinámica se refleja en prácticas institucionales como la condonación injustificada de actividades o preparación para pruebas, así como en la mentalidad estudiantil influenciada por modelos sociales que glorifican el éxito rápido sobre el mérito académico.

Si bien la institución promueve formación ética y valores como antídotos, reconoce que el facilismo externo, arraigado en patrones culturales más amplios de inmediatez y corrupción, genera una tensión constante, donde algunos estudiantes abandonan procesos educativos al ser seducidos por alternativas aparentemente más sencillas. Este código evidencia así un desafío doble: combatir las manifestaciones internas del facilismo (como estándares académicos laxos) mientras se enfrenta su normalización social, requiriendo estrategias pedagógicas que demuestren el valor tangible del esfuerzo y la consistencia en el aprendizaje, más allá de recompensas inmediatas. De aquí se hace relevante considerar los aspectos del código de **permanencia** que fue expresado en las siguientes citas:

DD2. También podría necesitar allí permanencia, permanencia lo que se ofrece a través de lo que es la alimentación escolar y a través de lo que es el transporte escolar, la pertinencia que sea acorde a donde estamos nosotros. **DCC1.** la permanencia, pero la permanencia no me viene en las estrategias para que el muchacho continúe en la institución, sino para que los muchachos se mantengan haciendo lo que están siendo formados. Entonces, que, si el muchacho arrancó en un proyecto, no diga ¡ay no!, es que ahí no se hace nada. Eso es un indicador de que realmente estoy haciendo algo bien. Si un muchacho se me aburre en un proyecto, hay que revisar qué pasó. Porque eso me da una incidencia sobre él y también es el indicador del impacto. Si la persona, o el joven, o el padre de familia, la comunidad dice ¡no!, eso como que no cuaja, eso no sirve.

La permanencia en la institución educativa se entiende como un indicador multidimensional que va más allá de la simple retención física de los estudiantes, integrando tanto factores logísticos (como alimentación y transporte escolar) como pedagógicos (pertinencia de los proyectos educativos). Los testimonios destacan que la verdadera permanencia se logra cuando los estudiantes se mantienen comprometidos con su proceso formativo, lo cual exige que las estrategias institucionales garanticen no solo su asistencia, sino su participación activa y motivada. Esto implica diseñar proyectos

educativos significativos que respondan a sus intereses y necesidades, donde el abandono o desinterés sea una señal para revisar y ajustar las prácticas pedagógicas.

La permanencia, así concebida, se convierte en un termómetro de la calidad educativa: cuando los estudiantes y familias perciben valor en lo que la institución ofrece, su continuidad se da de manera orgánica, reflejando un impacto real más allá de los indicadores cuantitativos de deserción. De este modo, los **resultados de evaluación** son un componente que refleja un aporte sobre los factores de gestión expresado así:

DOC1. por eso los resultados de evaluación se afectan porque los estudiantes no cuentan en cada uno con los elementos de aprendizaje, pero el Estado debería otorgar a cada niño lo que necesita. Vea, el día que este colegio tenga los elementos de enseñanza necesarios en todas las áreas los resultados de evaluación de los estudiantes van a mejorar significativamente...además, los resultados de evaluación en todos los aspectos, la evaluación de la Institución es indispensable, que se pueda evidenciar que contamos con todo lo necesario para seguir mejorando, no solo los resultados de las pruebas Externas, sino los resultados de evaluación de padres de familia, de docentes, de los mismos estudiantes en nuestros procesos, incluso de los directivos. **DCC2.** los resultados de evaluación de nuestros estudiantes es el compromiso que tienen los docentes en el aula...para saber si esa política educativa está bien implementada, debe ser con los resultados de evaluación, uno, los resultados académicos.

Los resultados de evaluación se configuran como un termómetro integral de la calidad educativa, reflejando no solo el desempeño académico de los estudiantes, sino también la eficacia de las políticas institucionales y la adecuación de los recursos disponibles. Los testimonios destacan que estos resultados, que abarcan desde pruebas académicas hasta percepciones de familias, docentes y directivos, se ven directamente afectados por carencias materiales (falta de elementos de aprendizaje) y por la capacidad docente para implementar estrategias pedagógicas efectivas. Mientras se señala que la mejora sustancial requeriría mayor inversión estatal en recursos básicos, también se enfatiza que los resultados son herramientas clave para identificar brechas, ajustar prácticas y demostrar el impacto real de la gestión educativa.

Así, trascienden su función medición para convertirse en insumos de mejora continua, donde el compromiso docente y la contextualización de las políticas aparecen como factores determinantes para transformar evaluaciones en aprendizajes significativos. Esto se conjuga como elemento que permite determinar los **resultados de las pruebas externas** y que ofrecen a su vez un criterio de la calidad y de la efectividad

de la implementación de las políticas educativas, resaltando los aportes de los informantes clave:

DOC1. la parte positiva los estudiantes vienen acá porque el colegio ha estado bien posicionado a nivel municipal en los resultados de las pruebas externas SABER por los docentes vienen por el manejo que se le da desde las directivas de que se atienden sus necesidades. **DOC3.** Yo creo que un criterio serían los resultados de las pruebas SABER, el mismo ICFES y los mismos referentes de calidad, para mí sería eso. Porque esos resultados de evaluación permiten ver en qué estamos fallando, en qué vamos bien, y también sirven para tomar decisiones dentro de la institución. **DCC2.** Entonces, igualmente, Para evaluar si una política educativa está siendo bien implementada, hay que tener en cuenta tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos. Claro que los resultados en pruebas SABER y los indicadores de promoción son importantes, pero también lo es la percepción de la comunidad educativa. **DD1.** Pero, haciendo un esfuerzo, vemos que el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales, están exigiendo y están apoyando, de alguna manera, instancias y espacios para que los muchachos se vuelvan expertos, peritos en el desarrollo de pruebas externas contextualizadas, hoy denominadas pruebas SABER.

Los resultados en pruebas SABER se posicionan como un indicador clave de calidad educativa para la institución, reflejando no solo el desempeño académico de los estudiantes, sino también la eficacia de las estrategias pedagógicas y el manejo administrativo. Los testimonios destacan que el buen posicionamiento histórico en estas pruebas, producto del trabajo coordinado entre docentes y directivas, ha fortalecido la reputación institucional y atraído matrícula. Sin embargo, más allá del ranking, se valora su función diagnóstica para identificar fortalezas y debilidades en el proceso educativo, permitiendo ajustar prácticas curriculares y tomar decisiones informadas.

Estos resultados se complementan con otros indicadores cualitativos, evitando reduccionismos, pero su importancia radica en que son el referente exigido por el Ministerio de Educación para medir competencias básicas, lo que ha llevado a la institución a implementar preparación contextualizada, aunque persiste la tensión entre enseñar para la vida versus enseñar para las pruebas.

La dimensión "Resultados del desempeño escolar" revela cómo los logros académicos son el producto de un ecosistema educativo complejo, donde interactúan factores institucionales, pedagógicos y sociales. Por un lado, la tensión entre exigencia académica (con altos estándares formativos) y facilismo (como tendencia cultural al

mínimo esfuerzo) define la calidad de los aprendizajes medidos en evaluaciones internas y pruebas SABER. Estos resultados no solo reflejan competencias académicas, sino también la efectividad de estrategias institucionales para garantizar permanencia estudiantil mediante proyectos pertinentes y apoyos logísticos. Sin embargo, persiste un desafío central: equilibrar la preparación para pruebas estandarizadas (exigidas por el sistema) con una formación integral que desarrolle habilidades para la vida.

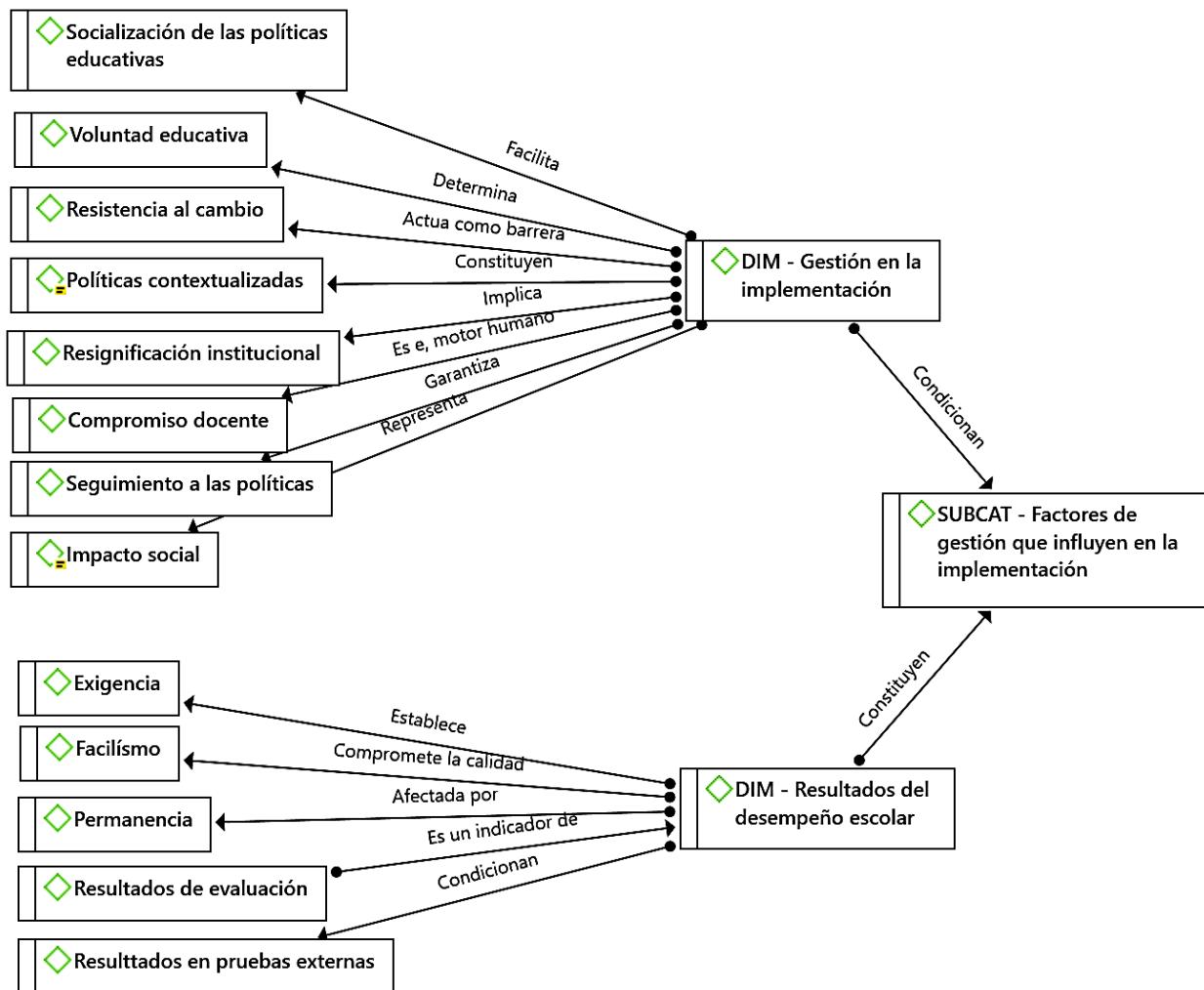
Los resultados académicos funcionan no solo como referencias cuantitativas del rendimiento estudiantil, sino también como indicadores sintéticos que exponen tanto las fortalezas visibles como las contradicciones estructurales del modelo educativo institucional. Cuando son analizados de forma crítica, rigurosa y contextualizada, permiten identificar brechas clave que van desde la necesidad de mayores y mejor distribuidos recursos pedagógicos hasta la urgencia de avanzar en la formación y profesionalización de los docentes en estrategias de evaluación formativa, diferenciada y orientada al aprendizaje profundo. Su verdadero valor reside en servir como insumo sustantivo para procesos de mejora continua, siempre que se interpreten en diálogo con factores cualitativos relevantes, tales como el clima escolar, la participación familiar, la motivación estudiantil, y los vínculos entre comunidad y escuela, aspectos que inciden decisivamente en la calidad educativa real.

Esta dimensión demuestra que los resultados excelentes no son accidentales, sino consecuencia de una gestión intencionada que articula calidad pedagógica, inclusión real y adaptación al contexto, superando la visión reduccionista que los limita a rankings o puntajes. La calidad educativa se construye desde procesos integrales que valoran el saber del territorio y las prácticas significativas de sus actores. Implica reconocer la diversidad como una riqueza y no como una dificultad, generando condiciones que favorezcan aprendizajes pertinentes y sostenibles. En este sentido, la gestión institucional se convierte en un motor transformador que potencia el desarrollo humano y social de toda la comunidad educativa.

Ahora, se presenta el análisis del resultado agrupado de estas dos dimensiones en la **subcategoría "Factores de gestión que influyen en la implementación"**.

Figura 10.

Subcategoría - factores de gestión que influyen en la implementación



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La subcategoría "Factores de gestión que influyen en la implementación" revela una tensión fundamental entre los modelos normativos de políticas educativas y las prácticas situadas en contextos específicos. En el proceso de implementación de políticas educativas, los factores de gestión emergen como elementos centrales que median entre la formulación normativa y la práctica institucional. Desde la perspectiva de Lasswell (1991), la política pública no se limita a la decisión legislativa, sino que implica un conocimiento profundo del proceso político en todas sus fases, particularmente en su ejecución y evaluación. Así, dentro de los factores de gestión que influyen en la implementación, se destacan dos dimensiones interrelacionadas: la gestión en la

implementación, entendida como el conjunto de acciones estratégicas y organizativas para ejecutar la política, y los resultados del desempeño escolar, como manifestación concreta del impacto de dicha gestión en la calidad educativa. De este modo, la gestión no solo actúa como vehículo de transmisión de las directrices estatales, sino como espacio de ajuste, resignificación y producción de resultados escolares que legitiman o cuestionan la eficacia de la política pública.

La literatura especializada subraya que la implementación efectiva de políticas educativas no puede analizarse de manera aislada de los contextos socioeconómicos, culturales y políticos en los cuales se insertan (Correa & Cunha, 2018). En este escenario, la dimensión de la gestión en la implementación adquiere relevancia en tanto articula recursos, liderazgos y procesos de adaptación contextual, mientras que la dimensión de resultados del desempeño escolar permite evaluar los efectos tangibles de las acciones emprendidas. Cuando la gestión escolar carece de capacidades técnicas, autonomía contextual o visión estratégica, las políticas tienden a traducirse en resultados deficientes o inconsistentes, minando su legitimidad ante la comunidad educativa. Esta perspectiva invita a reconocer que la gestión no es un acto neutro de administración, sino una práctica política que configura directamente las posibilidades de éxito o fracaso de las políticas educativas en términos de resultados escolares.

La reflexión crítica de Tello (2019) sobre la crisis de las políticas educativas en América Latina enfatiza la necesidad de una transformación epistemológica que permea las prácticas de gestión y permita leer los resultados escolares no como simples indicadores de cumplimiento, sino como expresiones de procesos de apropiación, resistencia o resignificación política. Gestionar la implementación de políticas implica, en consecuencia, liderar procesos de cambio organizacional, construir consensos, resolver tensiones entre normativas y prácticas locales, y generar condiciones materiales y simbólicas que impacten positivamente los aprendizajes y trayectorias escolares.

Desde una mirada normativa, autores como Moreu (2000) resaltan que la gestión educativa constituye el tercer nivel de la política educativa, espacio en el que los discursos normativos se transforman en prácticas institucionales concretas. En este nivel, factores como la planificación estratégica, la formación directiva, la disponibilidad de recursos y la capacidad de evaluación de resultados escolares son determinantes.

Una gestión eficaz que articule adecuadamente procesos y resultados puede no solo viabilizar la implementación de políticas, sino también generar ciclos virtuosos de mejoramiento continuo en el desempeño académico.

La experiencia colombiana ilustra con nitidez cómo los factores de gestión impactan en los resultados escolares. Políticas como la Jornada Única o el fortalecimiento de la educación rural han evidenciado que la gestión de la implementación, en aspectos como la planeación curricular, la dotación de infraestructura, y la capacitación docente, tiene correlación directa con los niveles de desempeño estudiantil (MEN, 2020). Viennet y Pont (2017) advierten que el éxito de una política educativa no radica únicamente en su formulación, sino en su apropiación y gestión efectiva en las instituciones escolares, lo cual se refleja, inevitablemente, en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Desde un enfoque crítico, Giroux (1983) y Apple (2013) alertan sobre el carácter político de la gestión educativa, al señalar que los procesos de implementación y los resultados escolares también son escenarios de lucha por el significado de la educación y sus finalidades sociales. Así, los factores de gestión que influyen en la implementación no deben analizarse únicamente en clave de eficiencia técnica, sino también desde su potencial emancipador o reproductor de desigualdades.

La calidad educativa, entendida como la capacidad de las instituciones para satisfacer y superar las expectativas de sus actores educativos (Gutiérrez, 1997), constituye un eje transversal en la valoración de los imaginarios institucionales sobre el quehacer escolar. Esta noción de calidad, más allá de la mera consecución de resultados en pruebas estandarizadas, comprende un enfoque integral que articula procesos pedagógicos, logros de aprendizaje y condiciones sociales (Tedesco, 2008). En este sentido, la calidad no puede ser concebida de manera exclusivamente objetiva, ya que está mediada por percepciones, expectativas y construcciones sociales que son, en esencia, subjetivas y dinámicas.

Desde la perspectiva institucional, los imaginarios sobre la calidad educativa se configuran a partir de la interacción entre políticas públicas, prácticas cotidianas y significados compartidos. Tal como plantea Castoriadis (1975), las instituciones educativas son portadoras de un imaginario social que orienta y da sentido a sus

estructuras y procesos. Esta dimensión simbólica resulta determinante, puesto que las políticas de calidad implementadas por el Estado, como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y los sistemas de evaluación como el ISCE o las pruebas PISA, no operan en un vacío técnico, sino que son reinterpretadas en función de los imaginarios culturales de cada institución.

La realidad educativa colombiana revela cómo las brechas de inequidad condicionan la calidad educativa. Los resultados del informe PISA 2022, donde Colombia se ubicó por debajo del promedio de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2023), muestran el impacto del entorno socioeconómico en el desempeño académico. Esta situación interpela directamente a los imaginarios institucionales, ya que la calidad no puede pensarse únicamente desde los estándares de logro, sino también desde la equidad de oportunidades y el reconocimiento de las diversidades contextuales.

La cultura institucional, entendida como el conjunto de creencias, normas y prácticas compartidas según Rodríguez (2009) y Fierro et al. (1999), actúa como un filtro a través del cual se resignifican las políticas de calidad educativa. Los actores escolares no se limitan a acatar pasivamente los lineamientos externos; por el contrario, los interpretan, los adaptan o los transforman a partir de su experiencia y visión de mundo. Así, los imaginarios institucionales constituyen no solo un reflejo de las políticas impuestas, sino también una expresión activa de apropiación, resistencia o transformación de dichas políticas.

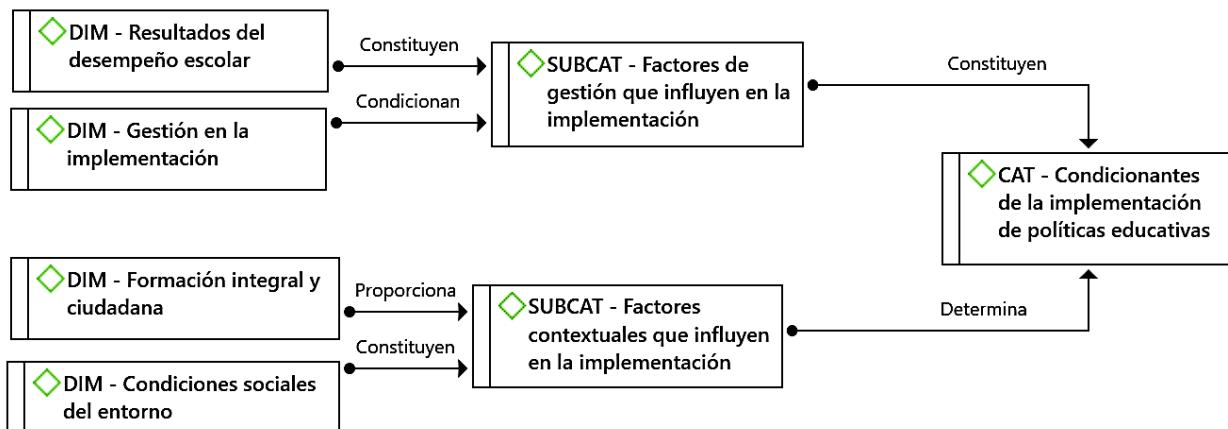
Así, el criterio de calidad educativa en la educación básica secundaria no puede disociarse de las dinámicas culturales y simbólicas que atraviesan a las instituciones. La pertinencia curricular, la equidad en el acceso, la formación docente y la gestión escolar no son dimensiones meramente técnicas, sino campos de disputa simbólica donde se negocian sentidos, prioridades y visiones de futuro (Delors et al., 1996).

La comprensión del imaginario institucional constituye, entonces, un eje central en el análisis de las dinámicas escolares y de la apropiación de las políticas educativas. Para Castoriadis (1975), el imaginario social estructura la vida colectiva y sustenta las instituciones. Esta construcción simbólica, según Rodríguez (2009) y Fierro et al. (1999), se articula entre las políticas adoptadas y las prácticas vividas, modelando las dinámicas organizacionales.

En el ámbito educativo, como señala Hargreaves (1994), los imaginarios se traducen tanto en los contenidos (valores, políticas, percepciones) como en las formas (interacciones, vínculos) que configuran la vida escolar. Además, Schall (1983) y Robbins (2004) advierten que las dinámicas de comunicación y las relaciones de poder determinan la cohesión y la resignificación institucional. En consecuencia, abordar los imaginarios institucionales sobre la calidad educativa supone describir las representaciones y concepciones elaboradas en la interacción cotidiana, así como interpretar críticamente cómo estos imaginarios configuran las prácticas educativas, incidiendo en la reproducción o transformación de las desigualdades. Comprender esta relación entre gestión, imaginarios y resultados escolares resulta clave para pensar los desafíos y las posibilidades de transformación de la educación básica secundaria en Colombia.

Figura 11.

Categoría - condicionantes de la implementación de políticas educativas



Nota. Elaborado por Torres (2025)

De esta manera, la **Categoría - Condicionantes de la implementación de políticas educativas** integra las dos subcategorías mencionadas anteriormente. La implementación de políticas educativas en contextos vulnerables constituye un fenómeno complejo que requiere un análisis multidimensional, donde convergen factores estructurales, institucionales y pedagógicos. El estudio comparativo de las subcategorías "Factores contextuales" y "Factores de gestión" revela una dialéctica fundamental para comprender los procesos de apropiación política en escenarios adversos.

Por un lado, las condiciones socio-estructurales, caracterizadas por pobreza, violencia y marginalidad, delimitan radicalmente el campo de posibilidad para la ejecución de las políticas, estableciendo lo que Bourdieu (1999) denominaría "límites objetivos de lo posible" (p. 127). Por otro lado, las prácticas de gestión escolar emergen como mecanismos de mediación activa que, lejos de simplemente reproducir los mandatos oficiales, los resignifican a través de lo que De Certeau (1990) conceptualizó como "tácticas cotidianas de resistencia" (p.19). Esta tensión constitutiva entre determinación estructural y agencia institucional configura el núcleo analítico para comprender los procesos de implementación en condiciones de vulnerabilidad.

El caso de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez ilustra dramáticamente lo que Lipsky (1980) identificó como la "discrepancia constitutiva" entre políticas diseñadas centralmente y contextos locales de implementación (p. 14). En este escenario, factores como el conflicto armado prolongado, el hacinamiento en las aulas y la precariedad de infraestructura generan lo que podríamos denominar, siguiendo a Tilly (2006), una "asimetría estructural de implementación" (p. 45), donde los modelos centralizados resultan profundamente inadecuados para responder a realidades institucionales marcadas por la adversidad crónica. Esta brecha entre el diseño normativo y las condiciones de recepción configura lo que la teoría de la implementación contemporánea denomina "espacios de fractura institucional", caracterizados por disonancias profundas entre lo prescrito y lo posible.

La aplicación del marco de la dualidad estructura-agencia propuesto por Giddens (1984) permite superar visiones deterministas para revelar cómo los actores educativos negocian creativamente los mandatos políticos. Como demostró Ball (2012) en sus estudios sobre políticas educativas, los docentes y directivos no son meros ejecutores pasivos, sino que desarrollan lo que él denomina "micro-resistencias creativas" (p. 49) a través de prácticas pedagógicas situadas. La etnografía institucional realizada en este estudio documenta cómo los educadores transforman los postulados abstractos del Decreto 1421 de 2017 sobre inclusión educativa en estrategias concretas de protección psicosocial, evidenciando lo que Rockwell (2009) identificó como "saberes de supervivencia escolar" (p. 117) en entornos marcados por la violencia y la precariedad.

Estas prácticas de apropiación creativa desafían la visión burocrática tradicional de implementación, mostrando cómo las políticas se reinventan en el terreno educativo.

Desde la perspectiva neo-institucional, Moreu (2000) aporta una clave analítica crucial al conceptualizar la gestión escolar como "zona de traducción política" (p. 88), espacio liminal donde lo prescrito se negocia constantemente con lo viable. Este hallazgo corrobora la paradoja fundamental señalada por Tello (2019) sobre la imposibilidad de implementar políticas educativas sin antes "localizar sus epistemologías" (p. 156), es decir, sin adaptar sus fundamentos conceptuales y metodológicos a las realidades específicas de cada contexto institucional. La investigación muestra cómo este proceso de localización epistemológica permite superar el reduccionismo de los modelos gerencialistas tradicionales, que conciben la implementación como mera ejecución técnica de diseños preestablecidos.

El primer núcleo problemático identificado, la disyunción temporal, encuentra sustento teórico en la aguda crítica de Santos (2006) al "colonialismo cronológico" (p. 73) que caracteriza a muchas políticas educativas. Mientras los diseños normativos operan en ciclos políticos rígidos y cortoplacistas, las instituciones educativas requieren, como demostró Tedesco (2008) en "tiempos pedagógicos elásticos" (p. 92) para procesar cambios sustantivos. Esta tensión temporal se agudiza en contextos vulnerables, donde las crisis recurrentes y las emergencias cotidianas imponen ritmos disruptivos que colisionan con la temporalidad lineal de las reformas educativas.

La tensión entre estándares nacionales y necesidades territoriales refleja lo que la OCDE (2023) ha reconocido recientemente como "falla métrica estructural" (p. 41) en la evaluación de contextos vulnerables. Los datos empíricos muestran cómo los imaginarios institucionales, retomando el marco conceptual de Castoriadis (1975), construyen lo que podríamos denominar "ontologías educativas alternativas" (p. 185), donde dimensiones como la seguridad alimentaria, la protección física y la contención emocional preceden a los indicadores tradicionales de rendimiento académico. Esta constatación cuestiona radicalmente los modelos estandarizados de evaluación y sugiere la necesidad de desarrollar marcos alternativos de valoración de la calidad educativa.

Como síntesis teórica fundamental, este estudio valida y amplía la tesis de Fullan (2016) sobre la "irreductibilidad contextual" (p. 215) de las reformas educativas. Los hallazgos permiten derivar tres principios clave para una implementación efectiva en contextos vulnerables: 1) Reconceptualizar la agencia institucional no como mera adaptación pasiva, sino como proceso activo de innovación pedagógica; 2) Replantear los sistemas de evaluación como espacios de diálogo de saberes que integren métricas estandarizadas con indicadores contextuales; 3) Fortalecer la autonomía escolar como condición fundamental para avanzar hacia una verdadera justicia educativa. Estos principios constituyen aportes sustantivos para el desarrollo de políticas educativas más sensibles a las realidades de las instituciones que operan en condiciones de adversidad estructural.

Esta investigación revela que la implementación de políticas educativas en contextos vulnerables debe entenderse como un proceso de traducción cultural, donde la distancia entre el diseño normativo y la práctica institucional no representa un fracaso, sino un espacio generativo de innovación pedagógica. Los hallazgos demuestran que las escuelas en condiciones adversas desarrollan epistemologías situadas que transforman los mandatos oficiales en respuestas viables, resignificando nociones como calidad educativa o inclusión desde lógicas locales.

Esta dinámica cuestiona tres supuestos tradicionales: 1) la neutralidad de las políticas, 2) la pasividad de los actores educativos, y 3) la universalidad de los indicadores de gestión. En su lugar, emerge un modelo alternativo donde la implementación se concibe como praxis dialéctica, estructurada pero no determinada por las condiciones materiales, que convierte las limitaciones estructurales en oportunidades para reinventar lo educativo desde principios de justicia territorial. El estudio propone así superar las dicotomías clásicas (teoría/práctica, centro/periferia) para avanzar hacia una comprensión ecosistémica de las políticas educativas, donde su valor radica precisamente en su capacidad de ser reinterpretadas y no simplemente ejecutadas.

Análisis del resultado de la categoría – fortalecimiento de la gestión institucional

A continuación, se presenta la conformación inductiva de la categoría "fortalecimiento de la gestión institucional" y cuyo resultado inductivo surgió desde los

códigos indicados en la tabla 8 que conformaron las 4 dimensiones (Gestión de liderazgo educativo, Gestión organizativa, Recursos e inversión, Agentes transformadores) y las subcategorías (Gestión estratégica, y Gestión de recursos para la transformación educativa).

Tabla 8.

Síntesis de la categoría “fortalecimiento de la gestión institucional”

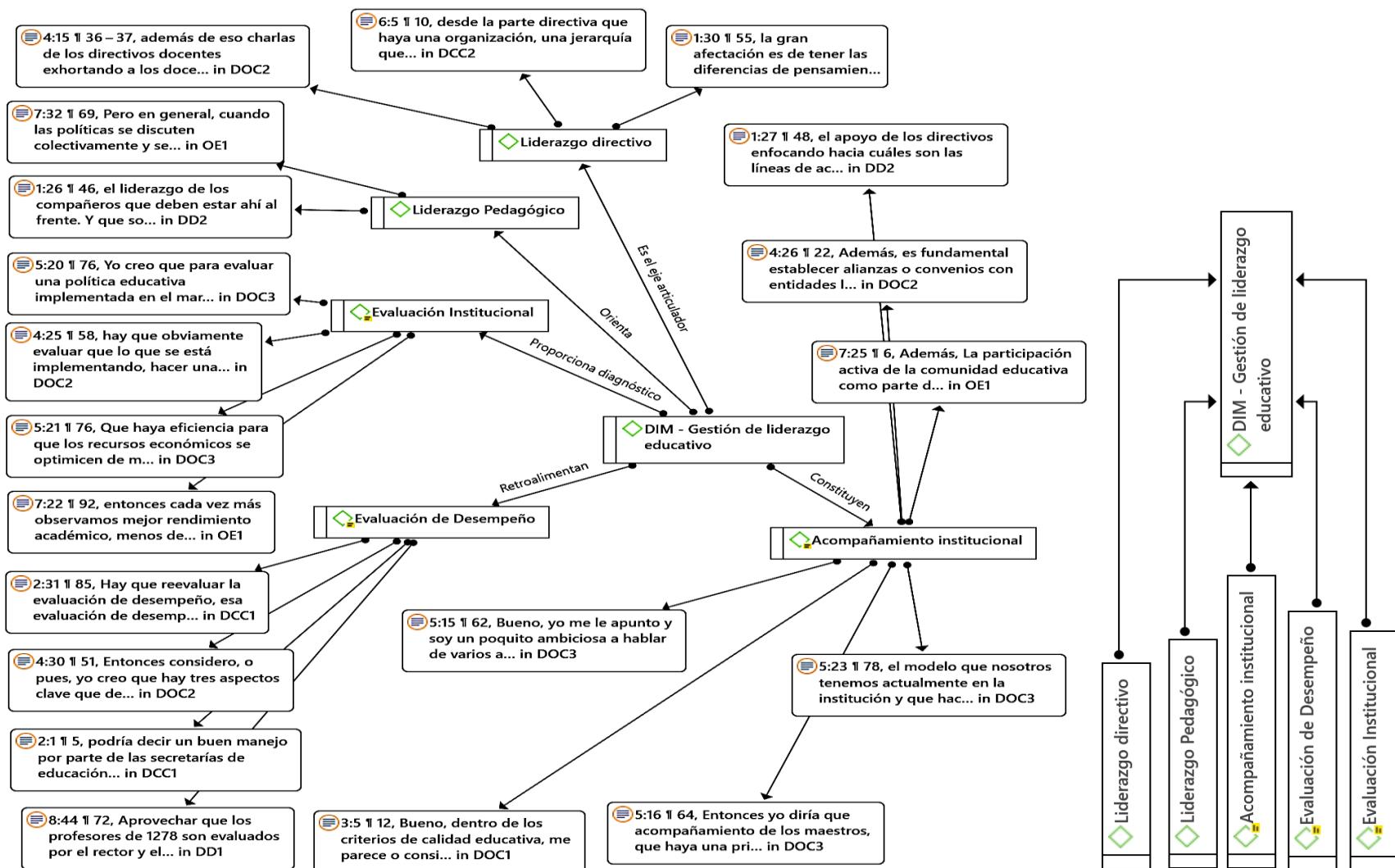
Código	Dimensión	Subcategoría	Categoría Emergente
Acompañamiento institucional			
Evaluación de Desempeño	Gestión de liderazgo educativo		
Evaluación Institucional			
Liderazgo directivo			Gestión estratégica
Liderazgo Pedagógico			
Evaluación de Estudiantes			
Manual de Convivencia	Gestión organizativa		
Mejoramiento Institucional			
Organización Institucional			
Bajo Presupuesto			Fortalecimiento de la gestión Institucional
Falta de espacios pedagógicos			
falta de recursos	Recursos e inversión		
Inversión educativa			
Inversión en el aula			
Manejo presupuestal			Gestión de recursos para la transformación educativa
Creación de proyectos			
Lectura del Contexto			
Motivación	Agentes transformadores		
Rol del docente			
Trabajo en equipo			

Nota. Elaborado por Torres (2025)

De acuerdo con lo señalado, la tabla refleja el enfoque inductivo aplicado en el análisis de la información recolectada en las entrevistas a los informantes clave. Como resultado, se configuró la categoría "Fortalecimiento de la Gestión Institucional", sustentada en evidencias derivadas de citas codificadas, el examen de dimensiones y la comparación de subcategorías, representadas gráficamente para mayor claridad. Los códigos emergentes (Acompañamiento institucional, Evaluación de Desempeño, Evaluación Institucional, Liderazgo directivo y Liderazgo Pedagógico) se articulan con la dimensión "**Gestión de liderazgo educativo**" que se presenta en la figura 12.

Figura 12.

Dimensión - gestión de liderazgo educativo



Nota. Elaborado por Torres (2025)

De esta manera, se evidencia un proceso integral donde el liderazgo directivo establece la visión estratégica, mientras el liderazgo pedagógico guía la práctica docente, ambos reforzados por un acompañamiento institucional continuo. La evaluación de desempeño y la evaluación institucional actúan como mecanismos de retroalimentación, permitiendo ajustes para mejorar la calidad educativa. Juntos, estos elementos conforman un sistema de liderazgo que impulsa la transformación institucional. De este modo, partiendo del *liderazgo directivo*, algunos informantes expresaron que:

DD2. La gran afectación es de tener las diferencias de pensamiento y la solución grande a eso es el liderazgo directivo y que se tenga una idea concreta y que todos lo asimilen, que es hacia el norte que llegamos como institución. De ahí entonces eso es lo que afecta en la implementación, tantas interpretaciones implican que tenemos que tener necesariamente alguien o varios, un grupo, un equipo, una persona que dé la visión hacia donde vamos a ir y la implementación obviamente pues ya teniendo definido el norte, ya es empezar a ejecutar acciones hacia allá. **DOC2.** además de eso charlas de los directivos docentes con liderazgo directivo exhortando a los docentes para que demos un poco más para que entendamos que esta labor pues implica ofrecer un poco más de lo que se nos está pidiendo para cumplir esto. **DCC2.** desde la parte directiva que haya una organización con liderazgo directivo, una jerarquía que los canales de comunicación sean óptimos y que la información que se maneje sea clara y precisa y pertinente.

El liderazgo directivo emerge como elemento fundamental para superar divergencias y alinear visiones en la institución, garantizando que toda la comunidad educativa comprenda y comparta un mismo "norte" estratégico. Según las respuestas analizadas, este liderazgo no solo debe definir claramente los objetivos institucionales, sino también motivar al equipo docente mediante comunicación constante y exhortaciones que inspiren un mayor compromiso.

Además, se destaca la necesidad de una estructura jerárquica bien organizada, con canales de comunicación fluidos y mensajes claros que eviten interpretaciones ambiguas. En esencia, el liderazgo directivo efectivo se caracteriza por su capacidad para unificar criterios, impulsar la acción coordinada y optimizar procesos de implementación mediante una guía clara y persuasiva. Esto conlleva a considerar el *liderazgo en el aula* por parte del docente desde su elemento pedagógico y que fue expresado como:

DD2. el liderazgo pedagógico que tengan los compañeros que deben estar ahí al frente. Y que son personas súper dinámicas y que ayudan a que los demás vayan

marchando. Que se tengan algunas ideas para realizar actividades, porque necesariamente en alguna parte hay que hacer algún recurso. **OE1**. Pero en general, cuando las políticas se discuten colectivamente y se adaptan al contexto, hay una mejor apropiación. La clave está en el liderazgo pedagógico que impulse procesos de reflexión crítica y fomente una cultura de mejora continua.

El liderazgo pedagógico se configura como un elemento dinamizador dentro de la institución, encarnado por docentes que, con creatividad y capacidad de movilización, proponen actividades y recursos innovadores para enriquecer los procesos educativos. Este liderazgo no solo opera desde la práctica concreta en el aula, sino que también se consolida cuando las políticas se debaten colectivamente y se adaptan al contexto, generando una mayor apropiación por parte de la comunidad educativa. Su verdadero impacto radica en promover espacios de reflexión crítica y en fomentar una cultura de mejora continua, donde la colaboración y el dinamismo de los docentes líderes sirven como motor para avanzar hacia una educación más pertinente y transformadora. Es así como el **acompañamiento institucional** es crucial para el proceso de liderazgo en la institución y que fue descrito como:

DD2. el apoyo de los directivos que propicien el acompañamiento institucional enfocando hacia cuáles son las líneas de acción, unificando esas líneas de acción.**DOC1.** Bueno, dentro de los criterios de calidad educativa, me parece o considero fundamental los acompañamientos institucionales que hacen desde el Ministerio de Educación a las instituciones educativas para que hagan seguimiento y apoyo de lo que hacemos y de lo que tenemos que hacer en la Institución. **DOC2.** Además, es fundamental establecer alianzas o convenios con entidades locales y organizaciones no gubernamentales que contribuyan al desarrollo social y educativo de la comunidad porque ese apoyo y acompañamiento institucional nos permite fortalecer en las debilidades que tenemos y de responder, pienso yo, a las necesidades pedagógicas que tenemos hoy día. **DOC3.** el modelo que nosotros tenemos actualmente en la institución y que hace poco le hicimos un cambio, de alguna forma ese modelo asegura el acompañamiento, la implementación del modelo, se hace una articulación entre nosotros en los niveles educativos, se fortalece la evaluación que actualmente tenemos que es evaluación formativa de los estudiantes y que de alguna forma haya una buena asistencia técnica dentro de las instituciones que tienen convenio con nosotros. **OE1.** Además, La participación activa de la comunidad educativa como parte del acompañamiento institucional, creo yo, incluyendo docentes, estudiantes y padres de familia, en la formulación y evaluación de estas políticas, es fundamental para asegurar que respondan a las necesidades y aspiraciones locales.

El acompañamiento institucional debe trascender los enfoques burocráticos para centrarse en el verdadero quehacer pedagógico dentro del aula. Actualmente, las evaluaciones de desempeño docentes se han desvirtuado hacia lo administrativo, generando una carga excesiva de papeleo que desvía la atención de lo esencial: la transformación educativa en contextos reales. Un acompañamiento efectivo requiere reorientar estos procesos hacia las prácticas pedagógicas concretas, como la lectoescritura comprensiva y la investigación aplicada, donde rectores y secretarías de educación prioricen la observación y retroalimentación en el aula sobre el llenado de formatos.

Esto implica diseñar mecanismos que, sin perder el marco normativo, reconozcan las particularidades de cada institución y promuevan una mejora genuina de la calidad educativa desde la cotidianidad escolar. Por lo cual, los procesos de evaluación son importantes, pero en particular el proceso de **evaluación de desempeño** que se lleva a los docentes toma relevancia implícita en el proceso y de lo que los directivos y docentes expresaron que:

DCC1. Podría decir un buen manejo por parte de las secretarías de educación de la evaluación de desempeño que se enfoque más en el aula, para que haya calidad educativa las evaluaciones de desempeño de los docentes que son evaluados deberían enfocarse más en el aula, porque yo entiendo que son políticas educativas externas pero hacia el contexto de Marco Fidel Suárez, aunque eso va a servir para cualquier contexto, no se refiere a las características propias de nosotros, esa la considero una característica fundamental...Hay que reevaluar la evaluación de desempeño, esa evaluación de desempeño no está generando, sino más trabajo al docente llenando un montón de evidencias. **DOC2.**

Entonces considero, o pues, yo creo que hay tres aspectos clave que deberían revisarse. El primero es el enfoque de la evaluación docente: actualmente, se prioriza mucho lo administrativo y poco lo pedagógico. La evaluación debería centrarse más en lo que ocurre en el aula, en las prácticas reales del maestro, en su capacidad para transformar vidas y contextos, no solo en informes y formatos.

DD1. Aprovechar que los profesores de 1278 son evaluados por el rector y el rector les pide criterios de participación en calidad educativa con lectoescritura comprensiva y con disponibilidad para fortalecer componentes de investigación de calidad en todas las áreas.

La evaluación de desempeño docente requiere una transformación profunda que traslade el foco desde los requerimientos administrativos hacia la observación y valoración de las prácticas pedagógicas reales en el aula. Actualmente, este proceso se ha convertido en una carga burocrática centrada en la recolección de evidencias

documentales, desvirtuando su propósito original de mejorar la calidad educativa. Como señalan los informantes, una evaluación significativa debería priorizar aspectos fundamentales como la implementación efectiva de estrategias de lectoescritura comprensiva, el desarrollo de competencias investigativas y la capacidad del docente para impactar positivamente en sus estudiantes y contexto.

Para ser realmente útil, el proceso evaluativo necesita adaptarse a las particularidades de cada institución, considerando sus dinámicas internas, contextos sociales y culturales, e incorporando criterios cualitativos que reconozcan la labor transformadora del maestro en su sentido más amplio. Esto implica valorar no solo los resultados académicos, sino también el impacto ético, humano y comunitario de su acción educativa. Además, es esencial proporcionar una retroalimentación constructiva y orientadora que impulse su desarrollo profesional continuo, generando oportunidades reales de mejora. Solo así, la evaluación de desempeño cumplirá su función como herramienta de mejora educativa integral y no como mero trámite administrativo sin impacto. Todo este componente, derivado de los códigos mencionados, lleva a considerar la **evaluación institucional** como una herramienta estratégica y necesaria para el proceso de fortalecimiento de la gestión escolar, y que fue plasmada en las entrevistas como:

DOC2. hay que obviamente evaluar que lo que se está implementando, hacer una evaluación desde la institución para analizar si está en articulación con el país, si el país está cubriendo lo que realmente debe cubrir si los proyectos desarrollados, por ejemplo, el del PTA. **DOC3.** Yo creo que para evaluar una política educativa implementada en el marco Fidel Suárez, que haya eficacia, que haya eficacia para tener un aprendizaje óptimo...Que haya eficiencia para que los recursos económicos se optimicen de manera responsable, que haya pertinencia para asegurar que el aprendizaje sea significativo. **OE1.** entonces podemos lograr una evaluación institucional donde se verifique que cada vez más observamos mejor rendimiento académico, menos deserción o ausentismo, hay un estándar de participación diaria de estudiantes y de ese interés del padre familiar por preguntar por su hijo, si acerca al colegio, entonces es una evaluación que se puede medir al final de año en lo que es la evaluación institucional.

La evaluación institucional debe ser un proceso integral que trascienda la mera medición de resultados académicos para convertirse en un instrumento estratégico de mejora continua. Según los informantes, esta evaluación debe analizar no solo la articulación entre las políticas implementadas en la institución y los objetivos nacionales,

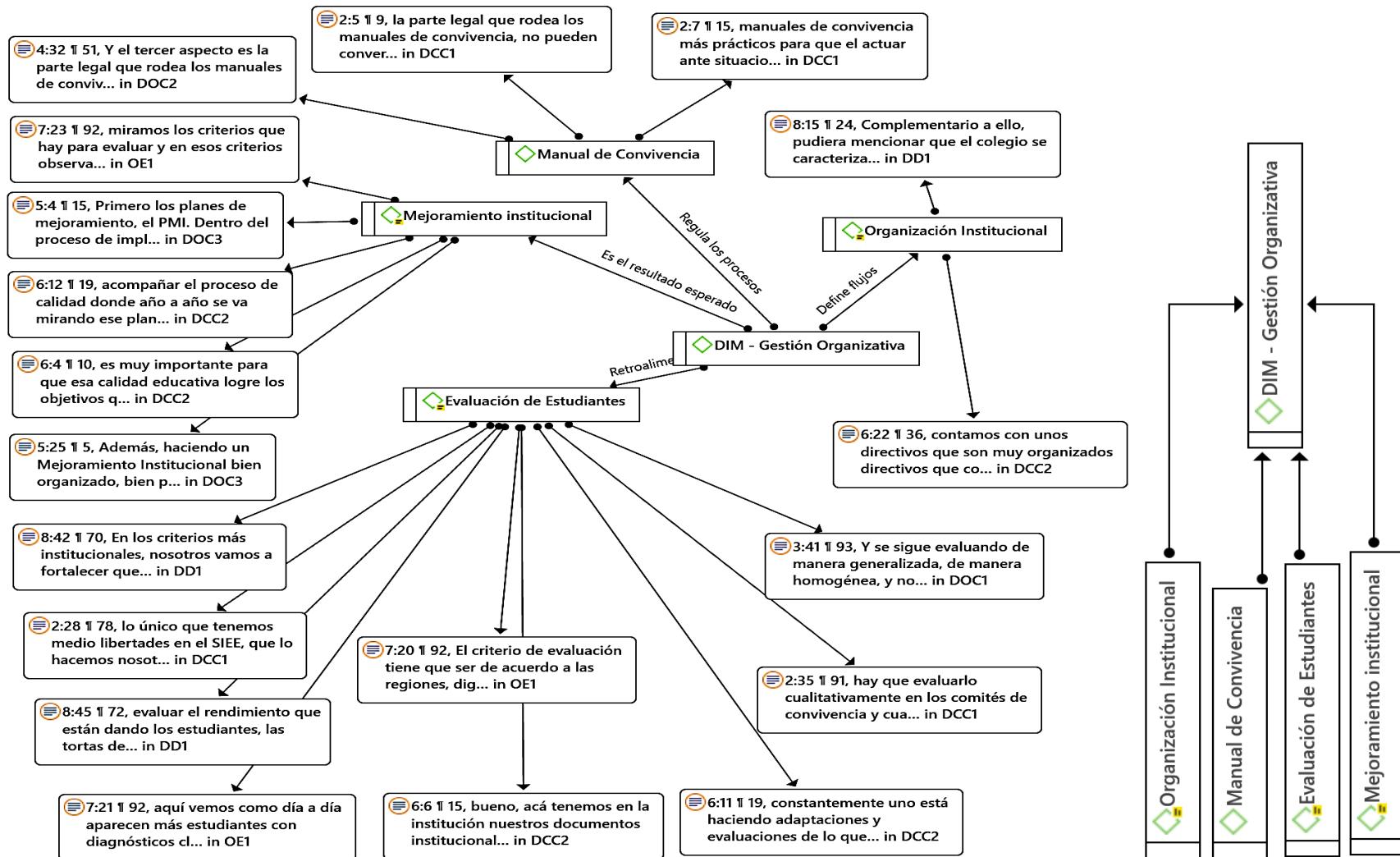
sino también verificar criterios de eficacia (logro de aprendizajes óptimos), eficiencia (uso responsable de recursos) y pertinencia (impacto significativo en el contexto específico). Además, debe incorporar indicadores cualitativos como la reducción de la deserción, el aumento de la participación estudiantil y el compromiso de las familias, que reflejan el verdadero impacto educativo. Una evaluación institucional robusta, realizada periódicamente, permite ajustar las prácticas pedagógicas y administrativas para garantizar que respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa y contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

Es así como la dimensión "Gestión de Liderazgo Educativo" surge como un sistema integrado y dinámico, en el cual el liderazgo directivo desempeña un papel esencial al establecer la visión estratégica institucional de largo plazo, alineada con las metas educativas y sociales del contexto. A su vez, el liderazgo pedagógico traduce dicha visión en acciones concretas a través de prácticas didácticas innovadoras, metodologías activas y propuestas curriculares contextualizadas. Estos dos ejes fundamentales no actúan de forma aislada, sino que se fortalecen mutuamente mediante un acompañamiento institucional que prioriza la dimensión pedagógica sobre los aspectos meramente burocráticos o administrativos. Este acompañamiento se materializa en acciones como asesorías internas, comunidades de aprendizaje, y procesos reflexivos sobre la práctica docente.

La retroalimentación constante proviene de evaluaciones de desempeño docente centradas en el impacto real en el aula y de evaluaciones institucionales que no solo miden cumplimiento, sino también pertinencia, inclusión, coherencia con el PEI y resultados de aprendizaje. En conjunto, estos elementos configuran un modelo de gestión educativa que articula visión directiva, implementación práctica y procesos de mejora continua con un enfoque holístico y transformador. Esta dimensión supera enfoques fragmentados al equilibrar tres tensiones clave: la planificación estratégica con la adaptación al contexto, los requerimientos normativos con las necesidades reales del aula, y los procesos de control con oportunidades de desarrollo profesional. Al hacerlo, transforma el liderazgo educativo en un motor de cambio que vincula calidad pedagógica, eficiencia administrativa e impacto social, garantizando que la institución avance hacia sus objetivos de manera coherente y sostenible.

Figura 13.

Dimensión - gestión organizativa



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Los códigos emergentes Evaluación de Estudiantes, Manual de Convivencia, Mejoramiento Institucional y Organización Institucional se articulan con la **dimensión "Gestión Organizativa"**, conformando un sistema integral para la administración escolar. La Organización Institucional establece la estructura y flujos de trabajo, mientras el Manual de Convivencia regula las interacciones y clima escolar. La Evaluación de Estudiantes proporciona datos clave que, junto con los procesos de Mejoramiento Institucional, permiten ajustar periódicamente tanto lo académico como lo administrativo, creando un ciclo continuo de planificación, implementación y mejora en la institución educativa.

Es así como la **organización institucional** es el código de partida para comprender la dimensión y que se resaltan las siguientes citas al respecto:

DCC2. contamos con unos directivos que son muy organizados desde lo institucional, directivos que conocen el oficio y el puesto en el que está nuestro coordinador es un coordinador que es una persona muy leída conoce de las políticas institucionales y eso es clave que el coordinador sepa de que se va a hablar sepa de que se trata la política para que pueda transmitirles a nosotros los docentes. **DD1.** Complementario a ello, pudiera mencionar que el colegio se caracteriza por el orden informativo de todos los procesos en la organización institucional que tenemos, las carpetas de calidad que se exigen, hay un esfuerzo mancomunado por que se lleven adecuadamente y más allá de eso, imprimirlles el carácter de calidad propio que exigimos en este colegio.

Las respuestas de los informantes clave destacan que una efectiva organización institucional se sustenta en directivos competentes y bien preparados, que dominan las políticas educativas y las transmiten claramente al equipo docente, asegurando coherencia en su implementación. Además, se resalta la importancia de estructurar procesos bien definidos y documentados, como las carpetas de calidad, que reflejen un orden sistemático y un compromiso colectivo por alcanzar altos estándares. Estos elementos combinados, liderazgo informado, claridad en los flujos de trabajo y documentación rigurosa, no solo optimizan la gestión interna, sino que también proyectan una cultura institucional de excelencia, donde cada actor conoce su rol y contribuye al logro de los objetivos educativos con calidad y pertinencia. Es por ello que los **manuales de convivencia** configuran un proceso de operación comportamental complejo que hace parte de la gestión organizacional de la institución y que fue expresado como:

DCC1. la parte legal que rodea los manuales de convivencia, no pueden convertir los salones en un laboratorio jurídico, las aulas, porque el profesor no es un experto jurídico, entonces si así fuera, o si así es como lo es, el profesor va a cometer miles de errores jurídicos, porque no es un experto jurídico, se pueden enredar los jueces, ahora un profesor no va a enredar con poco ley en el aula, entonces no creo que calidad educativa sea llenar de marcos jurídicos los manuales de convivencia, porque van a enredar a un profesor que en un momento dado no sabe qué hacer. **DIR1.** manuales de convivencia más prácticos para que el actuar ante situaciones difíciles de convivencia no lo conviertan en un juez al docente. **DOC2.** Y el tercer aspecto es la parte legal que rodea los manuales de convivencia. No podemos convertir el aula en un laboratorio jurídico donde el docente se sienta más como abogado que como maestro. Necesitamos un marco normativo más pedagógico, centrado en la formación ciudadana, que respalde al docente en lugar de ponerlo en riesgo ante cualquier situación disciplinaria.

Los informantes coinciden en que los manuales de convivencia deben ser instrumentos pedagógicos más que documentos jurídicos, ya que su actual complejidad legal transforma al docente en juez más que en educador, generando inseguridad y desnaturalizando su rol formativo. Proponen manuales prácticos, con protocolos claros y enfoque pedagógico, que prioricen la formación ciudadana sobre lo punitivo, empoderen al docente en su labor cotidiana y eviten convertirlo en aplicador de normas sin sustento educativo, equilibrando así la necesaria normatividad con el carácter formativo que debe primar en la convivencia escolar. De aquí, hay un código de interés, la **evaluación de los estudiantes**, visto este como un proceso necesario para esta dimensión y que se plasma en las siguientes citas así:

DCC1. lo único que tenemos medio libertades en el SIEE para la evaluación de los estudiantes, que lo hacemos nosotros, pero también tiene un marco jurídico, no puede salir de ahí, y el PEI pues lo hacemos nosotros, pero basado también en los criterios que tiene el ministerio...hay que evaluarlo cualitativamente en los comités de convivencia y cuantitativamente en las notas de los resultados externos, no las notas internas, eso no evalúa nada, ningún colegio evalúa nada, es las notas de resultados externos que empieza usted a decir, no pero están adquiriendo mejor conocimiento porque las pruebas externas lo están mostrando.

DOC1. Y se sigue evaluando a los estudiantes de manera generalizada, de manera homogénea, y no teniendo en cuenta como las diferentes regiones, culturas y contextos que se tiene en nuestro país. Eso muestra resultados de evaluación muy intrigantes y sin equidad. **DCC2.** bueno, acá tenemos en la institución nuestros documentos institucionales siempre estamos haciendo resignificación de esos documentos a par con las políticas educativas actualizadas o que emana el Ministerio de Educación con respecto al manual de convivencia con respecto al SIEE que es nuestro el documento que habla sobre la evaluación de los estudiantes entonces todo eso año a año estamos actualizando,

resignificando. **OE1.** El criterio de evaluación tiene que ser de acuerdo a las regiones, digo yo, porque a veces a nivel nacional la evaluación nacional del ICFES, de pruebas SABER, la aplican más que todo teniendo, bueno, con respecto a la evaluación de los criterios y las políticas. **DD1.** En los criterios más institucionales, nosotros vamos a fortalecer que dentro del SIEE y dentro de las evaluaciones institucionales vayamos recogiendo factores susceptibles en el orden del mejoramiento.

Los testimonios analizados revelan tensiones significativas en los sistemas de evaluación estudiantil, donde los marcos normativos nacionales limitan la adaptación a contextos locales, generando procesos homogéneos que no reconocen la diversidad regional y cultural. Aunque las instituciones actualizan periódicamente sus documentos evaluativos, persiste una contradicción fundamental entre los resultados cuantitativos externos, frecuentemente utilizados como principales indicadores de calidad, y la necesidad de implementar criterios cualitativos que capturen los procesos pedagógicos reales.

Esta situación evidencia una brecha preocupante entre la evaluación concebida como requisito administrativo y su potencial como herramienta formativa. Se destaca especialmente la urgencia de desarrollar sistemas de evaluación contextualizados que respondan a las particularidades socioculturales de cada comunidad educativa, permitiendo así una medición más equitativa y significativa del aprendizaje. El desafío actual consiste en armonizar los requerimientos normativos con enfoques flexibles que prioricen el mejoramiento educativo sobre la simple rendición de cuentas. De este modo, el **mejoramiento institucional** hace parte de los códigos que conforman la dimensión descrita y que complementa esta dimensión con base a las siguientes expresiones de algunos informantes clave:

DOC3. Primero los planes de mejoramiento, el PMI. Dentro del proceso de implementación, yo diría que los planes de mejoramiento, la misma evaluación formativa que la tenemos en nuestro colegio, la práctica pedagógica, es lo mejor, para mí sería fundamental, ya que de ahí se fundamenta la didáctica, y yo lo llamaría como el enamoramiento, como una implementación a cada una de las disciplinas del saber....Además, haciendo un Mejoramiento Institucional bien organizado, bien planeado y que sea participativo, que cada integrante de la comunidad educativa apoye y aporte a ese proceso. **DCC2.** es muy importante para que esa calidad educativa logre los objetivos que se trazan desde el plan de mejoramiento institucional de toda institución tenemos una misión, una visión y nuestra misión obviamente es formar estudiantes integrales para que sean útiles en nuestra sociedad. **OE1.** miramos los criterios que hay para evaluar y en esos

criterios observamos que cada año vamos mejorando en la institución paulatinamente de acuerdo a los lineamientos que nos dan la evaluación institucional, creo que las cosas dentro del colegio se están haciendo bien, hay que mejorar.

El mejoramiento institucional emerge como un proceso estratégico, participativo y continuo que debe articularse desde los planes de mejoramiento (PMI) con una visión integral de las cuatro gestiones (académica, administrativa, comunitaria y directiva). Los testimonios destacan que este proceso requiere: 1) una base en la evaluación formativa y las prácticas pedagógicas innovadoras que "enamoren" del saber, 2) la participación activa de toda la comunidad educativa con proyección a futuro, y 3) un ciclo permanente de evaluación-actuación basado en los lineamientos institucionales anuales. La meta es avanzar progresivamente hacia la excelencia educativa regional, alineando la misión formativa con estándares de calidad mediante ajustes periódicos que respondan a las oportunidades detectadas, siempre con miras a consolidar una institución que trascienda en su contexto social.

Los testimonios de los actores educativos revelan que la organización institucional constituye el pilar fundamental de la gestión, al establecer estructuras claras, roles definidos y procesos documentados (como las carpetas de calidad), que permiten operativizar el proyecto educativo de manera coherente y sistemática. Esta organización proporciona una base sólida para la toma de decisiones y facilita la ejecución de acciones pedagógicas alineadas con los objetivos institucionales. Este código se articula estrechamente con el manual de convivencia, el cual, según las críticas recogidas, debe evolucionar de ser un compendio de instrumentos jurídicos complejos a convertirse en una herramienta pedagógica práctica, accesible y centrada en la formación ciudadana más que en la aplicación de sanciones punitivas.

La tensión entre normatividad y practicidad evidencia la necesidad urgente de equilibrar los marcos regulatorios con una flexibilidad operativa que permita responder a las realidades cambiantes de la comunidad educativa. Es fundamental que los documentos institucionales no se perciban como requisitos formales, sino como instrumentos funcionales para la vida escolar cotidiana y la convivencia. Esta base organizativa también sustenta los procesos de evaluación de estudiantes, donde persiste el desafío de conciliar las exigencias estandarizadas (como las pruebas externas) con

sistemas de valoración contextualizados que reconozcan y respeten las diversidades regionales, culturales y sociales de los estudiantes, asegurando así una evaluación más justa y significativa.

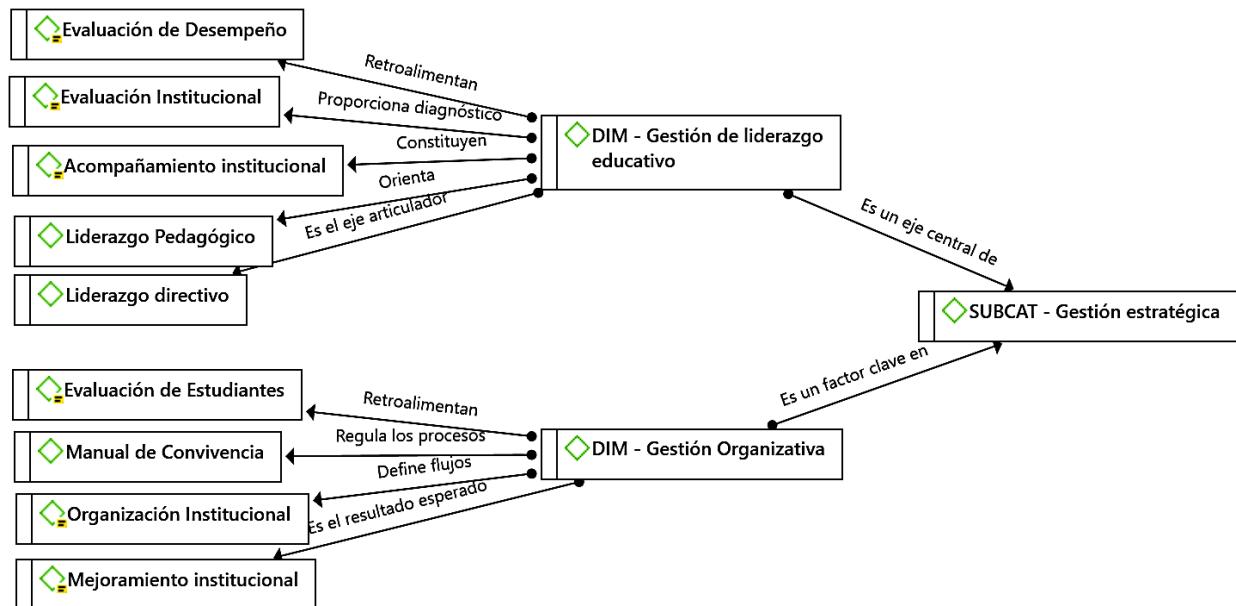
Los datos generados a partir de los distintos procesos institucionales alimentan cíclicamente el mejoramiento continuo, concebido como un proceso participativo, colectivo y permanente que abarca las cuatro gestiones: académica, administrativa, comunitaria y directiva. Este ciclo de mejora requiere la activa participación de todos los estamentos educativos y debe sustentarse en la reflexión crítica sobre la práctica, así como en el análisis de evidencias concretas. La interacción de estos códigos configura la dimensión "Gestión Organizativa" como un sistema dinámico y adaptable, donde la planeación estructurada (organización), los marcos normativos (convivencia), los mecanismos de medición (evaluación) y los ajustes continuos (mejoramiento) se retroalimentan permanentemente, garantizando la coherencia entre lo pedagógico, lo administrativo y lo comunitario dentro de la institución educativa.

La subcategoría “Gestión organizativa” vinculada a las instituciones educativas implica la capacidad de los líderes para establecer una dirección clara, formular e implementar estrategias alineadas con las políticas nacionales e internacionales de calidad educativa, y adaptarlas dinámicamente al contexto local. Esta gestión estratégica no se limita a la administración de recursos o actividades, sino que busca integrar de manera efectiva los marcos normativos, las necesidades sociales y los imaginarios institucionales para impulsar una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

La gestión estratégica en educación exige que los líderes institucionales trasciendan la mera aplicación normativa para adoptar una postura reflexiva, contextualizada y dialógica frente a las realidades concretas de sus comunidades. Como sostiene Tello (2019), "la política educativa no opera en el vacío, sino en un entramado de significados locales que demandan reinterpretación" (p. 112). Esta perspectiva implica que directivos y docentes deben actuar como "traductores críticos" de marcos como la Ley General de Educación (1994) o el Plan Decenal 2016-2026, adaptándolos a las dinámicas socioculturales, territoriales y pedagógicas que configuran la identidad de cada institución. Esta labor de mediación exige no solo comprensión normativa, sino también sensibilidad social y compromiso con los procesos de transformación educativa.

Figura 14.

Subcategoría - gestión estratégica



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La gestión estratégica en educación trasciende su concepción como mero instrumento técnico-administrativo para revelarse como un proceso sociopolítico complejo donde convergen dimensiones pedagógicas, organizacionales y comunitarias. Correa y Cunha (2018) fundamentan esta perspectiva al señalar que "las estrategias educativas están condenadas a la obsolescencia si no se someten a ciclos sistemáticos de evaluación y ajuste" (p. 76), planteamiento que obliga a reconsiderar los instrumentos de evaluación tradicionales. Más allá de su función normativa, herramientas como las pruebas SABER deben reinterpretarse como dispositivos dialógicos que, mediante una "pedagogía diagnóstica" (Stenhouse, 1975), alimenten procesos continuos de mejora institucional situada. Esta visión dinámica cuestiona los modelos gerencialistas estáticos y propone en su lugar una epistemología del cambio educativo basada en la reflexividad crítica y la adaptación contextualizada.

La naturaleza política de la gestión estratégica emerge con particular claridad al analizarla desde la teoría crítica. Giroux (1983) aporta una clave analítica fundamental al conceptualizar la educación como "un espacio de lucha por la hegemonía cultural" (p. 48), lo que transforma la gestión escolar en praxis emancipadora. Esta concepción exige que los líderes educativos trasciendan el rol de administradores para convertirse en

intelectuales transformativos (Smyth, 2011) capaces de deconstruir las estructuras reproductivas del sistema. Como demuestran los hallazgos, el desarrollo de "prácticas de resistencia pedagógica" (Apple, 2013, p. 93) frente a las desigualdades históricas implica necesariamente una reconfiguración del poder simbólico en las instituciones educativas, particularmente en contextos de exclusión estructural.

La implementación de políticas educativas demanda, siguiendo a Oszlak (1980), "una doble competencia: técnica para comprender los diseños normativos, y hermenéutica para ajustarlos a realidades locales" (p. 34). Este principio adquiere máxima relevancia en programas como el PAE o la Jornada Única, cuya efectividad depende críticamente de su capacidad glocalizadora (Robertson, 1995) para articular marcos nacionales con saberes territoriales. La investigación evidencia que los procesos de implementación más exitosos son aquellos que logran establecer puentes interpretativos entre la normatividad y las culturas institucionales, superando así el paradigma del "modelo único" que ha caracterizado las políticas educativas en la región.

La verdadera inclusión educativa, lejos de limitarse al cumplimiento formal de la Ley 1421 de 2017, exige, como señala la UNESCO (2020), "transformar las culturas organizacionales" (p. 21) en su dimensión más profunda. Este proceso implica una deconstrucción institucional de las barreras actitudinales, curriculares y pedagógicas que perpetúan mecanismos sutiles de exclusión. Los datos revelan que las instituciones más inclusivas son aquellas que desarrollan ecologías del reconocimiento (Honneth, 1995) donde la diferencia se convierte en principio estructurante de la práctica educativa.

La discusión contemporánea sobre calidad educativa evidencia una fractura epistemológica profunda entre paradigmas reduccionistas, representados por modelos como el ISCE que privilegian indicadores cuantificables, y enfoques holísticos que reconocen la complejidad del fenómeno educativo. Gutiérrez (1997) plantea un marco superador mediante su "concepción ecológica de la calidad" (p. 145), que conceptualiza el aprendizaje como un sistema dinámico donde interactúan dimensiones académicas, socioafectivas y comunitarias. Esta perspectiva no solo amplía el objeto de evaluación, sino que propone una revolución paradigmática en la comprensión misma de lo educativo: al integrar el contexto como variable constitutiva (no accesoria), desafía el

mito de la neutralidad de las mediciones estandarizadas y revela cómo los instrumentos de evaluación construyen, no solo reflejan, realidades pedagógicas.

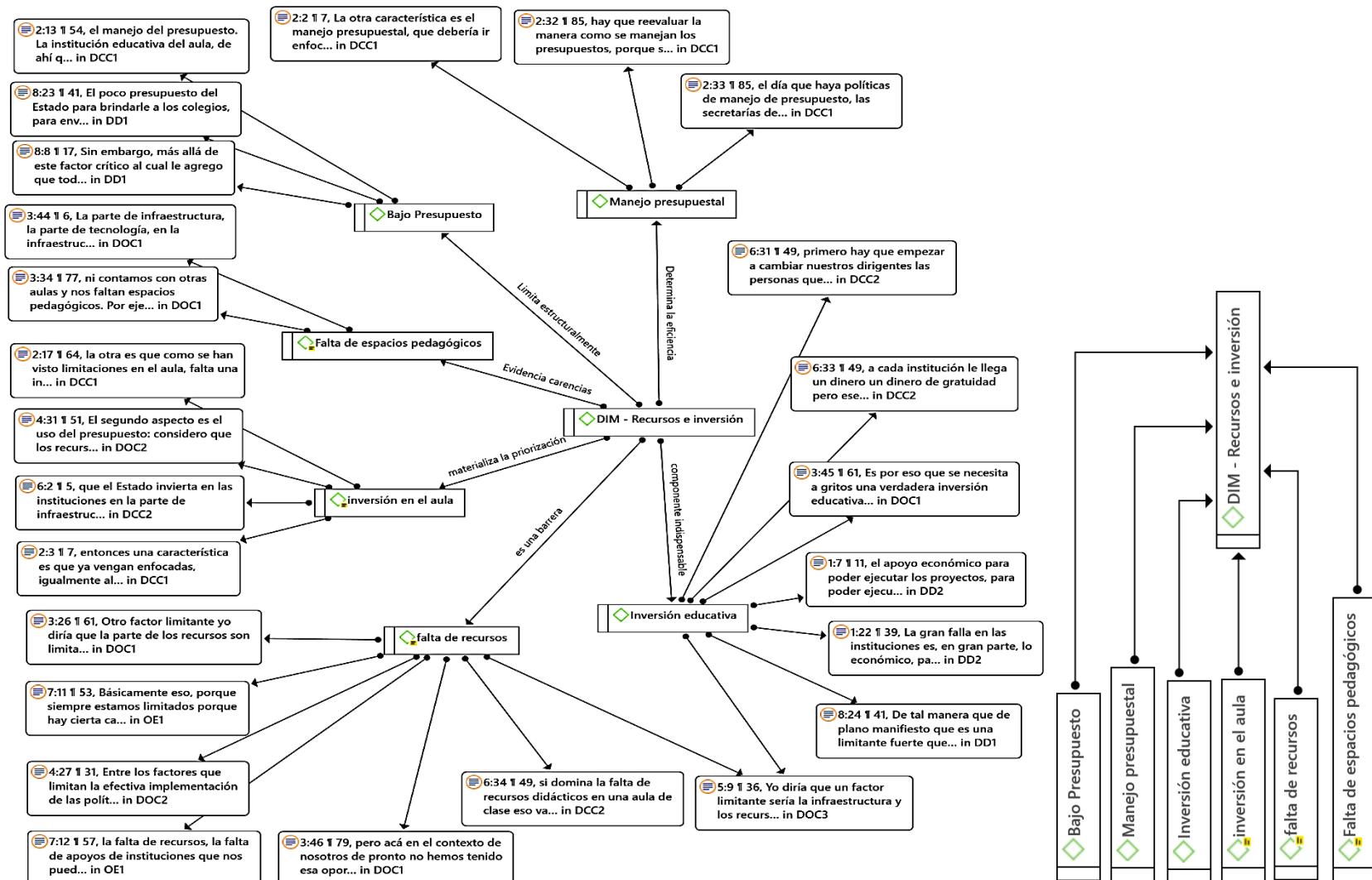
La propuesta de Gutiérrez encuentra eco en los recientes planteamientos de la OCDE (2023), que advierte la necesidad de desarrollar "métricas glocales" (p. 17) capaces de capturar la multidimensionalidad situada del aprendizaje. Este llamado institucional marca un punto de inflexión en las políticas evaluativas globales, al reconocer que los sistemas tradicionales han generado lo que podríamos denominar violencia epistémica contra contextos educativos diversos, al imponer indicadores desvinculados de sus realidades. La propuesta de métricas glocales implica trascender la dicotomía cualitativo-cuantitativa para diseñar sistemas de evaluación que, sin perder rigor, operen como herramientas de justicia curricular, visibilizando lo que los modelos tradicionales han invisibilizado.

La teoría de los imaginarios sociales (Castoriadis, 1975) revela que las instituciones educativas son fundamentalmente "construcciones simbólicas" (p. 203), lo que redefine radicalmente el enfoque de la gestión estratégica. La transformación educativa auténtica exige intervenir en estos sustratos culturales profundos, tal como advierte Hargreaves (1994) al señalar que "sin transformación cultural, las reformas devienen en rituales vacíos" (p. 89). Los hallazgos demuestran que los cambios más sostenibles son aquellos que logran reconfigurar los imaginarios institucionales, alineándolos con una visión compartida de calidad que trascienda los indicadores formales para las dimensiones relaciones y axiológicas del quehacer educativo.

Finalmente, la sostenibilidad de las políticas educativas depende críticamente de lo que Schall (1983) identifica como redistribución democrática del poder (p. 62) en las organizaciones educativas. Este principio exige ir más allá de la participación formal para construir arquitecturas deliberativas (Fraser, 1990) donde docentes, estudiantes y familias intervengan sustantivamente en la toma de decisiones. La investigación corrobora que las comunidades educativas con mayores niveles de empoderamiento colectivo son aquellas que logran traducir las políticas nacionales en proyectos institucionales significativos, demostrando que la verdadera gestión estratégica es, en esencia, democracia educativa en acción.

Figura 15.

Dimensión - recursos e inversión



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Ahora, ***la dimensión "Recursos e Inversión"*** aborda los desafíos y oportunidades relacionados con la gestión financiera y material en el ámbito educativo, analizando cómo la disponibilidad y distribución de recursos impactan la calidad de la enseñanza. A partir de las entrevistas con informantes clave, surgieron seis códigos emergentes que reflejan las principales preocupaciones en este ámbito: Bajo Presupuesto, que limita la capacidad de acción institucional; Falta de espacios pedagógicos, que afecta el desarrollo adecuado de las actividades educativas; Falta de recursos, que obstaculiza la implementación de proyectos y metodologías; Inversión educativa, que cuestiona la priorización de fondos en el sector; Inversión en el aula, que demanda mayores recursos directos para el proceso enseñanza-aprendizaje; y Manejo presupuestal, que evalúa la eficiencia en la administración de los recursos disponibles.

Juntos, estos códigos revelan una tensión constante entre las necesidades reales de las instituciones y las posibilidades económicas, destacando la urgencia de estrategias más efectivas para optimizar los recursos y garantizar su impacto real en el aula. Es así como esta dimensión parte sobre el manejo del ***bajo presupuesto*** que anualmente tiene la Institución y que fue expresado como:

DCC1. el manejo del bajo presupuesto. La institución educativa del aula, de ahí que hemos pasado años y las aulas son como hace 50 años, sin equipos audiovisuales, sin aire acondicionado, entonces el presupuesto es una limitante.

DD1. Sin embargo, más allá de este factor crítico al cual le agrego que todas estas políticas que nacen del Estado, bien encojan con un presupuesto muy pobre para la educación básica y secundaria. **DOC1.** El poco presupuesto del Estado para brindarle a los colegios, para enviarle sendos aportes que posibiliten hacer investigación, sobre todo tecnológica y en las áreas básicas del saber y, si se puede, en las de los centros de interés, hace que se tenga que trabajar con las uñas.

Los testimonios evidencian que el bajo presupuesto constituye una barrera estructural para el desarrollo educativo, manifestándose en tres problemáticas interrelacionadas: infraestructura escolar obsoleta que no ha sido modernizada en décadas, con carencia de equipos tecnológicos y condiciones básicas; políticas públicas insuficientemente financiadas que no responden a las necesidades reales de la educación básica y media; y limitaciones severas para implementar proyectos pedagógicos innovadores, particularmente en investigación y tecnología, obligando a los docentes a trabajar en condiciones precarias.

Esta situación refleja una desconexión crónica entre los requerimientos educativos actuales y los recursos disponibles, condicionando negativamente tanto los ambientes de aprendizaje como las posibilidades de innovación pedagógica, y perpetuando modelos educativos desfasados de las demandas contemporáneas. Esto conlleva a considerar el ***manejo presupuestal*** que se tiene en la Institución y que en su accionar deja las siguientes expresiones de algunos directivos y docentes:

DIR1. La otra característica es el manejo presupuestal, que debería ir enfocado a fines exclusivamente educativos, yo considero un error que algún presupuesto llegue con fines abiertos a las instituciones educativas. **DCC1.** hay que reevaluar la manera como se manejan los presupuestos, porque sí, el colegio se puede caer si no se utiliza nada para la infraestructura, pero debe haber otro rubro, otro destino, la infraestructura debe haber para mí en la secretaría, un sub-ente que va por los colegios y dice, aquí se necesita esto y esto y esto, claro, pero contándole a la comunidad, y hay que hacer estos gastos, y el rector debe manejar nada más dinero para todo lo que es políticas educativas. **DCC2.** el día que haya políticas de manejo de presupuesto, las secretarías de educación deben tener un listado de costos unitarios, de tal manera que nada que compre un rector se pase de ese costo unitario, el costo unitario es este, entonces no se debe pasar y todo para la calidad educativa.

Los testimonios destacan tres críticas centrales sobre el manejo de los recursos financieros en las instituciones educativas: primero, se cuestiona la flexibilidad en la asignación de presupuestos, señalando que estos deberían destinarse exclusivamente a fines educativos y no llegar con "fines abiertos" que permiten usos discrecionales. Segundo, se evidencia una falta de especialización en la gestión, donde los rectores asumen roles administrativos complejos (como el mantenimiento de infraestructura) que, según los informantes, deberían ser centralizados por las secretarías de educación mediante equipos técnicos que diagnostiquen necesidades y prioricen inversiones con transparencia. Tercero, se reclama mayor control y estandarización en las compras institucionales, proponiendo listados de costos unitarios que eviten sobreprecios y aseguren que los recursos se destinen efectivamente a la calidad educativa.

Estas perspectivas revelan una tensión entre la autonomía institucional y la necesidad de mecanismos más técnicos y auditados para garantizar eficiencia y transparencia en el uso de los fondos públicos. De esto se considera ahora el código de ***inversión educativa*** donde se resaltan las siguientes citas:

DD2. La gran falla en las instituciones es, en gran parte, la falta de inversión educativa para poder desarrollar proyectos, porque muchos de ellos requieren algo de sustento para poder conseguir... Se subsana de la mejor manera que pueden los docentes dando de sí, pero necesariamente uno de los factores que limitan es la parte económica. **DOC1.** Es por eso que se necesita a gritos una verdadera inversión educativa porque son solo pañitos de agua tibia lo que dan, la inversión educativa existente es muy precaria, se queda demasiado corta para las necesidades de la Institución de lo que le corresponde al Estado dar para que las políticas que ellos han promovido sean realmente viables y visibles. **DCC2.** primero hay que empezar a cambiar nuestros dirigentes las personas que dirigen el país las personas que crean esas políticas educativas en el sentido en que en que en realidad piensen en la educación en que en realidad inviertan en la educación....a cada institución le llega un dinero un dinero de gratuidad, pero ese dinero está determinado para ciertas cosas entonces a veces limitan esas cosas como para la parte de infraestructura nuestra institución aparte que tiene una infraestructura; esa infraestructura es muy antigua y obviamente sería bueno que haya políticas que hablen sobre la inversión o que se puedan invertir en infraestructura para mejorar esa calidad educativa. **DD1.** De tal manera que de plano manifiesto que es una limitante fuerte que no haya inversión estatal en la educación media y en la educación básica en factores de recursos para hacer investigación.

Los testimonios evidencian una grave insuficiencia en la inversión educativa que se manifiesta en tres problemas principales: la imposibilidad de ejecutar proyectos pedagógicos por falta de recursos, obligando a los docentes a suplir carencias con esfuerzo personal; la rigidez en la asignación de fondos que no responde a necesidades urgentes como infraestructura o investigación; y el divorcio entre las políticas educativas y su financiamiento real, reducido a soluciones superficiales. Esta situación exige un cambio estructural que priorice la educación con mayores recursos, flexibilidad presupuestal y voluntad política genuina, pues el actual sub-financiamiento no solo limita el desarrollo institucional, sino que perpetúa desigualdades al hacer depender la calidad educativa de la capacidad de autogestión de cada comunidad. Es así como esto genera los efectos de **la inversión en el aula** y de lo que se describe en aporte de los directivos y docentes que:

DCC1. entonces una característica es que la inversión ya venga enfocada la inversión en el aula, que requieren los docentes del aula, desde un escritorio hasta cualquier medio técnico de audiovisual... la otra es que como se han visto limitaciones en el aula, falta una inversión en el aula, pues han traído equipos audiovisuales, pero no son por aulas sino muy globales que se toman por turnos y aunque es el inicio de lo que debe ser la calidad audiovisual y el manejo de las TI. **DOC2.** El segundo aspecto es el uso del presupuesto: considero que los

recursos deben estar destinados exclusivamente a fines pedagógicos para inversión en el aula y de formación. Muchas veces se desvían para temas de infraestructura mínima o reparaciones, que deberían ser asumidas por otras entidades del Estado. **DCC2.** que el Estado invierta en las instituciones no solo en la parte de infraestructura, sino en las aulas para que cuenten con elementos de tecnología.

Las respuestas destacan una crítica coincidente sobre la desconexión entre los recursos asignados y las necesidades reales del trabajo pedagógico en las aulas, evidenciando tres problemas principales: primero, equipos tecnológicos insuficientes y de uso compartido (como audiovisuales rotativos) que no responden a las demandas cotidianas de enseñanza; segundo, desvío de fondos pedagógicos hacia gastos de infraestructura básica que deberían ser cubiertos por otras instancias estatales; y tercero, la ausencia de inversiones específicas en herramientas didácticas esenciales (desde mobiliario hasta tecnología educativa) que impactan directamente en los procesos de aprendizaje.

Además, los testimonios enfatizan que una verdadera calidad educativa requiere reorientar los presupuestos hacia insumos concretos para el aula, priorizando tecnología, materiales y formación docente, en lugar de destinar recursos a soluciones globales que no resuelven las carencias diarias de la labor educativa. Esta perspectiva revela una brecha crítica entre las políticas de inversión y las prácticas pedagógicas reales, donde los docentes terminan supliendo con esfuerzo personal las fallas estructurales del sistema. Por ello, ***la falta de recursos*** es un código de análisis ahora:

DOC2. Entre los factores que limitan la efectiva implementación de las políticas educativas en nuestra institución se encuentran la falta de recursos financieros, que dificulta la mejora de infraestructuras y la adquisición de materiales didácticos actualizados. **DCC2.** sí domina la falta de recursos didácticos en un aula de clase eso va a influir en que el estudiante tenga factores que distraigan ese aprendizaje.

OE1. Básicamente eso, porque siempre estamos limitados porque hay cierta cantidad de técnicas que se ofrecen, pero no tenemos los recursos en la institución para poder implementarlas, es una lucha. Aquí en el colegio pues eso de la robótica, eso de lo que estamos tratando de implementar, hay mucha limitación porque no hay los recursos. De pronto está el material humano, los estudiantes inquietos por querer aprender todo lo que tiene que ver con los manejos de los microchips, de los chips, de todo el andamiaje de las telecomunicaciones, de los celulares, de las computadoras, de todo lo que tiene que ver con lo satelital, con la programación de sistemas, pero no tenemos los recursos...la falta de recursos, la falta de apoyos de instituciones que nos puedan mostrar, mire aquí tengo esto, esto le sirve, aquí hay esto para que ustedes estén al tanto de las cosas

internacionales, porque ya nos toca formar estudiantes, personas competentes internacionalmente, no ya para acá porque aquí todo el mundo se está yendo y en todos los países no hay conformidad en su país, los de Japón se vienen para Sudamérica, los de Sudamérica se van para Japón, y choque de sociedades de diferentes cosas que hay. **DOC1.** pero acá en el contexto de nosotros de pronto no hemos tenido esa oportunidad, no hay pronto por docentes ni nada, sino que nos hacen falta herramientas, recursos, realmente que le permita a uno llegar al estudiante de manera más llamativa y que no sea como aburridor para ellos.

La falta de recursos se configura como un obstáculo multidimensional que limita severamente la calidad educativa, manifestándose en tres niveles críticos: carencia de infraestructura básica y materiales didácticos actualizados que afectan directamente los procesos de enseñanza; imposibilidad de implementar metodologías innovadoras (como robótica o programación) a pesar del interés estudiantil y docente, debido a la ausencia de equipos tecnológicos especializados; y desconexión entre las exigencias formativas globales y las capacidades institucionales locales, donde se prepara estudiantes para competencias internacionales sin contar con herramientas contemporáneas.

Esta situación genera una paradoja educativa: mientras el mundo avanza hacia modelos pedagógicos interactivos y tecnificados, las aulas siguen estancadas en dinámicas tradicionales por falta de insumos básicos, obligando a los docentes a "improvisar" con estrategias que, aunque demuestran vocación, no compensan las brechas materiales que terminan afectando la motivación estudiantil y la efectividad de los aprendizajes. La gravedad del problema trasciende lo económico, convirtiéndose en una barrera para la equidad educativa, donde instituciones con potencial humano y pedagógico ven limitado su desarrollo por la imposibilidad de acceder a recursos que ya son estándar en otros contextos. Esto trasciende a la relación con el código de **falta de espacios pedagógicos** y que se tiene como aportes de los informantes que:

DOC1. ni contamos con otras aulas y nos faltan espacios pedagógicos. Por ejemplo, actualmente estamos usando la biblioteca como si fuera el aula de audiovisuales y no debería ser así. Cada área tiene sus particularidades y requieren de elementos didácticos con espacios adecuados para sus prácticas.

DOC3. La parte de infraestructura, la parte de tecnología, en la infraestructura, por ejemplo, necesitamos otros espacios pedagógicos idóneos que tengan al menos lo mínimo para poder llevar un verdadero conocimiento a los estudiantes con un poco de comodidad, que sientan que son importantes para la sociedad, incluso esto permite las mejoras de las prácticas de aula, unas prácticas de aula coherentes y pertinentes que vayan en el mismo camino de los propósitos y metas de formación de la institución.

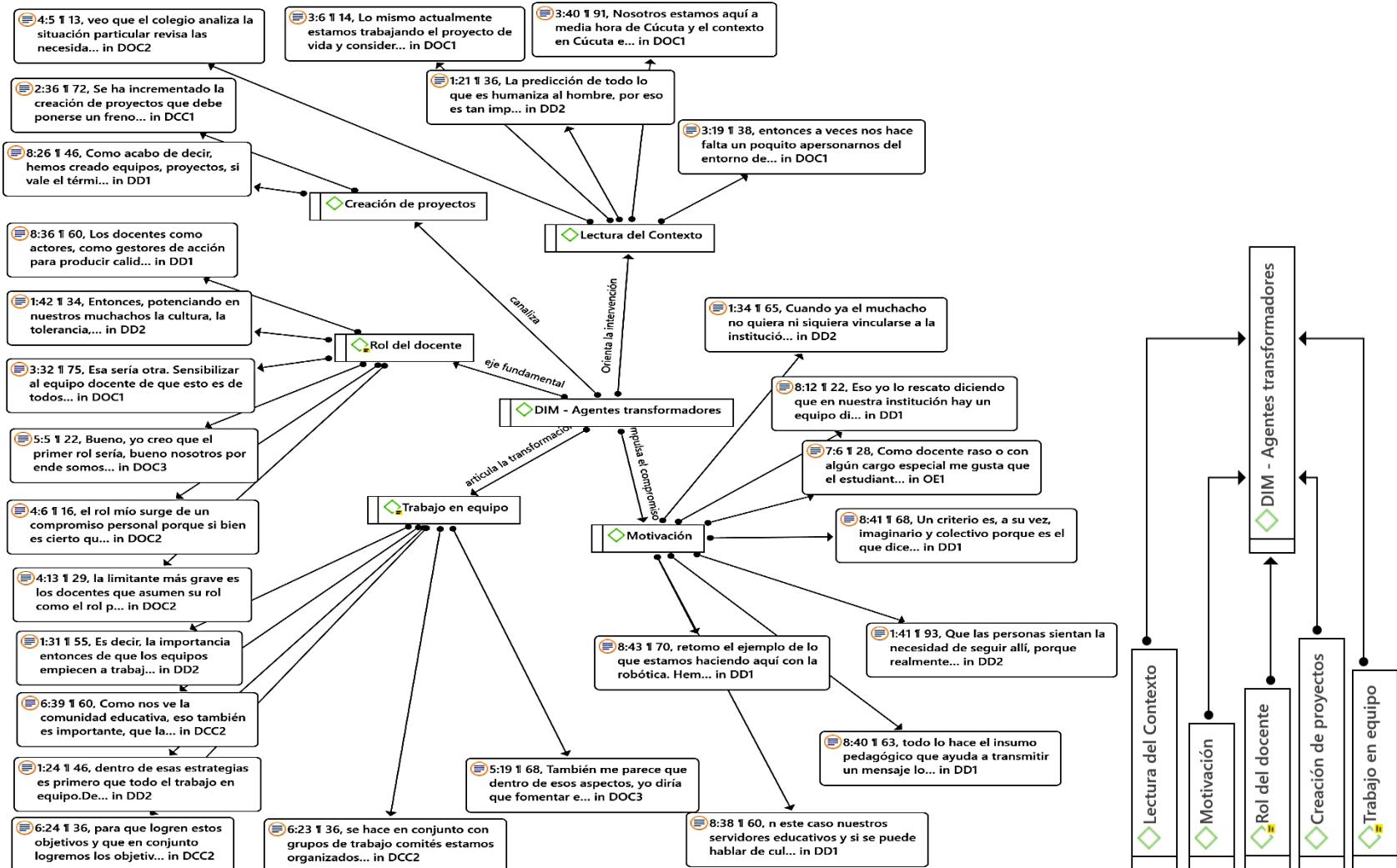
La carencia de espacios adecuados obliga a utilizar ambientes inapropiados para fines educativos, como por ejemplo convertir bibliotecas en aulas audiovisuales, lo cual limita significativamente el desarrollo de prácticas pedagógicas especializadas y afecta negativamente la calidad de la enseñanza. Los testimonios recopilados destacan que esta problemática no solo perjudica el confort y bienestar estudiantil, sino que también debilita el sentido de pertenencia de los alumnos hacia la institución y reduce la efectividad de los procesos formativos. Esta situación se agrava al imposibilitar la creación de entornos idóneos que realmente materialicen los propósitos institucionales, dificultando la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje integral y significativo.

Los testimonios de los actores educativos revelan que el bajo presupuesto constituye el núcleo crítico de esta dimensión, condicionando todos los demás aspectos. Esta limitante estructural se traduce en un manejo presupuestal restrictivo, donde los recursos disponibles son insuficientes y frecuentemente mal asignados, desviándose hacia gastos operativos en lugar de destinarse a prioridades pedagógicas. La inversión educativa, según los informantes, resulta precaria y desarticulada de las necesidades reales, evidenciando una brecha entre las políticas públicas y su implementación concreta. Particularmente, la inversión en el aula brilla por su ausencia, con equipos tecnológicos insuficientes y materiales didácticos obsoletos que obligan a los docentes a improvisar soluciones.

Esta cadena de carencias genera dos efectos palpables: por un lado, la falta de recursos básicos que imposibilita la innovación educativa y el desarrollo de competencias contemporáneas; por otro, la falta de espacios pedagógicos adecuados, donde aulas multipropósito e infraestructuras inadecuadas limitan tanto el confort como la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Juntos, estos códigos configuran un círculo vicioso donde la insuficiencia presupuestal inicial se amplifica en carencias materiales y espaciales que terminan afectando la calidad educativa. La dimensión "Recursos e Inversión" emerge, así como un sistema interdependiente, donde cada elemento (financiamiento, gestión, distribución y aplicación concreta) determina la posibilidad real de transformar las prácticas pedagógicas y garantizar equidad educativa.

Figura 16.

Dimensión - agentes transformadores



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Ahora, ***la dimensión "Agentes transformadores"*** identifica a los actores y procesos clave que impulsan cambios significativos en el entorno educativo, destacando el papel proactivo de los docentes y la comunidad en la innovación pedagógica. A partir de las entrevistas con informantes clave, surgieron cinco códigos emergentes que caracterizan esta dimensión: Creación de proyectos, que refleja iniciativas innovadoras para abordar necesidades educativas; Lectura del contexto, como habilidad esencial para adaptar las prácticas a realidades locales; Motivación, elemento catalizador que sostiene el compromiso de los actores; Rol del docente, reconceptualizado como facilitador y líder de transformaciones; y Trabajo en equipo, base colaborativa para lograr impactos sostenibles.

Juntos, estos códigos revelan que la transformación educativa no depende únicamente de recursos materiales, sino de la capacidad de los agentes para leer críticamente su entorno, motivar procesos de cambio y hacer una construcción participativa de soluciones colectivas. De este modo, se parte con el código emergente ***análisis de contexto***, como parte inicial hacia la dimensión de agentes transformadores.

DD2. La predicción de todo lo que es humaniza al hombre, por eso es tan importante entonces darle la parte del arte, que es la que nos sensibiliza. Por eso es importante también el entendimiento de la historia, de la lectura, de hacer una verdadera lectura del contexto, de mirar cómo es para mejorar el aspecto cultural.

DOC1. entonces a veces nos hace falta un poquito apersonarnos del entorno de donde viene el otro, conocer el contexto, hacer una verdadera lectura del contexto para podernos ubicar y poder dar realmente un aprendizaje significativo dentro de las clases de nuestros deberes como docentes...Nosotros estamos aquí a media hora de Cúcuta y el contexto en Cúcuta es totalmente distinto al contexto que se da acá. Entonces esa parte de la lectura del contexto que a veces la evalúan cuando hacen pruebas como Evaluar Para Avanzar de tercero, de quinto, de sexto, hacen una descontextualización y nunca se ven los resultados, pues yo no veo los resultados. O sea, nunca hay una mejora porque hemos venido como con la misma política educativa y no ha habido como una mejora en esa parte a partir de esos resultados del contexto. **DOC2.** veo que el colegio analiza la situación particular revisa las necesidades de los estudiantes propias de esta institución y con algunas experiencias digamos en el caso del proyecto de lectoescritura comprensiva que el rector trae experiencias de otros colegios y analizando el contexto acá siempre mirando la particularidad del colegio siguiendo los alineamientos ya establecidos por la secretaría se empieza a implementar con las particularidades que tenga aquí la institución en la lectura del contexto que se haya hecho siempre se sigue una misma línea como lo digo, una línea de análisis y pertinencia del proyecto a implementar.

Las respuestas destacan que la lectura del contexto es fundamental para una educación significativa, pero critican su superficialidad en políticas actuales. Los docentes señalan que, pese a diagnósticos como Evaluar para Avanzar, persiste una descontextualización que impide mejoras reales. Sin embargo, ejemplos como el proyecto de lectoescritura adaptado a las particularidades institucionales demuestran que, cuando se analiza el contexto con profundidad (necesidades estudiantiles, diferencias regionales), se logran intervenciones pertinentes. La falencia está en que estos ejercicios locales rara vez escalan a políticas sistémicas. Por lo tanto, la motivación es parte fundamental hacia la transformación educativa y que fue expresada en las siguientes citas:

OE1. Como docente raso o con algún cargo especial me gusta que el estudiante siempre tenga motivación, a que cumpla con las normas que hay en la institución cada vez que tengo la posibilidad de hablar con alguien siempre los encamino a que busquen el desarrollo propio, el desarrollo del municipio, el desarrollo familiar, el mejoramiento del país, hablando bien de la institución, hablando bien de su familia, hablando bien del estado. **DD1.** en este caso nuestros servidores educativos y si se puede hablar de cultura y de imaginarios pues estamos en pleno proceso a construir una motivación colectiva donde trabajemos mancomunada, vinculantemente en obtener esos elementos de calidad...todo lo hace el insumo pedagógico que ayuda a transmitir un mensaje lo cual es cierto, es importante el recurso pero por encima de ello está el esfuerzo creativo, las políticas el orden, el incluir en el estudiante motivaciones propias que lo inciten, que lo motiven a investigar, a leer, a escribir a jalonar procesos de calidad que salen por su propia iniciativa...**DD2.** Un criterio es, a su vez, imaginario y colectivo porque es el que dice el padre de familia o la comunidad educativa que el colegio, mire, los muchachos salen sabiendo, estos muchachos salen pilosos, que es un término que se estila en lo educativo, este muchacho salió muy motivado.

Los testimonios revelan que la motivación opera en dos niveles: individual (docentes que inspiran a estudiantes a proyectarse personal y socialmente) y colectivo (construcción de imaginarios compartidos sobre calidad educativa). Se resalta su rol como catalizador: estudiantes "pilosos" o docentes que van "más allá de lo económico" emergen de entornos donde prima la valoración del aprendizaje como herramienta de movilidad social. No obstante, advierten que, sin recursos o reconocimiento institucional, la motivación se agota. De este modo, el **rol docente** es muy destacado e importante, por lo que los informantes indican que:

DD2. Entonces, un rol del docente es ir potenciando en nuestros muchachos la cultura, la tolerancia, el entendimiento del rol social y que todos como sociedad

tenemos que mejorar, pues vamos implementando nuestras políticas y mejorando el entorno cultural también. **DOC1.** Esa sería otra. Sensibilizar al equipo docente de su rol, de que esto es de todos, no es de una sola persona, sino que todo lo que constituye nuestro colegio, nuestro PEI, es de todos y es para todos. **DOC2.** la limitante más grave es los docentes que asumen su rol como el rol para satisfacer necesidades económicas y para poder conseguir el sustento diario y no lo ven como la responsabilidad de formar ciudadanos un docente es un formador de un ciudadano un adolescente es el embrión de un ciudadano y uno como docente impacta muchísimo entonces esa sería la mayor limitante. **DOC3.**Bueno, yo creo que el primer rol docente sería, bueno nosotros por ende somos formadores, entonces el primer rol sería formar, desarrollar valores, actitudes, habilidades de los estudiantes, de alguna forma proporcionar, brindar oportunidades de aprendizaje a todos ellos, conocer las necesidades. **DD1.** Los docentes en su rol como actores, como gestores de acción para producir calidad educativa, calidad en el aprendizaje en particular en esta institución educativa en el área de la básica y la media secundaria pudiéramos identificarlos en su gran mayoría como personas responsables que debaten que se apersonan de los criterios del pensum de los parámetros del proyecto educativo institucional y de los alineamientos que vamos creando con los planes de mejoramiento institucional anuales y bianuales, etc.

Existe consenso en que el docente debe trascender lo académico para ser formador de ciudadanía, con énfasis en valores, pensamiento crítico y adaptación a necesidades estudiantiles. Las críticas apuntan a dos riesgos: reduccionismo economicista (docentes que solo ven en su rol un sustento) y aislamiento (falta de corresponsabilidad en el PEI). Los casos exitosos muestran docentes que asumen liderazgo pedagógico, articulando currículo, contextos y proyectos institucionales. Es así como la **creación de proyectos** es un código de interés en el análisis con las siguientes citas:

DCC1. Se ha incrementado la creación de proyectos que debe ponerse un freno porque no se están articulando. Es necesario que se creen proyectos contextualizados y que sean a la vez desde unas bases de estructuración y con autonomía, pero realmente apoyados por los recursos que se necesitan. **DD1.** Como acabo de decir, hemos creado equipos, proyectos, si vale el término, planes, algunos se han presentado a entidades que financian, que ayudan, a universidades, a la gobernación, a la alcaldía.

Si bien se valora la proliferación de iniciativas, se alerta sobre su fragmentación y falta de sostenibilidad. Proyectos como los presentados a gobernaciones/universidades destacan por su potencial, pero su impacto se diluye cuando: Son desarticulados (ejemplo: múltiples proyectos sin línea transversal), Carecen de recursos específicos, y

cuento no se institucionalizan como prácticas permanentes. Esta dimensión se cierra con el código del **trabajo en equipo** ya que esto configura la esencia de la transformación educativa como elemento impulsador de los cambios y mejoras en la calidad educativa desde las políticas institucionales y que fue expresado como:

DD2. dentro de esas estrategias es primero que todo el trabajo en equipo ya que del trabajo en equipo se solucionan muchas de estas falencias, especialmente lo que tiene que ver con los compañeros que tienen algunas dificultades para asimilar los cambios que están dando. Uno que es más dinámico ayuda al otro para que se vayan metiendo en el rol, el acompañamiento, las reuniones, siempre el liderazgo pedagógico que tengan los compañeros que deben estar ahí al frente. Y que son personas súper dinámicas y que ayudan a que los demás vayan marchando...Es decir, la importancia entonces de que los equipos empiecen a trabajar y que todos entiendan que, si tenemos, que estamos trabajando con una sola línea transversal que nos está atravesando todos los currículos, nos está permeando a todos, pues todos a partes de él empezamos a trabajar y vamos llevando la misma dirección en un sentido. **DOC3.** También me parece que, dentro de esos aspectos, yo diría que fomentar el trabajo en equipo, que sea colaborativo. A veces somos un poquito recelosos en compartir esos saberes que tiene el uno con el otro y podemos promover el intercambio de experiencias. **DCC2.** se hace en conjunto con equipos de trabajo o comités, y aquellos docentes que de pronto ponen esa resistencia pues tratamos de que el grupo lo apoye lo llevemos de la mano para lograr todo esto que nosotros queremos con la institución y siempre teniendo en cuenta nuestro país nuestro horizonte para donde queremos ir entonces hay una gran organización a nivel grupal...Como nos ve la comunidad educativa, eso también es importante, que la comunidad educativa ve en nuestra institución, que es una de las mejores instituciones.

Identificado como un antídoto efectivo contra las resistencias al cambio y como garantía fundamental para la sostenibilidad institucional, este enfoque promueve la mejora continua y el fortalecimiento colectivo. Entre las buenas prácticas destacadas se incluyen las mentorías entre docentes, donde los más dinámicos y experimentados guían y apoyan a sus colegas menos experimentados, fomentando así el aprendizaje colaborativo y el crecimiento profesional. Además, los Comités con roles claramente definidos, como el comité de convivencia, el comité de calidad y el comité COPASST, contribuyen a una gestión organizada y eficiente. La cultura de compartir saberes sin recelo alguno refuerza el trabajo en equipo y el desarrollo profesional, mientras que la comunidad educativa unida, integrada por docentes, estudiantes y familias, se presenta como un factor clave para corregir errores, enfrentar desafíos y mantener una identidad institucional coherente y sólida a lo largo del tiempo.

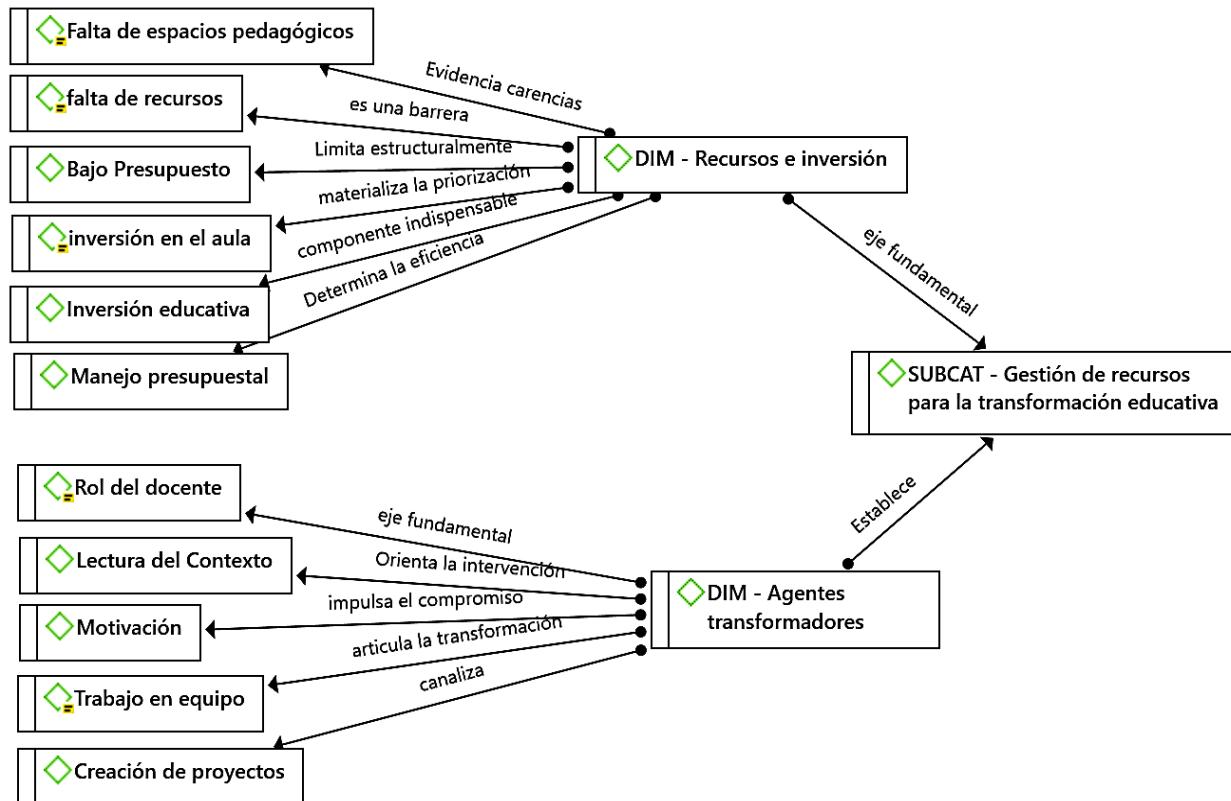
Es así que, en general, los testimonios revelan que esta dimensión se sustenta en un proceso cíclico de transformación educativa, iniciando con una lectura crítica del contexto que identifica necesidades reales (como las diferencias entre zonas urbanas y rurales), seguida de la motivación como fuerza impulsora tanto individual (docentes inspiradores) como colectiva (imaginarios compartidos de calidad). El rol del docente emerge como eje central, trascendiendo la instrucción académica para asumir un liderazgo formador de ciudadanía, aunque enfrenta desafíos como la precarización laboral que reduce su misión a un mero sustento económico. Estos tres elementos (contexto, motivación y rol) convergen en la creación de proyectos pedagógicos innovadores, que, pese a su potencial, suelen fragmentarse por falta de articulación o recursos, evidenciando una brecha entre la innovación aislada y la transformación sistémica.

La sostenibilidad de estos cambios depende finalmente del trabajo en equipo, donde los testimonios destacan prácticas colaborativas como mentorías entre docentes, comités interdisciplinares y culturas institucionales que valoran profundamente el compartir saberes. Esta dimensión no sería posible sin la interacción dinámica entre sus componentes: la lectura del contexto sin motivación conduce a diagnósticos estériles; la motivación sin trabajo en equipo se agota rápidamente en esfuerzos individuales; y los proyectos sin contextualización tienden a repetir modelos fallidos. Así, los "Agentes Transformadores" operan como un ecosistema interdependiente, donde cada código potencia a los demás para generar cambios pedagógicos profundos y duraderos, siempre que se superen barreras significativas como la desarticulación institucional o la falta de reconocimiento profesional. Estos agentes son fundamentales para impulsar una cultura de innovación constante que responda a las necesidades reales del entorno educativo.

Este enfoque integral demuestra que la transformación educativa sostenible no depende de acciones aisladas, sino de la sinergia entre actores, procesos y contextos. Al fortalecer el trabajo colaborativo y la contextualización, se construye una base sólida para enfrentar los desafíos educativos con resiliencia y creatividad. Así, se promueve un cambio sistémico que trasciende la innovación puntual para arraigarse en la cultura institucional.

Figura 17.

Subcategoría - gestión de recursos para la transformación educativa



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La subcategoría “Gestión de recursos para la transformación educativa” desde los resultados obtenidos revela una tensión fundamental entre los postulados teóricos sobre gestión de recursos educativos y su implementación práctica en las instituciones escolares. El estudio de la efectividad de las políticas educativas revela una contradicción estructural entre el diseño normativo y las realidades institucionales. Viennet y Pont (2017) establecen que el éxito de las políticas depende críticamente de “la capacidad institucional para gestionar y distribuir recursos estratégicamente” (p. 48), principio que entra en tensión con los hallazgos empíricos que documentan brechas persistentes en la asignación de materiales pedagógicos y formación docente.

Esta disonancia no constituye un mero problema logístico, sino que refleja lo que Correa y Cunha (2018) conceptualizan como “el mito de la transferibilidad lineal” (p. 112) de las políticas educativas, la falacia de que los modelos diseñados centralmente pueden aplicarse sin mediaciones en contextos diversos. Programas como la Jornada Única

ejemplifican esta tensión cuando, al ignorar las heterogeneidades territoriales, generan efectos contrarios a sus objetivos declarados, convirtiéndose en lo que Lipsky (1980) denominaría "políticas simbólicas" con escaso impacto real en las prácticas educativas.

Desde la teoría crítica, Apple (2013) devela cómo "la distribución de recursos educativos reproduce las geometrías del poder existentes" (p. 76), tesis que los datos corroboran al mostrar patrones sistemáticos y persistentes de asignación inequitativa, donde las instituciones más vulnerables reciben considerablemente menos apoyo y recursos en comparación con otras, lo cual perpetúa las desigualdades educativas y limita las oportunidades de desarrollo para sectores históricamente desfavorecidos. Sin embargo, esta determinación estructural no anula completamente la agencia institucional ni la posibilidad de intervención activa y consciente desde las comunidades educativas, que pueden, a través de acciones organizadas y estrategias innovadoras, modificar y desafiar dichas dinámicas para promover una mayor equidad y justicia social en el ámbito educativo.

Como demuestran casos paradigmáticos documentados en esta investigación, algunas comunidades educativas desarrollan lo que Giroux (1983) denominó "pedagogías de la posibilidad" (p. 93), prácticas de resistencia creativa que, mediante estrategias colaborativas, alianzas y acciones colectivas, logran trascender en parte sus condiciones materiales de exclusión social y educativa. Estos casos constituyen contraejemplos vitales que desafían los determinismos sociales y revelan que, incluso en contextos adversos, existen márgenes reales y valiosos para la acción transformadora, la innovación pedagógica y el empoderamiento comunitario.

La teoría de los imaginarios sociales (Castoriadis, 1975) proporciona un marco explicativo especialmente potente para comprender las persistentes resistencias al cambio educativo. Mientras las políticas educativas vigentes (como la Ley 115 de 1994 y el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, PNDE) promueven discursos transformadores y orientados a la mejora, los actores educativos mantienen representaciones escépticas y profundamente arraigadas en lo que Berger y Luckmann (1966) identifican como "resistencia de los universos simbólicos instituidos" (p. 154), que condicionan sus prácticas, percepciones y actitudes frente a las reformas y transformaciones propuestas.

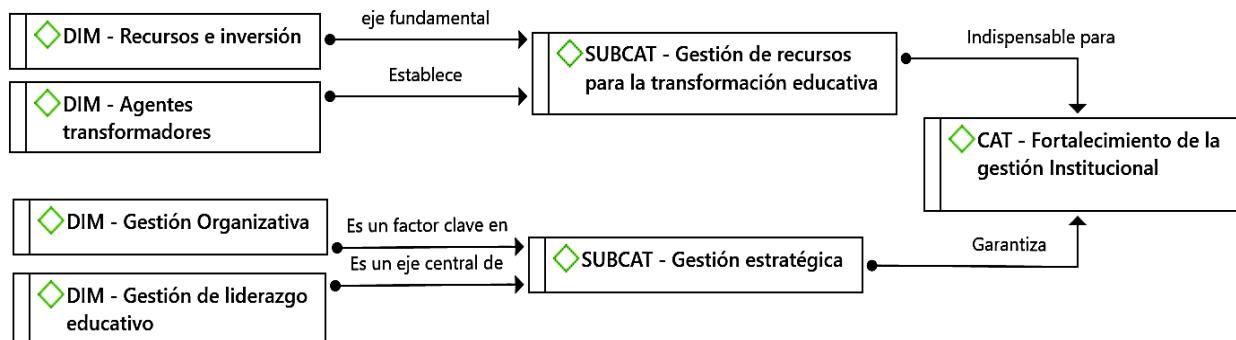
Esta brecha cognitiva se manifiesta con claridad en las concepciones docentes sobre calidad educativa, que como señala Tedesco (2008) privilegian dimensiones holísticas como el desarrollo profesional y la pertinencia curricular, y que entran en conflicto con la presión por resultados estandarizados que, según la OCDE (2023), "distorsionan los procesos pedagógicos profundos" (p. 29). La investigación muestra cómo las culturas institucionales (Fierro et al., 1999) desarrollan lo que De Certeau (1990) llamó "artes de hacer cotidianas" (p. 65), micro-prácticas de resignificación que, aunque rara vez se institucionalizan, mantienen viva la posibilidad de adaptación creativa frente a modelos rígidos.

El análisis desde la teoría del habitus (Bourdieu, 1990) revela cómo las disposiciones internalizadas por los actores, particularmente sus esquemas de percepción sobre lo posible y lo imposible, condicionan su capacidad para innovar pedagógicamente. Esta perspectiva permite comprender las tres tensiones centrales identificadas: 1) La brecha entre retórica transformadora y burocracia implementadora (Moreu, 2000); 2) El desfase entre modelos centralizados y necesidades gionales (Tagliabue, 1997); y 3) La fricción entre imaginarios tecnocráticos y saberes situados (Jodelet, 1986). Estas tensiones no son meros obstáculos técnicos, sino expresiones de lo que Santos (2006) denominaría "epistemologías en conflicto", formas alternativas de concebir lo educativo que compiten por hegemonía en el campo pedagógico.

Superar estas paradojas exige trascender los modelos gerencialistas tradicionales para adoptar enfoques que, como propone Oszlak (1980), integren coherentemente las dimensiones política, organizativa y pedagógica. Esto implica reconocer, siguiendo a Lasswell (1991), que "toda política es una hipótesis de cambio que debe validarse en contexto" (p. 142), lo que demanda mecanismos genuinos de participación que incorporen las soluciones emergentes desde las bases del sistema. Las "tácticas cotidianas" identificadas (De Certeau, 1990) deberían considerarse no como desviaciones, sino como insumos valiosos para rediseñar políticas más sensibles a las realidades institucionales. En última instancia, esta investigación sugiere que la verdadera efectividad política se mide no por su fidelidad al diseño original, sino por su capacidad para generar procesos auténticos de transformación educativa desde y para los territorios.

Figura 18.

Categoría - fortalecimiento de la gestión Institucional



Nota. Elaborado por Torres (2025)

El análisis de las subcategorías "Gestión estratégica" y "Gestión de recursos para la transformación educativa" integran la **Categoría “Fortalecimiento de la gestión Institucional”** mostrando que el fortalecimiento institucional en contextos vulnerables constituye un proceso dialéctico entre la capacidad de agencia local y las restricciones estructurales del sistema educativo. Los hallazgos demuestran que las instituciones educativas operan como espacios de negociación permanente donde los marcos normativos nacionales son reinterpretados a través de prácticas situadas que responden a realidades específicas. Esta dinámica, lejos de ser una desviación del modelo formal, representa la expresión concreta de cómo se construye cotidianamente el fortalecimiento institucional en escenarios de precariedad material y complejidad social.

La teoría crítica desnaturaliza el concepto de fortalecimiento institucional al develar su esencia profundamente política. Giroux (1983) fundamenta esta perspectiva al conceptualizar las escuelas como "arenas donde se libran batallas por la significación cultural" (p. 72), lo que transforma la gestión educativa en un campo de disputa simbólica. Esta aproximación teórica permite comprender cómo los líderes educativos resignifican programas como la Jornada Única, convirtiéndolos de meros dispositivos administrativos en herramientas de protección social. Sin embargo, esta capacidad de agencia se ejerce en condiciones de precariedad estructural que configuran lo que Tello (2019) denomina "la paradoja de la creatividad en la escasez" (p. 155), fenómeno donde la innovación pedagógica emerge precisamente como respuesta adaptativa a la crónica insuficiencia de recursos, desafiando así los determinismos economicistas.

El análisis cultural del fortalecimiento institucional revela una fractura epistemológica fundamental y persistente que impacta directamente en la manera en que las políticas educativas son interpretadas y aplicadas en las escuelas. Mientras los marcos normativos oficiales insisten en promover imaginarios tecnocráticos centrados casi exclusivamente en indicadores cuantitativos y estandarizados, las comunidades educativas elaboran y sostienen narrativas alternativas mucho más ricas y complejas, donde conceptos como "fortalecimiento institucional" incorporan dimensiones que permanecen ausentes o invisibilizadas en los discursos oficiales. Entre estas dimensiones destacan la contención emocional de los actores educativos, la garantía de seguridad física para toda la comunidad escolar y la preservación del tejido social como base para el bienestar colectivo y la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje y la convivencia.

Esta profunda disonancia cognitiva y valorativa encuentra su marco teórico explicativo en la teoría del habitus formulada por Bourdieu (1990), especialmente en su noción de "estructuras estructurantes" (p. 53), que refiere a esquemas duraderos y profundamente internalizados de percepción, pensamiento y acción que filtran y reinterpretan selectivamente los discursos políticos y normativos, adaptándolos a las lógicas y realidades locales. Los datos recogidos en esta investigación demuestran que estas estructuras cognitivas funcionan como mecanismos efectivos de resistencia cultural frente a los modelos homogéneos y centralizados impuestos desde instancias superiores, permitiendo que las comunidades educativas mantengan cierta autonomía interpretativa y preserven sus propias formas de sentido y práctica en medio de la presión por la estandarización.

La investigación devela una contradicción estructural entre los postulados de autonomía escolar y las realidades institucionales en contextos vulnerables. Como señala Apple (2013), "la gestión de recursos nunca es neutral, sino que encarna proyectos políticos en competencia" (p. 34), lo que se manifiesta en la paradoja de instituciones obligadas a destinar sus escasos recursos a resolver carencias básicas (infraestructura, seguridad, alimentación) en detrimento de mejoras pedagógicas sustantivas. Esta evidencia empírica cuestiona radicalmente los modelos gerencialistas

y valida la propuesta de Santos (2018) sobre "modelos glocales de intervención" (p. 112) que articulen dialécticamente marcos nacionales con saberes pedagógicos situados.

Los hallazgos de esta investigación permiten reformular teóricamente el fortalecimiento institucional como un proceso ecológico que mantiene productivamente la tensión dialéctica entre lo prescrito normativamente y lo posible contextualmente, conceptualización que se articula con el planteamiento de Fullan (2016) sobre la "capacidad de cambio contextualizada" (p. 89), entendida como esa competencia institucional desarrollada históricamente para negociar creativamente entre las demandas externas y las necesidades locales emergentes.

Como elemento de análisis de la política educativa fundamental, el estudio propone tres ejes transformadores interrelacionados: en primer lugar, el reconocimiento de la agencia institucional como motor de cambio, retomando a Ball (2012) y su noción de "emprendedores de política" (p. 112), es decir, aquellos actores educativos que desde su expertise situado son capaces de reinventar los mandatos oficiales; en segundo término, el desarrollo de sistemas de evaluación comprehensiva que, siguiendo el principio planteado por la UNESCO (2019) de "capturar lo que realmente importa" (p. 47) en cada contexto específico, superen el reduccionismo de los indicadores estandarizados; y finalmente, la implementación de mecanismos de articulación intersectorial que, aplicando el modelo de "ecologías de aprendizaje" propuesto por Bronfenbrenner (1979), permitan abordar de manera integral los determinantes estructurales que condicionan el desarrollo institucional.

Esta triada conceptual, agencia, evaluación situada y articulación ecológica, configura un marco analítico-propositivo que trasciende las visiones fragmentarias predominantes, ofreciendo en su lugar una perspectiva holística del fortalecimiento institucional como fenómeno complejo y multidimensional. Esta investigación reconceptualiza el fortalecimiento institucional como práctica política situada que trasciende los enfoques técnico-instrumentales. Los hallazgos corroboran cómo las políticas naufragan al ignorar lo que De Certeau (1990) denominó "la lógica de lo cotidiano" (p. 35), ese conjunto de tácticas locales mediante las cuales las comunidades educativas resisten y reinterpretan los diseños estandarizados. La propuesta teórica enfatiza lo que Weick (1976) conceptualizó como "acoplamiento flexible" (p. 121),

capacidad para mantener conexiones dinámicas entre normativas y realidades, superando dicotomías estériles mediante un enfoque relacional que, como sugiere Santos (2018), "articule críticamente lo global con lo local" (p. 92).

Análisis del resultado de la categoría – condiciones para la calidad educativa

A continuación, se presenta la conformación inductiva de la categoría “Condiciones para la calidad educativa” y cuyo resultado inductivo surgió desde los códigos indicados en la tabla 8 que conformaron las 4 dimensiones (Desarrollo profesional docente, Práctica docente, Pertinencia en la contextualización curricular, Identidad institucional) y las subcategorías (Formación docente para las prácticas pedagógicas, y Currículo contextualizado)

Tabla 9.

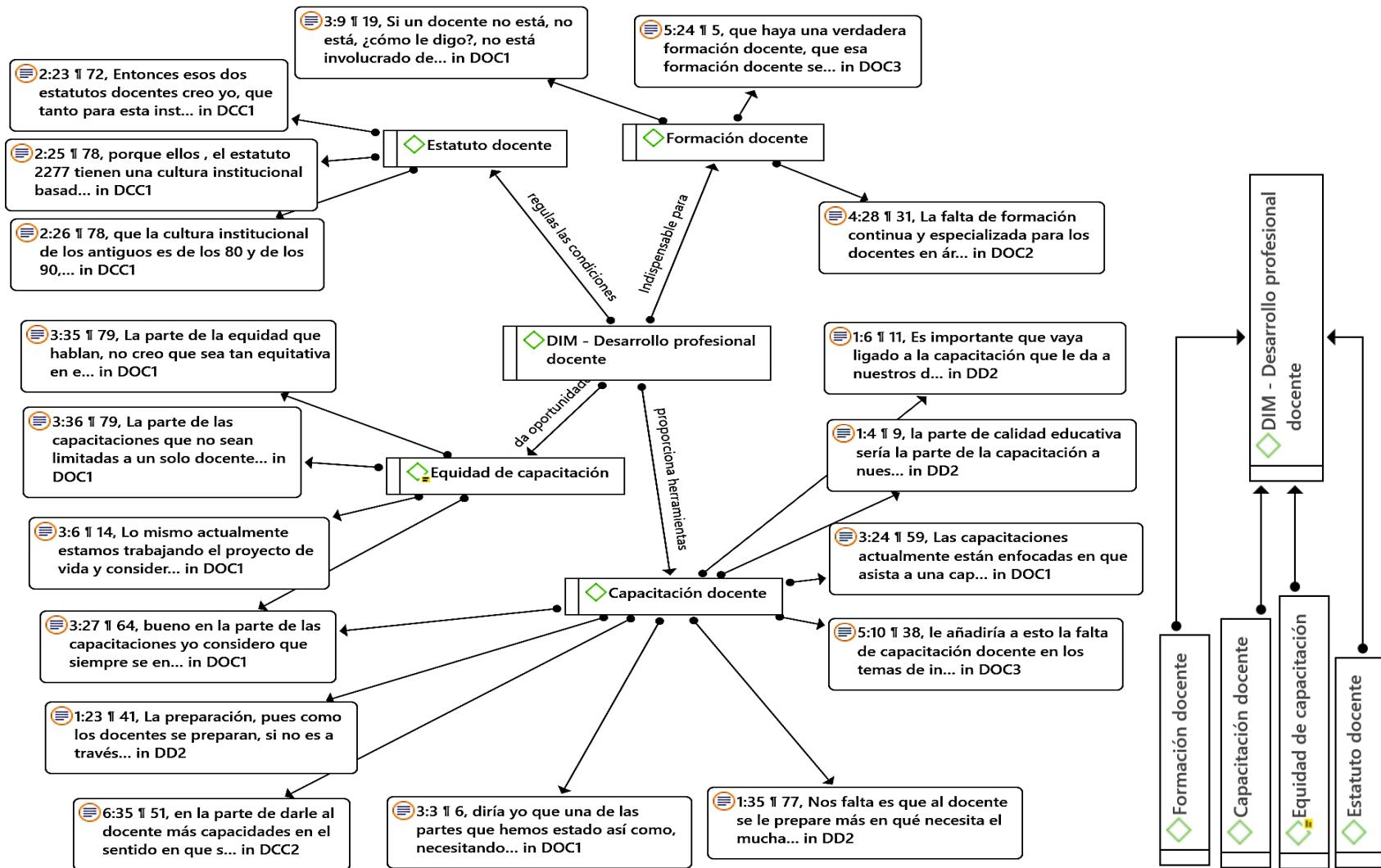
Síntesis de la categoría “condiciones para la calidad educativa”

Código	Dimensión	Subcategoría	Categoría Emergente
Capacitación docente			
Equidad de capacitación			
Estatuto docente			
Formación docente			
Centros de Interés			
Estrategia Pedagógica			
Prácticas de aula			
Priorización de competencias	Práctica docente		
Proyecto de Lectoescritura			
Proyectos pedagógicos transversales			Condiciones para la calidad educativa
Articulación de estrategias			
Contextualización		Pertinencia en la contextualización curricular	
Currículo			
Intencionalidad			
Pertinencia			
Arraigo cultural			
Creencias			
Cultura			
Cultura Institucional		Identidad institucional	
Intercambio cultural			
Socialización de costumbres			

Nota. Elaborado por Torres (2025)

Figura 19.

Dimensión - desarrollo profesional docente



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La dimensión desarrollo profesional docente es una dimensión clave para la mejora educativa, en esta investigación fue el resultado de los siguientes códigos emergentes como la capacitación docente, que fortalece competencias pedagógicas; la equidad de capacitación, asegurando acceso justo a oportunidades formativas; el estatuto docente, que define derechos y condiciones laborales para un ejercicio digno; y la formación docente, tanto inicial como continua, como base para una enseñanza de calidad. Estos elementos, en conjunto, permiten no solo potenciar las prácticas educativas, sino también avanzar hacia sistemas más inclusivos y eficaces, donde el docente sea protagonista de la transformación educativa.

De este modo, partimos de analizar algunas de las respuestas de los informantes clave respecto a la **formación docente** con las siguientes citas:

DOC1. Si un docente no está, no está, ¿cómo le digo?, no está involucrado dentro de lo que estamos viviendo actualmente, fácilmente los estudiantes se cansan, fácilmente los estudiantes se aburren, fácilmente es el área con mayor pérdida o de desempeño bajo o pérdida del año escolar, y considero que la formación del docente en el currículo tiene un impacto importante, el manejo del plan de aula, cuando estamos trabajando lo de las evidencias, lo de los derechos básicos de aprendizaje. **DOC2.** La falta de formación continua y especializada para los docentes en áreas técnicas y pedagógicas también representa un desafío no solo para nuestra institución sino para muchas más. **DOC3.** que haya una verdadera formación docente, que esa formación docente sea continua, que haya un buen financiamiento educativo, que de alguna forma arrope el PMI, el Plan de Mejoramiento Institucional, y que de alguna forma se brinde el mejoramiento de la práctica pedagógica docente.

Los docentes reconocen que una formación inicial sólida y continua es fundamental para mantener la relevancia pedagógica. Se destaca que cuando el docente no está actualizado, los estudiantes pierden interés, lo que afecta directamente su rendimiento académico. Además, se subraya la importancia de dominar herramientas clave como el plan de aula y los derechos básicos de aprendizaje. Se enfatiza la necesidad de una formación continua, bien financiada y alineada con los planes institucionales, que permita mejorar las prácticas pedagógicas de manera sostenible. También se señala que la falta de especialización en áreas técnicas y pedagógicas representa un desafío recurrente, lo que sugiere que la formación actual no siempre responde a las demandas reales del aula. Es así como la **capacitación docente**

complementa este proceso para desarrollar un mejor papel del docente y de lo que manifiestan los informantes claves que:

DD2. la parte de calidad educativa sería la parte de la capacitación a nuestros docentes. Ya para poder tener una mejor proyección hacia nuestros estudiantes y mejorar esa calidad debe ser la facilidad que se le brinden a ellos en la preparación...Es importante que vaya ligado a la capacitación docente para que puedan influir en los sitios donde están y que sea más acorde a la población que está tratando allí... Nos falta es que al docente se le prepare más, se le capacite más en qué necesita el muchacho desarrollar en su vida práctica, en el hacer. Porque todavía el conocimiento teórico ya está en todo lado, usted con el celular, con el computador, el internet, mira. Pero el práctico, que el muchacho entienda el saber, ¿para qué le sirve el saber? El saber donde los docentes, para que sea más aplicado al conocimiento, más de aplicación que de teoría. **DOC1.** diría yo que una de las partes que hemos estado así como, necesitando como prioridad, yo diría que la capacitación de docentes en la parte de tecnología , una capacitación en las tecnologías que hay hoy ya que esa es nuestra realidad, todo está relacionado con tecnología y hay que saber utilizar para ir al ritmo de los estudiantes y a las necesidades de los estudiantes en este mundo que considera globalizado...Las capacitaciones de los docentes actualmente están enfocadas en que asista a una capacitación uno o dos docentes y a veces no se dan el espacio de la réplica de esas capacitaciones. Lo otro es que si se da la réplica de esas capacitaciones a los docentes que no han asistido a esas capacitaciones consideran pérdida de tiempo. **DOC3.** le añadiría a esto la falta de capacitación docente en los temas de inclusión, en los temas de manejo de conflictos, en los temas de necesidades especiales, en temas de tecnología, en estrategias innovadoras para enseñar y dejar de ser tan tradicionalistas, entre otros. **DCC2.** en la parte de darle al docente más capacidades en el sentido en que se capaciten a los docentes que la capacitación sea también constante que no sea de pronto autónoma por el docente sino también que el Estado obligue o que nos den capacitaciones constantes en todo lo que tenga que ver con el currículo en todo lo que tiene que ver hoy en día con lo que es la evaluación formativa

Existe un consenso en que las capacitaciones docentes son insuficientes, descontextualizadas y poco prácticas. Se menciona que, aunque se ofrecen talleres en áreas críticas como la tecnología, estos suelen limitarse a uno o dos docentes, sin que existan mecanismos efectivos para replicar ese conocimiento. Se amplía esta crítica señalando vacíos en temas como inclusión, manejo de conflictos y didácticas innovadoras, lo que perpetúa métodos tradicionales. Se coincide en que las capacitaciones deben ser obligatorias, constantes y aplicables, especialmente en áreas como la evaluación formativa y el desarrollo de habilidades prácticas, ya que el conocimiento teórico, aunque accesible, no siempre se traduce en estrategias

pedagógicas efectivas. Por otra parte, la equidad de **capacitación docente** es crucial ya sea porque son insuficientes o porque son mal direccionadas hacia sus propósitos donde los informantes indican que:

DOC1. Lo mismo actualmente estamos trabajando el proyecto de vida y consideraría que la falencia que se ha tenido desde el Ministerio de Educación es la falta de integrarse al contexto la persona que está desarrollando o implementando esa política para poder fortalecer realmente el proceso porque a pesar de ser equitativo, que se habla de una política de equidad, no puede haber equidad en diferentes contextos. **DOC2.** La parte de la equidad que hablan, no creo que sea tan equitativa en el proceso de evaluación externa, porque cuando uno va a analizar en la media, las preguntas que vienen para los estudiantes, hay estudiantes que sí han tenido la posibilidad de vivir esos procesos. **DOC3.** La parte de las capacitaciones que no sean limitadas a un solo docente y que se haga la réplica, no estoy de acuerdo con eso, porque, así como en algún momento tuvimos una visita de la Secretaría de Educación que fue ubicada a un solo grupo, considero que esas charlas deben hacerse a todo el conglomerado docente y no ir dirigida a una sola parte.

Se cuestiona la falta de equidad real en las oportunidades de desarrollo profesional. Se critica que las políticas educativas, aunque promueven la equidad en el discurso, no siempre consideran los contextos locales, lo que limita su impacto. Se señalan desigualdades incluso en procesos como las evaluaciones externas, donde algunos estudiantes tienen más preparación que otros debido a diferencias en el acceso a recursos. Se rechaza el modelo de "capacitación por réplica", argumentando que el conocimiento debería llegar directamente a todos los docentes, evitando filtros que diluyen su calidad. Estas respuestas reflejan una demanda por capacitaciones universales, contextualizadas y con recursos equitativos.

Es así como el **estatuto docente** es otro código que configura la dimensión de desempeño profesional pues complementa elementos de actitud y aptitud en el logro de la calidad educativa desde lo que las políticas educativas configuran para el servicio educativo y donde se resaltan las siguientes citas:

DCC1. Entonces esos dos estatutos docentes creo yo, que, tanto para esta institución como para cualquier institución, no es nada sano para el sistema educativo, ahí falló el gobierno con eso, porque cada una tiene características diferentes, a unos los evalúan y a otros no, a unos les dan unas prerrogativas de ascenso y a otros no. Era mejor algo de pronto hasta mal hecho, un estatuto ahí mal hecho, que fuera igual para todos y funcionaba mejor la educación. Dos estatutos totalmente diferentes con responsabilidades diferentes no traen resultados ni en esta ni en ninguna porque se afecta por las creencias de atrás.

Entonces los antiguos tienen sus creencias de atrás y no las cambian. **D0C2.** porque ellos, el estatuto 2277 tienen una cultura institucional basada en los años 80 y 90, y la cultura institucional en todas las instituciones del estado después del 2000 cambió. **D0C3.** que la cultura institucional de los antiguos es de los 80 y de los 90, que básicamente fue con la que me educaron a mí, entonces adaptarse es difícil porque ellos perciben los cambios de otra manera, los pueden percibir negativamente, y puede que sí sean positivos, obviamente que muchos de los aspectos que han cambiado son positivos.

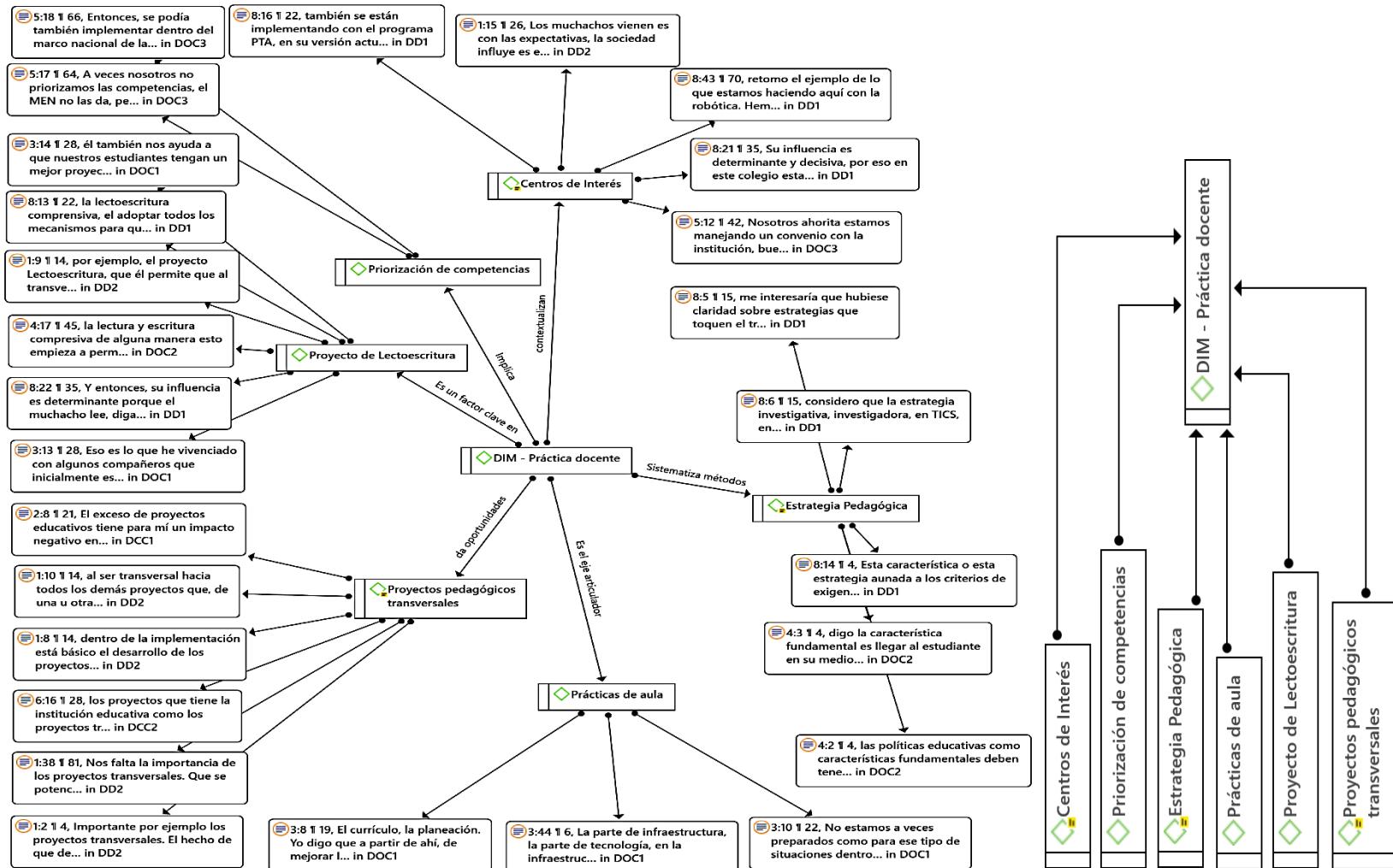
Las respuestas revelan un malestar generalizado con la coexistencia de marcos normativos distintos para los docentes, lo que genera desigualdades y resistencias al cambio. Se afirma que esta dualidad perjudica al sistema educativo, ya que los docentes con estatutos más antiguos operan con una mentalidad arraigada en décadas pasadas, dificultando la adaptación a nuevas metodologías. Se reconoce que, aunque muchos cambios son positivos, una parte del profesorado los percibe como amenazas debido a su formación rígida. Esto evidencia que, sin un marco normativo unificado y actualizado, persisten brechas que afectan la cohesión institucional y la innovación educativa.

De este modo, los testimonios recogidos evidencian que el desarrollo profesional docente enfrenta importantes desafíos estructurales. En cuanto a la formación docente, se identifica una brecha entre los conocimientos adquiridos y las necesidades reales del aula, particularmente en áreas técnicas y pedagógicas contemporáneas. Los docentes manifiestan que la capacitación suele ser esporádica, descontextualizada y carente de seguimiento, lo que limita su impacto en la práctica educativa. Además, se señala que estas capacitaciones frecuentemente se concentran en pocos docentes sin mecanismos efectivos de réplica, generando desigualdades en el acceso al conocimiento.

Un segundo aspecto crítico se relaciona con la equidad de capacitación y el estatuto docente. Los participantes destacan que las oportunidades de desarrollo no consideran las particularidades de los contextos educativos, perpetuando desigualdades. La coexistencia de dos estatutos docentes (2277 y 1278) emerge como un factor de división que dificulta la implementación uniforme de innovaciones pedagógicas. Esta situación genera resistencias al cambio entre docentes formados en paradigmas diferentes, afectando la cohesión del cuerpo docente y la calidad educativa. Se hace evidente la necesidad de unificar políticas y garantizar procesos de desarrollo profesional continuo, contextualizados e inclusivos.

Figura 20.

Dimensión - práctica docente



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La dimensión de práctica docente se configura como un eje dinamizador de los procesos educativos, articulando elementos clave como los centros de interés, que parten de las motivaciones estudiantiles, las estrategias pedagógicas, como herramientas didácticas intencionadas, y las prácticas de aula donde se materializa la acción educativa. Esta dimensión se complementa con la priorización de competencias para el desarrollo integral, así como con iniciativas estructurantes como el proyecto de lectoescritura y los proyectos pedagógicos transversales, que integran conocimientos desde un enfoque interdisciplinario. Juntos, estos códigos no solo orientan la labor docente hacia prácticas más significativas, sino que también promueven aprendizajes contextualizados y relevantes para la vida de los estudiantes. Aquí se parte del código ***centros de interés*** donde algunos informantes clave expresaron que:

DD2. Los muchachos vienen es con las expectativas y es donde aprovechamos a fortalecer el propósito de los centros de interés, la sociedad influye es en el direccionamiento que le vamos a dar a los proyectos. De acuerdo a las falencias que vemos en nuestra comunidad, hacia allá van enfocados los proyectos. Que debemos mejorar para que la comunidad mejore, que debemos ofrecer para que los muchachos sean mejores. **DD1.** también se están implementando con el programa PTA, en su versión actual, unos espacios denominados centros de interés que, en medio del trabajo de lo artístico, lo cultural y lo investigativo, también tocan factores de calidad académica y educativa en el colegio. **DOC2.** Su influencia es determinante y decisiva, por eso en este colegio estamos fortaleciendo los centros de interés que tienen que ver con la cultura, con las expresiones culturales, el arte, la danza, la oratoria, el teatro y demás expresiones recogidas y desarrolladas desde una lectura del contexto... A veces nosotros no priorizamos las competencias, el MEN no las da, pero no las priorizamos. Y yo digo que, si se hace eso, se hace un buen enfoque del desarrollo de las habilidades, porque a veces uno quiere, como dice el refrán colombiano, abarcar mucho, pero apretamos poco. **DOC3.** Entonces, se podía también implementar dentro del marco nacional de las cualificaciones, yo leí por ahí alguna vez, que, si nosotros implementábamos eso, estableceríamos un sistema de reconocimiento de saberes priorizando competencias.

Los docentes y directivos reconocen que los centros de interés son fundamentales para conectar el aprendizaje con las expectativas y realidades de los estudiantes. Se destaca su enfoque en problemáticas comunitarias, donde los proyectos buscan mejorar tanto la formación académica como el entorno social. Además, se menciona su integración con actividades artísticas, culturales e investigativas, lo que evidencia su potencial para dinamizar la calidad educativa. Sin embargo, se señala que, aunque el

MEN establece competencias, no siempre se priorizan adecuadamente, lo que puede llevar a esfuerzos dispersos y poco profundos. Es así como las **estrategias pedagógicas** son fundamentales como código donde indicaron que:

DOC2. las políticas educativas como características fundamentales deben tener la cualidad de llegar al estudiante donde den estrategias pedagógicas claras para que el estudiante entienda, o sea, que la transmisión del mensaje sea clara para el estudiante, que él entienda qué es lo que se está haciendo, es decir, una claridad pedagógica....digo que las estrategias pedagógicas deben tener la característica fundamental de llegar al estudiante en su medio, en su idioma y mediante los elementos con los que él se relaciona cotidianamente. **DD1.** me interesaría que hubiese claridad sobre estrategias que toquen el trasfondo investigativo aplicable a la educación básica secundaria, que es muy propio en su contexto y en su financiación de las universidades colombianas y muy pobre, precario y yo me atrevo a decir deficiente en orden del recurso para la investigación en la educación media y básica...considero que la estrategia investigativa, investigadora, en TICS, en robótica, en deporte, en cultura, en artística y también en elementos investigativos de las áreas básicas del saber, ciencias sociales, en matemática, en lectoescritura, que es un fuerte de nuestro colegio y en las ciencias naturales, por supuesto. **DD2.** Esta característica o esta estrategia aunada a los criterios de exigencia del Estado, del Ministerio de Educación Nacional para que los colegios den excelentes respuestas en las denominadas pruebas contextualizadas o pruebas cíclicas que a su vez responden a un esfuerzo inédito que hace el Estado en representación del Ministerio de Educación Nacional para que los colegios colombianos se acerquen en comprensión textual, interpretación matemática y en las áreas básicas del saber en línea de las valoraciones que se hacen a nivel internacional que a veces se miden más específicamente por las pruebas PISA.

Las estrategias pedagógicas son valoradas cuando son claras, contextualizadas y pertinentes al medio estudiantil. Se enfatiza la necesidad de que estas estrategias lleguen al estudiante "en su idioma" y con herramientas cotidianas, como las TIC, la robótica o el arte. No obstante, se critica la falta de recursos para estrategias investigativas en educación básica, lo que limita su potencial. Además, se menciona la presión por alinearse con pruebas estandarizadas (como PISA), lo que a veces desvía el foco de aprendizajes significativos hacia resultados medibles. Ahora bien, el código de **prácticas de aula** muestra con las siguientes citas de los docentes que:

DOC1. No estamos a veces preparados como para ese tipo de situaciones dentro del aula de clase y a veces algunos nos ceñimos mucho al patrón de clase y otros pues ignoramos ese patrón de clase y yo considero que ahí debe haber un refuerzo en la parte de las mejoras de las prácticas de aula. **DOC3.** La parte de infraestructura, la parte de tecnología, en la infraestructura, por ejemplo,

necesitamos otros espacios pedagógicos idóneos que tengan al menos lo mínimo para poder llevar un verdadero conocimiento a los estudiantes con un poco de comodidad, que sientan que son importantes para la sociedad, incluso esto permite las mejoras de las prácticas de aula, unas prácticas de aula coherentes y pertinentes que vayan en el mismo camino de los propósitos y metas de formación de la institución.

Las prácticas de aula son identificadas como un área que requiere mejora, especialmente en coherencia y pertinencia. Algunos docentes admiten ceñirse a patrones rígidos, mientras otros ignoran estructuras básicas, lo que genera inconsistencia. Se resalta la importancia de contar con infraestructura adecuada (espacios pedagógicos, tecnología) para prácticas más efectivas. La falta de estos recursos no solo afecta la comodidad, sino también la percepción de valor que los estudiantes tienen de su educación. Estas prácticas de aula son articuladas con estrategias macro como el **proyecto de lectoescritura** y donde expresan en sus vivencias y opiniones que:

DD2. por ejemplo, el proyecto Lectoescritura, que él permite que al transversalizar con los muchachos tengan pleno conocimiento de lo que están haciendo, porque ese es el entendimiento. En su práctica de saber leer, interpretar, inclusive expresar las ideas, se le está potenciando y fortaleciendo. **DOC1.** Eso es lo que he vivenciado con algunos compañeros que inicialmente estaban, así como negativos. Entonces el rol es como continuar en esa barca, que no se caiga de este proyecto porque el proyecto de lectoescritura es la base de todas las áreas...el proyecto de lectoescritura también nos ayuda a que nuestros estudiantes tengan un mejor proyecto de vida, puedan tener otra visión de ellos mismos sin necesidad de salir de su espacio sino a través de la lectura y a los docentes también si estuvieran más involucrados en todo el proceso se darían cuenta que el mundo de los muchachos no es tan alejado del mundo de nosotros. **DOC2.** la lectura y escritura compresiva de alguna manera esto empieza a permear a todos los actores y se empieza a dar como esa atmósfera de la lectura de la calidad, de mirar que vamos a hacer. **DD1.** la lectoescritura comprensiva, el adoptar todos los mecanismos para que los muchachos se vuelvan expertos en la interpretación textual y la respuesta adecuada de las preguntas o de las respuestas contextualizadas...Y entonces desde el proyecto de lectoescritura, su influencia es determinante porque el muchacho lee, digamos así, sus libretos, el muchacho interpreta, el muchacho contextualiza, el muchacho tiene que investigar sobre deporte, sobre factores culturales amplios.

El proyecto de lectoescritura es considerado la base transversal de todas las áreas, esencial para interpretar, argumentar y proyectar ideas. Los docentes destacan su impacto en el proyecto de vida de los estudiantes, ya que fomenta una visión más

crítica y autónoma. Sin embargo, se señala que algunos docentes no se involucran plenamente en su implementación, perdiendo oportunidades para conectar con las realidades juveniles. Su éxito depende de que sea adoptado como un eje integrador, no solo como una actividad aislada. Finalmente, el código de **proyectos pedagógicos transversales** cierra la conformación de esta dimensión donde algunos informantes expresaron que:

DD2. Importante por ejemplo los proyectos transversales. El hecho de que de acá se toma uno que es el que va a premiar todos los demás y que sea el eje conductor de las acciones hacia los muchachos y que nos permitan en ellos potenciar las habilidades que en último es lo que busca la educación...dentro de la implementación está básico el desarrollo de la implementación de los proyectos pedagógicos transversales, porque desde los proyectos que permean a las diferentes áreas se está buscando el propósito principal que es el de educar estudiantes y que esa educación no sea solamente de contenidos intelectuales, sino que sean de aplicación y de generación de habilidades y potenciar lo que cada muchacho tiene. **DCC1.** Nos falta la importancia de los proyectos transversales. Que se potenciarán la transversalización de esos proyectos para que sea vivencial, para que sea práctico, para que sea derecho...El exceso de proyectos educativos tiene para mí un impacto negativo en la calidad educativa. Debe haber un tratado sobre lo fundamental. Y pienso yo que las secretarías deben alinearse con el ministerio. Sólo los proyectos del ministerio se deberían tomar en cuenta. **DCC2.** los proyectos que tiene la institución educativa como los proyectos transversales que tenemos el proyecto de sexualidad el proyecto de PRAE el proyecto de movilidad bueno todos esos proyectos que tenemos en la institución se dan como orientaciones y visiones de toda esa diversidad cultural que no es que sea mala, sino que enriquecen aún más digamos así nuestro vivir.

Los proyectos pedagógicos transversales son valorados por su capacidad de integrar habilidades y contextos diversos (sexualidad, ambiente, cultura). Sin embargo, se critica su excesiva multiplicación, ya que la saturación de proyectos (desde el MEN, secretarías e instituciones) genera carga administrativa y dispersión. Se propone una alineación más clara entre instancias gubernamentales para priorizar proyectos esenciales y evitar duplicidades. Cuando están bien diseñados, estos proyectos potencian habilidades prácticas y reconocen la diversidad estudiantil, pero requieren enfoque y recursos para no convertirse en meros trámites.

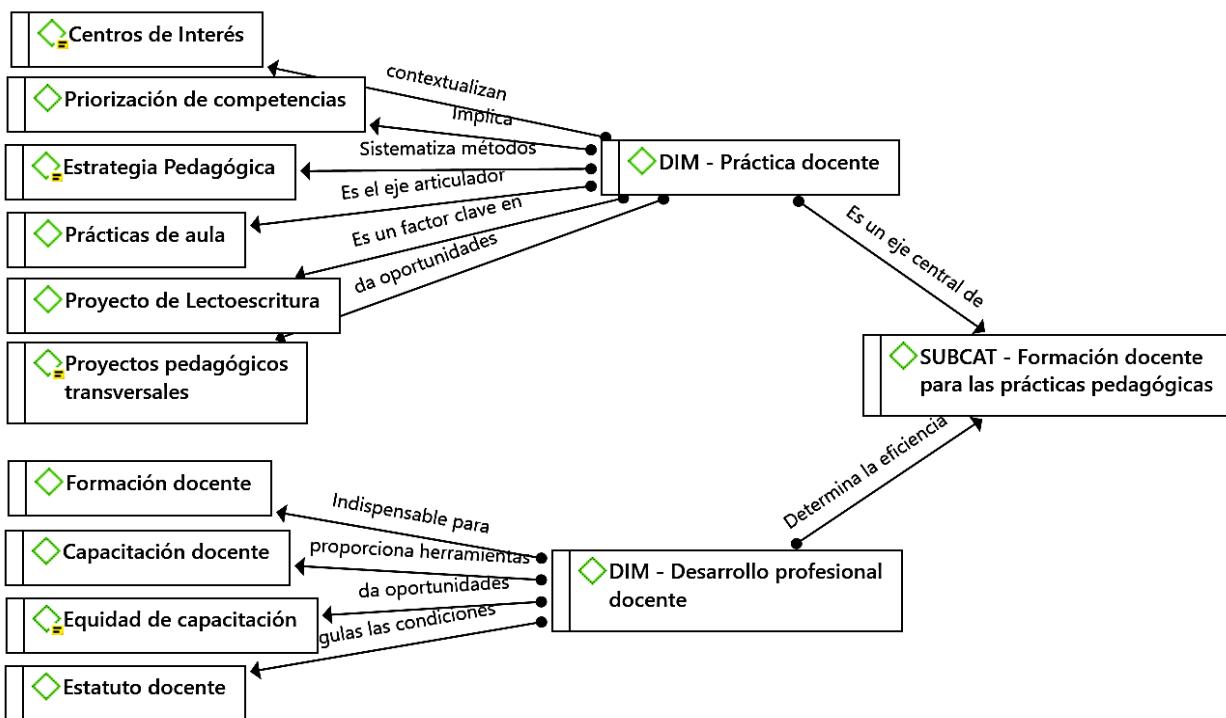
El análisis de las respuestas sobre la dimensión de práctica docente revela una tensión entre las directrices institucionales y la realidad del aula. Los centros de interés y la priorización de competencias son reconocidos como elementos valiosos para

conectar el aprendizaje con los intereses estudiantiles, pero su implementación suele ser inconsistente. Los docentes señalan dificultades para articular estos conceptos con las exigencias curriculares y las pruebas estandarizadas. Respecto a las estrategias pedagógicas, si bien se valoran los enfoques innovadores, estos chocan con limitaciones de infraestructura, recursos tecnológicos y falta de formación específica, particularmente en metodologías investigativas para educación básica.

En cuanto a los proyectos de lectoescritura y transversales, se reconoce su potencial para integrar conocimientos y desarrollar habilidades fundamentales. Sin embargo, los participantes critican la saturación de proyectos que, al multiplicarse sin articulación, generan carga administrativa y diluyen su impacto educativo. Esta situación se agrava por la falta de alineación entre las diferentes instancias (ministerio, secretarías e instituciones). Los testimonios sugieren la necesidad de simplificar y focalizar estos proyectos, garantizando que cuenten con los recursos necesarios y estén verdaderamente integrados al currículo, para pasar de ser requisitos burocráticos a herramientas pedagógicas efectivas.

Figura 21.

Subcategoría - formación docente para las prácticas pedagógicas



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La subcategoría "Formación Docente para las Prácticas Pedagógicas" presenta una marcada disonancia entre los fundamentos teóricos y su materialización en el contexto educativo colombiano. La formulación de políticas educativas enfrenta una paradoja fundamental que ha sido ampliamente documentada en la literatura especializada. Imen (2005) plantea que el diseño de políticas debería surgir de un diálogo permanente con las realidades pedagógicas concretas, estableciendo que "la verdadera transformación educativa solo puede emerger de procesos de abajo hacia arriba que reconozcan los saberes situados de los actores escolares" (p. 28). Sin embargo, la evidencia recogida en esta investigación muestra cómo, en la práctica, estas políticas suelen imponerse como modelos estandarizados y verticales, particularmente en el ámbito de la formación docente.

Los datos revelan que las capacitaciones, pese a su potencial transformador, se reducen a eventos esporádicos, desvinculados de las necesidades reales del aula y carentes de enfoques prácticos, especialmente en áreas estratégicas como las tecnologías educativas, pedagogías inclusivas y didácticas innovadoras. Esta brecha entre el diseño teórico y la implementación práctica constituye uno de los nudos críticos más significativos del sistema educativo contemporáneo.

Esta problemática adquiere mayor profundidad analítica al considerar la perspectiva de Tagliabue (1997), quien en su estudio sobre implementación de políticas educativas advierte que "los modelos ideales fracasan irremediablemente cuando carecen de mecanismos de anclaje territorial y no consideran las capacidades reales de las instituciones para apropiarlos" (p. 115).

Este marco explicativo resulta particularmente pertinente para comprender por qué directivas aparentemente robustas como las contenidas en el Plan Nacional Decenal de Educación o la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) terminan convirtiéndose en letra muerta, al no contar con estrategias operativas claras ni con los recursos financieros necesarios para su implementación sostenible. La investigación muestra cómo esta falta de articulación entre el diseño normativo y las condiciones reales de ejecución genera un círculo vicioso de frustración y desencanto entre los docentes, minando la credibilidad de las propias políticas educativas.

La dimensión de equidad en el desarrollo profesional docente revela tensiones aún más profundas que merecen un análisis detallado. Giroux (1983), desde su perspectiva de pedagogía crítica, ha demostrado cómo "el acceso desigual a las oportunidades de formación perpetúa y refuerza las jerarquías pedagógicas existentes, creando un sistema estratificado donde solo algunos docentes pueden acceder al conocimiento valioso" (p. 92).

Esta afirmación encuentra eco preocupante en los hallazgos de esta investigación, que muestran cómo las oportunidades formativas de calidad se concentran en un pequeño grupo de docentes privilegiados, generalmente aquellos que ya cuentan con mejores condiciones laborales y mayores recursos institucionales. El contraste con los postulados del Decreto 1421 sobre educación inclusiva no podría ser más marcado: mientras la norma promueve un ideal de acceso universal al desarrollo profesional, la realidad evidencia profundas asimetrías que el sistema parece incapaz de corregir.

Esta situación adquiere matices aún más críticos cuando se analiza desde el marco conceptual de Oszlak (1980) sobre legitimidad de las políticas públicas. Para este autor, "la validez de una política no se mide por su coherencia interna o su retórica persuasiva, sino por su capacidad efectiva para resolver problemas colectivos concretos" (p. 47). Bajo este criterio, las políticas de formación docente en Colombia muestran serias deficiencias, particularmente en lo que respecta a la coexistencia de los estatutos docentes 2277 y 1278.

Esta dualidad normativa, lejos de ser un tecnicismo jurídico, se convierte en un factor estructural que genera profundas inequidades en las condiciones laborales y formativas de los docentes, contraviniendo flagrantemente los principios de equidad consagrados en el Plan Nacional Decenal de Educación. Como bien lo señala Apple (2013), "los sistemas educativos no son neutrales, sino que reflejan y reproducen las estructuras de poder y desigualdad propias de la sociedad en la que se insertan" (p. 34), una afirmación que los hallazgos de esta investigación corroboran de manera contundente.

En el ámbito específico de las prácticas pedagógicas, la investigación ofrece evidencias que corroboran la tesis de Viennet y Pont (2017) sobre "el divorcio estructural entre el diseño normativo y las condiciones reales de implementación en el terreno

educativo" (p. 33). A pesar de contar con marcos teóricos robustos como los propuestos en el CONPES 4068 o en las políticas de lectoescritura, los docentes enfrentan obstáculos prácticamente insalvables para llevar estos postulados a su práctica cotidiana: proliferación de proyectos descontextualizados, carencia crónica de recursos pedagógicos básicos, saturación de actividades administrativas que consumen tiempo valioso de preparación de clases.

Esta situación ha sido caracterizada por Tello (2019) como "el síndrome de la implementación fallida", una condición estructural que afecta a gran parte de las políticas educativas en América Latina, donde "la retórica transformadora choca constantemente con una realidad institucional que la resiste y la deforma" (p. 142). Los datos recogidos en esta investigación no solo confirman plenamente este diagnóstico, sino que permiten comprender con mayor profundidad los mecanismos específicos, cotidianos y estructurales a través de los cuales se produce y perpetúa esta brecha entre teoría normativa y práctica institucional. Desde la falta de articulación interinstitucional hasta la limitada apropiación local de los discursos oficiales, se evidencia un desfase crónico entre lo que se prescribe desde los niveles centrales y lo que realmente ocurre en las escuelas, afectando la eficacia de las transformaciones propuestas.

La teoría de los imaginarios sociales desarrollada por Castoriadis (1975) proporciona un marco explicativo particularmente potente para comprender estas complejas dinámicas institucionales. Mientras las políticas educativas, muchas veces inspiradas por enfoques globales, construyen narrativas seductoras sobre excelencia docente, equidad y formación continua de calidad, las instituciones escolares operan bajo lógicas organizacionales y simbólicas profundamente arraigadas, que configuran una realidad distinta. Persisten, como advierte Hargreaves (1994), "culturas escolares refractarias al cambio, que ven las innovaciones como amenazas más que como oportunidades" (p. 68), producto de años de acumulación de prácticas defensivas frente a reformas impuestas sin participación real. Estas culturas no son meramente obstáculos, sino expresiones legítimas de una racionalidad construida históricamente, que protege identidades profesionales y garantiza cierta estabilidad en contextos marcados por la incertidumbre y la escasez.

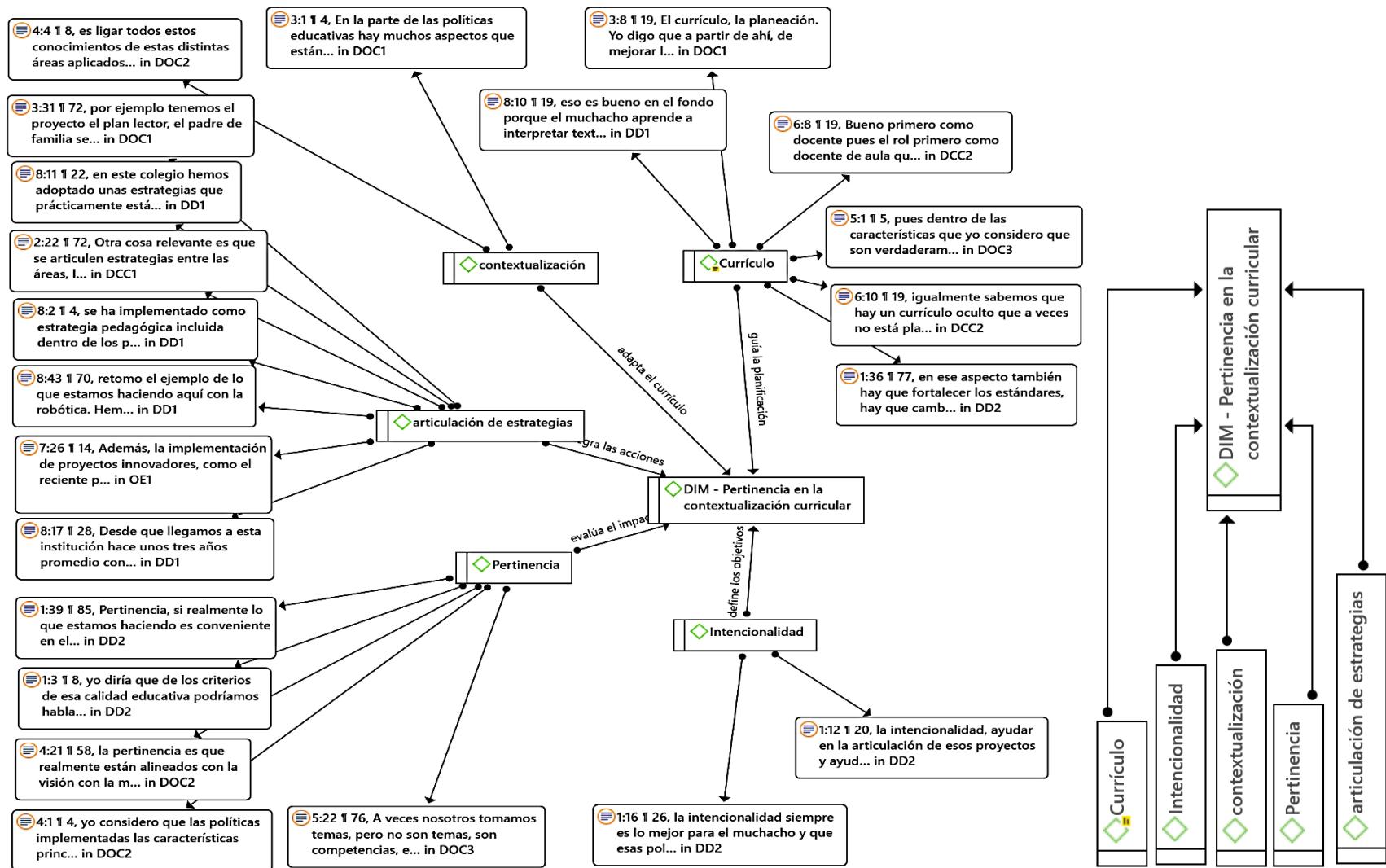
Esta tensión se manifiesta con especial claridad al analizar los modelos contrastantes de formación docente que coexisten en el sistema educativo. Por un lado, encontramos el enfoque reflexivo-situado propuesto por Schön (1983), quien demostró que "el desarrollo profesional efectivo requiere contextos de experimentación continua y reflexión sobre la práctica real" (p. 56). Por otro lado, persiste un modelo burocrático basado en talleres puntuales y certificaciones formales, que poco contribuyen a la transformación genuina de las prácticas pedagógicas. Esta contradicción no es meramente metodológica, sino que refleja visiones profundamente distintas sobre lo que significa enseñar y aprender en contextos educativos complejos.

La investigación permite identificar tres fracturas estructurales que explican las persistentes dificultades en la implementación de políticas de formación docente. En primer lugar, la brecha entre retórica transformadora y burocracia implementadora analizada por Moreu (2000) en sus estudios sobre reformas educativas. En segundo lugar, la tensión permanente entre centralización normativa y necesidades locales descrita por Tagliabue (1997) en su análisis de políticas educativas en contextos diversos. Finalmente, la fricción constante entre imaginarios oficiales y representaciones docentes estudiada por Jodelet (1986) desde la psicología social. Estas fracturas no son independientes entre sí, sino que se refuerzan mutuamente, creando un escenario donde las políticas educativas parecen condenadas a una implementación parcial.

Como síntesis teórica y propositiva, el estudio valida la propuesta de Dubet (2002) sobre la necesidad de construir "políticas educativas desde abajo, que reconozcan los saberes pedagógicos situados y creen mecanismos genuinos de participación docente" (p. 178). Esta perspectiva permite superar lo que Lasswell (1991) denominó "el mito de la transferibilidad lineal" en educación (p. 112), es decir, la creencia ingenua de que las políticas diseñadas en los escritorios ministeriales pueden implementarse sin mediaciones ni adaptaciones en contextos escolares diversos. Los hallazgos de esta investigación sugieren que, solo avanzando hacia modelos glocales de política educativa, que articulen coherentemente marcos normativos nacionales con realidades institucionales específicas, será posible romper el círculo vicioso de reformas frustradas y docentes desencantados que caracteriza a gran parte de los sistemas educativos contemporáneos.

Figura 22.

Dimensión - pertinencia en la contextualización curricular



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La dimensión "Pertinencia en la contextualización curricular" se configura como un eje fundamental para garantizar una educación significativa y adaptada a las realidades locales, integrando los códigos emergentes: articulación de estrategias, que busca conectar coherentemente los métodos pedagógicos; contextualización, como proceso de adaptación del currículo a entornos específicos; currículo, entendido como el marco estructurador de los aprendizajes; intencionalidad, que orienta los objetivos educativos hacia metas claras; y pertinencia, como criterio que valida la relevancia de los contenidos para los estudiantes. Juntos, estos elementos permiten diseñar propuestas educativas que, más allá de cumplir con estándares genéricos, respondan a las necesidades, intereses y particularidades de las comunidades educativas, promoviendo así aprendizajes profundos y aplicables a la vida cotidiana. Aquí esta dimensión parte del análisis del código **currículo** donde expresaron que:

DD2. en ese aspecto también hay que fortalecer el currículo para ser pertinentes y contextualizados con los estándares, hay que cambiar algunas cosas, revisar un poco más esa parte de los lineamientos que se dan desde esos estándares. Desde los lineamientos que se dan desde los lineamientos que hay, incluso hay otros que no hay porque en algunas áreas que no tenemos una directriz. **DOC3.** pues dentro de las características que yo considero que son verdaderamente fundamentales y relevantes, yo consideraría que es contar con un currículo que sea flexible, que sea continuo. **DCC2.** Bueno primero como docente pues el rol primero como docente de aula que soy en el área matemáticas siempre pensamos e intentamos aplicar lo que es nuestro currículo que manejamos acá en la institución donde aplicamos esas políticas de calidad que lleguen al estudiante donde se innove al estudiante donde hay que tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. igualmente sabemos que hay un currículo que está oculto que a veces no está planeado, pero ahí está. **DD1.** eso es bueno en el fondo porque el muchacho aprende a interpretar textos, a leer y discurrir. Yo rescataría eso y, como he dicho, complementariamente los esfuerzos que hace cada colegio por crear un currículo dinámico, constructivo, creativo, significativo, etc.

Las respuestas evidencian una percepción compartida sobre la necesidad de un currículo flexible y dinámico que responda a realidades institucionales. DD2 y DOC3 destacan la urgencia de revisar lineamientos estándar para lograr pertinencia, señalando vacíos en áreas sin directrices claras. DCC2 menciona la coexistencia de un "currículo oculto" no planeado pero presente en la práctica, lo que sugiere una brecha entre lo formal y lo ejecutado. DD1 valora los esfuerzos por crear currículos creativos y significativos, aunque reconoce que estos suelen ser complementarios antes que

centrales. Se identifica así una tensión entre la rigidez normativa y la demanda de adaptabilidad local. Los directivos y docentes en sus respuestas expresaron un código relevante, la ***intencionalidad*** de dicho currículo donde indicaron que:

DD2. la intencionalidad, ayudar en la articulación de esos proyectos y ayudar en organizar el sentido, el norte hacia donde vamos como institución. **DOC1.** la intencionalidad siempre es lo mejor para el muchacho y que esas políticas al permear a un joven, pues podamos mejorar y transformar la comunidad. Entonces la intencionalidad es el desarrollo siempre de la transformación del entorno en el que estamos, siempre para mejorar.

Los participantes concuerdan en que la intencionalidad debe orientarse hacia la transformación social. Vinculan con la articulación de proyectos institucionales, mientras se enfatiza su rol en mejorar comunidades a través de políticas educativas. Sin embargo, las respuestas son más abstractas que operativas, reflejando un discurso idealizado que no siempre se traduce en acciones concretas. Falta profundizar en cómo esta intencionalidad se materializa en diseños curriculares o evaluaciones específicas, más allá de declaraciones de principios. Esta intencionalidad está ligada a su vez al código de la ***contextualización*** del currículo y de la intencionalidad, donde indicaron que:

DOC1. En la parte de las políticas educativas hay muchos aspectos que están teóricamente muy bien planteados, ¿no?, pero ya cuando va uno a la práctica de ellos, a mirar que realmente están funcionando dentro de la institución educativa, pues ahí encontramos todas las falencias porque no hay contextualización. No dentro de la institución educativa, sino dentro del mismo sistema. **DOC2.** es ligar todos estos conocimientos de estas distintas áreas aplicados al contexto de la institución, bueno de cada estudiante de la comunidad estudiantil como tal en la medida que todos estos proyectos apunten a esas experiencias cercanas de los estudiantes en el área que sea.

Existe consenso en que la contextualización falla en la práctica. Critican que las políticas educativas, aunque bien planteadas teóricamente, no se adaptan a realidades institucionales. Proponen ligar conocimientos al contexto estudiantil, pero no se mencionan mecanismos sistemáticos para lograrlo. Las respuestas sugieren que la contextualización sigue siendo un desafío pendiente, percibido como una aspiración más que como un proceso estructurado y evaluable dentro del sistema educativo. Es fundamental la ***pertinencia*** pedagógica donde indicaron que:

DD2. yo diría que de los criterios de esa calidad educativa podríamos hablar de pertinencia con lo que estamos en nuestra realidad...Pertinencia, si realmente lo que estamos haciendo es conveniente en el sitio donde estamos. Si realmente

atiende las necesidades de la comunidad donde estamos. Y qué le está ofreciendo para que ella mejore. El indicador siempre será el cambio para mejorar de la comunidad. **DOC2.** yo considero que las políticas implementadas las características principales que deben tener, que considero fundamentales es ser pertinentes para entender el mundo del adolescente y esas políticas educativas tienen que estar vinculadas a esos medios con los que ellos cotidianamente desarrollan todas sus actividades...la pertinencia es que realmente están alineados con la visión con la misión del colegio. **DOC3.** A veces nosotros tomamos temas, pero no son temas, son competencias, entonces a veces para el estudiante no le gusta y entonces tenemos que lograr que de alguna forma haya pertinencia para asegurar el aprendizaje significativo y relevante para nuestro contexto.

La pertinencia emerge como criterio clave para validar la educación, la asocian con atender necesidades comunitarias y alinearse con la misión institucional, usando como indicador el "cambio para mejorar". Además, añade que debe garantizar aprendizajes significativos, incluso cuando se trabajan competencias menos atractivas para estudiantes. Sin embargo, se observa que su evaluación es subjetiva (ej.: "si es conveniente"), sin métricas claras. Esto revela una conceptualización valiosa pero difusa en su aplicación concreta. De este modo, esta dimensión se cierra con el código de **articulación de estrategias** donde expresaron que:

DCC1. Otra cosa relevante es que se articulen estrategias entre las áreas, los docentes, el apoyo de otras entidades, estrategias prácticas que se les pueda medir y ver su impacto para fortalecerlas o para mejorárlas o para cambiarlas, unas estrategias que tengan un apoyo y participación de toda la comunidad, pero que no se vuelvan en una carga para el docente. **DOC1.** por ejemplo tenemos el proyecto el plan lector como articulación de estrategias de aprendizaje, el padre de familia se ha involucrado cuando usted le dice profesora no estoy de acuerdo con leer ese libro porque esto y argumenta porque no, tienen un buen argumento de por qué no y uno puede decir si tiene toda la razón desde su punto de vista y de su religión entonces ahí se va dando uno cuenta que ellos también van educándose a sí mismos y van educando su entorno familiar en relación con lo que le ofrece la institución educativa. **OE1.** Además, la implementación de proyectos innovadores, como el reciente proyecto literario que transformó a más de 100 estudiantes en escritores e ilustradores, refleja un compromiso con la educación integral y el impacto social positivo. Ahí vemos que si es posible articular estrategias desde la implementación de proyectos pedagógicos.

Este código muestra ejemplos tangibles de éxito institucional y pedagógico. Los testimonios destacan estrategias significativas como el plan lector o la lectoescritura comprensiva, que logran integrar de manera efectiva diversas áreas del conocimiento, las familias y los lineamientos establecidos por las normativas nacionales. También se

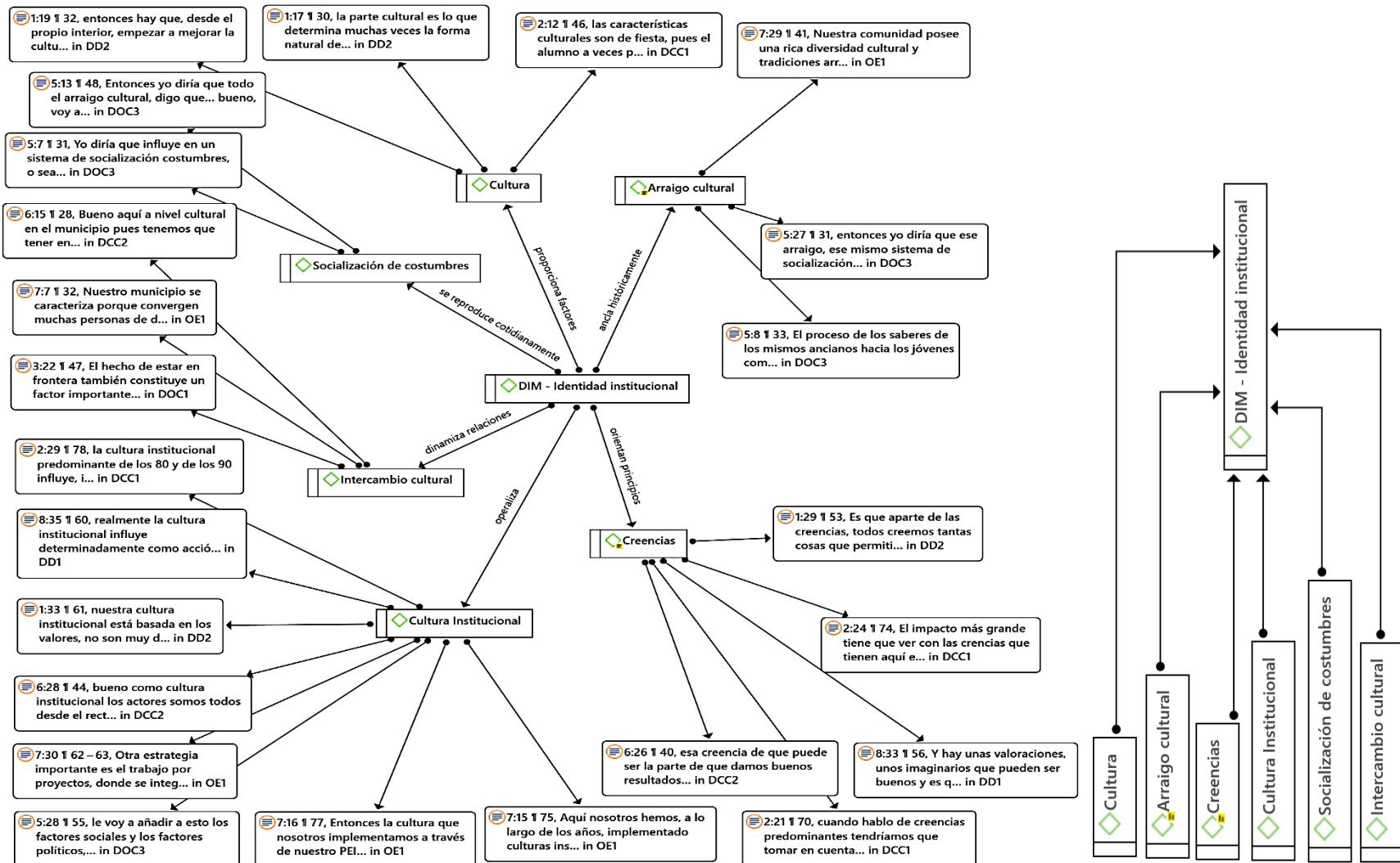
mencionan proyectos innovadores, como los de carácter literario, que no solo tienen una dimensión académica, sino que generan un impacto social medible en la comunidad educativa. No obstante, además, se advierten riesgos importantes, como la sobrecarga docente, especialmente cuando estas estrategias no cuentan con un acompañamiento adecuado ni con los apoyos logísticos o humanos necesarios. Las respuestas demuestran con claridad que la articulación entre proyectos funciona de manera eficaz.

De este modo, esta dimensión y sus códigos, junto con los testimonios recogidos, evidencian una marcada y persistente tensión entre los lineamientos curriculares nacionales y las necesidades reales de adaptación local en contextos diversos. Los docentes reconocen la importancia de contar con un currículo flexible, contextualizado y dinámico, capaz de responder a las particularidades socioculturales de sus comunidades educativas. Sin embargo, también señalan obstáculos significativos en su implementación cotidiana, como la ausencia de directrices claras y actualizadas en ciertas áreas disciplinares, la rigidez de algunos contenidos obligatorios, o la presencia de un "currículo oculto" que opera paralelamente al formal, muchas veces reforzando prácticas tradicionales que limitan la innovación. La intencionalidad educativa, entendida como la orientación ética y pedagógica del quehacer docente, es ampliamente valorada como eje transformador de la acción educativa, aunque con frecuencia queda relegada al plano discursivo o normativo sin materializarse en prácticas pedagógicas concretas y sostenibles en el tiempo.

Además, en cuanto a la contextualización, se identifica como uno de los mayores desafíos del sistema educativo. A pesar de reconocerse su importancia para vincular los aprendizajes con las realidades estudiantiles, en la práctica cotidiana sigue siendo un proceso discontinuo y poco sistematizado. La pertinencia curricular emerge como criterio fundamental, asociada tanto a la capacidad de responder a demandas comunitarias como a la generación de aprendizajes significativos, aunque su evaluación carece aún de parámetros objetivos. Finalmente, en el ámbito de la articulación de estrategias se observan experiencias exitosas que integran diversos actores educativos, aunque persisten dificultades relacionadas con la sobrecarga laboral docente y la falta de recursos para sostener estas innovaciones en el tiempo.

Figura 23.

Dimensión - identidad institucional



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La dimensión de "Identidad Institucional" se configura como el conjunto de rasgos distintivos que definen y cohesionan a una comunidad educativa, emergiendo de la interacción dinámica entre sus componentes culturales y sociales. Esta identidad se construye a través del arraigo cultural, que vincula a la institución con su contexto histórico y territorial; las creencias compartidas que orientan sus principios educativos; la cultura como expresión de valores y tradiciones; la cultura institucional que moldea prácticas y relaciones internas; el intercambio cultural que enriquece la diversidad; y la socialización de costumbres que perpetúa los significados colectivos. Juntos, estos elementos no solo diferencian a la institución, sino que fortalecen su sentido de pertenencia y su capacidad para formar integralmente, articulando memoria colectiva con proyección educativa. De este modo, partimos del análisis del código de **cultura** como punto de partida donde los informantes expresaron que:

DD2. la cultura es lo que determina muchas veces la forma natural de nuestro ser. Entonces, cómo nos comportamos es de acuerdo a la estructura social en la que hemos estado, de acuerdo a lo que vivimos constantemente y eso nos va dando a nosotros una gran parte de la personalidad. **DOC1.** entonces hay que, desde el propio interior, empezar a mejorar la cultura que de pronto sea negativa, porque siempre es cambiar lo negativo por lo positivo. Y entonces, esa parte cultural abocarla en el conocimiento de lo que es el deber ser de las cosas, el deber natural de las cosas. Tenemos la parte religiosa, entonces tenemos muchos credos, entonces el respeto al otro, hacia allá en enfocarse en una parte de lo que hacemos. **DCC1.** las características culturales son de fiesta, pues el alumno a veces piensa que en el salón también es de fiesta y como por consiguiente termina que cada rato toque hacer un compartir, porque a ellos les gusta, ¿no? Entonces sí influyen, influyen cuando se haga un evento como las interclases, que ellos quieren una vestimenta de lo que ellos piensan, una canción acorde a lo que ellos piensan, y los profesores no vamos a pensar igual que los alumnos.

Los testimonios revelan que la cultura actúa como matriz fundamental de la identidad institucional, configurando prácticas y mentalidades dentro de la comunidad educativa. Se observa una dualidad donde, por un lado, se reconoce su valor formativo en la construcción de identidad colectiva, y por otro, se señala la necesidad de transformar ciertos aspectos culturales que perpetúan prácticas pedagógicas rígidas. La tensión más evidente surge entre las expresiones culturales juveniles, manifestadas en preferencias musicales, vestimenta y formas de socialización, y las expectativas institucionales tradicionales, requiriendo mecanismos de negociación que integren estas manifestaciones al proyecto educativo sin perder su intencionalidad formativa. Esto

conlleva a analizar el ***arraigo cultural*** ante el efecto de la calidad educativa y de los que las políticas educativas deben considerar.

DOC3. El proceso de los saberes de los mismos ancianos hacia los jóvenes como tradición, en un proceso de construcción continua, un sistema de aprendizaje a través de la observación. **DOC2.** entonces yo diría que ese arraigo cultural, ese mismo sistema de socialización permite y de alguna forma permea la incorporación de buenas costumbres. **OE1.** Nuestra comunidad posee una rica diversidad cultural y tradiciones arraigadas que influyen en la percepción y valoración de la educación. Es esencial que las políticas educativas reconozcan y respeten estas particularidades del contexto, integrando contenidos curriculares que reflejen nuestra identidad cultural y fomenten el sentido de pertenencia.

El análisis demuestra que el arraigo cultural funciona como puente entre el territorio y la institución educativa, particularmente a través de la transmisión intergeneracional de saberes locales. Sin embargo, se identifican desafíos significativos en contextos de movilidad humana y globalización, donde este arraigo se ve amenazado por la disolución progresiva de tradiciones ancestrales. Las respuestas destacan el papel clave de la escuela como custodio activo de este patrimonio cultural, aunque señalan la necesidad de políticas educativas más explícitas que incorporen estos contenidos al currículo de manera sistemática y no solo anecdótica. De este modo, se continua con el código de ***creencias*** de la comunidad educativa y donde es relevante las expresiones de los directivos y docentes diciendo que:

DD2. Es que aparte de las creencias, todos en la comunidad educativa creemos tantas cosas que permitirse la interpretación, habrá una por cada uno de los compañeros docentes, una por cada uno de los mis padres y los estudiantes. Afectan en que en algunos momentos pueden ocasionar retrasos, mientras todos quieren hablar el mismo idioma. Afectan, eso sería una parte negativa, pero también afecta de manera positiva en el momento en el que el liderazgo es el que aboca y que hace que todos confluyan en ese pensamiento y digan, sí, yo entiendo el por qué lo vamos a hacer y vamos a hacerlo. **DCC1.** cuando hablo de creencias predominantes tendríamos que tomar en cuenta que en este colegio de protocolo hay dos estatutos. Hay un estatuto 1278 de profesores y un estatuto 2277. Los profesores del estatuto 2277 venían antiguamente con unas monjitas de las carmelitas y entonces ellos tenían sus creencias sobre la calidad educativa creencias que difícilmente se desmoronaron, nunca se desmoronaron, han seguido igual. Ejemplo, hoy día por el mismo marco jurídico se llenan formatos de convivencia tipo 1, tipo 2 o 3. En la antigüedad no se hacía eso. En la antigüedad se llevaba a la coordinación y rectoría y tomaban decisiones. Entonces esas creencias hacen que los profesores se queden en el pasado... El impacto más grande tiene que ver con las creencias que tienen aquí en la comunidad, empezando por los docentes, es que hay antiguos docentes con creencias

anteriores de cómo se hacían las cosas antes y nuevos docentes que estamos más prestos entonces a mejorar desde las inductivas del ministerio de educación. Y los padres de familia que no son tan comprometidos como antes y piensan que con solo matriculara sus hijos ya hicieron su parte y que nos toca solo a los maestros el papel de formar a sus hijos...esa creencia de que puede ser la parte de que damos buenos resultados entonces la comunidad ve eso hoy en día nuestra institución está mejorando mucho en la parte de digamos así de resultados académicos a nivel de las pruebas SABER. **DD1.** Y hay unas valoraciones, unos imaginarios que pueden ser buenos y es que todavía buena parte de la comunidad tiene ascendencia, respeto con el docente hay comunidades que acompañan más el proceso que otras y en términos generales yo pudiera decir que sí se multiplican infinidad de creencias de imaginarios colectivos e individuales que inciden mucho que es lo que en esencia se piensa reflejar en esta investigación.

Las creencias compartidas emergen como factor tanto cohesionador como conflictivo en la vida institucional. El estudio revela profundas divergencias entre docentes de diferentes generaciones, particularmente en torno a concepciones pedagógicas y disciplinarias, donde persiste una brecha entre enfoques tradicionales y contemporáneos. Igualmente, problemática resulta la disparidad de creencias entre la institución y las familias respecto a los roles educativos, con una marcada tendencia a delegar en la escuela responsabilidades que antes asumía la comunidad. Estas tensiones exigen espacios de diálogo permanente para construir consensos básicos sobre el proyecto educativo. Aquí es importante el código de **cultura institucional** dentro de la percepción de los directivos y docentes que indican:

DD2. nuestra cultura institucional está basada en los valores, no son muy diferentes de lo que es el entorno social, siempre buscando que los muchachos y los padres de familia tomen lo mejor de lo que es la parte educativa. Hay algunos que de pronto no entienden hacia donde estamos nosotros llevando y cuál es la intención máxima sobre los muchachos. **DCC1.** la cultura institucional predominante de los 80 y de los 90 influye, incluso para los hijos de padres que fueron alumnos nuestros o que fueron alumnos de los antiguos de los 90, también influyen porque ellos quieren que uno aplique las reglas que había en el pasado, entonces esa cultura institucional ya no puede aplicar las reglas, si este niño de pronto le hace un bullying al otro, uno tiene que seguir una ruta que está establecida en las leyes de convivencia de este gobierno, del estado gobierno, pero ellos quieren no que la ruta sea como en los 80 y en los 90. **DOC3.** le voy a añadir a esto los factores sociales y los factores políticos, ya que nosotros tenemos dentro del municipio, estamos en un municipio que es la parte del Catatumbo, entonces yo digo que estas dimensiones que yo nombro y conflujo aquí dentro de la cultura institucional. **DCC2.** bueno como cultura institucional los actores somos todos, desde el rector, desde la secretaria, desde los docentes, los estudiantes y los mismos padres de familia, todos unificados en un mismo objetivo

en unas mismas políticas de calidad que tenemos. **OE1.** Aquí nosotros hemos, a lo largo de los años, implementando culturas institucionales y nuestros estudiantes los identifican en cualquier parte. No únicamente por el uniforme, sino por sus características personales. Entonces la cultura que nosotros implementamos a través de nuestro PEI la hemos venido cumpliendo y favoreciendo a la comunidad desde ese punto de vista y por eso nos buscan. Al colegio lo buscan los padres de familia para colocar a sus estudiantes acá...Otra estrategia importante es el trabajo por proyectos, donde se integran varias áreas del conocimiento para hacer el aprendizaje más significativo. También se promueve mucho la participación de estudiantes y padres de familia en comités y actividades escolares, con el fin de fortalecer la cultura institucional. Además, a nivel de gestión, desde la coordinación y rectoría se realiza un seguimiento continuo a los planes de aula y al cumplimiento del PEI, con un enfoque centrado en la mejora de la calidad y pues que en las reuniones docentes vemos que son parte del seguimiento a las políticas educativas que se implementan que incluso a veces son imperceptibles porque son muy naturales en nuestro quehacer diario. **DD1.** realmente la cultura institucional influye determinadamente como acción directa de los actores educativos, sino que muy brevemente manifiesto que esa cultura está en línea de todo el contexto de la comunidad educativa, padres de familia, estudiantes, la tradición el concepto en que se ha tenido el colegio a lo largo de los años, el concepto actual todos esos factores referenciados a la respuesta que deben dar los directivos los docentes y los estudiantes mismos.

La cultura institucional se manifiesta como un campo en constante negociación entre tradición e innovación. Por un lado, se identifican resistencias al cambio desde diversos actores que idealizan modelos educativos del pasado; por otro, aparecen presiones para adaptarse a nuevas realidades sociales y normativas. Los casos más exitosos muestran culturas institucionales que logran mantener coherencia identitaria mediante la participación activa de toda la comunidad educativa en la construcción colectiva del PEI, combinando flexibilidad para incorporar cambios con firmeza en sus principios fundacionales. Esto toma relevancia hacia el código de **socialización de costumbres** que hacen que el sistema educativo dinámico tenga que transformar y proyectar este elemento manifestando que:

DOC2. Yo diría que influye en un sistema de socialización costumbres, o sea que permita incorporar costumbres. **DOC3.** Entonces yo diría que todo el arraigo cultural, digo que... bueno, voy a empezar diciendo que de por sí la educación es un derecho que toda persona tiene, a partir de ese derecho que toda persona tiene, se arma un sistema de socialización que permite incorporar la socialización de costumbres, y ese cúmulo de costumbres forma la cultura, y esa cultura forma un sistema de aprendizaje que a través de la observación, a través del pensamiento crítico, a través de elaboración de conclusiones por su propia cuenta, de ahí emanan una serie de proyectos.

El proceso de socialización de costumbres aparece como mecanismo clave para la reproducción de la identidad institucional, aunque enfrenta crecientes desafíos. Las transformaciones en las dinámicas familiares y la influencia de culturas globalizadas a través de medios digitales han debilitado los tradicionales canales de transmisión cultural. Frente a esto, se observan experiencias innovadoras donde la escuela asume un rol protagónico en esta socialización a través de proyectos pedagógicos que rescatan tradiciones locales, aunque con el riesgo de convertirse en ejercicios folclóricos desvinculados de la vida cotidiana de los estudiantes. Es así que esta dimensión se cierra con el análisis del código de ***intercambio cultural*** del que se manifiesta por parte de los informantes clave que:

DOC1. El hecho de estar en frontera también constituye un factor importante por el intercambio cultural porque ellos intentan implementar dentro de su día a día como le digo lo que hemos estado viviendo el desplazamiento de personas de Venezuela. Entonces ellos aparte de la jerga, del hablado, ellos también, del dialecto, ellos también implementan acciones que van en contra como de la cultura del pueblo o del comportamiento o de lo que uno considera normal en un comportamiento. **DCC2.** Bueno aquí a nivel cultural en el municipio pues tenemos que tener en cuenta que hay personas o tenemos, digamos así, familias, es una población a veces muy flotante porque tenemos muchos extranjeros de Venezuela entonces hay un gran intercambio cultural y diversidad cultural en la forma como se comportan los estudiantes en la forma como piensan entonces ese entorno cultural pues también influyen en nuestras políticas educativas. **OE1.** Nuestro municipio se caracteriza porque convergen muchas personas de distintas regiones del país y del exterior, ese intercambio cultural trae a la vez conceptos diferentes a los que se viven en esos sectores de su procedencia y en ocasiones chocan con las políticas, con los patrones de formación que tiene nuestro colegio y pues hacemos que esas mentalidades se traten de acoplar, porque uno, como dice, haz lo que vea donde uno vaya y si tenemos un compromiso con nuestros hijos, con nuestro municipio, tenemos que tratar de acoger todas las políticas que hay.

El intercambio cultural se configura como fenómeno paradójico: mientras enriquece la diversidad institucional, simultáneamente tensiona la cohesión identitaria. En contextos de migración, como el analizado, se evidencian tanto oportunidades para el aprendizaje intercultural como conflictos derivados de diferencias en normas y expectativas educativas. Las respuestas muestran instituciones que oscilan entre estrategias de asimilación, que buscan homogeneizar, y enfoques interculturales

genuinos que valoran la diversidad mientras mantienen un núcleo identitario claro. Este equilibrio delicado requiere formación docente específica y marcos normativos flexibles.

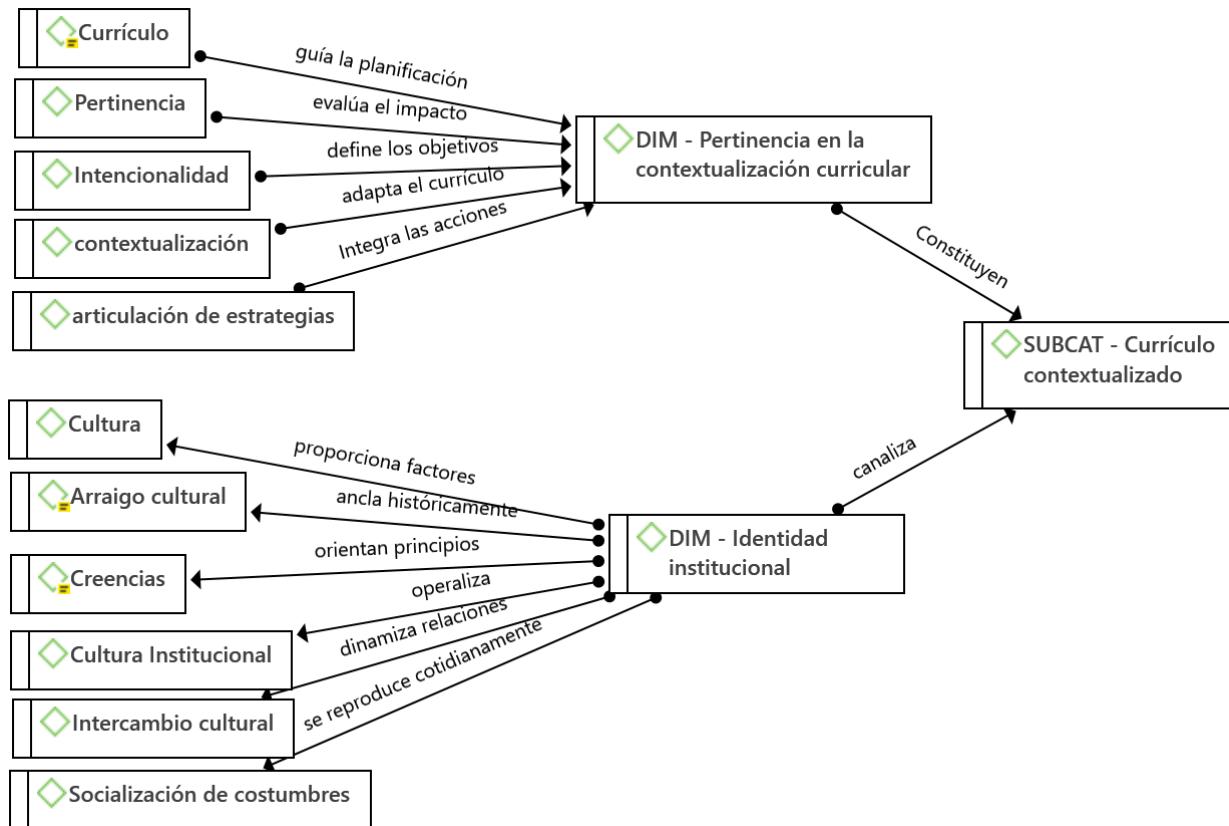
Es así como las respuestas evidencian que la dimensión de la identidad institucional se construye a partir de múltiples tensiones y negociaciones entre los distintos actores educativos. Por un lado, existe un reconocimiento unánime sobre la importancia de la cultura y el arraigo cultural como bases fundamentales que dan sentido de pertenencia y continuidad histórica a la institución. Este aspecto identitario fortalece el compromiso colectivo y orienta las prácticas pedagógicas hacia la preservación de una memoria institucional compartida.

Sin embargo, se observa cómo estas raíces culturales entran en conflicto con nuevas realidades sociales, especialmente en contextos de diversidad y migración, donde el intercambio cultural desafía constantemente las tradiciones establecidas. Además, las creencias profundamente arraigadas entre docentes, estudiantes y familias generan fricciones, particularmente cuando chocan visiones pedagógicas tradicionales con enfoques más contemporáneos. Estas dinámicas revelan que la identidad no es estática, sino un proceso en constante evolución que requiere mediación y diálogo continuo. Por otro lado, la cultura institucional y la socialización de costumbres emergen como mecanismos clave para mantener la coherencia identitaria frente a estos cambios. Las instituciones que logran equilibrar tradición e innovación son aquellas que fomentan la participación activa de toda la comunidad educativa en su proyecto educativo.

No obstante, persisten desafíos significativos, como la resistencia al cambio por parte de algunos actores o la dificultad de integrar efectivamente la diversidad cultural sin perder el núcleo identitario. En este sentido, la identidad institucional se configura menos como un conjunto de características fijas y más como un espacio de negociación permanente, donde el conflicto y la adaptación son parte constitutiva de su desarrollo. Las instituciones, al enfrentar estas tensiones, deben negociar entre los intereses individuales y colectivos, lo que requiere una constante reflexión sobre sus valores fundamentales y la coherencia de sus prácticas. La capacidad de una institución para gestionar estas tensiones determina en gran medida su solidez identitaria y su relevancia en contextos sociales cada vez más complejos, lo que le otorga la flexibilidad necesaria para adaptarse sin perder su esencia.

Figura 24.

Subcategoría - currículo contextualizado



Nota. Elaborado por Torres (2025)

La subcategoría “Curriculum contextualizado” revela una tensión significativa entre las políticas educativas nacionales y su implementación en contextos locales. Este fenómeno se explica en parte a través de la teoría de políticas públicas de Lasswell (1991) y Oszlak (1980), quienes argumentan que las políticas deben surgir de procesos reflexivos que articulen las necesidades sociales con las decisiones gubernamentales. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación evidencian que, aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 promueven la flexibilidad curricular y la pertinencia (ver Tabla 5), en la práctica los docentes se enfrentan a directrices rígidas que limitan la adaptación a las realidades locales.

Esta brecha entre las políticas y su implementación refleja lo planteado por Correa y Cunha (2018), quienes señalan que, aunque las políticas educativas están diseñadas con buenas intenciones, su aplicación en contextos específicos a menudo falla por no

considerar las particularidades socioculturales e institucionales. En este sentido, el currículo nacional, a pesar de su flexibilidad teórica, se convierte en un instrumento "invisible" en la práctica, tal como sugieren los directivos y docentes entrevistados, quienes expresan la dificultad de adaptar los contenidos a las necesidades de sus estudiantes.

Desde una perspectiva epistemológica, las políticas públicas deben ser interpretadas como respuestas analíticas y reflexivas a los problemas sociales, económicos y políticos de un país. Según Lasswell (1991), las políticas educativas no solo deben formularse a partir de la reflexión crítica, sino que también deben integrar principios científicos en su toma de decisiones para ser efectivas y eficientes. En la práctica, como revelan los entrevistados, esta integración de principios es insuficiente, ya que los marcos normativos de las políticas educativas no siempre cuentan con los mecanismos necesarios para evaluarse y adaptarse a la diversidad de los contextos locales.

Oszlak (1980) enfatiza que la legitimidad de las políticas se construye a través de procesos legislativos y la aplicación de criterios técnicos orientados a resolver problemas sociales específicos. Así, las políticas educativas se convierten en herramientas estratégicas para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como indican los informantes clave en esta investigación, la desconexión entre la teoría y la práctica genera una disfuncionalidad en la implementación de estas políticas. En muchos casos, la aplicación de estas directrices se ve limitada por factores como la falta de recursos, la resistencia cultural al cambio y la escasa formación de los docentes en cuanto a los enfoques curriculares propuestos.

En relación con la calidad educativa, diversos autores como Gutiérrez (1997) y Tedesco (2008) enfatizan que la calidad no puede ser entendida de manera aislada, sino que debe considerar la interacción de los procesos pedagógicos, los logros de aprendizaje y las condiciones sociales. No obstante, los resultados de las entrevistas reflejan una discrepancia entre las políticas que promueven la calidad educativa y la realidad vivida por los actores educativos, especialmente en contextos rurales o marginados. Aunque políticas como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el

PNDE buscan mejorar la calidad, las brechas en términos de infraestructura, formación docente y recursos pedagógicos siguen siendo un desafío persistente.

Correa y Cunha (2018) también subrayan que las políticas educativas no siempre responden de manera adecuada a las características socioculturales de las comunidades, lo que contribuye a que las brechas en la calidad educativa se mantengan. Esta situación resalta la importancia de diseñar políticas educativas más flexibles y sensibles a los contextos locales, tal como sugieren los directivos entrevistados, quienes enfatizan la necesidad de ajustar los currículos y estrategias pedagógicas a las realidades socioculturales de sus estudiantes.

Los imaginarios institucionales, en este contexto, juegan un papel crucial. Como señala Castoriadis (1975), las instituciones no implementan las políticas de manera mecánica, sino que las interpretan y adaptan a través de significados socialmente construidos. Este enfoque permite comprender cómo los directivos y docentes construyen sus propias interpretaciones de las políticas educativas y cómo estas percepciones influyen en la implementación de las reformas. Los hallazgos de esta investigación refuerzan la idea de que la cultura institucional tiene un impacto significativo en la efectividad de las políticas, ya que las percepciones y actitudes hacia las políticas educativas afectan directamente su aplicación.

Por su parte, Giroux (1983) destaca que la relación entre pedagogía y política es crucial para transformar las estructuras sociales y educativas. En el caso de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, los docentes y directivos reflejan un alto nivel de reflexión crítica sobre las políticas educativas, lo que les permite, en muchos casos, adaptarlas o reinterpretarlas de acuerdo con sus necesidades y los contextos específicos de sus estudiantes. Esta capacidad de adaptación, sin embargo, se ve limitada por las presiones normativas y las expectativas institucionales.

La formación docente emerge como un eje clave en la transformación de la calidad educativa. Como advierten Hargreaves (1994), Robbins (2004) y Manes (2004), las interacciones dentro de la cultura institucional y los marcos normativos internos son determinantes en la efectividad de las estrategias educativas. En este caso, los entrevistados sugieren que una mayor formación en la flexibilidad curricular y en el

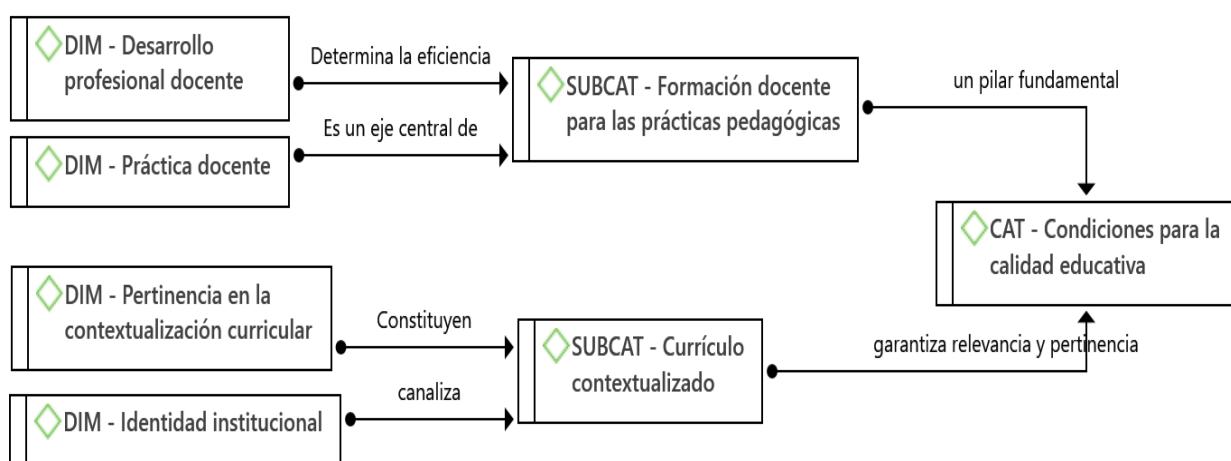
enfoque de contextualización pedagógica podría mejorar la implementación de las políticas y, por ende, la calidad educativa.

Finalmente, las desigualdades estructurales que afectan al sistema educativo colombiano, como la diversidad cultural, la pobreza y los efectos del conflicto armado, siguen siendo factores determinantes en la efectividad de las políticas. Viennet y Pont (2017) subrayan que las políticas educativas deben ser diseñadas no solo desde una visión macroeconómica, sino también desde una comprensión profunda de las necesidades locales y de los desafíos que enfrenta cada región. A pesar de los esfuerzos de cooperación internacional y la implementación de políticas como la gratuidad educativa y la inclusión, los resultados siguen siendo desiguales, como lo evidencian los últimos informes de la OCDE (2023).

La triangulación de los datos empíricos y las bases teóricas ha revelado que las políticas educativas, aunque diseñadas con un enfoque inclusivo y flexible, aún enfrentan una serie de obstáculos para su correcta implementación. Estos obstáculos, como la falta de adaptación a los contextos locales y la persistente inequidad en el acceso y la calidad educativa, subrayan la necesidad urgente de una reconfiguración de las políticas, que integre de manera más efectiva las realidades socioculturales y educativas de los territorios colombianos.

Figura 25.

Categoría - condiciones para la calidad educativa



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Es así como la categoría “Condiciones para la calidad educativa” muestra que las condiciones para la calidad educativa en contextos vulnerables se construyen a través de complejas interacciones entre tres dimensiones fundamentales: las políticas educativas nacionales, las capacidades institucionales locales y los contextos territoriales específicos. El análisis comparativo demuestra cómo estas dimensiones entran en permanente tensión, generando un escenario donde los conceptos tradicionales de calidad educativa muestran ser insuficientes para comprender las dinámicas reales de los procesos pedagógicos en instituciones.

La formación docente constituye un núcleo problemático central en los sistemas educativos contemporáneos. Tello (2019) conceptualiza esta problemática como "la paradoja de la profesionalización" (p.134), fenómeno que surge de la contradicción estructural entre los discursos normativos que promueven desarrollos continuos (Ley 115/94) y las ofertas formativas realmente disponibles, caracterizadas por su esporadicidad, fragmentación y descontextualización. Esta brecha se intensifica dramáticamente en contextos de vulnerabilidad social, donde los docentes deben enfrentar lo que podríamos denominar una "crisis de mediación pedagógica" multidimensional, al verse obligados a conciliar tres desafíos simultáneos: carencias materiales crónicas, situaciones de violencia estructural y currículos rígidos e inflexibles, todo ello sin contar con apoyos formativos sustantivos ni acompañamiento pedagógico especializado.

Correa (2018) aporta una perspectiva crítica fundamental al señalar que las políticas de formación docente predominantes "desconocen los saberes pedagógicos situados" (p.89), es decir, ignoran sistemáticamente los conocimientos que los educadores desarrollan a partir de su experiencia directa en contextos específicos. Esta omisión genera lo que Rockwell (2009) identificó como "el doble discurso de las reformas educativas" (p.112), una disociación profunda entre las retóricas transformadoras que promueven las políticas públicas y las prácticas formativas concretas, que con frecuencia reproducen modelos bancarios de capacitación centrados en la transmisión vertical de contenidos estandarizados, en lugar de fomentar procesos genuinos de reflexión sobre la práctica y construcción colaborativa de conocimiento pedagógico.

El análisis de las dinámicas curriculares revela con claridad lo que Bernstein (1990) conceptualizó como "la brecha entre currículo oficial y currículo real" (p.63). Esta distancia se hace particularmente evidente cuando políticas como el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) promueven principios de flexibilidad curricular y adaptación contextual que las instituciones educativas no logran materializar en la práctica cotidiana. Esta tensión fundamental expresa lo que Apple (2013) denuncia como "la hegemonía del conocimiento legítimo" (p.45) en los sistemas educativos contemporáneos, donde se privilegia la estandarización de contenidos y la homogenización de prácticas por encima de la pertinencia cultural y la relevancia contextual de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En territorios afectados históricamente por el conflicto armado, la UNESCO (2021) documenta cómo "los currículos nacionales suelen ser sordos a las demandas de paz territorial" (p.28). Este fenómeno genera lo que podríamos conceptualizar como una forma de "violencia curricular" simbólica, al ignorar sistemáticamente las necesidades psicosociales, las demandas de reparación emocional y los saberes culturales específicos de las comunidades educativas que habitan contextos de posconflicto. Esta ceguera curricular no solo limita la relevancia de los procesos educativos, sino que puede llegar a convertirse en un obstáculo para la construcción de culturas de paz y reconciliación en los territorios.

De Certeau (1990) ofrece un marco teórico fundamental para comprender las estrategias informales que los docentes desarrollan frente a las limitaciones estructurales, conceptualizadas como "tácticas cotidianas" (p.xvii) de adaptación curricular. Estas prácticas de resistencia creativa representan formas de agencia pedagógica donde los educadores reinterpretan y resignifican los mandatos curriculares oficiales en función de las necesidades reales de sus contextos específicos. Sin embargo, como señala Tedesco (2008), estas innovaciones permanecen en un estado de "innovación sin institucionalización" (p.77), al no ser reconocidas, documentadas ni sistematizadas por el sistema educativo formal. Esta manera invisible genera un círculo vicioso donde valiosas experiencias pedagógicas situadas no logran trascender el ámbito local ni incidir en las políticas educativas más amplias.

Santos (2010) proporciona un marco interpretativo global al plantear que estas tensiones expresan lo que denomina "epistemologías del Sur" (p.45), enfoques que desafían los modelos únicos y universales de calidad educativa. La investigación identifica tres fracturas epistemológicas fundamentales: primero, la contradicción entre modelos de formación docente técnicamente orientados (promovidos por organismos como la OCDE) y enfoques de pedagogías situadas (como los propuestos por Schön, 1983); segundo, la disonancia entre discursos oficiales sobre flexibilidad curricular y sistemas de evaluación que premian el cumplimiento estandarizado; y tercero, la brecha entre los imaginarios institucionales que promueven las políticas educativas y las representaciones sociales que realmente organizan la vida escolar cotidiana en contextos vulnerables.

Bourdieu (1990) aporta profundidad sociológica al análisis al revelar cómo estas tensiones constituyen en esencia "luchas por el capital simbólico educativo" (p.112). En este campo de disputa, diversos actores (policymakers, administradores, docentes, comunidades) compiten por imponer sus visiones sobre qué debe contar como conocimiento válido, cuáles son las prácticas pedagógicas legítimas y cómo debe evaluarse la calidad educativa. Estas luchas no son meramente técnicas, sino que expresan conflictos más profundos sobre los fines de la educación, las concepciones del saber y las relaciones de poder en la sociedad. Además, ponen de manifiesto que los discursos educativos están atravesados por intereses ideológicos que condicionan tanto las políticas como su recepción y aplicación en los contextos escolares.

Giroux (2011) fundamenta teóricamente la crítica al "reduccionismo métrico de la calidad educativa" (p.92), posición que esta investigación amplía y enriquece con evidencia empírica. Los hallazgos demuestran que en contextos vulnerables, como argumenta Nussbaum (2010), "el desarrollo humano precede al logro académico" (p.56), lo que exige ampliar los marcos tradicionales de evaluación para incorporar dimensiones históricamente marginadas: protección integral de los estudiantes (Vanistendael, 2002), pertinencia cultural de los contenidos (Walsh, 2012), estabilidad emocional de la comunidad educativa (Goleman, 1995) y construcción de proyectos de vida significativos (Sen, 1999). Esta ampliación conceptual implica reconocer, como propuso Freire (1997),

la necesidad de "redefinir la calidad desde los márgenes" (p.33), es decir, desde las realidades y necesidades de los contextos más vulnerables.

Fullan (2016) sintetiza el desafío central al señalar "la irreductibilidad contextual del cambio educativo" (p.215), principio que esta investigación ratifica y amplía. Como derivación clave, se plantea la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación glocales (Santos, 2018) que superen lo que Ball (2003) critica como "fetichismo indicador" en educación, la tendencia a reducir procesos educativos complejos a simples métricas estandarizadas. Estos nuevos sistemas deben ser capaces de capturar tanto los aprendizajes académicos fundamentales como las dimensiones humanas y sociales del desarrollo educativo en contextos específicos.

Hargreaves (1994) cierra el marco propositivo al insistir en que las reformas educativas efectivas deben "institucionalizar la innovación" (p.67), principio que esta investigación adopta y desarrolla. Se propone diseñar modelos de política educativa que, en palabras de Morin (1999), "abracen la complejidad de lo real" (p.112) en contextos vulnerables, reconociendo que la calidad educativa no puede reducirse a parámetros universales, sino que debeemerger de diálogos genuinos entre marcos nacionales y realidades locales. Esto implica crear canales formales para documentar, validar y escalar las innovaciones pedagógicas que surgen desde las escuelas, transformando así la resistencia creativa en motor de cambio sistémico.

Hallazgos de la investigación

La investigación realizada en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez de El Zulia, Norte de Santander, revela un entramado complejo de tensiones y adaptaciones que configuran la cotidianidad escolar en contextos de vulnerabilidad. Los hallazgos evidencian una profunda incongruencia entre las políticas educativas centralizadas y las realidades locales marcadas por la precariedad material, la violencia estructural y la diversidad cultural. Esta desconexión no se limita a un desajuste operativo, sino que refleja un problema de justicia educativa, donde el Estado delega en las instituciones marginadas la responsabilidad de suplir sus propias falencias.

A lo largo del estudio, emergen patrones recurrentes: la sobrecarga de roles docentes, la tensión entre formación adaptativa y emancipadora, la resistencia creativa frente a normativas rígidas y la frágil sostenibilidad de las innovaciones pedagógicas.

Estos fenómenos no son meros obstáculos aislados, sino síntomas de un sistema educativo que, pese a su retórica transformadora, reproduce desigualdades al ignorar las condiciones materiales y simbólicas que determinan su implementación.

Hallazgo: Desconexión estructural entre políticas educativas centralizadas y realidades locales vulnerables

La investigación revela una profunda incongruencia entre las políticas educativas nacionales, diseñadas para contextos urbanos con recursos adecuados, y las condiciones de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, ubicada en un territorio marcado por carencias materiales, violencia estructural y limitaciones institucionales. Frente a esta brecha, la comunidad educativa desarrolla estrategias autogestionadas para adaptar las directrices gubernamentales, evidenciando una sobrecarga de roles que exceden lo pedagógico (compensación de vulnerabilidades sociofamiliares, contención psicosocial ante el conflicto armado). Además, el hacinamiento en las aulas (35-40 estudiantes por salón) refleja una priorización de cobertura sobre calidad, obstaculizando procesos de aprendizaje significativos.

Este hallazgo sintetiza un problema sistémico: el Estado delega en las instituciones marginadas la responsabilidad de suplir sus propias falencias, perpetuando así desigualdades históricas. Las políticas homogéneas no solo ignoran las heterogeneidades territoriales (violencia, pobreza, diversidad cultural), sino que generan resistencias pasivas o adaptaciones informales que, aunque resilientes, no transforman las condiciones estructurales de fondo. La relevancia de este análisis radica en cuestionar el modelo centralizado de gobernanza educativa y destacar la urgencia de enfoques diferenciados que articulen de manera efectiva lo global con lo local.

El hallazgo dialoga con Dubet (2005) sobre la "descomposición" de las instituciones educativas, obligadas a asumir funciones extra-pedagógicas ante un Estado ausente. Se vincula con Bourdieu (1990) al mostrar cómo el habitus escolar reproduce desigualdades cuando las condiciones materiales son adversas. Además, coincide con Ball (2012) en su crítica a las "cegueras contextuales" de las reformas educativas. Esta desconexión estructura otros hallazgos, como la inclusión educativa superficial y la formación ciudadana conservadora, evidenciando que las políticas, al ser ajenas al territorio, profundizan las brechas que pretenden cerrar.

Hallazgo: Tensión entre tradición y modernidad en la formación de valores y ciudadanía

La institución enfrenta contradicciones entre enfoques educativos contemporáneos (inclusión, diversidad, pensamiento crítico) y visiones tradicionales (valores religiosos, respeto jerárquico). Esta tensión se manifiesta en la formación ciudadana, donde predomina una concepción adaptativa ("buen trabajador") sobre una perspectiva crítica (agencia política), y en el proyecto de vida de los estudiantes, cuyas aspiraciones chocan con las limitaciones estructurales (pobreza, violencia). Aunque el diálogo se reconoce como herramienta clave para resolver estas tensiones, su implementación es esporádica y carece de mecanismos institucionales.

El hallazgo revela un conflicto epistemológico: la escuela opera como campo de disputa entre preservar identidades locales y adoptar mandatos globales. La formación ciudadana conservadora y los proyectos de vida truncados reflejan una educación que, en contextos violentos, prioriza la supervivencia sobre la emancipación. El diálogo, aunque valorado teóricamente, queda en retórica por falta de participación genuina y estructuras formales, lo que limita la construcción de acuerdos colectivos. El análisis se configura como un dispositivo hermenéutico crítico que, desde Santos (2009), destruye la colonialidad epistemológica que subyace a los saberes escolarizados, revelando cómo estos operan como máquinas de borradura de los conocimientos situados.

Bourdieu (1990) aporta el andamiaje para desentrañar los mecanismos alquímicos mediante los cuales la escuela convierte arbitrariedad cultural en jerarquía legítima, mientras Giroux (1983) interpela esta lógica al postular la escuela como zona de contienda donde lo pedagógico deviene acto político. Este entramado se complejiza con Ball (2012), cuyo análisis de las redes de política neoliberal expone cómo las reformas educativas actuales constituyen tecnologías de desposesión que vacían de historicidad los procesos pedagógicos. La tensión irresuelta entre estos enfoques, reproducción/emancipación, global/local, traza el mapa de una batalla por el sentido de lo educativo en el capitalismo cognitivo. Estas tensiones se entrelazan con la inclusión educativa superficial y el rol compensatorio de la escuela, mostrando que la formación integral requiere coherencia entre discursos, prácticas y condiciones materiales.

Hallazgo: La socialización dialógica como eje de implementación efectiva de políticas educativas

La investigación revela que la efectividad de las políticas educativas en la Institución Marco Fidel Suárez depende de procesos de socialización que trasciendan la mera transmisión de directrices. Cuando estas políticas se socializan mediante estrategias dialógicas (jornadas pedagógicas, capacitaciones participativas y diálogo continuo), se logra una apropiación colectiva y se reduce la resistencia al cambio. Sin embargo, cuando la comunicación es vertical o insuficiente, predomina la percepción de imposición, generando desinformación y desconfianza entre docentes y familias. Este hallazgo se articula con la necesidad de contextualización, donde la gestión institucional actúa como "traductora" de normativas abstractas a prácticas situadas, como evidencian la resignificación anual del PEI y los ajustes curriculares.

Este hallazgo cuestiona de manera directa el modelo tecnocrático de implementación de políticas, destacando que su éxito no reside únicamente en el diseño formal, sino en la capacidad de generar consensos significativos y adaptaciones locales contextualizadas. La socialización dialógica emerge como un antídoto potente contra la resistencia docente, especialmente entre aquellos con mayor antigüedad en el sistema, y como un puente crucial para vincular de manera efectiva las políticas con las realidades del aula. Sin embargo, también expone un riesgo latente: que estos procesos participativos se reduzcan a meras formalidades si no están institucionalizados o si carecen de mecanismos eficaces para incorporar críticamente las voces auténticas de la comunidad educativa.

Se vincula con Freire (1970) en su defensa del diálogo como praxis liberadora y en su énfasis sobre la gestión colectiva de los bienes comunes. Contrastó con Ball (2012) y su crítica a las "cegueras contextuales" de las políticas educativas, que tienden a ignorar o minimizar las dinámicas locales reales. Además, dialoga con Moreu (2000) al mostrar que la gestión escolar no es pasiva, sino que reinterpreta activamente las directrices nacionales para hacerlas viables. Este proceso constituye la base para superar otros desafíos estructurales, como la tensión entre exigencia académica y facilismo cultural, y para construir colectivamente una calidad educativa negociada, situada y significativa.

Hallazgo: Voluntad educativa y agencia institucional en contextos adversos

Frente a limitaciones estructurales (hacinamiento, falta de recursos), la voluntad de docentes y directivos surge como factor clave para impulsar innovaciones pedagógicas, como proyectos de robótica con recursos mínimos. Esta agencia no solo mitiga carencias, sino que redefine la permanencia estudiantil más allá de métricas físicas, integrando dimensiones pedagógicas (pertinencia curricular) y logísticas (transporte, alimentación). Sin embargo, esta resiliencia coexiste con un dilema ético: la autogestión local no debe normalizar la precariedad ni sustituir la responsabilidad estatal.

El hallazgo subraya la capacidad de las instituciones para generar respuestas creativas ante la adversidad, pero también revela una paradoja: mientras la voluntad individual compensa fallas sistémicas, su exaltación puede invisibilizar demandas por condiciones estructurales justas. La relevancia radica en que cuestiona narrativas meritocráticas que atribuyen el éxito educativo únicamente al esfuerzo individual, ignorando determinantes sociales. Además, redefine la "calidad educativa" vinculándola al compromiso estudiantil y no solo a resultados estandarizados.

Se articula con Giroux (1983) sobre resistencia pedagógica y con Dubet (2005) en su análisis de la "descomposición" de roles institucionales. Castoriadis (1975) aporta al mostrar cómo la imaginación colectiva instituye alternativas, mientras Bourdieu (1990) advierte que la agencia individual no anula estructuras desiguales. Esta agencia es contrapeso al facilismo cultural, pero requiere políticas públicas que la sustenten, evitando su colapso por sobrecarga.

Hallazgo: Tensión entre medición estandarizada y construcción situada de calidad educativa

La institución negocia diariamente el concepto de "calidad educativa", tensionando estándares externos (pruebas SABER) con expectativas locales (aprendizajes significativos, cohesión comunitaria). Mientras las pruebas estandarizadas son valoradas como herramientas diagnósticas y de prestigio, su énfasis en competencias básicas genera dilemas: priorizar "enseñar para el examen" puede sacrificar una formación integral. Esta tensión se refleja en la contradicción entre exigencia académica rigurosa y un entorno sociocultural que promueve el facilismo, donde prácticas como la condonación injustificada de actividades socavan la cultura del esfuerzo.

El hallazgo expone la ambivalencia de los sistemas de evaluación en contextos desiguales: aunque proveen datos comparables, su estructuración estandarizada muy general distorsiona los fines educativos. La calidad, lejos de ser un concepto neutral, es una construcción simbólica negociada entre actores con intereses diversos (Estado, familias, docentes). Su relevancia radica en que desafía modelos hegemónicos de medición, proponiendo indicadores cualitativos que valoren tanto el impacto social (reducción de violencia, compromiso estudiantil) como los aprendizajes situados.

Dialoga críticamente con Ball (2012) sobre la performatividad y la cultura auditiva, evidenciando cómo estas prácticas generan efectos perversos en el sistema educativo al privilegiar la medición por sobre la reflexión pedagógica. También se articula con Santos (2009), al reclamar la necesidad de epistemologías del Sur que valoren e integren los saberes locales como parte fundamental de cualquier transformación educativa significativa. Bourdieu (1990) aporta claridad al explicar las luchas simbólicas por definir lo "legítimo" en el campo educativo, mientras Tedesco (2008) idealiza la exigencia académica sin considerar de forma suficiente sus tensiones con estructuras culturales profundamente arraigadas. Esta compleja negociación en torno al concepto de calidad sintetiza los hallazgos previos: sin socialización dialógica, sin reconocimiento de los contextos y sin una verdadera agencia institucional, las políticas educativas quedan inevitablemente atrapadas en lógicas burocráticas que dificultan su implementación efectiva.

Hallazgo: Liderazgo educativo como eje articulador entre políticas nacionales y prácticas situadas

El estudio revela que el liderazgo directivo y pedagógico opera como mecanismo clave para traducir políticas educativas nacionales en acciones viables para contextos vulnerables. Por un lado, los directivos median normativas abstractas mediante estrategias organizativas (estructuras documentales, flujos de trabajo claros) y una comunicación pedagógica que alinea visiones institucionales divergentes. Por otro, docentes con liderazgo pedagógico innovan desde la base con estrategias como aprendizaje por proyectos, compensando limitaciones estructurales. Sin embargo, persisten tensiones cuando estos liderazgos no son reconocidos por sistemas formales

de evaluación docente, centrados en cumplimiento burocrático antes que en mejora pedagógica real.

Este hallazgo cuestiona de forma incisiva los modelos gerencialistas de gestión educativa, mostrando que la efectividad institucional no reside únicamente en el cumplimiento técnico de metas, sino en liderazgos multidimensionales: directivos que interpretan críticamente las políticas públicas y docentes que, desde su experiencia situada, las reinventan cotidianamente en el aula. La paradoja radica en que, mientras estos liderazgos sostienen el sistema en contextos marcados por carencias y adversidades, los mecanismos de evaluación docente vigentes, centrados principalmente en la recolección de evidencias formales, no logran capturar ni valorar adecuadamente estas capacidades transformadoras. Esto refleja una contradicción sistemática entre los discursos oficiales de profesionalización docente y las prácticas evaluativas realmente existentes, que reproducen enfoques reduccionistas y descontextualizados.

Se vincula con Giddens (1984) en su teoría de la estructuración, donde los agentes reinterpretan estructuras. Con Giroux (1983) al concebir docentes como intelectuales transformativos, y con Ball (2003) al mostrar cómo el liderazgo efectivo resiste lógicas performativas. Contrastá con Bourdieu (1990) al evidenciar que los campos burocráticos distorsionan prácticas pedagógicas genuinas. Estos liderazgos articuladores son la base para procesos como el mejoramiento institucional cíclico y la evaluación con enfoque de pertinencia.

Hallazgo: Evaluación educativa entre la homogenización y la pertinencia contextual

Los sistemas de evaluación (institucional, docente y estudiantil) presentan una tensión irresuelta entre estandarización normativa y adaptación contextual. En lo institucional, los manuales de convivencia priorizan formatos jurídicos sobre formación ciudadana, judicializando la resolución de conflictos. En lo docente, las evaluaciones se reducen a recolección de evidencias, ignorando observación en aula y estrategias pedagógicas clave. En lo estudiantil, pruebas como las SABER homogenizan criterios, invisibilizando aprendizajes significativos locales. Frente a esto, emergen prácticas

alternativas: acompañamiento pedagógico participativo (no burocrático) y evaluación institucional que integra criterios cualitativos (vinculación familiar, participación).

El hallazgo expone la paradoja de sistemas evaluativos que, buscando igualdad mediante estandarización, terminan reproduciendo inequidades al ignorar diversidades territoriales. Su relevancia radica en cuestionar la responsabilidad como fin en sí mismo, proponiendo en su lugar **modelos glocales** que articulen indicadores nacionales con valoraciones situadas. La evaluación pierde sentido pedagógico cuando se divorcia de su capacidad para generar diálogos de mejora. Además, se relaciona con Santos (2009) sobre indicadores contrahegemónicos que valoren saberes locales. Con Dubet (2005) al criticar la "escolarización" de la enseñanza, y con Tedesco (2008) al reclamar evaluación como herramienta de equidad. Contrastá con enfoques de la OCDE (2023) centrados en comparabilidad internacional. Esta tensión evaluativa afecta la validez de otros procesos, como el mejoramiento institucional y la gestión estratégica.

Hallazgo: Gestión estratégica como pedagogía de transformación institucional

La gestión educativa en contextos vulnerables trasciende lo administrativo para convertirse en una pedagogía de transformación que: (a) reinterpreta críticamente políticas públicas mediante planes de mejoramiento cílicos y participativos (PMI), (b) construye gobernanza colaborativa (familias, docentes, estudiantes), y (c) moviliza imaginarios compartidos sobre calidad educativa. Ejemplos como la resignificación anual del PEI o la adaptación curricular demuestran que las instituciones no son ejecutoras pasivas, sino co-constructoras de políticas públicas educativas. Sin embargo, esta gestión choca con limitaciones cuando las normativas centralizadas imponen lógicas ajenas a las realidades locales.

Este hallazgo redefine la gestión como práctica política y pedagógica, donde las normas se traducen en culturas institucionales vivas. Su relevancia radica en mostrar que el cambio educativo sostenible surge de procesos autónomos y situados, no de imposiciones verticales. No obstante, advierte sobre riesgos: la burocratización de herramientas como los PMI o la cooptación de participaciones genuinas por requisitos formales. Esta perspectiva se conecta con Castoriadis (1975) al concebir las instituciones como proyectos autónomos, capaces de crear sus propias significaciones y formas de organización. Asimismo, se vincula con Apple (2013) en su propuesta de una gestión

contrahegemónica, orientada a resistir y transformar las dinámicas de control y estandarización impuestas desde instancias externas.

De igual modo, se distancia de la postura de Ball (2012), quien analiza las políticas educativas contemporáneas como mecanismos de imposición performativa que fragmentan la autonomía institucional. Esta concepción de gestión, basada en la autonomía, la cooperación y la resistencia crítica, permite articular coherentemente los hallazgos previos y fundamenta una comprensión del sistema educativo que integra dinámicas locales y globales, enmarcadas en una lógica glocal.

Hallazgo: La precariedad material como barrera sistémica para la calidad educativa

El estudio revela que el sub-financiamiento crónico configura un círculo vicioso que limita todas las dimensiones del quehacer educativo. Se identifican tres problemáticas interconectadas: primero, la infraestructura obsoleta sin renovación por décadas (aulas sin equipamiento básico), segundo, las políticas de inversión desalineadas de necesidades pedagógicas reales (priorizando tecnología visible sobre materiales didácticos cotidianos), y tercero, la imposibilidad de implementar proyectos innovadores (robótica, investigación) pese al interés comunitario. Esta precariedad obliga a los docentes a suplir carencias con esfuerzo personal, perpetuando modelos pedagógicos tradicionales.

Este hallazgo cuestiona los discursos de calidad educativa que ignoran condiciones materiales básicas, evidenciando cómo el bajo presupuesto reproduce inequidades estructurales. La paradoja es evidente: se exigen competencias del siglo XXI con recursos del siglo XX. La relevancia radica en mostrar que la falta de inversión no es solo cuantitativa (más dinero), sino cualitativa (mala asignación), donde soluciones estandarizadas (como equipos tecnológicos rotativos) no resuelven necesidades contextuales. Esta desconexión entre demanda y dotación genera frustración institucional y limita la posibilidad real de transformación pedagógica.

Se articula con Bourdieu (1990) al evidenciar cómo la carencia material contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales. A su vez, establece un diálogo con Castoriadis (1975) respecto a la necesidad de que las instituciones cuenten con recursos suficientes para poder reinventarse. Contrapone esta perspectiva con los estándares

globales descontextualizados propuestos por la OCDE (2023). La precariedad material identificada permite, además, explicar otros hallazgos, como la fragmentación de proyectos institucionales y la sobrecarga laboral del cuerpo docente.

Hallazgo: Diagnósticos educativos entre la tecnocracia y el saber pedagógico situado

La tecnocracia es una estructura de poder que transfiere el control de lo público a élites tecnocientíficas, marginando procesos democráticos en nombre de la eficiencia técnica. Esto genera una brecha profunda entre los diagnósticos formalizados y las lecturas críticas que realizan los docentes. Mientras los primeros generan datos estandarizados pero descontextualizados, los segundos permiten adaptaciones pedagógicas significativas. Sin embargo, estos saberes situados rara vez escalan a políticas sistémicas, perpetuando un modelo donde la burocracia técnica invisibiliza el conocimiento docente.

El hallazgo revela la contradicción de un sistema que exige contextualización, pero institucionaliza mecanismos que la obstaculizan. Su relevancia radica en cuestionar la epistemología dominante en política educativa, que privilegia indicadores cuantitativos sobre saberes pedagógicos locales. Plantea la necesidad de sistemas glocales que articulen estándares nacionales con diagnósticos participativos. Se relaciona con Santos (2009) y su crítica a la "ceguera contextual". Se conecta con Bourdieu (1990) al mostrar cómo el campo burocrático margina prácticas legítimas. Contrastá con enfoques como los de Tedesco (2008) que confían en la tecnocracia. Esta tensión limita la efectividad de otros procesos como la creación de proyectos y el trabajo colaborativo.

Hallazgo: Agentes educativos entre la vocación y la precarización

Los docentes enfrentan una doble tensión: por un lado, se espera que actúen como intelectuales transformativos (formando ciudadanía, innovando pedagógicamente), pero por otro, sufren precarización laboral y sobrecarga simbólica. La motivación emerge como capital pedagógico clave, pero frágil: casos de docentes que inspiran "proyección social" contrastan con otros donde el agotamiento reduce la vocación a discurso vacío. Esta paradoja se agrava cuando las innovaciones exitosas no reciben apoyo institucional.

El hallazgo humaniza la discusión sobre calidad educativa, mostrando que los factores afectivos son tan cruciales como los materiales. Su relevancia radica en exponer

la "misión imposible" del magisterio contemporáneo: sistemas que dependen de la voluntad individual mientras desinvierten en condiciones estructurales. Tiene, además, una relación con Giroux (1983) sobre docentes como intelectuales. Con Dubet (2005) respecto al "trabajo de los actores" en sistemas rotos. Contrastó con discursos neoliberales que individualizan el fracaso educativo. Esta tensión fundamenta hallazgos sobre trabajo en equipo y sostenibilidad de innovaciones.

Hallazgo: Innovación educativa entre la fragmentación y la colaboración

Mientras proliferan iniciativas pedagógicas aisladas (presentadas a gobernaciones/universidades), persisten las siguientes problemáticas: la falta de articulación entre proyectos, la carencia de recursos para escalarlos, y las culturas docentes individualistas. Frente a esto, emergen prácticas colaborativas que demuestran que la transformación sostenible requiere arquitecturas organizacionales deliberadas: tiempos protegidos, reconocimientos simbólicos y participación horizontal. El hallazgo redefine la innovación como proceso colectivo, no heroico. Cuestiona modelos que idealizan "buenas prácticas" sin construir sistemas para sostenerlas. La relevancia radica en mostrar que el cambio profundo exige romper con el aislamiento docente tradicional. Esta perspectiva se vincula con Hargreaves (1994) al resaltar la importancia de construir culturas colaborativas dentro de las instituciones educativas, donde el trabajo conjunto y el apoyo mutuo fortalecen las prácticas pedagógicas.

En contraste, se distancia de los planteamientos de Ball (2003), quien advierte cómo ciertas políticas de control y performatividad tienden a fragmentar las prácticas docentes y erosionar los vínculos colaborativos. Este hallazgo sintetiza la necesidad de equilibrar la agencia individual de los actores educativos con la construcción de diseños institucionales sólidos y flexibles, capaces de sostener proyectos colectivos en contextos dinámicos.

Hallazgo: La gestión educativa entre la normatividad centralizada y las prácticas situadas

El estudio revela una contradicción estructural entre los modelos de gestión educativa centralizados y las necesidades de los contextos locales. Por un lado, las políticas (como Jornada Única o PAE) promueven discursos transformadores, pero implementan mecanismos rígidos de asignación de recursos, generando brechas entre

lo normativo y lo posible. Por otro, las instituciones desarrollan estrategias creativas para redistribuir oportunidades educativas, evidenciando que la gestión no es un proceso técnico-neutral, sino un campo de disputa política donde se reproducen o cuestionan desigualdades. Esta tensión se agudiza en contextos vulnerables, donde los imaginarios institucionales sobre "fortalecimiento" incorporan dimensiones ausentes en los modelos oficiales (protección, contención emocional).

Este hallazgo cuestiona profundamente los paradigmas tecnocráticos de gestión educativa, mostrando que su eficacia real depende de reconocer las complejas mediaciones culturales y estructurales que organizan la vida escolar cotidiana. La paradoja se acentúa en la medida en que, mientras más se insiste en la estandarización y en el control centralizado, mayor es la resistencia creativa que las comunidades educativas despliegan para adaptar, resignificar o incluso subvertir las políticas impuestas. La relevancia del hallazgo radica en evidenciar que las políticas no se implementan en vacíos institucionales ni en contextos neutros, sino que son permanentemente reinterpretadas a través de marcos cognitivos, tradiciones escolares y condiciones materiales preexistentes que moldean su recepción y ejecución.

Esta perspectiva se vincula con Bourdieu (1990) al evidenciar cómo el habitus institucional actúa como un filtro que media y resignifica las políticas educativas, condicionando su recepción e implementación según disposiciones históricas y estructuras internalizadas en los actores. En contraste, se distancia de los enfoques de Viennet y Pont (2017), quienes proponen modelos de implementación de políticas basados en esquemas lineales y racionales, que tienden a subestimar las dinámicas simbólicas y las resistencias contextuales. La tensión entre estos enfoques permite estructurar otros hallazgos relevantes, especialmente en torno a los procesos de formación docente y a las expresiones de agencia en escenarios marcados por la precariedad institucional y material.

Hallazgo: Formación docente entre la reproducción y la transformación pedagógica

La investigación identifica un desfase crítico entre los sistemas de formación docente (inicial y continua) y las demandas reales del aula. Mientras las políticas enfatizan la importancia de la capacitación para la calidad educativa, estas son

esporádicas, descontextualizadas y reproducen inequidades (acceso limitado a "docentes réplica"). Además, la coexistencia de estatutos docentes divergentes (2277 y 1278) genera fracturas identitarias que refuerzan prácticas pedagógicas tradicionales, dificultando la innovación. Los docentes critican especialmente la falta de enfoque en habilidades aplicables (tecnología, inclusión), lo que perpetúa métodos obsoletos. Este hallazgo revela que la formación docente opera como campo de disputa entre reproducción y cambio. Su relevancia radica en mostrar cómo las políticas contradictorias (estatutos paralelos) y las capacitaciones abstractas debilitan la transformación pedagógica. La paradoja es clara: se exige innovación educativa mientras se mantienen estructuras formativas ancladas en el siglo XX.

Esta problemática se relaciona con Dubet (2006) al abordar la "descomposición de lo escolar", entendida como la pérdida de cohesión de las funciones tradicionales de la institución educativa y la fragmentación de sus referentes simbólicos. Asimismo, dialoga con Castoriadis (1975) al reconocer la persistencia de imaginarios institucionales anclados, que condicionan la capacidad de las organizaciones para reinventarse frente a nuevos desafíos. En contraste, se distancia de las propuestas de Ball (2003), quien analiza el avance del gerencialismo educativo como una tendencia que reconfigura la gestión escolar bajo lógicas de control, rendimiento y mercado. Esta problemática se entrelaza con hallazgos relacionados con la gestión de recursos y la agencia institucional, revelando cómo las tensiones entre estructuras simbólicas tradicionales y dinámicas de control externo afectan los márgenes de autonomía y transformación de las instituciones educativas.

Hallazgo: Agencia educativa y precariedad estructural

Los datos muestran que las instituciones educativas en contextos vulnerables desarrollan altos niveles de creatividad pedagógica, pero estas prácticas chocan con límites estructurales: precariedad material, fragmentación normativa y falta de recursos. Esta tensión genera lo que podría llamarse "innovación del agotamiento", donde las soluciones locales no escalan ni transforman las condiciones sistémicas. Pese a esto, emergen modelos alternativos de fortalecimiento institucional basados en la agencia local como motor de cambio, la evaluación flexible que capte dimensiones contextuales, y la intersectorialidad para abordar determinantes estructurales. Este hallazgo humaniza la

discusión sobre calidad educativa, mostrando que la resiliencia institucional no debe ser idealizada como sustituto de políticas públicas robustas. Su relevancia radica en cuestionar enfoques que individualizan el fracaso o éxito educativo, ignorando condiciones materiales desiguales.

Este enfoque dialoga con la noción de "tácticas cotidianas" de De Certeau (1990), al reconocer las estrategias creativas que los actores educativos despliegan en su vida diaria para resistir, adaptar o reinterpretar las estructuras impuestas. No obstante, este enfoque entra en tensión con los discursos hegemónicos meritocráticos, que tienden a invisibilizar las desigualdades estructurales y a imponer lógicas individualistas de competencia. De este modo, se revela una paradoja central que condensa los principales desafíos contemporáneos en la gestión educativa y en los procesos de formación docente, poniendo de relieve la necesidad de repensar los modelos de gobernanza y de fortalecer prácticas más inclusivas y contextualizadas.

Hallazgo: La brecha entre política curricular y práctica pedagógica situada

El estudio revela una contradicción fundamental entre los marcos curriculares estandarizados y las necesidades de flexibilidad en contextos educativos diversos. Mientras las políticas promueven currículos nacionales homogéneos, los actores educativos evidencian la existencia de un "currículo oculto" que emerge para suplir las limitaciones del formal, particularmente en áreas con vacíos normativos. Aunque se valoran esfuerzos por construir propuestas pedagógicas contextualizadas, estas permanecen como iniciativas complementarias y no sistematizadas, sin mecanismos claros para su implementación o evaluación.

Esta disociación cuestiona los modelos técnicos de diseño curricular que ignoran las realidades locales, mostrando cómo la rigidez normativa puede convertirse en barrera para la innovación educativa. La persistencia de un currículo oculto sugiere que los docentes desarrollan estrategias de resistencia creativa, pero de manera fragmentada y no reconocida institucionalmente. La relevancia radica en evidenciar que la verdadera calidad educativa requiere equilibrar estándares nacionales con adaptaciones contextuales significativas.

El análisis se fundamenta teóricamente en los planteamientos de Apple (2004), quien concibe el currículo como un dispositivo de control social, encargado de perpetuar

las estructuras de poder existentes en la sociedad. Esta perspectiva permite comprender la tensión inherente a los diseños curriculares, que oscilan entre la homogenización impuesta desde lo institucional y la diversidad contextual propia de cada entorno educativo. Este dilema no solo proporciona una explicación para los hallazgos relacionados con las limitaciones de pertinencia educativa que se identifican en este estudio, sino que también revela las contradicciones esenciales a las que se enfrentan los docentes al intentar adaptar los contenidos curriculares a sus contextos específicos. La paradoja que surge entre la prescripción curricular y la práctica pedagógica se posiciona como un eje clave para interpretar los complejos desafíos relacionados con la adecuación cultural y la relevancia contextual, elementos fundamentales en los procesos educativos contemporáneos.

Hallazgo: Intencionalidad educativa entre el discurso y la práctica

Existe un consenso retórico sobre la importancia de currículos con intencionalidad transformadora, vinculados a problemáticas comunitarias. Sin embargo, estas aspiraciones raramente se traducen en diseños pedagógicos operativos o sistemas de evaluación concretos. Los docentes identifican tres obstáculos principales: falta de formación para articular teoría y práctica, ausencia de indicadores claros de pertinencia, y saturación de proyectos burocráticos que dificultan procesos educativos profundos. El hallazgo revela que las finalidades educativas emancipadoras permanecen en el plano abstracto, convertidas en "discursos vacíos" sin incidencia real. Esto refleja una falla sistemática: mientras se exige a los docentes implementar pedagogías críticas, no se proveen las condiciones institucionales para hacerlo viable. La paradoja es que un sistema que promueve la transformación social termina reproduciendo prácticas tradicionales por falta de mecanismos de implementación.

El estudio se alinea con la crítica de Freire a la educación bancaria (Freire, 1970), donde el currículo opera como instrumento de transmisión vertical que anula la agencia de los sujetos. Esta perspectiva entra en franca contradicción con los modelos tecnocráticos de planificación curricular. Precisamente esta desconexión epistémica explica los problemas de pertinencia identificados: diseños curriculares que invisibilizan saberes locales, dificultades de contextualización docente y la persistencia de una brecha entre lo prescrito y lo vivido en las aulas.

Hallazgo: Innovaciones pedagógicas entre la precariedad y la resiliencia

Se documentan experiencias exitosas de articulación curricular que logran integrar áreas disciplinarias, actores locales y normativas nacionales. Estos casos comparten tres factores clave: participación democrática, recursos adecuados y equilibrio entre innovación y estructura. Sin embargo, su sostenibilidad es frágil ante la sobrecarga administrativa y la falta de reconocimiento institucional, convirtiendo las innovaciones en esfuerzos heroicos individuales más que en políticas sistemáticas. El hallazgo muestra que la verdadera transformación educativa es posible cuando se dan condiciones institucionales favorables, pero revela cómo el sistema aprovecha la vocación docente como " parche" para suplir carencias estructurales. La relevancia radica en cuestionar modelos que idealizan la innovación sin proveer los soportes necesarios para sostenerla, generando lo que podría llamarse "pedagogías del agotamiento".

Esta perspectiva se relaciona con Hargreaves (1994) al resaltar la importancia de construir culturas colaborativas en las instituciones educativas, donde el trabajo conjunto, el apoyo mutuo y la construcción colectiva de saberes fortalecen las prácticas docentes y los procesos de cambio. Asimismo, se vincula con el enfoque de la complejidad propuesto por Morin (1990), que invita a comprender la educación como un sistema dinámico, interrelacionado y abierto, en el que la incertidumbre y la diversidad deben ser reconocidas y gestionadas de manera creativa. En contraposición, se distancia de los discursos neoliberales sobre innovación educativa, los cuales suelen promover soluciones estandarizadas y fragmentadas, desatendiendo las particularidades de los contextos locales. Desde esta perspectiva, las experiencias analizadas representan alternativas viables para superar las tensiones entre estandarización y contextualización, ofreciendo caminos más flexibles, participativos y situados para la transformación educativa.

Hallazgo: La tensión entre políticas globales y prácticas locales en educación

El estudio revela una contradicción fundamental entre los marcos normativos educativos nacionales y su implementación en contextos locales. Mientras las políticas promueven discursos de flexibilidad curricular y pertinencia cultural (MEN, PNDE), en la práctica chocan con sistemas rígidos de evaluación estandarizada y falta de recursos. Esta brecha se manifiesta especialmente en zonas rurales y afectadas por el conflicto,

donde los docentes desarrollan adaptaciones curriculares informales ("currículo oculto") que carecen de reconocimiento institucional. Aunque existen experiencias pedagógicas innovadoras que vinculan contenidos con problemáticas locales, estas quedan confinadas al ámbito individual sin mecanismos para su sistematización o escalamiento.

Esta disonancia evidencia un problema estructural en el diseño de políticas educativas: se prescribe flexibilidad, pero se premia homogenización. La consecuencia es un sistema que genera "innovaciones del agotamiento", donde la capacidad de agencia docente se ve limitada por marcos normativos contradictorios. La paradoja es particularmente crítica en contextos vulnerables, donde la rigidez curricular profundiza desigualdades en lugar de mitigarlas. Esto cuestiona los modelos de gobernanza educativa centralizados que desconfían del saber pedagógico situado.

Se vincula con Ball (1993) y su teoría de la "traducción política" que muestra cómo las normas globales se reinterpretan localmente. Dialoga con Correa y Cunha (2018) al evidenciar políticas descontextualizadas. Contrastá con Tedesco (2008) al demostrar que la calidad educativa no puede reducirse a estándares universales. Esta tensión estructura otros hallazgos sobre formación docente y evaluación, mostrando un sistema que proclama adaptabilidad, pero implementa homogenización.

Hallazgo: Cultura institucional como espacio de negociación identitaria

La investigación identifica la cultura escolar como espacio de negociación permanente entre tradición y transformación. Por un lado, persisten imaginarios docentes anclados en modelos verticales, mientras estudiantes demandan reconocimiento de identidades diversas (expresiones juveniles, migrantes). Esta tensión genera dinámicas contradictorias: desde folklorización superficial de tradiciones hasta resistencias activas a cambios pedagógicos. Los casos exitosos muestran instituciones que institucionalizan espacios de reflexión crítica sobre su identidad, integrando exigencias normativas con necesidades comunitarias. El hallazgo revela que la cultura institucional no es un atributo estático, sino un proceso de lucha por significados educativos legítimos. La nostalgia por modelos pasados frecuentemente enmascara resistencias a abordar problemáticas contemporáneas (bullying, diversidad). La relevancia radica en mostrar cómo las políticas interculturales fracasan cuando reducen la diversidad a contenidos exóticos, sin transformar estructuras excluyentes.

Esta perspectiva se conecta con Bourdieu (1990) al comprender la cultura como un habitus en permanente disputa, donde las prácticas, valores y significados no son estáticos, sino que se construyen y reconfiguran en función de relaciones de poder y tensiones sociales. A partir de esta mirada, también se reconoce la crítica de Bourdieu a las formas de interculturalidad funcional, que tienden a simplificar y neutralizar las diferencias culturales en lugar de abordar sus dimensiones conflictivas y dinámicas. En contraste, esta perspectiva se distancia de los modelos monoculturales de planeación educativa, los cuales parten de supuestos homogéneos y universales que ignoran la diversidad y la complejidad de los contextos escolares. Estas disputas culturales subyacen a los hallazgos sobre arraigo y pertinencia, evidenciando que la identidad escolar no es fija ni dada, sino que se redefine constantemente a través de los procesos de interacción, resistencia y negociación cultural que atraviesan la vida institucional.

Hallazgo: Formación docente entre la teoría y los contextos adversos

Existe una fractura crítica entre los contenidos de la formación docente (inicial y continua) y los desafíos reales del aula, especialmente en contextos vulnerables. Las capacitaciones, caracterizadas por su eventualidad y abstracción, no preparan para enfrentar carencias materiales, violencia estructural o diversidad cultural. Esto genera una "crisis de mediación pedagógica" donde los docentes deben suplir con creatividad individual las fallas del sistema, desarrollando estrategias no reconocidas que carecen de soporte institucional. Este hallazgo cuestiona los modelos bancarios de formación docente que ignoran saberes situados. Mientras el sistema forma para aulas ideales, la realidad exige habilidades para gestionar adversidad estructural. La paradoja es que se exige contextualización curricular sin proveer herramientas concretas para lograrla, generando desprofesionalización y burnout docente.

Esta perspectiva se vincula con Freire (1970), quien critica la formación desarraigada, entendida como una educación desvinculada de las realidades y contextos socioculturales de los estudiantes, lo que limita su relevancia y efectividad. En este sentido, se establece una crítica a los enfoques técnicos de desarrollo profesional que, al centrarse en la adquisición de habilidades estandarizadas y desvinculadas de los contextos locales, no logran generar una transformación profunda en las prácticas educativas. La brecha formativa que se deriva de esta desconexión entre teoría y

realidad educativa contribuye a profundizar los problemas de implementación curricular, ya que los modelos de enseñanza no responden adecuadamente a las necesidades y particularidades del entorno. Este diagnóstico subraya la urgencia de desarrollar modelos pedagógicos que no solo integren la teoría con los contextos específicos, sino que también promuevan una formación crítica y contextualizada que permita a los docentes abordar de manera efectiva los desafíos de su práctica cotidiana.

Derivaciones de los hallazgos

Los hallazgos descritos no solo permiten diagnosticar problemáticas, sino que abren caminos para re-imaginar la educación en contextos adversos. De ellos se desprende que las soluciones técnicas o meramente normativas son insuficientes: se requiere una transformación estructural que articule políticas públicas educativas sensibles al territorio, gestión institucional participativa y reconocimiento de los saberes pedagógicos situados. Las evidencias recogidas cuestionan radicalmente los modelos de gobernanza educativa centralizados, al tiempo que destacan el potencial de la agencia docente y los procesos dialógicos como motores de cambio. Sin embargo, también advierten sobre riesgos: La idealización de la resiliencia puede normalizar la precariedad, y la participación sin mecanismos reales de incidencia puede convertirse en un simulacro. Estas derivaciones apuntan a la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, uno que no imponga soluciones universales, sino que construya respuestas desde y para los territorios, equilibrando estándares nacionales con las urgentes particularidades locales.

Derivación 1: Desconexión sistemática entre políticas educativas y realidades locales

La investigación revela una contradicción estructural fundamental en el diseño e implementación de políticas educativas: mientras los marcos normativos nacionales se construyen desde lógicas centralizadas y estandarizadas, basadas en supuestos de homogeneidad institucional y condiciones materiales básicas garantizadas, las realidades territoriales se caracterizan por su heterogeneidad radical, marcada por vulnerabilidades estructurales multidimensionales, diversidades culturales profundas y condiciones materiales precarias que configuran ecosistemas educativos únicos y complejos. Esta incongruencia sistemática genera lo que podríamos denominar un "déficit

de contextualización" crónico en la política educativa, donde las soluciones diseñadas desde el centro resultan estructuralmente incapaces de responder a las necesidades específicas de los territorios periféricos.

La desconexión adquiere matices particulares en contextos afectados por lo que Scheper-Hughes (2004) conceptualiza como "violencia estructural cotidiana", aquella que se manifiesta en pobreza crónica, exclusión sistemática y limitación permanente de oportunidades vitales. En estos territorios, las políticas educativas rígidas e inflexibles no solo fracasan en su implementación, sino que generan lo que Tello (2019) denomina "efecto rebote pedagógico", donde las mismas intervenciones diseñadas para mejorar la calidad educativa terminan profundizando las brechas que pretenden cerrar, al ignorar las particularidades de contextos marcados por violencia sistémica, precariedad institucional y diversidad cultural no reconocida.

Frente a esta imposición vertical de modelos educativos estandarizados, las instituciones desarrollan lo que De Certeau (1990) teorizó como "tácticas de resistencia cotidiana", estrategias autogestionadas de adaptación curricular y organizativa que les permiten mantener cierta funcionalidad en condiciones adversas. Estas prácticas incluyen: 1) La expansión no formal de sus roles institucionales, asumiendo funciones de contención psicosocial, compensación de carencias familiares y provisión de bienes básicos; 2) La reelaboración situada de los currículos oficiales para hacerlos mínimamente pertinentes a realidades locales; y 3) La creación de redes comunitarias de apoyo que suplen las ausencias del Estado. Sin embargo, como señala Santos (2010), estas adaptaciones resilientes, aunque imprescindibles para la supervivencia institucional, no logran transformar las condiciones estructurales que generan las desigualdades, convirtiéndose en lo que él denomina "soluciones de emergencia para emergencias permanentes".

Paradójicamente, como documenta esta investigación, el sistema educativo termina operando bajo una lógica perversa de delegación invertida: el Estado central, en lugar de asumir su responsabilidad de proveer apoyos diferenciados a contextos vulnerables, termina transfiriendo a las comunidades educativas marginadas la carga de suplir sus propias falencias estructurales. Este fenómeno, que podríamos conceptualizar como "autogestión precarizante", perpetúa un modelo donde la resiliencia institucional

se convierte en parche funcional para la ausencia crónica de políticas territorialmente diferenciadas, generando lo que Ball (2012) identifica como "cegueras contextuales" deliberadas en el diseño de políticas, una forma de ignorancia activa sobre las realidades locales que permite mantener ficciones administrativas de igualdad formal mientras se profundizan desigualdades sustantivas.

Esta derivación cuestiona radicalmente los fundamentos epistemológicos del modelo de gobernanza educativa centralizado predominante, revelando cómo su insistencia en estándares uniformes y soluciones universales termina produciendo lo contrario de sus objetivos declarados: en lugar de igualar oportunidades, profundiza asimetrías; en vez de garantizar calidad educativa para todos, genera exclusiones sistémicas. Los hallazgos exigen, por tanto, transitar hacia lo que Robertson (1995) conceptualiza como enfoques glocales en política educativa, modelos que articulen dialécticamente marcos nacionales comunes con implementaciones situadas, reconociendo que la verdadera justicia educativa requiere flexibilidad normativa, sensibilidad contextual y capacidad de diferenciación positiva para responder a heterogeneidades territoriales estructurales.

Como propuesta concreta derivada de la investigación, se plantea la necesidad de desarrollar lo que podríamos denominar "mecanismos de traducción pedagógica territorial", estructuras intermedias de gobernanza educativa que, operando entre el nivel central y las instituciones escolares, sean capaces de: 1. Diagnosticar necesidades específicas de los territorios; 2. Adaptar los marcos normativos nacionales a realidades locales; y 3. Sistematizar las innovaciones emergentes desde las escuelas para retroalimentar las políticas nacionales. Solo mediante esta doble vía de contextualización ascendente y descendente podrá superarse el divorcio estructural entre política educativa y realidad escolar que actualmente limita cualquier posibilidad de transformación sustantiva en los contextos más vulnerables.

Derivación 2: Tensión entre estandarización y pertinencia educativa

La investigación revela una contradicción fundamental en el corazón del sistema educativo contemporáneo: mientras el discurso oficial promueve principios de calidad integral, inclusión genuina y pertinencia cultural, los mecanismos operativos concretos siguen anclados en paradigmas de estandarización rígida que privilegian la

comparabilidad estadística sobre la contextualización pedagógica. Esta tensión irresuelta, que Santos (2018) caracterizaría como un "epistemocidio curricular", se manifiesta con particular crudeza en tres dimensiones interrelacionadas: 1) los sistemas de evaluación centrados en pruebas estandarizadas como las SABER, que reducen la complejidad del fenómeno educativo a competencias básicas medibles; 2) los diseños curriculares nacionales que homogenizan contenidos ignorando diversidades territoriales; y 3) los modelos de gestión escolar que convierten la rendición de cuentas en un fin en sí mismo.

El predominio de estos mecanismos estandarizados genera lo que Popkewitz (2004) denomina "culturas de la comparación", donde la calidad educativa se define por la capacidad de las instituciones para alinearse con indicadores abstractos, desplazando aprendizajes significativos vinculados a realidades locales. Como documenta esta investigación, en contextos de vulnerabilidad esta dinámica adquiere rasgos particularmente perversos: las escuelas con mayores desafíos sociales son precisamente las que más presión reciben para cumplir estándares diseñados sin considerar sus condiciones equitativas. Esta presión no solo desvirtúa los procesos pedagógicos, sino que también contribuye a la deslegitimación simbólica de aquellas instituciones que, pese a sus esfuerzos, no logran "cumplir" con las expectativas externas. Así, se consolida un ciclo de exclusión donde el desempeño escolar es juzgado sin atender al punto de partida.

En la práctica pedagógica cotidiana, esta contradicción estructural se traduce en dilemas existenciales para los docentes, que deben navegar permanentemente entre demandas antagónicas: enseñar para el examen estandarizado o para la vida comunitaria; priorizar el cumplimiento de indicadores burocráticos o construir proyectos educativos arraigados en el territorio; seguir protocolos prefijados o responder a emergencias psicosociales inmediatas. Como señala Biesta (2009), esta situación coloca a los educadores en un "estado de doble vínculo pedagógico" donde cualquier decisión implica necesariamente sacrificar algún aspecto fundamental de su labor educativa.

La paradoja se profundiza cuando el sistema exige innovación pedagógica, pero evalúa con criterios que premian la obediencia a formatos estandarizados, generando lo que Ball (2003) describe como "performatividad educativa", una situación donde las

escuelas terminan dedicando más energía a simular cambios que a implementarlos sustantivamente. Esta dinámica no solo limita la autonomía profesional docente, sino que reproduce y amplifica inequidades estructurales, pues los contextos vulnerables, con menos recursos económicos, humanos y simbólicos para "jugar el juego" de los estándares, quedan sistemáticamente en desventaja en las comparaciones nacionales.

Frente a este panorama, la investigación sugiere que la solución no reside en el rechazo simplista de la evaluación, sino en su profunda reconceptualización. Se hace necesario desarrollar lo que Robertson (1995) denomina "sistemas glocales de evaluación", que combinen indicadores nacionales comparables con valoraciones cualitativas situadas, donde la comunidad educativa participe activamente en definir qué significa calidad educativa en su territorio específico. Estos sistemas deberían incorporar, como mínimo: Mecanismos de evaluación contextualizada que, siguiendo a Stake (2004), valoren la capacidad de las instituciones para responder a necesidades locales específicas; Indicadores de proceso que capturen dimensiones cualitativas del desarrollo educativo, más allá de resultados puntuales; Sistemas de retroalimentación formativa que conviertan la evaluación en herramienta de mejora continua, no de sanción punitiva.

Como demostraron los casos estudiados, solo cuando la evaluación recupera su sentido pedagógico original, como instrumento para comprender y mejorar, no para clasificar y controlar, puede convertirse en aliada genuina de la calidad educativa. Esto exige, como plantea House (2017), "democratizar los procesos evaluativos", incorporando las voces de docentes, estudiantes y comunidades en la definición de qué vale la pena evaluar y cómo hacerlo. La transformación propuesta implica superar lo que Lundgren (1983) denominó "el paradigma tecnocrático de la evaluación" para adoptar enfoques que reconozcan la educación como práctica cultural situada. En contextos de vulnerabilidad, esto significa valorar especialmente la capacidad de las escuelas para: generar protección integral, construir pertinencia cultural, desarrollar resiliencia comunitaria y fomentar proyectos de vida significativos, dimensiones todas ellas ausentes en los modelos estandarizados actuales, pero fundamentales para una educación realmente transformadora.

Derivación 3: Precariedad material y sobrecarga de la acción docente

La investigación revela que la precariedad material constituye una condición estructural que limita todas las dimensiones del quehacer educativo en contextos vulnerables, manifestándose a través de múltiples carencias interrelacionadas: infraestructura física obsoleta o inadecuada, ausencia crónica de materiales pedagógicos básicos, tecnologías educativas insuficientes o mal distribuidas, y espacios de trabajo que no cumplen con condiciones mínimas de habitabilidad. Esta situación de precariedad multidimensional, que Connell (2013) conceptualiza como "desinversión sistemática en educación pública", obliga a docentes y directivos a desarrollar lo que podríamos denominar "pedagogías de la carencia", estrategias adaptativas que, si bien demuestran compromiso profesional, terminan supliendo con esfuerzo personal y creatividad individual las fallas estructurales del sistema.

El estudio documenta cómo esta dinámica genera un fenómeno paradójico que hemos denominado "innovaciones del agotamiento": proyectos pedagógicos admirables en su concepción y ejecución, pero intrínsecamente insostenibles por falta de recursos materiales adecuados, apoyo institucional consistente o condiciones laborales que permitan su continuidad en el tiempo. Como señala Hargreaves (2001), estas experiencias aisladas, aunque valiosas, terminan funcionando como "islas de excelencia en mares de precariedad", incapaces de transformar las condiciones estructurales que limitan la calidad educativa en su conjunto.

Los docentes en estos contextos enfrentan lo que Bourdieu (1998) describiría como una "doble carga estructural": por un lado, el sistema les exige asumir roles cada vez más complejos, intelectuales transformativos, gestores psicosociales, facilitadores de inclusión, innovadores pedagógicos; por otro, les proporciona condiciones laborales y materiales que frustran sistemáticamente dichas aspiraciones profesionales. Esta contradicción genera lo que Esteve (2009) identifica como "malestar docente crónico", donde la motivación y vocación, que constituyen los capitales pedagógicos más valiosos en contextos adversos, se erosionan progresivamente ante la precarización laboral, la sobrecarga simbólica y la falta de reconocimiento social.

El análisis de los datos revela un círculo vicioso perverso: el sistema educativo termina dependiendo de la voluntad individual y el sacrificio personal de los docentes

mientras desinvierte progresivamente en las condiciones estructurales que harían posible una educación de calidad. Esta dinámica, que Apple (2018) critica como "la romantización de la pobreza en educación", naturaliza la peligrosa idea de que "con más esfuerzo personal" pueden compensarse las desigualdades estructurales, ocultando así las responsabilidades institucionales y sociales en la provisión de condiciones básicas para el trabajo educativo.

Romper este círculo vicioso exige, como primer paso fundamental, inversiones sustantivas y asignaciones presupuestarias inteligentes, no simplemente más dinero, sino recursos mejor dirigidos a través de lo que Levin (2012) denomina "fórmulas de financiamiento con equidad horizontal y vertical". Sin embargo, la solución no puede reducirse a lo económico: como demuestran los casos estudiados, se requiere simultáneamente: Reconocimiento profesional genuino del trabajo docente, superando lo que Tenti (2007) critica como "retórica vacía de valoración"; rediseño de las condiciones laborales para evitar la sobrecarga crónica y el desgaste profesional; participación docente en la toma de decisiones sobre recursos y prioridades institucionales; sistemas de apoyo psicosocial que mitiguen el impacto de trabajar en contextos de alta vulnerabilidad.

Como plantea Freire (1996), "no hay educación de calidad sin condiciones dignas para educar". Los hallazgos de esta investigación refuerzan esta premisa fundamental: la calidad educativa no puede construirse sobre la base del sacrificio docente permanente, sino que requiere condiciones laborales y materiales que hagan sostenible el trabajo pedagógico en el tiempo. Esto implica trascender la lógica actual de "gestión de la carencia" para avanzar hacia lo que podríamos denominar "políticas de suficiencia educativa", umbrales mínimos garantizados de recursos, infraestructura y condiciones laborales que todo centro educativo debería tener para operar con dignidad y eficacia.

La transformación propuesta no es meramente técnica, sino profundamente política: cuestiona la naturalización de la precariedad como condición "normal" de la educación pública en contextos vulnerables, y exige repensar las prioridades reales (no declaradas) de los sistemas educativos. Como señala Whitty (2002), "lo que una sociedad está dispuesta a invertir en la educación de sus niños más vulnerables revela su verdadero compromiso con la justicia social". En este sentido, superar la precariedad

educativa no es solo un desafío pedagógico, sino un imperativo ético y político fundamental para cualquier proyecto genuino de equidad educativa.

Derivación 4: Liderazgo y gestión educativa como espacios de tensión

La investigación revela que, frente a políticas educativas rígidas y contextos institucionales adversos, los actores escolares desarrollan formas complejas de agencia que desafían la visión simplista de implementación normativa. Como demuestran los datos, lejos de ser meros ejecutores pasivos de directrices centrales, docentes y directivos ejercen lo que podríamos denominar "ciudadanía pedagógica" (Giroux, 2015), capacidad para reinterpretar, resistir creativamente o reinventar las normativas desde sus realidades concretas. Este fenómeno adquiere especial relevancia en el análisis de los liderazgos educativos, que emergen como figuras clave en lo que Anderson (2010) conceptualiza como procesos de "traducción glocal" de políticas abstractas en viables.

El estudio identifica tres mecanismos fundamentales mediante los cuales estos liderazgos pedagógicos y directivos ejercen su rol mediador: Resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI): Transformando documentos formales en herramientas vivas de cambio, como muestran los casos donde el PEI se convierte en "carta de navegación situada" (Bolívar, 2012) más que en requisito burocrático. Adaptación curricular crítica: Desarrollando lo que Snyder (2008) denomina "currículo enactivo", una puesta en práctica que reinterpreta creativamente los marcos oficiales para hacerlos relevantes en contextos específicos. Construcción de gobernanzas colaborativas: Implementando modelos de gestión que, como señala Murillo (2006), "distribuyen el liderazgo" más allá de las figuras formales, creando redes de participación comunitaria.

Sin embargo, estos liderazgos transformadores operan en lo que podríamos caracterizar como un "campo minado institucional", donde enfrentan contradicciones estructurales insolubles desde la lógica actual: se les exige contextualización pedagógica, pero se les evalúa por cumplimiento burocrático, se promueve innovación, pero se castiga la desviación de formatos estandarizados, se valora su capacidad de mediación, pero no se les provee de autonomía real para decidir.

Esta tensión permanente revela, como plantea Ball (2012), que la gestión educativa constituye en esencia un "espacio de disputa política", un terreno donde se negocia diariamente, en prácticas concretas, qué tipo de educación es posible (y

deseable) dentro de los márgenes que permiten las contradicciones del sistema. Los líderes educativos en contextos vulnerables se convierten así en lo que podríamos denominar "intelectuales fronterizos" (McLaren, 1995), operando en los límites del sistema para ampliar lo educativamente posible.

El desafío central que emerge de esta derivación no es simplemente identificar casos excepcionales de liderazgo, sino institucionalizar condiciones sistémicas que: reconozcan la mediación crítica como competencia profesional esencial, no como desviación de la norma, valoren la autonomía situada como principio de implementación, no como amenaza al sistema, promuevan culturas colaborativas que distribuyan la capacidad de innovación más allá de individuos excepcionales.

Como demuestran los casos estudiados, esto implica reformular profundamente los mecanismos de evaluación docente y directiva, pasando de modelos de control a sistemas de reconocimiento profesional que, como propone Darling-Hammond (2017), "evalúen para aprender" más que para clasificar. Requiere, además, como señala Fullan (2016), construir "capacidad institucional para el cambio", infraestructuras organizacionales que sostengan la innovación más allá del voluntarismo individual.

Estas cuatro derivaciones analíticas, la desconexión entre política y territorio, la tensión entre estandarización y pertinencia, la precariedad material, y los liderazgos en tensión, conforman un entramado sistémico complejo donde cada dimensión se alimenta y refuerza mutuamente. La desconexión estructural entre políticas educativas centralizadas y territorios diversos crea el caldo de cultivo para que la tensión entre estandarización y pertinencia se manifieste con particular crudeza en contextos vulnerables, generando lo que Santos (2018) denomina "asimetrías de implementación". Estas dinámicas se ven radicalmente exacerbadas por la precariedad material crónica que, como señala Connell (2013), no solo limita los recursos disponibles, sino que condiciona la propia capacidad institucional.

En este escenario adverso, los liderazgos educativos emergen como última instancia de mediación posible, ejerciendo lo que Ball (2012) conceptualiza como "traducción política" de las normativas, aunque operando bajo condiciones estructurales que sistemáticamente limitan su potencial transformador y los condenan a lo que podríamos denominar "gestión de la escasez". Esta precariedad, cabe destacar, no es

meramente material sino profundamente simbólica, pues como advierte Bourdieu (1998), afecta la capacidad misma de los actores para concebir alternativas que trasciendan la mera supervivencia institucional, generando lo que algunos autores han llamado "fatalismo pedagógico". Frente a esta realidad multifacética, la investigación sugiere que cualquier intento serio de transformación educativa debe abordar de manera integrada y simultánea estas cuatro dimensiones interdependientes. En primer término, se requiere repensar radicalmente los modelos de gobernanza educativa hacia enfoques glocales que, como propone Santos (2018), combinen marcos nacionales comunes con autonomías situadas capaces de responder a particularidades territoriales.

Paralelamente, urge rediseñar los sistemas de evaluación para que, siguiendo a Stake (2004), capturen tanto estándares básicos de aprendizaje como la pertinencia contextual de los procesos educativos, superando el reduccionismo de las métricas actuales. En tercer lugar, es imprescindible garantizar condiciones materiales suficientes mediante lo que podríamos denominar "políticas de suficiencia educativa" que establezcan pisos mínimos de recursos con equidad territorial compensatoria. Finalmente, el fortalecimiento de liderazgos pedagógicos debe trascender la retórica para convertirse en una apuesta concreta mediante formación situada, reconocimiento profesional genuino y autonomía real en la toma de decisiones.

Como bien advierte Senge (2012), "los problemas complejos requieren soluciones sistémicas", en este caso específico, soluciones que reconozcan tanto las restricciones estructurales objetivas como los márgenes de acción disponibles para transformar la educación desde dentro, incluso en las condiciones más adversas. Solo esta aproximación multidimensional, que articule cambios en la gobernanza, la evaluación, los recursos y el liderazgo, podrá generar transformaciones sustantivas en la calidad educativa en contextos de vulnerabilidad estructural.

CAPITULO V

CONSTRUCTO TEÓRICO

Constructo teórico sobre las políticas educativas y la calidad en educación: una interpretación de los imaginarios institucionales

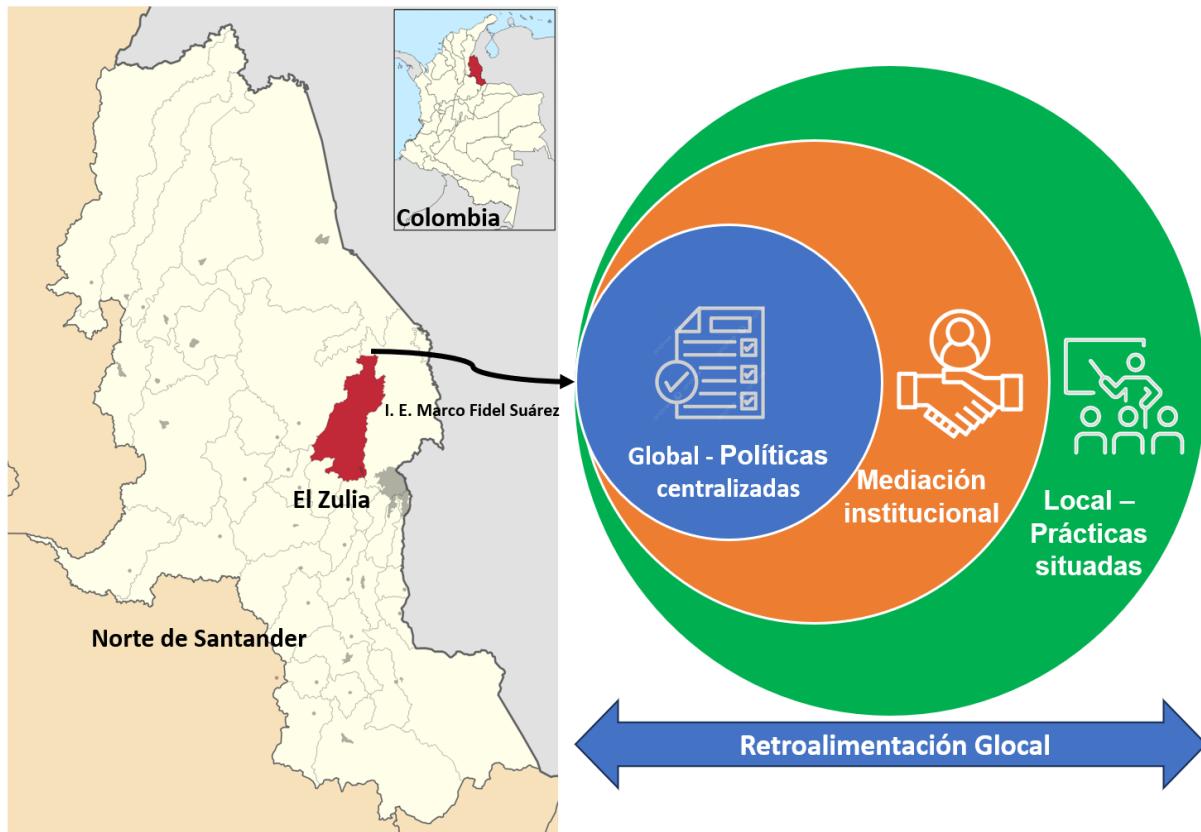
Este constructo emerge como respuesta a las tensiones fundamentales entre el diseño normativo de las políticas educativas y su implementación en contextos institucionales vulnerables, evidenciadas en el estudio de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez de El Zulia, Norte de Santander. Los hallazgos revelan que las políticas no se aplican de manera lineal, sino que son reinterpretadas a través de filtros institucionales, generando brechas entre lo prescrito y lo ejecutado. La calidad educativa se configura como un campo de disputa simbólica donde coexisten métricas estatales y epistemologías locales del buen educar, mientras que los imaginarios institucionales operan como mecanismos de mediación que transforman las demandas externas en estrategias de adaptación, resistencia o supervivencia desarrollando una relación entre lo instituido, lo instituyente y las tensiones entre estas. Estas dinámicas exigen superar los enfoques tradicionales que reducen las políticas a textos estáticos, idealizan los indicadores de calidad e invisibilizan la agencia de las instituciones. El constructo propone una teoría de la mediación institucional que concibe las políticas como textos en movimiento, redefine la calidad como práctica de significación colectiva y analiza los imaginarios como infraestructuras cognitivas que filtran, reinterpretan y reconstruyen las normas educativas en función de realidades concretas.

El constructo teórico propuesto está titulado como “Sistema de Mediación Educativa Glocal” que explica cómo las políticas educativas se transforman al interactuar con tres elementos clave: (1) los dispositivos normativos globales, (2) los procesos institucionales de mediación, y (3) las prácticas pedagógicas situadas. Este constructo emerge del estudio de investigación desarrollado en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez (El Zulia, Norte de Santander-Colombia), donde se evidenció que las políticas no se implementan linealmente, sino que son interceptadas por imaginarios institucionales

que generan tres tipos de respuestas: adaptación creativa, resistencia pasiva y adhesión formal que cuestionan los modelos tradicionales de análisis político-educativo. La siguiente figura ofrece una visión integral de la estructura del constructo teórico que se expondrá en las secciones posteriores.

Figura 26.

Constructo teórico “mediación glocal en políticas educativas” contextualizado



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Objetivo del constructo

El objetivo central de este constructo es construir un marco interpretativo crítico para analizar cómo las políticas educativas son mediadas, reinterpretadas y transformadas en contextos institucionales con variables características propias. Busca explicitar los mecanismos a través de los cuales los mandatos normativos se adaptan al atravesar capas burocráticas, filtros culturales y restricciones materiales, revelando las lógicas no escritas que gobiernan su implementación. Además, pretende reconceptualizar la calidad educativa como un proceso geopolítico, donde se disputan

las definiciones legítimas del éxito escolar, el control del tiempo pedagógico o gestión del tiempo escolar y los criterios de validación del saber. El constructo también aspira a sistematizar tipologías de imaginarios institucionales, como los de supervivencia, resistencia creativa o adhesión formal, para comprender cómo las instituciones educativas negocian su autonomía frente a las demandas externas. Finalmente, propone una matriz de implementación situada que permita leer las políticas como textos negociables, diseñar gobernanzas multinivel y construir indicadores glocales de calidad, capaces de capturar tanto las expectativas globales como las realidades locales.

Justificación del constructo teórico

La construcción de este marco teórico se fundamenta en la necesidad urgente de superar las limitaciones epistemológicas y metodológicas que han caracterizado el estudio de las políticas educativas en contextos de características propias por su región y de vulnerabilidad, tal como lo evidencian los hallazgos de la investigación en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez. Estos revelan que las aproximaciones teóricas convencionales resultan insuficientes para dar cuenta de los complejos procesos de mediación institucional que transforman sustancialmente las políticas educativas al ser implementadas. La justificación de este constructo se articula en cinco dimensiones interrelacionadas que no solo legitiman su pertinencia académica, sino que además establecen su potencial transformador en el campo educativo.

En el plano teórico, el constructo surge como respuesta a las inconsistencias detectadas en los marcos analíticos dominantes, particularmente aquellos que conciben las políticas educativas como instrumentos técnicos de gestión antes que como procesos socioculturales dinámicos. Los hallazgos demuestran cómo las instituciones educativas desarrollan sofisticados mecanismos de reinterpretación normativa que desbordan las categorías tradicionales de análisis político. Frente a esto, el constructo teórico propuesto integra de manera original conceptos de la teoría institucional, la antropología de la política pública y la pedagogía crítica, generando un andamiaje conceptual capaz de capturar la naturaleza dialéctica entre estructura y agencia en los procesos educativos. Esta integración teórica permite facilitar un enfoque integral, evitando simplificaciones extremas que oponen lo global a lo local, lo normativo a lo práctico, o lo formal a lo

informal, proponiendo en su lugar una comprensión relacional de la política educativa como texto vivo en permanente reelaboración.

Desde la perspectiva metodológica, el constructo responde a la necesidad de enfoques analíticos capaces de articular distintos niveles de realidad educativa. Los hallazgos muestran cómo las políticas se transforman cualitativamente al pasar por diferentes escalas, desde los escritorios ministeriales hasta las aulas de clase, proceso que los métodos tradicionales de evaluación de políticas no logran captar adecuadamente. El constructo teórico desarrollado ofrece herramientas conceptuales para realizar un análisis multiescalar que conecte críticamente las macroestructuras políticas con las microprácticas institucionales, permitiendo identificar puntos de ruptura y continuidad en las cadenas de implementación. Además, propone una metodología holística que integra el análisis documental, la etnografía institucional y la reconstrucción narrativa, superando así el reduccionismo cuantitativo dominante en los estudios de política educativa sin caer en particularismos anecdóticos.

La justificación social del constructo se arraiga en su capacidad para visibilizar y valorar los saberes pedagógicos situados que emergen en condiciones de adversidad estructural. Los datos revelan cómo las instituciones educativas en contextos vulnerables desarrollan innovaciones pedagógicas invisibilizadas por los sistemas convencionales de evaluación, las cuales responden a lógicas de necesidad creativa más que a mandatos burocráticos. El constructo teórico aquí propuesto reconceptualiza estas prácticas no como desviaciones del estándar, sino como formas alternativas de construcción de calidad educativa, aportando así a la democratización del conocimiento pedagógico. Al sistematizar estas experiencias en categorías analíticas robustas, el constructo desafía los discursos deficitarios sobre la educación en contextos desfavorecidos, mostrando en cambio su potencial como espacios de producción de conocimiento educativo válido y transferible.

En el ámbito político, el constructo proporciona bases teóricas sólidas para repensar los modelos de gobernanza educativa. Los hallazgos exponen las contradicciones inherentes a los sistemas actuales de responsabilidad donde la simulación del cumplimiento convive con auténticas innovaciones pedagógicas bajo condiciones de presión institucional. Frente a esto, el constructo teórico desarrollado

fundamenta la necesidad de mecanismos de regulación educativa más flexibles y sensibles a las condiciones locales, que reemplacen la lógica del control por la del acompañamiento crítico. Propone específicamente diseñar sistemas de evaluación que reconozcan la pluralidad de formas en que se construye calidad educativa en diferentes contextos, así como canales institucionales para incorporar las voces de los actores educativos locales en los procesos de diseño y ajuste de políticas.

Finalmente, la justificación epistémica del constructo radica en su potencial para reconfigurar las relaciones entre investigación académica y práctica educativa. Los hallazgos revelan cómo los modelos investigativos tradicionales frecuentemente concretizan a las comunidades educativas sin generar conocimientos útiles para su transformación. En contraste, este marco teórico se construye desde una epistemología del trabajo cooperativo y colaborativo que reconoce a docentes y directivos como coinvestigadores en la producción de conocimiento sobre políticas educativas. Esta posición epistemológica permite desmantelar la explotación académica, proponiendo en su lugar una investigación educativa comprometida con la justicia cognitiva y la democratización del saber pedagógico. El constructo no solo interpreta la realidad educativa, sino que aporta las categorías necesarias para su transformación crítica, estableciendo así un nuevo estándar para la investigación educativa comprometida con la equidad y la justicia social.

Esta multidimensional justificación muestra cómo el constructo teórico propuesto trasciende el mero ejercicio académico para convertirse en una herramienta de comprensión y acción sobre los procesos educativos en contextos de desigualdad. Al integrar rigor teórico, pertinencia metodológica, relevancia social, aplicabilidad política y solidez epistémica, el constructo teórico se posiciona como un aporte significativo al campo de los estudios de política educativa, ofreciendo no solo nuevas formas de entender las dinámicas educativas, sino también caminos concretos para su mejora sustantiva en los contextos donde más se necesita.

Epistemología y enfoque teórico

El presente constructo se fundamenta en una epistemología crítica-decolonial que trasciende los marcos interpretativos convencionales para abordar la compleja relación entre políticas educativas y prácticas institucionales. Esta posición epistemológica,

arraigada en los trabajos de Santos (2006), Bourdieu (1990) y Freire (1970), surge como respuesta a las limitaciones de los paradigmas dominantes para comprender los procesos educativos en contextos de vulnerabilidad. Los hallazgos en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez revelan la necesidad de superar las visiones universalistas que históricamente han invisibilizado los saberes pedagógicos situados, proponiendo en su lugar un marco analítico que reconoce la educación como campo de disputa donde se confrontan distintas rationalidades y proyectos educativos. Esta perspectiva asume que el conocimiento sobre lo educativo se construye siempre desde lugares sociales específicos, rechazando las pretensiones de neutralidad y objetividad que caracterizan a los enfoques tecnocráticos dominantes en el estudio de políticas educativas.

La profundización de esta epistemología se realiza a través de tres enfoques teóricos interrelacionados que permiten captar la multidimensionalidad de los fenómenos estudiados. En primer lugar, la teoría de la mediación institucional, reformulada críticamente a partir de Dubet (2005) y Ball (2012), proporciona las herramientas conceptuales para analizar cómo las escuelas no simplemente implementan políticas, sino que las reinterpretan activamente a través de complejos procesos de traducción pedagógica, improvisación regulada y resistencia creativa. Los datos empíricos demuestran que estas mediaciones no constituyen desviaciones del modelo normativo, sino respuestas necesarias ante las contradicciones entre las demandas del sistema y las realidades institucionales concretas.

En segundo término, la ecología de saberes educativos, desarrollada desde los aportes de Santos (2006) y Walsh (2013), permite comprender cómo en el espacio escolar coexisten y se confrontan distintos regímenes de verdad y validación del conocimiento. El constructo revela que las políticas educativas operan en un campo de tensiones permanentes entre el saber experto oficial, los conocimientos pedagógicos situados y los saberes comunitarios ancestrales, relaciones que determinan en última instancia los procesos de implementación y los criterios de calidad educativa. Esta perspectiva posibilita superar las dicotomías simplistas entre conocimiento válido e inválido, mostrando en cambio las complejas negociaciones que ocurren en la práctica educativa cotidiana.

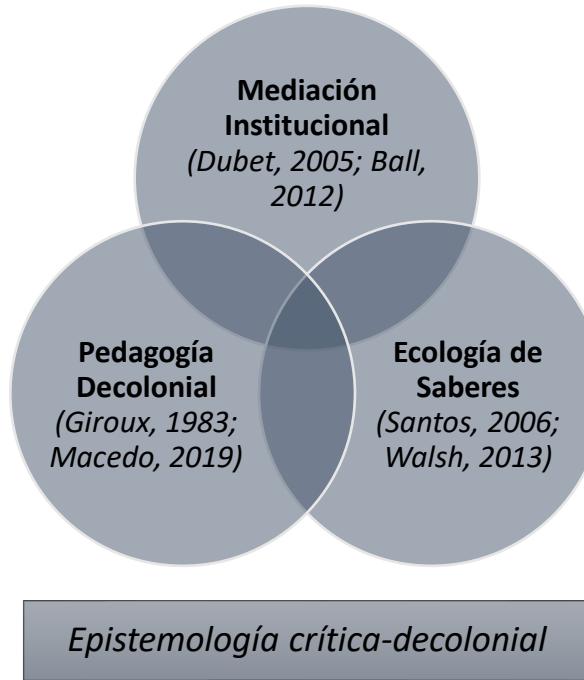
Finalmente, la pedagogía crítica decolonial, enriquecida con los aportes de Giroux (1983) y Macedo (2019), ofrece el marco normativo para repensar los fundamentos mismos de la calidad educativa en contextos de desigualdad. Los hallazgos evidencian cómo los docentes desarrollan lo que podríamos denominar "epistemologías del aguante", sistemas de conocimiento práctico que emergen como respuesta a condiciones estructurales adversas y que desafían los parámetros convencionales de evaluación. Esta reformulación de la pedagogía crítica permite trascender los límites de los enfoques tradicionales, proponiendo en su lugar una comprensión de la práctica educativa como espacio de resistencia creativa y producción de alternativas pedagógicas situadas.

La articulación de estos tres enfoques (mediación institucional, ecología de saberes y pedagogía decolonial) da lugar a una teoría crítica de la implementación situada que representa un aporte significativo al campo de los estudios educativos. Esta integración teórica permite conceptualizar las políticas educativas como textos viajeros que mutan al ser interpretados en diferentes contextos institucionales, reconociendo la calidad educativa como un concepto de enfoque pluricultural que admite múltiples formas de realización según las condiciones específicas de cada comunidad educativa. Asimismo, el constructo desarrolla una comprensión sofisticada de los imaginarios institucionales, analizándolos no como meras representaciones culturales, sino como infraestructuras políticas que median activamente entre las demandas del sistema y las posibilidades reales de acción pedagógica.

Esta construcción teórica se sustenta en una epistemología de la co-investigación que reconoce a los actores educativos como productores de conocimiento válido sobre sus propias prácticas. Frente a los modelos tradicionales de investigación que concretan a las comunidades escolares, el presente constructo se desarrolla desde un compromiso con la democratización del conocimiento educativo, considerando las escuelas no solo como objetos de estudio, sino como espacios privilegiados de producción teórica sobre los procesos educativos. Esta posición epistemológica permite superar la explotación académica predominante, proponiendo en su lugar una investigación educativa comprometida con la transformación de las condiciones de desigualdad que afectan a los sistemas educativos en contextos de vulnerabilidad.

Figura 27.

Enfoque de la epistemología crítica-decolonial para el análisis de políticas educativas



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Principios legales del constructo teórico

El marco jurídico que fundamenta este constructo se articula a partir de tres dimensiones legales esenciales que legitiman su desarrollo y aplicación en el ámbito educativo. En primer lugar, se sustenta en el principio de derecho a la educación, reconocido constitucionalmente en la mayoría de los ordenamientos jurídicos latinoamericanos, que establece no solo el acceso formal sino la garantía de una educación de calidad como derecho fundamental. Este principio, plasmado en instrumentos internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), adquiere especial relevancia al analizar políticas educativas en contextos vulnerables, donde el Estado tiene la obligación positiva de adoptar medidas especiales para superar las desigualdades estructurales.

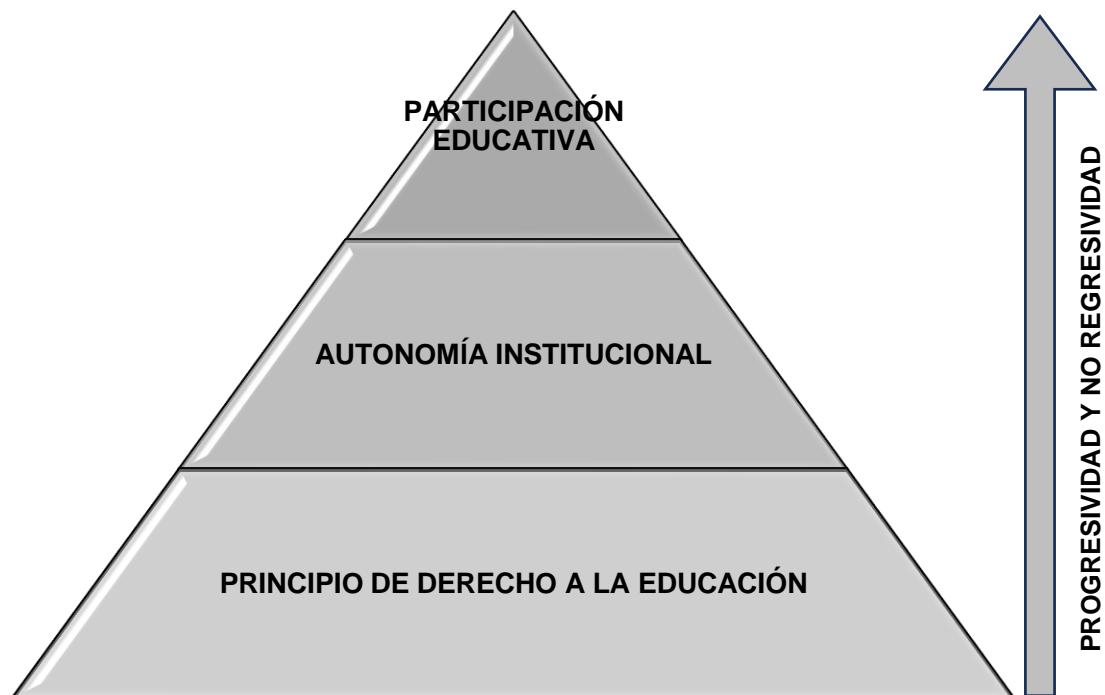
El constructo incorpora además el principio de autonomía institucional, reconocido en diversas legislaciones educativas nacionales, que faculta a las instituciones

educativas para adaptar los lineamientos generales a sus contextos específicos. Este principio legal justifica teóricamente los procesos de mediación institucional identificados en la investigación, al establecer que las escuelas no son meras ejecutoras pasivas de políticas, sino espacios con margen de acción para reinterpretar creativamente las normativas dentro de los límites del marco jurídico generando una relación que amortigüe la tensión desde lo instituido y lo instituyente de las políticas educativas y sus normativas.

Un tercer pilar jurídico lo constituye el principio de participación educativa, establecido en instrumentos como la Ley General de Educación de numerosos países latinoamericanos, que garantiza a la comunidad educativa el derecho a intervenir en la formulación, ejecución y evaluación de las políticas que les afectan. Este principio sustenta la dimensión democrática del constructo, validando epistemológicamente la incorporación de los saberes pedagógicos situados en los procesos de implementación política. La legislación educativa comparada muestra una tendencia creciente a reconocer este principio, aunque su aplicación efectiva en contextos vulnerables sigue presentando importantes desafíos que el constructo ayuda a identificar y superar.

Figura 28.

Principios legales clave para una educación transformadora



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Finalmente, el constructo se alinea con el principio de progresividad y no regresividad en materia de derechos educativos, derivado del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Este principio jurídico, desarrollado por los órganos de supervisión de tratados internacionales, establece la obligación estatal de avanzar constantemente en la realización del derecho a la educación y prohíbe adoptar medidas regresivas que reduzcan los niveles alcanzados pues irían contrarios a las necesidades de mejora de la calidad educativa que se busca constantemente. El marco teórico aporta herramientas críticas para evaluar el cumplimiento de este principio en la implementación concreta de políticas educativas, particularmente en contextos donde las brechas entre el diseño normativo y la práctica institucional pueden generar efectos regresivos no intencionados.

Estos principios legales no operan como meros referentes formales, sino que se integran dialécticamente con los fundamentos teóricos del constructo, generando un marco jurídico-crítico que permite evaluar tanto la legitimidad como la efectividad de las políticas educativas en contextos de vulnerabilidad. La articulación entre estos principios y los hallazgos empíricos revela cómo el derecho educativo, lejos de ser un simple conjunto de normas, constituye un campo en permanente tensión y reinterpretación, donde se juegan concepciones contradictorias sobre calidad educativa, equidad y justicia escolar.

Elementos estructurales del constructo: la arquitectura relacional del constructo

El constructo organiza sus aportes conceptuales en cuatro ejes analíticos interrelacionados, que permiten examinar las interdependencias que conforman su andamiaje teórico. Esta arquitectura no responde a una lógica jerárquica tradicional, sino que adopta una configuración reticular, en la que cada componente se define por las relaciones dinámicas que establece con los demás. El primer eje estructural está constituido por el sistema de mediaciones institucionales, el cual opera como un mecanismo de transformación que traduce las políticas globales en prácticas localizadas. Este sistema se despliega a través de tres procesos concatenados: la traducción semántica (donde los lenguajes normativos son reinterpretados), la adaptación operativa

(que ajusta las prescripciones a condiciones materiales específicas) y la negociación cultural (que articula las demandas externas con los imaginarios locales). La investigación demuestra que estas mediaciones no deben entenderse como distorsiones del modelo original, sino como condiciones indispensables para la viabilidad práctica de las políticas educativas.

El segundo pilar estructural corresponde a la matriz ecológica de la calidad educativa, la cual supera enfoques unidimensionales al integrar tres planos analíticos en constante interacción: el político-estratégico (relacionado con la justicia curricular), el pedagógico-relacional (centrado en significados situados) y el institucional-organizativo (vinculado a las capacidades de agencia). Esta matriz no impone criterios universales, sino que propone principios para una articulación contextualizada, sensible a las particularidades institucionales.

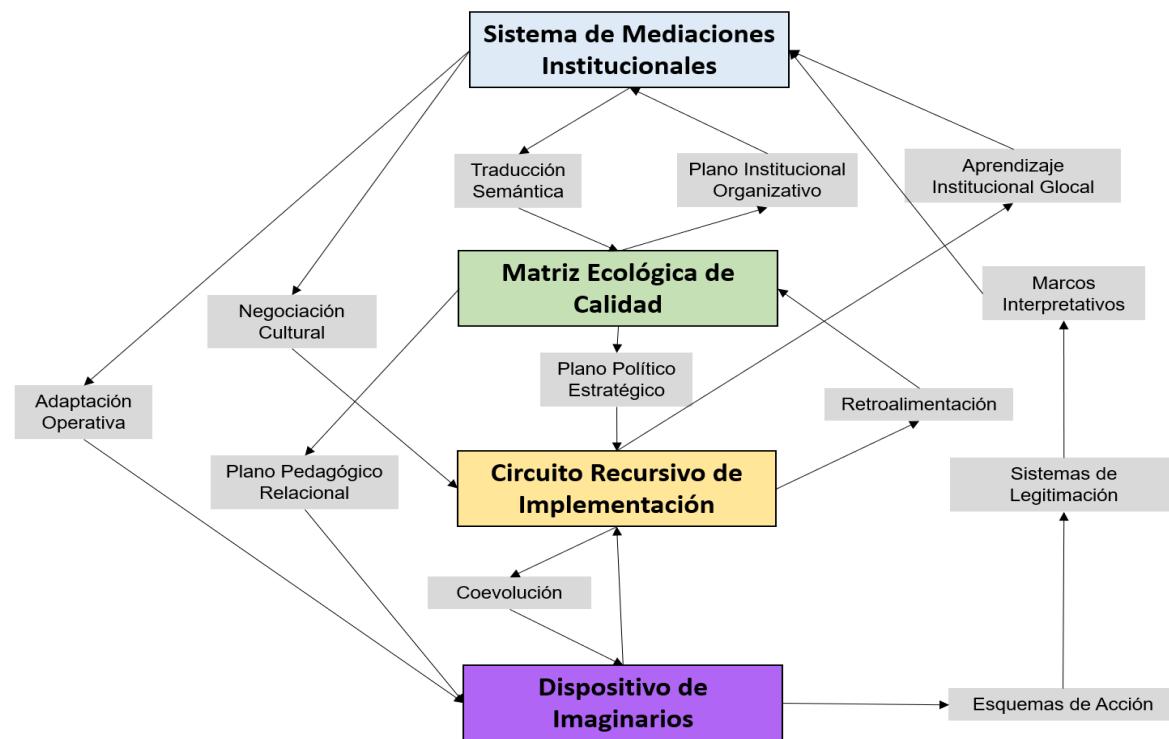
El tercer componente es el dispositivo de imaginarios institucionales, entendido como un filtro cognitivo y un reservorio de memoria pedagógica. Los hallazgos evidencian que estos imaginarios adoptan distintas configuraciones según su función: como marcos interpretativos (que otorgan sentido a las políticas), como esquemas de acción (que orientan las prácticas cotidianas) y como sistemas de legitimación (que validan determinadas formas de conocimiento pedagógico). Finalmente, la estructura se completa con el circuito recursivo de implementación, el cual reemplaza los modelos lineales por un sistema dinámico de influencias mutuas. Este circuito da lugar a lo que el constructo denomina “aprendizaje institucional glocal”, un proceso continuo de coevolución política, en el que las adaptaciones locales retroalimentan los diseños globales.

En conjunto, estos cuatro ejes conforman una estructura teórica que permite comprender la complejidad de la implementación de políticas educativas en contextos institucionales vulnerables. El modelo propuesto no solo visibiliza las dinámicas de mediación y resignificación que ocurren entre los niveles globales, institucionales y locales, sino que también destaca la agencia de los actores educativos y la potencia transformadora de sus prácticas cotidianas. Al asumir una lógica no lineal, el constructo rompe con las concepciones verticales de la política pública, proponiendo en su lugar un enfoque glocal, donde las tensiones, adaptaciones y aprendizajes emergen como

elementos constitutivos del proceso. Esta perspectiva permite no solo interpretar las políticas desde su aplicación práctica, sino también reconocerlas como escenarios de disputa simbólica, construcción colectiva y posibilidad de innovación desde la periferia institucional.

Figura 29.

Integración de los elementos estructurales del constructo teórico propuesto



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Categorías centrales: definiciones y debates

El constructo teórico se organiza en torno a tres categorías analíticas fundamentales que permiten comprender las dinámicas complejas entre las políticas educativas, los procesos de calidad y las realidades institucionales en contextos de características propias variables y de vulnerabilidad. Estas categorías no operan de manera aislada, sino que se articulan en un sistema conceptual integrado que revela las tensiones, contradicciones y posibilidades emergentes en el campo educativo contemporáneo.

Políticas educativas como dispositivos de gobierno y campos de tensión

Las políticas educativas se conceptualizan en este constructo como sistemas complejos de regulación que operan simultáneamente como dispositivos de gobierno (Ball, 2012) y como campos de disputa simbólica. Como dispositivos de gobierno, combinan mecanismos de coerción (normativas, sistemas de evaluación, esquemas de financiamiento condicionado) con estrategias de persuasión (retóricas de calidad, discursos sobre excelencia, narrativas de innovación). Los hallazgos en contextos vulnerables revelan cómo estas políticas generan lo que se podría denominar "efectos paradójicos de implementación": mientras formalmente promueven la autonomía institucional, en la práctica producen nuevas formas de dependencia burocrática a través de sofisticados sistemas de rendición de cuentas.

Esta categoría analítica permite identificar tres contradicciones fundamentales en el actual modelo de política educativa. En primer lugar, la tensión entre retóricas de flexibilidad pedagógica y sistemas rígidos de evaluación que terminan homogenizando las prácticas educativas. En segundo término, la paradoja entre la expansión cuantitativa de la cobertura y el deterioro cualitativo de las condiciones reales de enseñanza, donde el acceso formal no garantiza aprendizajes significativos. Finalmente, la contradicción estructural entre centralización decisional (en el diseño curricular, los sistemas evaluativos y los criterios de calidad) y descentralización de responsabilidades (en la gestión de recursos, el manejo de planes de contingencias ante la necesidad y la solución de problemas cotidianos), que coloca a las instituciones educativas en situaciones de permanente tensión operativa.

Calidad educativa como concepto multidimensional dinámico no estandarizado

La segunda categoría central del constructo propone una reconceptualización crítica de la noción de calidad educativa, superando los reduccionismos técnicos que dominan el debate actual. Frente a las visiones tecnicistas (como las promovidas por organismos internacionales a través de pruebas estandarizadas) y las perspectivas burocráticas (centradas en el cumplimiento formal de estándares), el marco teórico desarrolla una propuesta de constructo teórico tridimensional que captura la complejidad del fenómeno educativo en contextos de desigualdad.

La dimensión política de la calidad remite a los principios de justicia educativa y redistribución de oportunidades, cuestionando cómo los sistemas de evaluación actuales

naturalizan y reproducen las desigualdades estructurales. Los hallazgos muestran que, en contextos vulnerables, la calidad no puede reducirse a resultados de aprendizaje estandarizados, sino que debe incorporar criterios de justicia curricular y reconocimiento de saberes locales. La dimensión pedagógica enfatiza la pertinencia cultural y el significado situado de los procesos educativos, revelando cómo los docentes desarrollan estrategias creativas para conectar los contenidos formales con las realidades y necesidades de sus estudiantes. Finalmente, la dimensión institucional aborda la sostenibilidad de los procesos educativos y la capacidad de agencia de las comunidades escolares, aspectos sistemáticamente ignorados por los modelos convencionales de evaluación de calidad.

Esta categorización no solo amplía el concepto de calidad, sino que lo politiza, mostrando cómo detrás de los debates técnicos sobre indicadores y estándares subyacen conflictos profundos sobre qué tipo de educación y para qué tipo de sociedad se está promoviendo desde las variantes dinámicas de cada contexto escolar.

Imaginarios institucionales como sistemas de mediación simbólica

La tercera categoría central del constructo conceptualiza los imaginarios institucionales como sistemas complejos de representación y acción que median entre las políticas globales y las prácticas locales. Retomando a Castoriadis (1975) pero ampliando críticamente su marco, se definen como constelaciones de significados compartidos que cumplen tres funciones esenciales en los procesos educativos: operan como filtros de interpretación de las demandas externas, funcionan como marcos de legitimación para las prácticas pedagógicas y sirven como reservorios de memoria institucional que preserva identidades educativas frente a los cambios normativos frecuentes.

La investigación deconstructiva revela una tríada dialéctica de imaginarios educativos en pugna: (a) los imaginarios burocrático-normativos, donde la obsesión por la performatividad evaluativa (Ball, 2003) vacía de contenido pedagógico el quehacer institucional, reduciéndolo a rituales de verificación; (b) los imaginarios compensatorio-reactivos, que materializan lo que Santos (2009) denomina 'epistemologías de la supervivencia', donde los educadores desarrollan micro-resistencias pragmáticas que mitigan pero no transforman las condiciones estructurales de exclusión; y (c) los

imaginarios emancipatorio-transformadores, que encarnan proyectos contrahegemónicos de re-existencia educativa (Walsh, 2013), articulando pedagogías críticas con epistemologías del Sur en contextos de adversidad.

Esta tipología no solo mapea conflictos institucionales, sino que desvela cómo la lucha por el sentido de lo educativo constituye un campo de batalla ontológico donde se juegan distintos proyectos de sociedad.

Estos imaginarios no existen en estado puro, sino que se combinan de manera dinámica dentro de cada institución, generando lo que el constructo denomina "perfiles institucionales híbridos". La categoría revela cómo las políticas educativas no impactan directamente sobre las prácticas, sino que son reinterpretadas a través de estos filtros culturales, produciendo efectos imprevistos y respuestas institucionales que desafían las lógicas lineales de planificación educativa.

La articulación de estas tres categorías centrales, políticas educativas como campos de tensión, calidad como concepto multidimensional e imaginarios como sistemas de mediación, permite construir un marco analítico robusto para comprender por qué las reformas educativas frecuentemente fracasan en lograr sus objetivos declarados, y cómo, pese a ello, las instituciones educativas desarrollan capacidades insospechadas de innovación y resistencia pedagógica. Este entramado conceptual no solo explica las dinámicas observadas en contextos vulnerables, sino que proporciona herramientas para repensar radicalmente el diseño e implementación de políticas educativas en sociedades profundamente desiguales.

Articulación teórica: relaciones y tensiones fundamentales

El constructo teórico desarrollado revela un entramado complejo de relaciones dialécticas entre políticas educativas, imaginarios institucionales y procesos de construcción de calidad educativa, configurando un sistema dinámico que desafía las visiones lineales predominantes en el análisis de políticas públicas. La articulación entre estos elementos no sigue una lógica causal simple, sino que constituye una red de mediaciones recíprocas donde cada componente transforma y es transformado por los demás en un proceso continuo de reinterpretación y adaptación.

La interceptación creativa de las políticas educativas

Las investigaciones empíricas demuestran que las políticas educativas nunca impactan directamente sobre las prácticas institucionales, sino que son sistemáticamente interceptadas por los imaginarios institucionales que operan como complejos mecanismos de filtrado y resignificación. Este proceso de interceptación sigue tres patrones fundamentales documentados en el trabajo de campo. En primer lugar, las instituciones educativas desarrollan sofisticados mecanismos de selección estratégica, donde activamente eligen qué elementos de las políticas resultan aplicables en sus contextos específicos y cuáles deben ser ignorados o reinterpretados. Esta selección no es aleatoria, sino que sigue lógicas profundamente arraigadas en las historias institucionales y las condiciones materiales de operación.

En segundo término, se observa un proceso constante de resignificación de contenidos, donde los lenguajes técnico-burocráticos de las políticas son traducidos a códigos culturalmente significativos para los actores educativos. Esta traducción no es meramente lingüística, sino que implica una transformación sustantiva de los sentidos educativos, adaptando las demandas externas a las posibilidades reales de acción pedagógica. Finalmente, los datos revelan cómo estas interceptaciones generan formas de resistencia creativa que van mucho más allá del simple incumplimiento, produciendo innovaciones pedagógicas situadas que responden simultáneamente a las demandas del sistema y a las necesidades locales.

La emergencia dialéctica de la calidad educativa

El constructo demuestra que la calidad educativa no puede entenderse como la mera aplicación de estándares predefinidos, sino como un fenómeno emergente que surge de la interacción de tres procesos fundamentales. El primero es la traducción pedagógica de las políticas, donde los docentes y directivos transforman los mandatos abstractos en prácticas concretas, proceso que implica necesariamente pérdidas, ganancias y transformaciones de sentido. Esta traducción nunca es neutral, sino que está mediada por las teorías pedagógicas implícitas de los educadores y por las condiciones materiales de trabajo.

El segundo proceso es la negociación permanente de significados sobre lo que constituye una "buena educación" en contextos específicos. Esta negociación ocurre en

múltiples niveles: entre docentes y autoridades, entre la escuela y la comunidad, y al interior mismo de las instituciones educativas. Los hallazgos muestran cómo estas negociaciones generan criterios situados de calidad que frecuentemente entran en tensión con los indicadores oficiales. El tercer componente es la innovación contextualizada, donde las limitaciones estructurales (en lugar de simplemente obstaculizar los procesos educativos) se convierten en catalizadores de creatividad pedagógica, produciendo lo que el constructo denomina "efecto adversidad-creatividad".

Tensiones estructurales y desafíos epistémicos

La articulación teórica revela tres tensiones fundamentales que atraviesan permanentemente el sistema educativo y que el constructo ayuda a explicar. La primera es el desfase temporal entre los ciclos políticos cortoplacistas (vinculados a períodos de gobierno y agendas reformistas) y los tiempos largos requeridos para los cambios educativos profundos. Esta tensión genera lo que podría denominarse "fractura institucional", donde las escuelas deben simultáneamente responder a demandas contradictorias que cambian antes de consolidarse.

La segunda tensión opone los sistemas de evaluación estandarizada (basados en principios de comparabilidad y homogenización) con la diversidad irreductible de realidades institucionales. El constructo muestra cómo esta tensión produce un "mercado simbólico de cumplimiento", donde las instituciones desarrollan estrategias para simular adhesión a estándares inalcanzables mientras preservan espacios de autonomía pedagógica real.

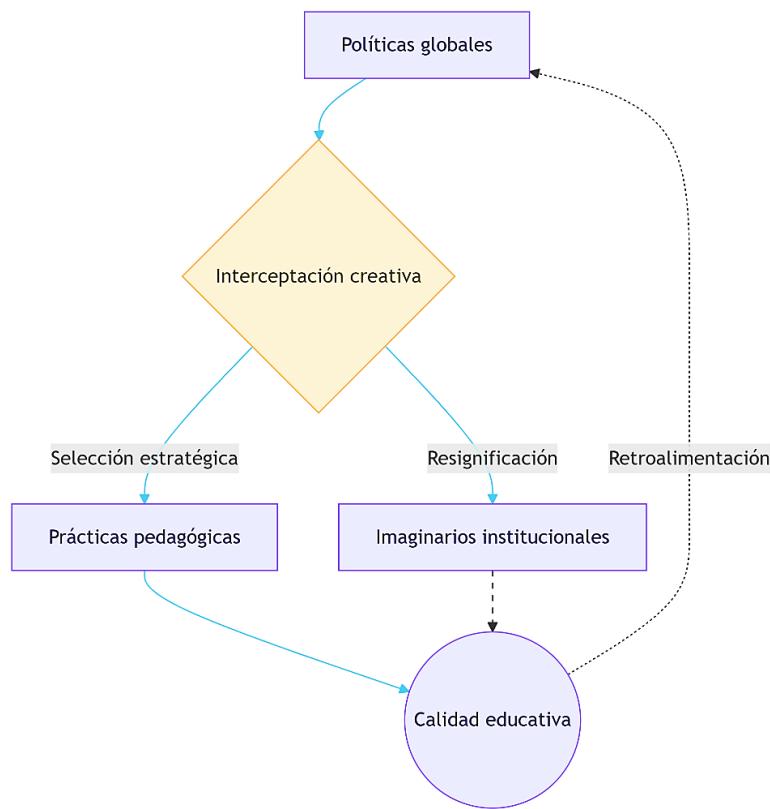
La tercera y más profunda tensión es la disputa por la definición legítima de "calidad educativa", que refleja conflictos más amplios sobre los fines de la educación en sociedades desiguales. Frente a las visiones hegemónicas que reducen la calidad a resultados medibles, el constructo revela la existencia de "ecologías plurales de valor educativo" donde comunidades marginadas desarrollan criterios alternativos basados en pertinencia cultural, justicia epistémica y relevancia existencial.

Este diagrama sintetiza visualmente las relaciones clave del constructo teórico, mostrando cómo las políticas educativas se transforman al interactuar con los contextos locales. Representa tres procesos fundamentales: la interceptación creativa de las políticas globales por parte de las instituciones, la emergencia dialéctica de la calidad

educativa y las tensiones estructurales que caracterizan estos flujos. En su diseño, las flechas continuas ilustran los mecanismos de mediación donde las instituciones reinterpretan activamente las políticas mediante selección estratégica y resignificación cultural. Mientras tanto, las líneas discontinuas evidencian las limitaciones en la retroalimentación del sistema, reflejando hallazgos clave sobre las asimetrías entre lo prescrito y lo implementado.

Figura 30.

Diagrama de articulación teórica



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Sistema relacional del constructo

La articulación de estas relaciones y tensiones configura un sistema teórico original y robusto que trasciende los enfoques tradicionales sobre política educativa, proponiendo un marco interpretativo capaz de capturar la naturaleza dinámica, conflictiva y profundamente contextualizada de los procesos educativos en condiciones de desigualdad estructural. Este sistema relacional se organiza alrededor de tres ejes

conceptuales interdependientes que, en su interacción, generan una nueva manera de entender la ecología política de los sistemas educativos.

En primer lugar, las políticas educativas son conceptualizadas como textos viajeros que experimentan transformaciones sustantivas a medida que circulan por los diferentes niveles del sistema educativo. Esta metáfora conceptual, que supera la noción tradicional de políticas como mandatos estáticos, permite comprender cómo los documentos normativos originales son sometidos a sucesivas capas de interpretación y resignificación al pasar por instancias ministeriales, secretarías de educación, equipos directivos y finalmente docentes en el aula. Cada uno de estos actores no simplemente "aplica" las políticas, sino que las recrea activamente a través de procesos de traducción cultural, adaptación estratégica y negociación de sentidos. Los hallazgos revelan que estas transformaciones no constituyen distorsiones del modelo original, sino respuestas necesarias ante las contradicciones entre los diseños normativos abstractos y las realidades educativas concretas.

En segundo término, los imaginarios institucionales son reconceptualizados como infraestructuras cognitivas complejas que cumplen funciones esenciales en la mediación entre las demandas externas y las prácticas locales. Esta noción ampliada va más allá de las concepciones tradicionales que reducen los imaginarios a meras representaciones culturales, para entenderlos como sistemas operativos que organizan la acción educativa cotidiana. Como infraestructuras, estos imaginarios poseen tres características fundamentales: funcionan como filtros selectivos que determinan qué elementos de las políticas son considerados relevantes o aplicables; operan como marcos interpretativos que dotan de significado situado a los mandatos abstractos; y sirven como reservorios de memoria pedagógica que preservan saberes y prácticas valiosas frente a los cambios normativos frecuentes. La investigación muestra que estas infraestructuras cognitivas activan mecanismos de autorregulación que ayudan a las instituciones a mantener coherencia interna frente a demandas externas contradictorias.

Finalmente, la calidad educativa es redefinida como práctica de significación colectiva, categoría que supera las visiones instrumentales dominantes. Esta reconceptualización surge del reconocimiento de que lo que cuenta como "buena educación" es siempre el resultado provisional de luchas simbólicas entre actores con

distintos capitales culturales y proyectos pedagógicos. Los datos demuestran que, en contextos vulnerables, estos procesos de significación colectiva ocurren en tres planos simultáneos: la negociación cotidiana de prioridades pedagógicas frente a restricciones materiales; la construcción de criterios compartidos sobre qué aprendizajes son realmente valiosos para la comunidad; y el desarrollo de estrategias para conciliar las demandas del sistema con las necesidades locales. Como práctica significativa, la calidad no puede ser reducida a indicadores estandarizados, sino que debe entenderse como un fenómeno emergente de estas complejas interacciones.

La articulación de estos tres ejes “políticas como textos viajeros, imaginarios como infraestructuras cognitivas y calidad como práctica significativa” genera un sistema teórico capaz de explicar por qué las reformas educativas frecuentemente producen resultados paradójicos: las políticas se implementan, pero no penetran, los cambios se decretan, pero no transforman, las innovaciones se difunden, pero no se arraigan. Este marco revela que estas aparentes contradicciones no son fallas del sistema, sino manifestaciones de su lógica profunda, donde las instituciones educativas desarrollan sofisticados mecanismos de preservación de su identidad pedagógica frente a oleadas sucesivas de reformas.

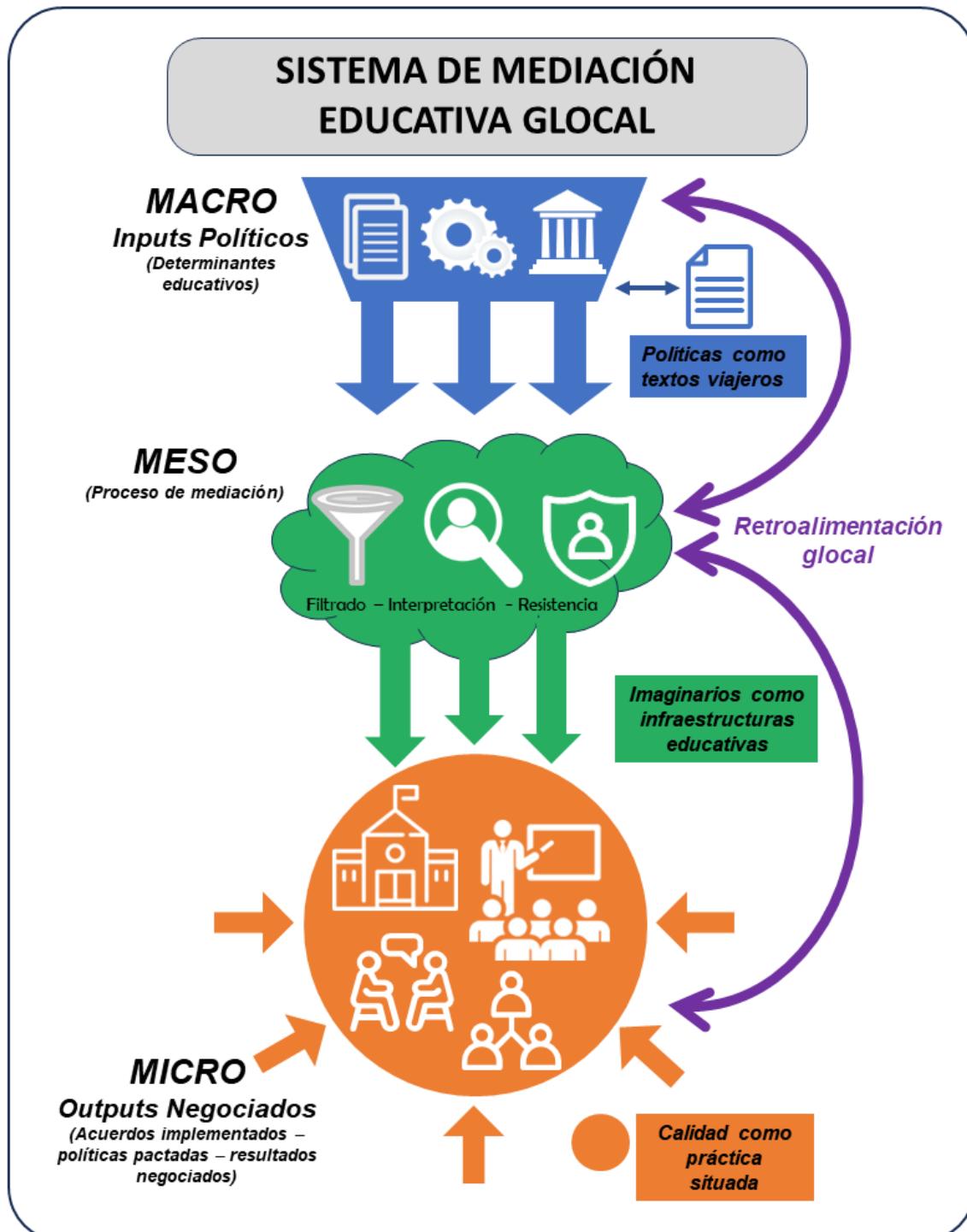
La originalidad de esta articulación teórica reside en su capacidad para capturar simultáneamente la agencia institucional (cómo las escuelas reinterpretan activamente las políticas como instituyente de estas) y las estructuras de poder (cómo ciertas visiones de calidad terminan siendo legitimadas sobre otras). Este doble movimiento evita tanto el determinismo estructural como el voluntarismo ingenuo, mostrando en cambio cómo las prácticas educativas emergen en el cruce entre condicionamientos externos y creatividad pedagógica local. El sistema teórico resultante no solo explica realidades educativas complejas, sino que abre nuevas posibilidades para investigaciones futuras y para el diseño de políticas más sensibles a la diversidad institucional.

Representación gráfica del constructo teórico y explicación

A continuación, se presenta la representación gráfica del constructo teórico propuesto "Sistema de Mediación Educativa Glocal", el cual explica cómo las políticas educativas se transfieren, reinterpretan y adaptan en contextos locales, considerando los hallazgos de la investigación realizada en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez.

Figura 31.

Representación gráfica del constructo teórico “sistema de mediación educativa glocal”



Nota. Elaborado por Torres (2025)

Este constructo integra las tensiones, resistencias y estrategias creativas identificadas en el estudio, evidenciando la dinámica entre lo global y lo local en la construcción de una calidad educativa situada. Además, se estructura en tres niveles interrelacionados (macro, meso y micro), articulados mediante flujos de transformación y retroalimentación. Cada nivel refleja las dinámicas identificadas en los hallazgos, desde la desconexión estructural entre políticas educativas centralizadas y realidades locales vulnerables hasta las innovaciones pedagógicas entre la precariedad y la resiliencia surgidas de la agencia docente en contextos adversos. A continuación, se presenta la explicación complementaria del gráfico del constructo teórico.

Nivel Macro: Inputs políticos globales y su desconexión estructural

Este nivel evidencia la profunda desconexión entre políticas educativas centralizadas y realidades locales vulnerables, donde normativas diseñadas para contextos urbanos privilegiados chocan con condiciones persistentes de precariedad material y violencia estructural. Se identifican contradicciones fundamentales como la brecha creciente entre los marcos curriculares estandarizados y las necesidades concretas de flexibilidad pedagógica en territorios complejos, generando currículos ocultos que suplen, de manera creativa, las limitaciones del currículo formal. La investigación revela con claridad cómo las políticas promueven discursos de flexibilidad y adaptabilidad, pero en la práctica implementan sistemas rígidos y uniformes de evaluación, lo cual resulta particularmente crítico en zonas históricamente afectadas por el conflicto armado y las desigualdades estructurales acumuladas.

Nivel Meso: Mediación institucional – Filtros, resistencias y adaptaciones

Las instituciones educativas emergen como espacios de reinterpretación creativa donde se filtran y adaptan las directrices globales. Aquí se manifiesta la tensión entre enfoques educativos contemporáneos y visiones tradicionales, especialmente en la formación ciudadana. La efectividad de las políticas depende crucialmente de procesos de socialización dialógica que trasciendan la mera transmisión burocrática. La cultura institucional se revela como campo de disputa donde persisten imaginarios docentes verticales mientras los estudiantes demandan reconocimiento de identidades diversas. Los sistemas de evaluación presentan una tensión irresuelta entre estandarización normativa y adaptación contextual.

Nivel Micro: Outputs negociados – Prácticas situadas y agencia educativa

En la base del sistema, la investigación documenta cómo la voluntad educativa de docentes y directivos genera innovaciones pedagógicas significativas pese a condiciones adversas. Estas prácticas evidencian la tensión entre los indicadores de calidad estandarizados y las construcciones locales de significado educativo. Los agentes educativos navegan constantemente entre su vocación transformadora y las condiciones de precarización laboral, desarrollando estrategias de resistencia creativa. Las innovaciones exitosas muestran que la verdadera transformación educativa es posible cuando se dan condiciones institucionales favorables, aunque su sostenibilidad se ve amenazada por la sobrecarga administrativa.

Retroalimentación Glocal: Del micro al macro

El liderazgo educativo emerge como mecanismo clave para articular los distintos niveles, traduciendo políticas abstractas en acciones viables. Sin embargo, la precariedad material configura un círculo vicioso que limita todas las dimensiones del quehacer educativo. La formación docente muestra un desfase crítico entre sus contenidos y las demandas reales del aula en contextos vulnerables. Las flechas de retroalimentación en el constructo revelan cómo las prácticas locales podrían influir en las políticas globales, aunque actualmente este flujo se ve obstaculizado por estructuras burocráticas rígidas.

De este modo, el "Sistema de Mediación Educativa Glocal" sintetiza los hallazgos al mostrar que las políticas no se implementan, se reinterpretan, y que su efectividad depende de procesos dialógicos y liderazgos situados. La calidad educativa es una construcción negociada, no un estándar universal, y aunque la agencia institucional existe, es insuficiente sin apoyo estructural. La tensión entre global y local es productiva, pues genera innovaciones, pero también revela las desigualdades del sistema. Este constructo desafía los modelos tradicionales de política educativa, proponiendo un enfoque crítico, dinámico y situado, donde la mediación no es un obstáculo, sino un proceso necesario para una educación justa, contextualizada y verdaderamente transformadora.

Aportes a la teoría educativa: reconfiguraciones epistémicas y praxis transformadora

Este constructo teórico representa una contribución sustantiva al campo de los estudios educativos al proponer un marco analítico original que trasciende las dicotomías tradicionales entre política y práctica, entre lo global y lo local, y entre lo normativo y lo emergente. Sus aportes no se limitan a la mera ampliación conceptual, sino que reconfiguran los modos mismos de comprender y estudiar los procesos educativos en contextos de complejidad social, estableciendo puentes críticos entre la producción académica y las realidades institucionales concretas.

Aportes a la teoría educativa: reconfiguraciones conceptuales

El constructo introduce tres innovaciones teóricas fundamentales que desafían los paradigmas dominantes en el estudio de las políticas educativas. En primer lugar, desarrolla la teoría de la mediación imaginaria institucional, concepto que supera las nociones pasivas de implementación política al demostrar cómo los imaginarios colectivos operan como sistemas complejos de traducción cultural que transforman activamente las políticas globales en prácticas localmente significativas. Esta mediación no sigue lógicas lineales de fidelidad normativa, sino que constituye un proceso creativo de reinención pedagógica donde las instituciones educativas negocian constantemente su autonomía relacional frente a las demandas del sistema.

En segundo término, el constructo propone una estructura tridimensional de calidad educativa situada que desestabiliza los enfoques estandarizados predominantes. Este constructo integra: (a) una dimensión política que concibe la calidad como justicia curricular y redistribución epistémica; (b) una dimensión pedagógica que la entiende como pertinencia cultural y significado existencial; y (c) una dimensión institucional que la aborda como sostenibilidad contextual y agencia colectiva. Esta triada conceptual permite capturar la naturaleza esencialmente conflictiva y negociada de lo que diferentes actores consideran "buena educación" en contextos específicos.

Finalmente, el constructo elabora el concepto de glocalización reflexiva de las políticas educativas, que revela cómo las instituciones no simplemente adaptan las directrices globales a contextos locales, sino que generan síntesis creativas que

modifican simultáneamente ambos polos de la ecuación. Este proceso va más allá de las teorías convencionales de implementación al mostrar cómo las prácticas locales terminan influyendo en los rediseños posteriores de las políticas, en un ciclo recursivo de transformación mutua.

Implicaciones metodológicas transformadoras

Las contribuciones metodológicas de este constructo representan un giro sustantivo en cómo investigar los fenómenos educativos complejos. En lugar de aproximaciones extractivistas que materializan las realidades institucionales, propone una metodología relacional multinivel que articula análisis documental de políticas con etnografías institucionales profundas, permitiendo rastrear las transformaciones semánticas y prácticas que experimentan las normas al circular por el sistema educativo. Además, que desarrolla estrategias de triangulación cognitiva que valoran por igual los saberes expertos, los conocimientos pedagógicos situados y las epistemologías comunitarias como fuentes válidas de teoría educativa.

Por otra parte, implementa dispositivos de investigación-acción participativa donde docentes y directivos no son meros informantes, sino coinvestigadores en la producción de conocimiento sobre sus propias prácticas. Este enfoque metodológico innovador permite capturar la textura profunda de los procesos educativos, revelando tanto las estructuras de poder que los condicionan como las agencias creativas que los transforman. Supera así el divorcio tradicional entre investigación académica y saber pedagógico práctico, proponiendo en su lugar una ecología integrada de producción de conocimiento educativo.

Aportes a la política educativa crítica

Más allá del ámbito teórico, el constructo ofrece herramientas concretas y aplicables para repensar de forma radical no solo el diseño, sino también la implementación y evaluación de políticas educativas en contextos marcados por la desigualdad estructural. Su utilidad no se limita a la generación de categorías analíticas, sino que permite operar con criterios transformadores dentro de los marcos normativos existentes. En este sentido, aporta rutas metodológicas e interpretativas que pueden servir como guía para gobiernos locales, equipos directivos, colectivos docentes e instancias internacionales comprometidas con una justicia educativa contextualizada.

Los aportes del constructo no pretenden imponer una receta única, sino abrir posibilidades para construir políticas más sensibles, adaptativas y participativas.

Uno de los principales aportes es el desarrollo de un constructo teórico de retroalimentación instituyente para el diseño de políticas públicas, el cual incorpora mecanismos sistemáticos de escucha activa y aprendizaje mutuo a partir de las reconfiguraciones locales. Este modelo reconoce que la aplicación práctica de las políticas no es una etapa final, sino un momento constitutivo de su sentido y eficacia. El constructo sustituye así la lógica lineal tradicional de "diseño-implementación-evaluación" por un circuito recursivo, dinámico y reflexivo, en el que las prácticas institucionales locales, a través de su capacidad de adaptación, resignificación y resistencia, informan permanentemente los ajustes normativos, generando una política más dialógica, glocal y adaptada a la diversidad de realidades.

Otra contribución significativa es la propuesta de sistemas híbridos de evaluación educativa que combinan indicadores cuantitativos con dispositivos cualitativos capaces de captar dimensiones situadas de la calidad educativa. Estos sistemas no solo recogen datos duros, sino también interpretaciones, narrativas y experiencias que revelan cómo se vive el derecho a la educación en cada contexto específico. De este modo, se evita la simplificación que generan las métricas estandarizadas, permitiendo una visión más compleja y ajustada de los procesos educativos. Al reconocer la pluralidad de formas en que se construyen aprendizajes y relaciones pedagógicas, se habilita una política de evaluación más justa, que valora tanto los logros medibles como los procesos invisibles pero fundamentales que configuran la vida escolar cotidiana.

Finalmente, se plantea un enfoque de formación docente situada que concibe a los educadores no como meros ejecutores de políticas, sino como intelectuales transformadores con una profunda comprensión del territorio en el que trabajan. Esta perspectiva se sustenta en el reconocimiento de que los docentes en contextos vulnerables elaboran, de forma empírica y reflexiva, sofisticadas teorías prácticas sobre cómo educar en condiciones adversas, enfrentando la escasez de recursos, la fragmentación social y las tensiones institucionales. Estos saberes no deben ser invisibilizados ni subvalorados, sino incorporados activamente en procesos de formación permanente, investigación pedagógica y diseño curricular. Valorar estos conocimientos

como parte esencial del desarrollo profesional docente implica también transformar las formas en que entendemos la experticia pedagógica y las políticas de acompañamiento.

Contribuciones epistémico-políticas

El constructo trasciende el ámbito estrictamente académico para hacer contribuciones significativas al campo de la epistemología política de la educación. Cuestiona radicalmente las jerarquías cognitivas que privilegian ciertas formas de saber educativo sobre otras, proponiendo en su lugar una ecología de saberes pedagógicos donde el conocimiento académico dialogue en pie de igualdad con los saberes docentes situados y las epistemologías comunitarias.

Al demostrar con evidencia cómo las instituciones educativas marginadas — aquellas situadas en contextos históricamente excluidos o precarizados— desarrollan innovaciones pedagógicas valiosas, el constructo rompe con las jerarquías tradicionales del saber educativo. Estas prácticas transformadoras, lejos de ser anomalías, constituyen respuestas creativas y adaptativas a desafíos estructurales, pero suelen ser sistemáticamente invisibilizadas por los sistemas convencionales de producción, circulación y validación del conocimiento académico. En este sentido, el constructo no solo reconoce su existencia, sino que las eleva a la categoría de aportes legítimos y necesarios para repensar el campo pedagógico. Así, se abre un horizonte de posibilidades para formas alternativas de entender, experimentar y practicar la educación, que emergen desde los márgenes del sistema pero que contienen lecciones cruciales para su transformación integral, especialmente en términos de justicia, equidad y relevancia cultural.

Estos aportes del constructo no deben entenderse como simples complementos o extensiones acumulativas de la teoría educativa existente, sino como una ruptura significativa que representa un verdadero avance paradigmático. Transforman de raíz la manera en que se conceptualizan, estudian y abordan los sistemas educativos, especialmente en contextos atravesados por profundas desigualdades estructurales. En lugar de ajustar los marcos tradicionales, este constructo ofrece un rediseño conceptual y metodológico que articula crítica, práctica y transformación. Proporciona tanto nuevas categorías analíticas, como las de mediación glocal, aprendizaje institucional recursivo o imaginarios resignificantes, como herramientas prácticas que permiten intervenir de

manera situada y ética en los procesos educativos. En este sentido, establece un nuevo estándar para la investigación educativa crítica del siglo XXI, basado en principios de justicia epistémica, inclusión contextual y democracia cognitiva.

Conclusiones del constructo teórico propuesto

Este constructo teórico culmina con una profunda reconfiguración en la comprensión de los procesos educativos, demostrando que las políticas no se implementan en el sentido convencional del término, sino que experimentan una reinención institucional radical al ser interceptadas por los imaginarios pedagógicos locales. Lejos de constituir meras distorsiones de un constructo teórico ideal, estas recreaciones representan la condición misma de posibilidad para que las normativas abstractas adquieran significado y eficacia en contextos específicos. La investigación revela que la verdadera calidad educativa no emana de la fidelidad técnica a los diseños normativos, sino de la capacidad de agencia contextualizada que poseen las comunidades educativas para resignificar creativamente dichos mandatos en función de sus realidades concretas.

La evidencia empírica sustenta una conclusión fundamental: los sistemas educativos no funcionan como mecanismos de transmisión lineal de políticas, sino como ecosistemas complejos de traducción cultural, donde cada institución desarrolla sus propios códigos de interpretación y acción pedagógica. Este hallazgo desafía los presupuestos básicos de las teorías convencionales de implementación política, mostrando que lo que los instrumentos oficiales registran como "brechas de implementación" son, en realidad, manifestaciones de inteligencia institucional para preservar lo esencial de la práctica educativa frente a reformas frecuentemente descontextualizadas. El constructo propone así un cambio paradigmático: de entender las políticas como textos que deben ser aplicados, a concebir las como recursos discursivos que las instituciones utilizan selectivamente para fortalecer sus proyectos educativos locales.

La conclusión teórica avanza aún más al establecer que estos procesos de reinención no son aleatorios, sino que siguen patrones discernibles vinculados a tres dimensiones clave: las condiciones materiales de operación, las historias institucionales acumuladas y los proyectos pedagógicos colectivamente construidos. Estas

dimensiones configuran lo que el constructo denomina "espacios de posibilidad pedagógica", marcos estructurales dentro de los cuales se desarrolla la agencia creativa de los educadores. Lejos de la imagen romántica de la resistencia individual, la investigación muestra cómo estas adaptaciones responden a lógicas institucionales profundas que articulan las demandas externas con las culturas pedagógicas preexistentes.

Un aporte concluyente de orden epistemológico radica en la demostración de que los saberes generados en estos procesos de reinención constituyen teorías pedagógicas prácticas de enorme valor, sistemáticamente invisibilizadas por los modelos convencionales de producción de conocimiento educativo. Esto implica un cuestionamiento radical a las jerarquías cognitivas que privilegian el conocimiento experto sobre los saberes situados, proponiendo en su lugar un diálogo de epistemes donde las innovaciones emergentes en contextos vulnerables sean reconocidas como fuentes válidas de teoría educativa.

El constructo culmina proponiendo el concepto de "efectividad situada" como criterio alternativo para evaluar el impacto de las políticas educativas. A diferencia de las nociones convencionales de efectividad basadas en el cumplimiento de indicadores, este concepto valora la capacidad de las políticas para ser productivamente reinventadas en contextos diversos, generando mejoras educativas significativas según criterios localmente relevantes. Esta perspectiva reconoce que las políticas más exitosas no son necesariamente las más fielmente implementadas, sino aquellas que demuestran mayor plasticidad semántica para ser apropiadas creativamente por las instituciones educativas.

En su dimensión más profunda, la conclusión teórica del constructo apunta hacia una revolución copernicana en el estudio de las políticas educativas: el centro de gravedad ya no reside en los diseños normativos originales, sino en las múltiples reencarnaciones que estos experimentan al ser puestos en diálogo con realidades institucionales concretas. Este giro conceptual tiene implicancias radicales tanto para la investigación educativa como para la práctica política, sugiriendo que el camino hacia una educación más justa y de calidad no pasa por estandarizar las implementaciones,

sino por institucionalizar los mecanismos de aprendizaje a partir de las reinversiones locales.

Así entendido, el constructo no solo ofrece un marco explicativo más sofisticado para comprender los fenómenos educativos, sino que proporciona las bases para una nueva generación de políticas educativas antifrágiles, capaces de beneficiarse de la diversidad institucional en lugar de intentar suprimirla. En última instancia, la conclusión teórica afirma que la calidad educativa en contextos de desigualdad depende menos de la coherencia de los diseños normativos que de la capacidad ecosistémica para sostener y aprender de las múltiples traducciones que estas políticas experimentan en su encuentro con lo real. Esta visión constituye un aporte fundamental al campo de la teoría educativa contemporánea, abriendo nuevas perspectivas para la investigación y la acción transformadora en el siglo XXI.

Reflexiones finales

La investigación desarrollada en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez ha trascendido ampliamente los marcos convencionales de análisis institucional para adentrarse de manera profunda en las complejas dinámicas internas de una escuela situada en un contexto de vulnerabilidad estructural. Lejos de limitarse a una mera evaluación técnica de indicadores cuantitativos de calidad o al cumplimiento formal y superficial de exigencias normativas, este estudio se ha sumergido en la cotidianidad escolar para develar las tensiones, contradicciones y resistencias que configuran la vida educativa en escenarios periféricos. La escuela emerge aquí como un auténtico microcosmos social donde se entrecruzan y confrontan dos lógicas antagónicas: por un lado, el discurso oficial que exalta ideales universales como la equidad, la inclusión y la excelencia educativa; por otro, las prácticas cotidianas atravesadas por múltiples factores socioeconómicos, culturales e institucionales que terminan reproduciendo, de manera contradictoria, las desigualdades que intentan justamente superar.

Esta paradoja no constituye un simple error de diseño ni un fallo aislado en la implementación de políticas públicas, sino que es la expresión manifiesta de un modelo educativo estructuralmente condicionado que, mientras intenta democratizar el acceso al conocimiento y a la educación, perpetúa a la vez mecanismos históricos y sistémicos de exclusión social y educativa. En esta dualidad, la escuela se revela simultáneamente

como un espacio de posibilidad, emancipación y transformación, y como un dispositivo de control social que en muchas ocasiones limita la movilidad social y la justicia educativas reales. Por tanto, resulta imprescindible y urgente repensar de manera profunda los fundamentos teóricos, políticos y prácticos sobre los que se edifican las políticas educativas en Colombia, especialmente aquellas dirigidas a contextos históricamente marginados y vulnerables.

Los hallazgos permiten identificar claramente tres tensiones fundamentales que obstaculizan el ejercicio pleno y efectivo del derecho a la educación en estos contextos complejos. La primera corresponde a la falacia de la estandarización pedagógica: la imposición sistemática de modelos curriculares, metodológicos y evaluativos homogéneos que desconocen por completo la multiplicidad y diversidad de realidades culturales, sociales y económicas de los territorios y comunidades. Esta estandarización rígida, promovida por políticas públicas bienintencionadas pero desconectadas profundamente de las condiciones locales, termina invisibilizando las necesidades particulares, los saberes y las dinámicas propias de las comunidades educativas, debilitando significativamente la pertinencia y eficacia de las propuestas formativas que deberían estar orientadas a esas realidades.

La segunda contradicción se encuentra en el marcado desfase entre el discurso oficial que promueve una innovación educativa progresista y transformadora, y las precarias condiciones materiales, tecnológicas y de infraestructura en las que operan muchas escuelas en el país. En contextos vulnerables como el de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, hablar de educación disruptiva, transformación digital o innovación pedagógica avanzada resulta una consigna vacía y desconectada frente a problemáticas estructurales tan profundas como la falta de conectividad a internet, infraestructura deteriorada, carencia de recursos básicos y ausencia de apoyos institucionales sostenibles. En consecuencia, no puede haber innovación auténtica ni transformación real sin garantizar antes la equidad en el acceso a los medios y recursos que la posibilitan efectivamente.

La tercera tensión, posiblemente la más dolorosa y difícil de resolver, radica en la brecha y disonancia entre la retórica participativa, que promueve la voz, el protagonismo y la agencia de las comunidades educativas, y la realidad práctica donde esas voces son

frecuentemente marginadas, silenciadas o cooptadas en procesos meramente simbólicos, formales y burocráticos. Esta desconexión limita severamente la construcción colectiva, democrática y legítima de la calidad educativa y la apropiación auténtica y comprometida de las políticas públicas, evidenciando con claridad la necesidad apremiante de democratizar y contextualizar profundamente los procesos de gobernanza y gestión escolar.

A partir de estos hallazgos, emergen reflexiones críticas y fundamentadas que permiten reconfigurar la comprensión y definición misma de la calidad educativa desde una perspectiva situada, crítica, sensible y comprometida con la justicia social. La desconexión estructural entre las políticas educativas centralizadas, uniformes y descontextualizadas y las realidades materiales, culturales y simbólicas concretas de las instituciones en contextos vulnerables demuestra que los marcos normativos vigentes ignoran y subestiman estas condiciones específicas. Esta brecha funcional obstaculiza la implementación efectiva de las políticas y perpetúa formas estructurales y sistemáticas de exclusión, delegando injustamente en las escuelas marginadas la tarea imposible de suplir carencias históricas y profundas con recursos precarios y voluntades individuales.

Este desfase funciona como una matriz transversal que estructura y atraviesa múltiples tensiones: entre tradición y modernidad en la formación ciudadana; entre evaluación estandarizada, cuantitativa y aprendizajes significativos, contextualizados y relevantes; entre prescripciones normativas impuestas y prácticas pedagógicas contextualizadas y flexibles. Frente a este panorama, la voluntad educativa y la agencia institucional emergen como factores resilientes, potentes y esperanzadores, aunque insuficientes sin políticas públicas estructurales, integrales y sensibles que reconozcan, fortalezcan y acompañen estas capacidades sin sobrecargarlas ni instrumentalizarlas. La socialización dialógica y colaborativa de las políticas educativas se confirma como condición indispensable para su apropiación legítima, efectiva y sostenible. Así, la construcción de calidad educativa no puede reducirse ni limitarse a métricas homogéneas y uniformes, sino que debe ser negociada y construida colectivamente desde los territorios, valorando la pluralidad de saberes, experiencias y condiciones concretas de cada comunidad.

La investigación también evidencia una dinámica compleja y multifacética que atraviesa las políticas nacionales, la gestión institucional y las prácticas pedagógicas concretas en contextos vulnerables. Un eje articulador fundamental en esta dinámica es el liderazgo educativo, tanto directivo como pedagógico, que actúa como traductor y mediador entre mandatos normativos abstractos y realidades escolares significativas y concretas. Sin embargo, este liderazgo se enfrenta a una paradoja sistémica y estructural: mientras sostiene la operación cotidiana y los procesos de mejora institucional en condiciones adversas, es invisibilizado, desvalorizado o subestimado en sistemas formales y centralizados de evaluación que privilegian el cumplimiento burocrático, numérico y formal sobre la innovación real y el compromiso profundo con el aprendizaje auténtico.

En este proceso de análisis, cobra particular relevancia el reconocimiento del rol activo y transformador que desempeñan los docentes y directivos en la resistencia cotidiana frente a las limitaciones estructurales. Lejos de ser actores pasivos o meros ejecutores de políticas externas, ellos son agentes fundamentales en la reinterpretación y adaptación de las normativas a las condiciones reales de sus comunidades educativas. Este protagonismo docente se configura como una fuerza vital que impulsa iniciativas pedagógicas significativas, orientadas a resignificar el sentido mismo de la calidad educativa desde la experiencia, el diálogo y la colaboración. Sin embargo, para que esta agencia pueda sostenerse y potenciarse, es imprescindible que los sistemas educativos reconozcan y valoren de manera integral estos esfuerzos, acompañándolos con recursos adecuados, formación contextualizada y espacios reales de participación en la toma de decisiones.

Esta tensión pone en cuestión los modelos gerencialistas predominantes en la gestión educativa, que simplifican y reducen el trabajo docente y directivo a indicadores formales, cuantitativos y estandarizados, dejando de lado dimensiones esenciales como la complejidad humana, cultural y social que atraviesa la labor educativa diaria. Esta reducción técnica revela la urgente necesidad de repensar la evaluación desde una perspectiva crítica, glocal y compleja, capaz de articular criterios nacionales con una profunda pertinencia contextual que reconozca y valore la diversidad territorial, cultural, social y lingüística de las comunidades educativas. La estandarización rígida, lejos de

garantizar igualdad o equidad, termina reproduciendo desigualdades estructurales, invisibilizando saberes pedagógicos situados y contextualizados, y desdibujando el sentido formativo, ético y transformador que debería guiar la evaluación educativa, en tanto proceso integral que trasciende la medición cuantitativa para abrazar la complejidad del aprendizaje y la justicia social.

En este marco, la gestión estratégica se resignifica y cobra un nuevo sentido profundo como una verdadera pedagogía de transformación institucional, que va mucho más allá de la mera ejecución técnica y burocrática de planes y procedimientos, e implica una reinterpretación crítica, creativa y reflexiva mediante procesos genuinamente participativos, colaborativos, autónomos y democráticos. La capacidad para construir gobernanzas inclusivas, dialogantes y capaces de movilizar imaginarios colectivos compartidos se revela como un factor decisivo para la sostenibilidad y profundización del cambio educativo, aunque esta tarea enfrenta siempre el riesgo latente de ser cooptada o desvirtuada por lógicas burocráticas centralizadas que limitan su potencial creativo, político y social, reduciéndola a una mera función administrativa desprovista de sentido transformador.

Un obstáculo estructural ineludible que emerge con fuerza como límite tanto material como simbólico es la precariedad y deficiencia de recursos materiales, infraestructurales y tecnológicos en muchas instituciones educativas, lo cual impone un techo evidente a las iniciativas pedagógicas innovadoras y genera un clima de frustración institucional que afecta a toda la comunidad escolar. La falta de inversión adecuada, sostenida y estratégica impide responder a las demandas contemporáneas de competencias del siglo XXI con recursos, espacios físicos y condiciones del pasado, limitando así no solo la posibilidad de innovar, sino también sobrecargando al docente y perpetuando modelos tradicionales y obsoletos que profundizan las desigualdades sociales y educativas históricas, afectando especialmente a contextos vulnerables y marginados.

Asimismo, la brecha evidente y creciente entre diagnósticos tecnocráticos basados en datos estandarizados, cuantitativos y descontextualizados, y saberes pedagógicos situados, críticos y sensibles refleja un conflicto epistemológico profundo y relevante para la comprensión y mejora del sistema educativo. Los primeros privilegian

información fría y fragmentada, mientras los segundos aportan lecturas críticas, sensibles y adaptaciones significativas que a menudo son invisibilizadas, marginadas o despreciadas en la formulación de políticas públicas. Esto evidencia la imperiosa necesidad de desarrollar sistemas diagnósticos participativos, flexibles y contextualizados que integren la voz de docentes, estudiantes y comunidades, y que permitan una comprensión integral y realista de los desafíos y potencialidades educativas.

Los docentes, como núcleo humano fundamental y vital del entramado educativo, enfrentan una tensión constante y compleja entre su vocación transformadora y las condiciones de precarización laboral, desmotivación, desgaste profesional y falta de reconocimiento que erosionan su motivación, desempeño y sostenibilidad en el tiempo. La calidad educativa depende en gran medida del capital pedagógico afectivo, un recurso frágil que requiere condiciones estructurales adecuadas, reconocimiento institucional, apoyo colectivo y espacios de crecimiento profesional y emocional. La innovación educativa debe superar la fragmentación y la individualización, fomentando culturas colaborativas, solidarias y participativas que sostengan proyectos colectivos, generen redes de apoyo y promuevan cambios profundos, sostenibles y duraderos en la práctica pedagógica.

La formación docente emerge también como un campo de disputa y tensión entre la reproducción de modelos tradicionales y la transformación pedagógica auténtica, afectada por políticas contradictorias, lineamientos confusos, y prácticas formativas descontextualizadas que limitan la actualización continua, la reflexión crítica y la innovación real en el aula. Este desfase socava la coherencia y pertinencia del sistema educativo en su conjunto y dificulta la realización de prácticas pedagógicas pertinentes, relevantes y significativas que respondan a las realidades actuales y futuras, a la vez que promuevan la equidad, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes.

A pesar de que muchos docentes desconocen en detalle las políticas educativas y los lineamientos normativos específicos que las sustentan, en la gran mayoría de los casos persiste un compromiso genuino y profundo por desarrollar procesos formativos orientados hacia la calidad educativa. Este compromiso se manifiesta en la capacidad de asumir y adaptarse a las realidades concretas de las instituciones, a las necesidades

particulares de los contextos territoriales y sociales, así como a las diversas características y potencialidades de los estudiantes. En este sentido, la calidad educativa no se reduce únicamente al cumplimiento de normas o indicadores, sino que se entiende como un elemento intrínseco a la vocación docente, que impulsa a los educadores a generar un impacto social significativo, promoviendo transformaciones que trascienden el aula y contribuyen al bienestar y desarrollo de las comunidades educativas en su conjunto.

Finalmente, los resultados de esta investigación llaman a repensar integralmente el diseño, la formulación y la implementación de políticas educativas desde una perspectiva crítica, situada, contextualizada y corresponsable, que reconozca la complejidad pedagógica, social y cultural, y que promueva una educación de calidad, justa, inclusiva y transformadora. Solo desde esta mirada será posible superar las contradicciones estructurales que atraviesan el sistema educativo, avanzar hacia una praxis coherente con las necesidades, identidades, saberes y potencialidades de los sujetos y comunidades educativas en sus diversas realidades concretas y múltiples, y construir un modelo educativo democrático y solidario que contribuya verdaderamente a la justicia social y al desarrollo humano integral.

Por otro lado, esta investigación subraya la necesidad urgente de promover una gobernanza educativa más descentralizada, democrática y sensible a la pluralidad cultural y social del país. La construcción colectiva de la calidad educativa debe ir más allá de la mera homologación normativa y del control burocrático, integrando saberes locales, voces diversas y dinámicas comunitarias en el diseño e implementación de políticas públicas. Solo mediante este compromiso de corresponsabilidad y diálogo genuino será posible desarticular las estructuras de exclusión históricas y avanzar hacia una educación que no solo garantice el acceso formal, sino que asegure condiciones reales de aprendizaje significativo, desarrollo integral y justicia social para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que habitan los contextos más vulnerables y marginalizados.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. (2019). Política educativa de excelencia y estrategias de la nueva gestión pública. Estudios de caso: Finlandia y Catalunya. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Documento en Línea. Disponible en: https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/136223/1/GAJ_TESIS.pdf
- Apple, M. (2004). Ideología y currículo (Vol. 101). Madrid: Ediciones Akal.
- Apple, M. (2013). Educación y poder. Siglo XXI Editores.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, XV (37), 87-104.
- Ball, S. J. (2012). Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary. Routledge.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores. Documento en línea. Disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.
- Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1993). Diccionario de Política. Siglo Veintiuno Editores. México. Documento en Línea. Disponible en: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/10/10ECP_Bobbio_Unidad_1.pdf
- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Editorial Aljibe.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura (pp. 135-141). México: Grijalbo.
- Casassus, J. (1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación. Boletín 50. UNESCO. Documento en línea. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119121_spa
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Colombia Médica, Volumen. 34, número 3. Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. México. Editorial Fábula en Tusquets. 1ª Edición
- Chacón, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. Educación y ciudad, (36), 35-49. Documento en Línea. Disponible en: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2120/1945>
- Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. Revista Cultura, Educación y Sociedad, Volumen 7(2), 26-37. Documento en Línea. Disponible en: https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1097/pdf_235
- Conde, A. (2020). El cambio en la matriz de políticas educativas en Uruguay 2015-2019: el sistema de protección de trayectorias educativas. Tesis doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina. Documento en Línea. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17169/2/TFLACSO-2020ACM.pdf>
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las

- personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48.717. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?>
- Connell, R. (2013). Why poor kids do poorly in school. In Education, inequality and class (pp. 23–42). Routledge.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Documento en línea. Disponible en: <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>
- Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero–junio 2017/ pp.196-209. Documento en línea. Disponible en: <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>
- Correa, L. y Cunha, M. (2018). a Política Educativa E Seus Efeitos Nos Tempos E Espaços Escolares: a Reinvenção Do Ensino Médio Interpretada Pelos Jovens. Educação Em Revista, 34(0). Documento en línea. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0102-4698182749>
- Crotty, M. (1998). Los fundamentos de la investigación social: significado y perspectivas en el proceso de investigación. Barcلونa: Sabio.
- Darling-Hammond, L. (2017). Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world. Jossey-Bass.
- De Certeau, M. (1990). La invención de lo cotidiano. Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- Decreto reglamentario 1860 (1994). Documento en línea. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo (2015). Documento en línea. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Delors, J., et al. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Documento en línea. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Denzin, N. (1970). Sociological Methods. A Sourcebook. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- DiMaggio, P. J., y Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. American Sociological Review, 48(2), 147-160.
- Dubet, F. (2002). El declive de la institución: Profesiones y sistemas educativos bajo presión. Editorial Losada. Documento en línea. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a16.pdf>
- Esteve, J. M. (2003). La tercera revolución educativa. Paidós.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. México: Ed. Paidós.
- Forner, A., & Latorre, A. (1996). Diccionario terminológico de investigación educativa. Barcelona: EUB.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. Social Text, (25/26), 56–80.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

- Freire, P. (1996). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Paz y Tierra.
- Fullan, M. (2016). El nuevo significado del cambio educativo (5.^a ed.). Ediciones Morata.
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1984).
- Giroux, H. A. (1999). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI editores.
- Gómez de Silva, G. (2001). Diccionario etimológico de la lengua española. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Gravano, A. (2005). Imaginarios sociales de la ciudad media. Embemas, fragmetaciones y otredades urbanas. Estudio de Antrpología Urbana. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil-Olavarria: Red de Editoriales de Universidades Nacionales.
- Gutiérrez, H. (1997). Calidad Total y Productividad. Editorial Mc Graw Hill, México. Pág. 109-110
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachears, changing times Teacher's work and culture in the postmodern age. London: CASELL.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (Quinta edición). Ciudad de México: McGraw-Hill. Documento en línea. Disponible en: <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales. Editorial Crítica.
- House, R. (2017). Therapy, education and the pursuit of values. Routledge.
- Husserl, E. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Imen, P. (2005). La escuela pública sitiada: crítica de la transformación educativa. Buenos Aires, Argentina: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorni.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II, Barcelona, Paidós, 469-494. Documento en línea. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/327013694_LaRepresentacionSocial_fenomenosConcepto_y_Teoria
- Lago, D., López, E., Municio, P., Ospina, R., y Vergara, G. (2013). La Calidad de la Educación Superior. ¿Un reto o una utopía? Bogotá: Ecoe ediciones
- Lasswell, H. (1991). La concepción emergente de las ciencias de políticas. El estudio de las políticas públicas. (pp. 105-117). Documento en línea. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1991.5.59893>
- Latorre, A, Rincón, D. y J Arnal. (2005). Bases Metodologías de la Investigación Educativa. Barcelona, España: Experiencia.
- Levin, B. (2012). More high school graduates. Corwin Press.
- Ley General de Educación 115 (1994). Documento en línea. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Lipsky, M. (1980). Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services. Russell Sage Foundation.
- López, F. (2003). La gestión de calidad en educación. Madrid: 3^a edición. Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla.
- Lundgren, U. P. (1983). Between hope and happening: Text and context in curriculum. Deakin University Press.
- Manes, J. (2014) Gestión estratégica para instituciones educativas: guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional. 2 edición. Buenos aires: Granica.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2007). La nueva ciencia, su desafío lógica y método. México: Trillas.
- McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna. Paidós.
- Meyer, J. W., y Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. American Journal of Sociology, 83(2), 340-363.
- Ministerio de Educación Nacional (2023). Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad. Documento en línea. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Lineamientos para la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Documento en línea. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Informe de gestión 2022. Documento en línea. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_23.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Documento en línea. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Moreu, A. (2000). Pedagogía política i política educativa. Temps d'educació, 141-168. Documento en línea. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/126214/247032>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Moscovici, S. (1961). Psicoanálisis, ideología y ciencia. Ediciones Siglo XXI.
- Murillo, F. J. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Miño y Dávila.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan, 12(3), 263-274. Documento en línea. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita las humanidades. Katz Editores.
- OCDE (2023). Equity in education in PISA 2022. Documento en línea. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/53f23881-en/1/3/5/index.html?itemId=/content/publication/53f23881->

- en&_csp_=de697f9ada06fe758fb0d6d8d2c70fa&itemIGO=oecd&itemContentTy
pe=book
- OCDE (2023). PISA 2022 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Documento en línea. Disponible en: Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- OCDE (2023). PISA 2022 Results: Students' Well-Being. OECD Publishing. Documento en línea. Disponible en: <https://www.oecd.org/en/topics/students-well-being.html>
- Ochoa, N. (2024). Fracaso escolar encubierto y políticas educativas en Colombia. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Documento en Línea. Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/32935>
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. Revista colombiana de psiquiatría, 34(1), 118-124. Documento en línea. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Oszlak, O. (1980); Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas, en Estudios CEDES, vol. 3, No. 2, pp. 1-38. Documento en línea. Disponible en: https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3470/1/Est_c3%2C2.pdf
- Pacto por la Educación 2050. (2024). Documento técnico. Política Pública Educativa para Norte de Santander. Nuevo modelo educativo visión 2050. Documento en línea. Disponible en: http://www.sednortedesantander.gov.co/images/banners/2024/Banner_2024031_4_Doc_Tecnico_Anexo1_LibroDocumentoTecnico.pdf
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. (2019). El camino hacia la calidad y la equidad. Documento en línea. Disponible en: https://www.unilibrebaq.edu.co/unilibrebaq/images/2018/PDF/PLAN_NACIONAL_DECENAL_DE_EDUCACION_2DA_EDICION_271117.pdf
- Ponterotto, J. G. (2005). Investigación cualitativa en psicología: una guía práctica de métodos de investigación.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1973). Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that federal programs work at all, this being a saga of the Economic Development Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation. University of California Press.
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Educación y educadores, 21(2), 259-281. Documento en línea. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719005/html/>
- Quiroz, H. (2023). La construcción de políticas educativas en un contexto global. El caso de autonomía escolar en México. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. Documento en Línea. Disponible en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/152734>
- Robertson, R. (1995). Teacher work, restructuring and postfordism: Constructing the new professionalism. International Studies in Sociology of Education, 5(1), 49–64.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe

- Rodríguez, R. (2009). La cultura organizacional. Un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración. *Invenio*, 12 (22), 67-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3394655>
- Rojas y Osorio (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gac pedagóg*, 36, 62-74. Documento en línea. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Belkys-Osorio/publication/367625469_Criterios_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodologia_Cualitativa/links/654d4b50ce88b87031d8bc7e/Criterios-de-Calidad-y-Rigor-en-la-Metodologia-Cualitativa.pdf#page=65
- Sabine, (2009) Historia de la teoría política. Fondo de Cultura Económica. 3ra Ed en español.
- Sandín, M. (2003). Fundamentos y Tradiciones. Investigación Cualitativa en Educación. Madrid: Mc Graw Hill. Documento en línea. Disponible en: <https://www.academia.edu/download/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion.pdf>
- Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO. Documento en Línea. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo xxi.
- Sartori, G. (1996). La Política. Lógica y Método en las Ciencias Sociales. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schall, M. (1983). A communication rules approach to organizational culture. *Administrative science quarterly*, 557-581. <https://www.jstor.org/stable/2393009>
- Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Stone, R. J., y Smith, C. J. (2007). Education governance and the state in the global context. *Oxford Review of Education*, 33(4), 459-474.
- Tagliabue, N. (1997). Política Pública educativa. Revista "El fin del siglo en la Educación y la Cultura, 3 (36). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Tamayo, D. (2021). Discursos, políticas y prácticas de la calidad de la educación en Colombia (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid). Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Documento en Línea. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/696622/tamayo_montannez_diana_milena.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tarres, M. (2001). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social, Porrúa, Colmex, Flacso, México. Documento en línea. Disponible en: https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Observar_escuchar_y_comprender_63-131.pdf
- Tedesco, J. (2008). Educación y justicia social en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 15-30. Documento en línea. Disponible en: <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/Tedesco-Educacion-y-justicia-social-en-america->

latina.pdf?srsltid=AfmBOorBI8IQXdKo0papS7NTryET65W6oymevjzpXhw72m1w
I9-vLHov

- Tello, C. (2019). Historical and epistemological notes on the field of educational policy in Latin America. *Educação e Sociedade*, 40, 1-20. Documento en línea. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019205680>
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Editorial UNESCO. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Documento en línea. Disponible en: <https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/37708>
- UNESCO. (2015). *Educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. Documento en línea. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- UNESCO. (2015). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad*. Documento en línea. Disponible en: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- Valencia, N. (2023). *Las Políticas Educativas Públicas de Excelencia en Zipaquirá (Colombia)*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Documento en Línea. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/85146>
- Vanistendael, S. (2002). *La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos*. Gedisa.
- Velázquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Revista Desafíos*. Universidad del Rosario, Colombia. Volumen 20, 149-187. Documento en línea. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3596/359633165006.pdf>
- Viennet, R. y Pont, B. (2017). *Education policy implementation. A literature review and proposed framework*. OECD Education Working Papers, No. 162. París: Publicación de la OCDE. Documento en línea. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Abya-Yala.
- Wolf, T. (2003). *Paradigma Interpretativo*. Editorial Trillas. México.

ANEXOS

**ANEXO
A-1
GUIÓN DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS Y DOCENTES**



Guion de entrevista dirigido a Directivos Docentes y Docentes

Entrevista
<p>Título de la Investigación: Políticas educativas colombianas: un enfoque de la calidad desde los imaginarios institucionales.</p>
<p>Objetivos:</p> <p>Objetivo General: Generar constructos teóricos sobre la relación entre las políticas educativas colombianas y los criterios de calidad educativa, a partir de la interpretación de los imaginarios institucionales en el nivel de básica secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de El Zulia, Norte de Santander - Colombia.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Describir las políticas educativas colombianas en relación con la calidad educativa en la educación básica secundaria, desde la perspectiva de los imaginarios institucionales.• Analizar la implementación de las políticas educativas en la educación básica secundaria y su impacto en la práctica escolar, considerando las dinámicas y tensiones entre el marco normativo y la realidad institucional.• Interpretar las representaciones y significaciones construidas por directivos y docentes sobre las políticas educativas y su incidencia en la calidad educativa, desde la perspectiva de los imaginarios institucionales.• Derivar ejes temáticos fundamentales para la generación de constructos teóricos sobre la relación entre las políticas educativas y la calidad educativa, a partir de la interpretación de los imaginarios institucionales en el nivel de básica secundaria.
<p>Investigador: Edwin Torres Silva</p>

Información del Entrevistado:
Nombre: _____
Rol: Directivo Docente _____
Fecha: _____

Apreciado Directivo Docentes o docente.

En virtud de su experiencia traducida en aportes significativos para la presente investigación, Usted ha sido seleccionado para participar en esta investigación. Cabe destacar que la información obtenida será bajo el tratamiento de la confidencialidad y su participación se mantendrá en anonimato, por lo que los resultados serán para uso académico, en este sentido, lo(a) invito a responder cada una de las preguntas planteadas a continuación, respondiendo según su percepción de acuerdo a la experiencia vivida.

Preguntas – Guion de la Entrevista

1. ¿Qué características considera fundamentales en las políticas educativas que regulan la calidad educativa en la básica secundaria dentro del contexto de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez?
2. ¿Qué criterios de calidad educativa, establecidos en las políticas educativas colombianas, considera fundamentales para generar un impacto social positivo en la educación básica secundaria desde la perspectiva institucional?
3. Describa el proceso de implementación de las políticas educativas que impactan en la calidad educativa en el nivel de básica secundaria dentro de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez.
4. Describa su rol detalladamente en la implementación de las políticas educativas que contribuyen a mejorar la calidad educativa en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez.
5. ¿Cómo influyen las características del entorno social en la implementación de las políticas educativas en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez?
6. ¿Cómo influyen las características del entorno cultural en la implementación de las políticas educativas en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez?
7. ¿Qué factores limitan la implementación de las políticas educativas vigentes en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez para el aseguramiento de la calidad educativa?
8. ¿Qué estrategias implementa la institución para garantizar el cumplimiento de las políticas educativas en la básica secundaria frente a las limitaciones que usted ha identificado?
9. ¿Cómo afectan las creencias predominantes en la institución la interpretación e implementación de las políticas educativas y su impacto en la calidad educativa en la básica secundaria?
10. ¿Cómo influye la cultura institucional en la forma en que los actores educativos perciben los cambios en la calidad educativa a partir de la implementación de las políticas?
11. ¿Qué aspectos de las políticas educativas deberían modificarse para responder a las necesidades de los estudiantes y docentes que mejoren la calidad educativa?
12. ¿Cuáles deberían ser los principales criterios para evaluar si una política educativa está siendo bien implementada en la mejora de la calidad educativa en la institución?

Gracias por su participación.

**ANEXO
A-2
CONSENTIMIENTO PARA APPLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS**



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEGAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Formato de Consentimiento Informado para la Participación

Título de la Investigación: Políticas educativas colombianas: un enfoque de la calidad desde los imaginarios institucionales.

Objetivo General: Generar constructos teóricos sobre la relación entre las políticas educativas colombianas y los criterios de calidad educativa, a partir de la interpretación de los imaginarios institucionales en el nivel de básica secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de El Zulia, Norte de Santander - Colombia.

Objetivos Específicos:

- Describir las políticas educativas colombianas en relación con la calidad educativa en la educación básica secundaria, desde la perspectiva de los imaginarios institucionales.
- Analizar la implementación de las políticas educativas en la educación básica secundaria y su impacto en la práctica escolar, considerando las dinámicas y tensiones entre el marco normativo y la realidad institucional.
- Interpretar las representaciones y significaciones construidas por directivos y docentes sobre las políticas educativas y su incidencia en la calidad educativa, desde la perspectiva de los imaginarios institucionales.
- Derivar ejes temáticos fundamentales para la generación de constructos teóricos sobre la relación entre las políticas educativas y la calidad educativa, a partir de la interpretación de los imaginarios institucionales en el nivel de básica secundaria.

Investigador: Edwin Torres Silva

Yo, _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a Edwin Torres Silva, estudiante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Realización de una entrevista.
2. Grabar audio y video de la entrevista.
3. Realizar un análisis de la información recolectada.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en esta tesis de investigación. Sin embargo, se espera que la información obtenida sirva para la generación de constructos teóricos vinculados con las políticas educativas colombianas desde la perspectiva de los imaginarios institucionales sobre el criterio de calidad educativa del nivel de básica secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de El Zulia, Norte de Santander - Colombia.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad Pedagógica Experimental Libertado UPEL bajo la responsabilidad del investigador.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma

Documento de identidad _____ No. _____ de _____