

UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

Mejoramiento de la calidad educativa desde los estándares de calidad como ejercicio de la política pública educativa

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Yanela Estefanía Romero Reyes

CI: 0705819167

Correo electrónico: yerr052014@gmail.com

Byron Adrián Sari Chuquimarca

CI: 0302035027

Correo electrónico: basch9507@hotmail.com

Directora:

Mgt. María Eugenia Verdugo Guamán

CI: 0102394608

Cuenca - Ecuador

8-septiembre-2022

RESUMEN

El presente trabajo monográfico se sitúa en el campo educativo, en el área de Política Pública, específicamente en lo que respecta a la calidad educativa. El mejoramiento de la calidad educativa es objeto de debate continuo y ha impulsado el desarrollo de política pública en el ámbito educativo y es indudable que en ella confluyen diversas visiones. Es por ello que, esta investigación se desarrolló con el fin de analizar la política pública ecuatoriana de mejoramiento de la calidad educativa desde los estándares de calidad. Para cumplir con este propósito se realizó una investigación documental descriptiva, fundamentada en la revisión de material bibliográfico pertinente sobre las variables (política pública, estándares de calidad educativa) que orientan el estudio; además de analizar y sintetizar la información relevante encontrada. De este modo, el desarrollo de la investigación revela que, en Ecuador y Latinoamérica, la política pública de mejoramiento de la calidad educativa ha sido impulsada, desde los años 90, por organismos financieros internacionales; además, se centra en el principio de igualdad de oportunidades y utiliza como estrategia los estándares de calidad que, a no dudar, son constructos empresariales que responden a la línea mercantilista, y que en ocasiones, en el contexto ecuatoriano, se alinean discursivamente a una nueva visión bajo los ejes de calidad argumentados por Aguerrondo. Finalmente, tras el rastreo bibliográfico, se rescata la posibilidad de nuevas orientaciones para la construcción de política pública educativa bajo los argumentos de autores posicionados en una línea humanista que defienden principios como integralidad, libertad, respeto y responsabilidad y que colocan al ser humano como centro del accionar político en la resolución de problemas y la búsqueda del bienestar común.

Palabras clave: Política pública. Calidad educativa. Estándares de calidad. Humanismo. Mercantilismo.

ABSTRACT

This monographic work is located in the educational field, in the area of Public Policy, specifically with regard to educational quality. Improvement of educational quality is the subject of continuous debate and has promoted the development of public policy in Education and there is no doubt that different visions converge in it. Therefore, this research was developed in order to analyze the Ecuadorian public policy of improving educational quality from quality standards. To achieve this purpose, a descriptive documentary research was carried out, based on the review of pertinent bibliographic material on the variables (public policy, educational quality standards) that guide the study; in addition to analyzing and synthesizing relevant information found. Thus, the development of the research reveals that, in Ecuador and Latin America, the public policy of improving educational quality has been promoted, since the 90s, by international financial organizations; besides, it focuses on the principle of equality opportunities and uses quality standards as a strategy that, without a doubt, are business constructs that respond to the mercantilist line, that sometimes, in the Ecuadorian context, are discursively aligned to a new vision under the axes of quality argued by Aguerrondo. Finally, after the bibliographic search, the possibility of new orientations for the construction of educational public policy is rescued under the arguments of authors positioned in a humanistic line that defend principles such as integrality, freedom, respect and responsibility and that place the human being as the center of political action in resolution of problems and the search for common welfare.

Keywords: Public policy. Educational quality. Quality standards. Humanism. Mercantilism.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE DE TABLAS	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	7
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL.....	9
AGRADECIMIENTO.....	11
DEDICATORIA.....	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1	18
DE LA POLÍTICA PÚBLICA A LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA.....	18
1.1 Del concepto de Política a Política pública	18
1.1.1 Visiones de la política pública	19
1.2 Proceso de elaboración de la política pública y sus actores	20
1.2.1 ¿Quiénes intervienen en la formulación de la política pública?	23
1.3. Política pública educativa ecuatoriana: Mejoramiento de la Calidad de la Educación. 25	
1.3.1 Política pública educativa: concepto.....	25
1.3.2 La política pública educativa ecuatoriana: Mejoramiento de la Calidad de la Educación.....	26
1.3.3 Visiones sobre calidad	26
1.3.5 Principios de la visión de calidad de la política pública Mejoramiento de la Calidad de la educación en Latinoamérica y Ecuador.....	30
CAPÍTULO 2	35
ESTÁNDARES DE CALIDAD COMO ESTRATEGIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA 35	
2.1 Estándares de calidad en la educación.....	35

2.1.1 Concepto de estándar	35
2.1.2 Los estándares en educación	35
2.2 Características de los estándares de calidad educativa	36
2.3 Ejes de los estándares de calidad educativa.....	38
2.4 Estándares de calidad educativa según el Ministerio de Educación del Ecuador.....	42
2.4.1 Las dimensiones y ejes de los estándares de calidad en el contexto ecuatoriano	42
2.4.2. Descripción de los estándares que utiliza el MINEDUC	43
CAPÍTULO 3	46
UNA VISIÓN CENTRADA EN EL SER HUMANO COMO POSIBILIDAD PARA TRABAJAR POLÍTICA EDUCATIVA.....	46
3.1 Visión humanista en la política pública.....	46
3.1.1 La calidad educativa centrada en el ser humano.....	49
3.2 Lineamientos metodológicos para elaborar política pública desde un enfoque humanista.....	50
3.2.1 Considerar un enfoque de derechos humanos desde la complejidad.....	50
3.2.2 La evaluación como eje vertebrador de la elaboración de políticas humanistas	55
3.3. Ejemplos de política pública desde una visión centrada en el ser humano.	56
3.3.1 El milagro finlandés.....	56
3.3.2. Una nueva alternativa frente los desafíos educativos asiáticos.....	59
3.3.3 MELDI, una iniciativa latinoamericana para una educación humanizadora de calidad.....	62
3.3.4 La política pública cubana en el marco de la calidad educativa	64
3.4. Propuesta de lineamientos teórico metodológicos para elaborar política pública desde una visión humanista.	68
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIÓN.....	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Clasificación de los actores de la política pública	23
Tabla 2 Relación entre los ejes y enfoques de los estándares de calidad educativa.....	41
Tabla 3 Dimensiones básicas de las políticas educativas ecuatorianas.....	42
Tabla 4 Lineamientos metodológicos para la elaboración de política pública humanista desde un enfoque derechos	52
Tabla 5 Propuesta de lineamientos teórico-metodológicos para elaborar política pública humanista	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Relación entre los actores generales de la política pública.....	24
---	----

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yanela Estefanía Romero Reyes en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Mejoramiento de la calidad educativa desde los estándares de calidad como ejercicio de la política pública educativa", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 8 de septiembre de 2022



Yanela Estefanía Romero Reyes

C.I: 0705819167

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Byron Adrián Sari Chuquimarca en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Mejoramiento de la calidad educativa desde los estándares de calidad como ejercicio de la política pública educativa”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 8 de septiembre de 2022



Byron Adrián Sari Chuquimarca

C.I: 0302035027

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yanela Estefanía Romero Reyes, autora del trabajo de titulación "Mejoramiento de la calidad educativa desde los estándares de calidad como ejercicio de la política pública educativa", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 8 de septiembre de 2022



Yanela Estefanía Romero Reyes

C.I: 0705819167

Cláusula de Propiedad Intelectual

Byron Adrián Sari Chuquimarca, autor del trabajo de titulación “Mejoramiento de la calidad educativa desde los estándares de calidad como ejercicio de la política pública educativa”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 8 de septiembre de 2022



Byron Adrián Sari Chuquimarca

C.I: 0302035027

AGRADECIMIENTO

Agradezco a todas las personas que de alguna u otra manera fueron un apoyo durante mi carrera. A mis docentes, que con su manera distinta de pensar me mostraron que es posible una nueva y mejor educación; a mis amigos y familia, que con su apoyo hicieron que el camino recorrido sea más llevadero. De manera especial a mi madre Beatriz, pilar fundamental de mi vida; agradezco también a mi compañero de monografía, Byron, por motivarme y creer en mí. A mi amiga Margoth, pues sin su apoyo y el de su familia no habría sido posible llegar hasta aquí. A mi estimada tutora, la Mgst. María Eugenia Verdugo, quien siempre confió en nosotros y nos brindó sus conocimientos.

Yanela Romero

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por las bendiciones recibidas que han permitido el avance en mi proyecto de vida. Asimismo, quiero agradecer a toda mi familia, particularmente a mis padres Martha y Adrián y a mi hermano John, quienes me han brindado el empuje necesario para continuar con el desafío que significa ser estudiante universitario; en especial mi madre, cuyos consejos han sido de gran ayuda en mi trayecto de formación. También, extendo mi agradecimiento a los docentes de la carrera de Educación Básica, pues cada uno contribuyó en mi aprendizaje y desarrollo como docente; particularmente, quiero agradecer, a la docente María Eugenia Verdugo, mi estimada tutora, quien acompañó con esfuerzo este proceso de investigación. Finalmente, mi agradecimiento es para mis amigos, en especial alguien que con su ánimo y cariño me ayudó a lograr un gran objetivo y también a Yanela, mi compañera de monografía y gran apoyo en la realización de este trabajo.

Byron Sari

DEDICATORIA

Este trabajo de titulación está dedicado a mi familia, especialmente a mi madre, por apoyarme sin importar las circunstancias y ayudarme a vencer mis miedos; asimismo, a mi hermano y abuelo, quienes indirectamente me han dado sus mejores ánimos.

Yanela Romero

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación está dedicado a las personas que más me han apoyado, a quienes les debo mis éxitos y esfuerzo, mis padres y hermano, en especial mi madre, por su apoyo incondicional y constante. También, a aquellas personas que, con su ayuda y confianza, han hecho posible su realización.

Byron Sari

INTRODUCCIÓN

La política pública es un conjunto de acciones del Gobierno, que tienen como finalidad resolver problemas de carácter social para lograr el bienestar colectivo; sin embargo, es esencial comprender las ideas que están detrás de estas acciones; pues según Benito-Gil (2017) la política pública está sujeta a las ideas de gobernabilidad del ejecutivo, que pueden alejarse del bien común y solventar intereses particulares del gobierno de turno (Benito-Gil, 2017). A esto se añade que, bajo la consigna de asesoramiento y financiamiento, organismos internacionales direccionan la construcción de política pública al cumplimiento de su visión y principios ideológicos (Beech, 2007; Bentancur y Mancebo, 2012; Ruíz-López y Cárdenas-Ayala, 2010; Viennet y Pont, como se citó en Martínez-Rizo, 2018). En este sentido, la política educativa, al ser parte de la política pública en general, no escapa de esta realidad; es por ello que el presente trabajo se ancla en el objetivo de analizar la política de mejoramiento de la calidad educativa en el Ecuador.

El mejoramiento de la calidad educativa ha sido el centro de discusión de equipos gubernamentales y representantes de organismos internacionales que, en diversas cumbres mundiales, han analizado los factores que contribuyen o frenan su desarrollo; de manera que, en estos encuentros se ha llegado a formalizar acuerdos y se han asumido compromisos que, en cada país suscriptor, se evidencian en la generación de política pública (Acuña-Gamboa y Pons-Bonals, 2016; Beech, 2007).

Es así que, en el Ecuador la política pública de mejoramiento de calidad de la educación utiliza como estrategia los estándares de calidad y estos plantean de manera clara lo que se espera de todos los actores de la educación; de modo que, se convierten en rectores del quehacer educativo (Cassasus, 2010; Espínola y Claro, 2010). No obstante, dichos estándares están supeditados a una visión de calidad; que según Isch (2015) y Suasnabas-Pacheco y Juárez (2020) pueden obedecer a dos grandes tendencias, una que satisface las exigencias propias del mercado con énfasis en logros, eficiencia, estandarización, homogeneización y meritocracia (Saforcada, 2012) y otra centrada en el ser humano y la equidad (Dussel, 2005).

En este marco, el principal objetivo del presente trabajo de investigación es analizar la política pública actual de mejoramiento de la calidad educativa desde los estándares de calidad, en Ecuador, bajo diferentes miradas. Para alcanzar este objetivo se plantearon tres objetivos específicos que son: a) describir los principios de la política pública: Mejoramiento de la calidad

educativa en Latinoamérica y particularmente en Ecuador; b) identificar la concepción y las características de los estándares de calidad; y c) delinear aspectos teórico-metodológicos para trabajar la política educativa ecuatoriana de mejoramiento de la calidad educativa desde una visión centrada en el ser humano.

Para el desarrollo de este trabajo monográfico se utilizó una metodología de investigación documental, que posibilitó un estudio descriptivo con el que se analizó la política pública actual de mejoramiento de la calidad educativa desde los estándares de calidad en Ecuador. Además, se recogió información pertinente y relevante en documentos bibliográficos encontrados en bases digitales como Redalyc, Dialnet, Scielo y Google Académico; sobre las categorías de investigación: política pública y estándares de calidad educativa. Luego, se procedió a realizar un análisis crítico de los hallazgos bibliográficos.

La investigación está estructurada en tres capítulos. El primero comprende la trayectoria del concepto de política a política pública educativa y describe algunos elementos de la construcción de la política pública (proceso de elaboración y sus actores). También, da a conocer las visiones de calidad y los principios que orientan la política de mejoramiento de la calidad educativa en Latinoamérica y Ecuador. El segundo identifica el concepto de estándares de calidad y sus características y ejes; además, explica su incorporación al campo educativo. El tercero recoge lineamientos teórico-metodológicos para trabajar política pública desde una visión centrada en el ser humano, con base en la consecución de un Estado Humanista, la democracia participativa y el enfoque de derechos desde los aportes de diferentes autores. Asimismo, este capítulo abarca las experiencias de algunos países en la elaboración de política pública humanista. Y para finalizar, se establece una propuesta basada en los aportes teóricos revisados para lograr, desde un enfoque humanista, sugerencias para la construcción de política pública.

Finalmente, el trabajo expone las conclusiones que han resultado del análisis de la información recabada en la investigación bibliográfica; con lo que se concluye que el principio rector de la política de mejoramiento de calidad educativa en Latinoamérica es la igualdad de oportunidades, a la que se encuentran ligados otros principios. De igual forma, se concluye que los estándares de calidad al ser constructos empresariales propenden la homogeneidad, descontextualización y limitación en la acción de los actores y procesos educativos. No obstante, dichos estándares se alinean discursivamente a una nueva visión bajo los ejes de calidad argumentados por Aguerrondo. Por último, se evidenció que hay autores que consideran

que la política pública debe hacerse desde una línea humanista para garantizar los derechos fundamentales de las personas, responder a sus necesidades y evitar la hegemonía de intereses particulares.

CAPÍTULO 1

DE LA POLÍTICA PÚBLICA A LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA

1.1 Del concepto de Política a Política pública

Para el desarrollo de este acápite se ha considerado pertinente, partir del concepto de política, para obtener una visión general, que servirá de sustento al desarrollo del concepto de política pública.

Para Gómez (2017) el concepto de política es dinámico, por lo tanto, su construcción depende de la visión que defina la sociedad, en cada época y lugar. Así, en la antigua Grecia, la política se desarrollaba en la polis¹ y estaba constituida por tres componentes: la ley entendida desde un punto de vista práctico, no legislativo, la sabiduría y el interés público. Estos elementos generaban un espacio de deliberación, diálogo y armonía (Gómez, 2017). El autor citado resalta el sentido que los griegos dieron a la política, al considerarla un proceso de problematización, debate y deliberación, en torno a situaciones de interés público que buscaban evitar la barbarie² (Gómez, 2017). De ahí que, hacer política es asumir la capacidad de discutir y deliberar sobre asuntos que posibilitan la convivencia armónica.

Hannah Arendt (2018) argumenta que la política “nace entre los hombres y se establece como relación entre los hombres” (p.46). Badiou (2000) por su parte, plantea otra mirada conceptual al indicar que, la política es ir más allá de un acontecimiento, es decir que, una vez identificada la problemática se debe pensar en cuál es su impacto, en qué hacer y cómo proceder a partir de ella. En este contexto, Ruiz-López y Cadénas-Ayala (2010) indican que la política es la ciencia y el arte de gobernar con respecto a la organización y administración de un Estado.

Las definiciones anteriores, abren paso al concepto de política pública. Para Aguilar (2010), ésta es un conjunto de acciones intencionales y causales, que ocurren con participación legítima del gobierno y la sociedad; con el objetivo de resolver problemas para el beneficio público. Para el autor, la legalidad de las acciones es una de las características de la política pública (Aguilar, 2010).

¹ Según Gómez (2017) la polis, en la Antigua Grecia, era una comunidad política de justicia, libertad y bienestar.

² Según Gómez (2017) la barbarie implica una sociedad naturalista e individualista en la que prevalece el instinto de supervivencia del hombre.

En la misma línea, según Roth-Deubel (2011), las políticas públicas son decisiones tomadas por el gobierno, que se ejecutan, a través de diferentes acciones. Responden a objetivos colectivos generados, para modificar una situación problemática, que afecta a un grupo de individuos (Roth-Deubel, 2011).

También, según Velásquez-Gavilanes (2009) existen diferentes tipologías de política pública entre las cuales menciona: políticas según el interés, el resultado, la naturaleza de los problemas que intervienen, el impacto en la sociedad, así como el área sustantiva que atenderá la política, todas desarrolladas por diferentes teóricos de la política.

1.1.1 Visiones de la política pública

De acuerdo con Pulido-Chaves (2017), en la formulación de política pública intervienen diversas visiones e intereses, por ello se considera necesario presentar algunas de ellas.

Visión técnica-instrumental

Para Pulido-Chaves (2017) la visión técnica-instrumental responde a resultados, bajo criterios de eficacia, eficiencia y efectividad es por ello que, centra su atención en el cumplimiento de procesos, generación de evidencias y estandarización de verificadores. Chica-Vélez (2011) la define como una nueva racionalidad administrativa gerencial, que surge bajo un enfoque empresarial, de ahí que, en su accionar busque la implementación de una gestión por objetivos y resultados; además, acentúa su preocupación en la rentabilidad, eficiencia y eficacia, reducción de costos, medición de desempeño entre otros y justifica su presencia argumentando que, ésta visión reemplazó a un modelo burocrático, que provocó problemas de ineficiencia en la administración del sector público. En este sentido, Bresser-Pereira y Cunill-Grau (1998) manifiestan que, “la administración pública burocrática debe ser sustituida por una administración pública gerencial” (p. 32).

Desde otra perspectiva, Lahera (2004) indica que, en muchos casos, la visión instrumental define el carácter operacional de la política pública y reduce la comprensión real de la problemática; en tanto que, para Sousa-Santos (2020), en el marco de esta visión, alcanzar el “bien común” depende del resultado de procesos de gestión y de lucha de los sectores minoritarios (Sousa-Santos, 2020; Pulido-Chaves, 2017).

Visión ético-política

Güendel (2000) argumenta que, la gestión pública requiere la construcción de nuevas políticas que transformen la cultura en la que esta opera y la eliminación de políticas que no garanticen la consecución de una vida digna. En este contexto, la visión ético-política busca construir espacios de decisión que aseguren una mirada social, en la que el otro sea visto como, un sujeto al que se le reconocen diferencias físicas, biológicas y sociales (Güendel, 2000). Entonces, la política pública se lleva a cabo, mediante la generación de consensos entre el Estado y la Sociedad (Pulido-Chaves, 2017). Esta visión promueve redimensionar la relación social a partir del reconocimiento de los derechos y procura el ejercicio de una democracia participativa (Güendel, 2000).

1.2 Proceso de elaboración de la política pública y sus actores

Aguilar (2010) sostiene que el proceso de elaboración de política pública es el siguiente:

- Formulación de la agenda
- Definición del problema
- Construcción de las opciones
- Comunicación de la política
- Implementación
- Evaluación

Lo expuesto, concuerda con los aportes de Lasswell (como se citó en Deleon, 2010), quien indica que la elaboración de la política pública implica un proceso de decisión, que según Estevez et al. (2002) incluye las siguientes etapas:

- Inteligencia (información, predicción y planificación)
- Recomendación (promoción de alternativas)
- Prescripción (establecimiento de reglas)
- Invocación (caracterización de conductas)
- Evaluación y terminación (establecimiento de medidas)

En la misma línea, existen teóricos que engloban dichas etapas o actividades en diferentes fases, tal es el caso de Ruiz-López y Cadéñas-Ayala (2010), quienes dan a conocer tres fases: la formulación de las políticas, la implementación y la evaluación y continuidad o cambio. Para los autores citados, la primera fase incluye: el establecimiento de la agenda, la definición de los problemas, la previsión, el establecimiento de objetivos y la selección de opción (Ruiz-López y Cadéñas-Ayala, 2010).

Para Aguilar (2010) la elaboración de la política pública y sus diferentes etapas comprenden un proceso en espiral, en el que, según Salazar-Vargas (2012) y Thoenig (1997) intervienen diferentes actores, es decir, no se centran en el Estado, sino involucra a otros sectores sociales.

A continuación, se da a conocer a que se refiere cada etapa del proceso de elaboración de la política pública:

- La formación de la agenda se refiere a un proceso en el que se califica a una situación de la vida social como un problema público, de modo que dicha situación es establecida como un tema de interés público y de alta prioridad (Aguilar, 2010). Además, en esta etapa existe una confluencia de intereses debido a que diferentes actores elaboran su propia agenda acorde a sus prioridades (Ruiz-López y Cadéñas-Ayala, 2010, p. 9). Asimismo, el establecimiento de la agenda guarda relación con lo que Laswell denomina como etapa de inteligencia, dado que esta se refiere a procesos de predicción sobre la política pública (Estevez et al., 2002).
- La definición del problema, según Ruiz-López y Cadéñas-Ayala (2010), involucra tener un amplio conocimiento del mismo. Por este motivo, esta etapa requiere la recopilación de información a través de una investigación teórica (Aguilar, 2010; Ruiz-López y Cadéñas-Ayala, 2010). En este sentido, Aguilar (2010) expone que dicha información abarca los elementos distintivos y nocivos, las causas y los factores del problema. Además, la definición del problema corresponde a la etapa de inteligencia de Lasswell, que según Estevez et al. (2002) se relaciona con la información.
- La construcción de opciones, de acuerdo con Aguilar (2010), conlleva establecer diferentes alternativas de acción adecuadas para atacar el problema público, en base a diferentes criterios de jerarquización y selección de políticas. Esta etapa se vuelve crucial puesto que, la debilidad de las políticas públicas radica en la capacidad de decisión de las

autoridades que ocasionalmente está sujeta a sus intereses (Aguilar, 2010). Asimismo, desde los aportes de Lasswell la presente etapa corresponde a lo que él denomina como proceso de establecimiento de alternativas políticas (Estevez et al., 2002).

- La comunicación de la política pública implica acciones que hagan que esta llegue al público interesado en ella, así como a la sociedad en general, con el fin de explicarla, justificarla y defenderla (Aguilar, 2010). En esta etapa, Aguilar (2010) destaca la importancia de la participación ciudadana, en términos de transparencia sobre la elaboración de la política pública.
- La implementación de la política pública comprende un proceso de valoración, en términos de competencia y desempeño, de la administración pública y las diferentes funciones de los organismos que involucran dicha administración (Aguilar, 2010). En la misma línea, esta fase de implementación implica un análisis de la política pública, con lo que se busca reconocer diferentes defectos en su gestión, relacionados con incumplimientos y negligencias operativas; que no fueron identificados en la fase de formulación de la política (Aguilar, 2010). Sin embargo, para Ruiz-López y Cadéna-Ayala (2010) la etapa en cuestión es definitiva que se desarrolla cuando las etapas anteriores han sido ejecutadas correctamente, ya que aquí se reflejan los resultados esperados de la política pública. En suma, para Aguilar (2010) la implementación implica una etapa de mejoramiento, mientras que, para Ruiz-López y Cadéna-Ayala (2010) es una etapa terminante, en donde no existen errores con respecto a la elaboración de la política pública. Siguiendo los aportes de Lasswell, esta etapa está vinculada, a la etapa de invocación del proceso de decisión, pues esta se refiere a la “caracterización provisional de conductas de acuerdo con prescripciones, y demandas de aplicación” (como se citó en Estevez et al., 2002, p. 5).
- La evaluación corresponde a la última etapa en la elaboración de la política pública y sus resultados dan a conocer la información que permitirá mejorarla, en cuanto a su diseño y operación, pues se establecen estándares que determinan si la política pública está en condiciones de iniciar un nuevo ciclo en un nivel diferente de mejora (Aguilar, 2010). En otro orden de ideas, la evaluación permite identificar los resultados alcanzados en base a los objetivos planteados por la política pública (Ruiz-López y Cadéna-Ayala, 2010). Además, según Aguilar (2010) los criterios que guían la evaluación son: la conducta y el desempeño del personal, los directivos y unidades administrativas específicas, la calidad

de bienes y servicios públicos, el impacto o resultado social y la satisfacción del ciudadano que goza de los servicios públicos. Es decir, que la evaluación recae no solo en la política pública, sino también en los actores partícipes de su elaboración y ejecución.

1.2.1 ¿Quiénes intervienen en la formulación de la política pública?

De acuerdo con Salazar-Vargas (2012), el Estado tiene un papel protagónico sobre las políticas públicas, sin embargo, es necesario reconocer que en ocasiones se puede obtener mayor efectividad en la administración pública cuando se invita, compromete, organiza y articula la intervención e iniciativa de la ciudadanía en general en la formulación de las políticas públicas. En este sentido, se produce la participación de comunidades regionales y locales, sindicatos, medios de comunicación, universidades y centros de investigación (Ortegón-Quñones, 2008); así como de Organizaciones Internacionales (OI), Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) y Organizaciones Financieras (Beech, 2007; Ortégón-Quñones, 2008; Ruiz-López y Cadéas-Ayala, 2010; Viennet y Pont, como se citó en Martínez-Rizo, 2018). Entre estas organizaciones se encuentran Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Banco Mundial (BM) (Beech, 2007) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Acuña-Gamboa y Pons-Bonals, 2016). De esta manera, la política pública es un proceso que implica la interrelación del Estado y diferentes conjuntos sociales (Salazar-Vargas, 2012), lo que garantiza que las políticas sean creadas con coherencia y coordinación (Stein y Tommasi, 2006).

Como resultado de la existencia de los diversos actores mencionados, Salazar-Vargas (2012) indica que estos pueden clasificarse en dos grandes grupos: los “factótum³ generales” y los “factótum específicos”. Por consiguiente, desde los aportes de Salazar-Vargas (2012) cada grupo consta de una subdivisión que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1

Clasificación de los actores de la política pública

Factótum generales

- 1) El gobierno, autoridades elegidas, funcionarios gubernamentales a nivel local, regional, departamental, nacional y estatal.
- 2) Los líderes privados, industriales y comerciantes.
- 3) La ciudadanía.

³ El vocablo “factótum” se utiliza para señalar a un sujeto con una determinada función (Salazar-Vargas, 2012).

Factótum específicos

- 1) Los patrocinadores, formuladores de políticas y responsables políticos.
- 2) Directores de programas, gestores y profesionales.
- 3) Destinatarios directos e indirectos.
- 4) Otros que actúan como referentes: profesionales y responsables de políticas similares, científicos sociales y expertos.
- 5) Las instituciones internacionales y transnacionales que intervienen en el diseño y/o aplicación de políticas públicas nacionales.

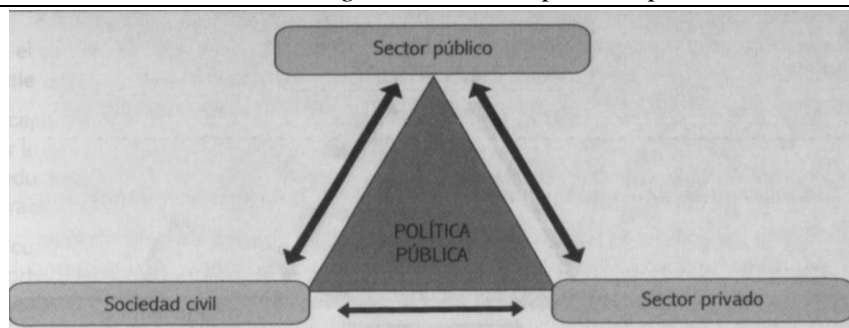
Fuente: Salazar-Vargas, 2012, pp. 50-51.

Es así que, la política pública se constituye como el producto de un entramado de decisiones dirigidas y elegidas por numerosas instituciones, diferentes individuos, partidos políticos, organizaciones y grupos comunitarios, conjuntos de asociados, entre muchos otros (Salazar-Vargas, 2012; Gómez, 2010).

En este contexto, es importante que esta red de actores tenga establecida una alianza que reconozca y respete la presencia, identidad y comunicación de cada uno de los participantes para lograr el bien común (Lindblom, 2010; Ortégón-Quiñones, 2008). Desde los aportes de Ortégón-Quiñones (2008) y Ruiz-López y Cadénas-Ayala (2010), se puede observar una estrecha interrelación entre los actores que intervienen en la política pública, por lo que, no existe política pública sin la presencia y participación de los tres sectores: público, privado y sociedad civil. Esta relación entre actores se puede representar de la siguiente manera.

Figura 1

Relación entre los actores generales de la política pública



Fuente: Ortégón-Quiñones, 2008, p. 28.

Lo ideal es hablar de una red de actores que intervienen en la formulación de la política pública, como se mencionó en líneas anteriores; sin embargo, este proceso realmente implica un subsistema conformado por diferentes campos de acción con distintos niveles de influencia, que desembocan en el favorecimiento de una determinada organización en la toma de decisiones (Pérez-Enciso, 2016). En la misma línea, la política pública puede encaminarse a

solventar intereses que se alejan del bien común, pues existe la intervención de organizaciones internacionales, no gubernamentales o financieras; en otro orden de ideas, el carácter de bienestar colectivo de las políticas pasa a segundo plano (Beech, 2007; Bentancur y Mancebo, 2012; Ruiz-López y Cárdenas-Ayala, 2010; Viennet y Pont, como se citó en Martínez-Rizo, 2018). Asimismo, Stein y Tommasi (2006) manifiestan que, la implementación de la política pública se desarrolla fuera de contexto, dado que organizaciones ajenas al sector gubernamental, llegan a imponer recetas prefabricadas y propuestas de reformas sobre la política que son homogeneizantes.

De este modo, el gobierno pierde su iniciativa y capacidad de elegir sus objetivos y acciones, en palabras de Aguilar-Villanueva (1992) “es gobernado más que gobierno” (p. 3). Además, aunque la ciudadanía participe en los procesos de making policy⁴, usualmente su papel no es determinante en la decisión final (Pérez-Enciso, 2016), por lo que la política termina como producto de la manipulación de actores políticos que persiguen intereses particulares individuales. Es decir que, la política pública vuelca su carácter colectivo hacia beneficios particulares. En este contexto, Sousa-Santos (2020) indica que, la política ha dejado de mediar las ideologías y las necesidades públicas, para priorizar las del mercado y de ciertas organizaciones financieras; entonces, el mercado se ha vuelto un ente omnipresente que beneficia a sectores particulares, que son los más poderosos, y las organizaciones financieras internacionales promueven el continuo endeudamiento de diferentes países.

Como consecuencia de este panorama de inequidad en la participación de los actores políticos para la elaboración de la política pública, es necesario “la redefinición de los roles de los actores de la Administración Pública en términos de su capacidad y grado de movilidad, flexibilidad y de aporte organizacional más que de su relación organizacional de estabilidad y membrecía” (Chica-Vélez, 2011, p. 71).

1.3. Política pública educativa ecuatoriana: Mejoramiento de la Calidad de la Educación.

1.3.1 Política pública educativa: concepto

Bentancur y Mancebo (2012) se refieren a la política pública educativa, como un conjunto de acciones y decisiones realizadas de forma legítima, por la autoridad educativa para resolver

⁴ Según Lindblom (1959, p. 86), el *policy aking* "es un proceso de aproximaciones sucesivas a un objetivo deseado, donde incluso éste se halla sometido a continuas reconsideraciones".

problema de interés común. Sin embargo, esta política no se limita a las decisiones de la autoridad educativa, sino que también involucra a diversos actores sociales, políticos e incluso compromisos adquiridos en cumbres internacionales que convierten a la política pública educativa en un proceso complejo y plural; puesto que, allí convergen diversos intereses y recursos que dan origen a relaciones de cooperación, competencia y/o conflicto (Bentancur y Mancebo, 2012). Además, para Bentancur y Mancebo (2012), la política pública educativa no termina en la toma de decisiones, de modo que involucra los cambios que esta pueda llegar a generar. En este contexto, los autores citados también la consideran como hipótesis de trabajo (Bentancur y Mancebo, 2012).

1.3.2 La política pública educativa ecuatoriana: Mejoramiento de la Calidad de la Educación

En Ecuador, el mejoramiento de la calidad de la educación, ha sido una preocupación constante de varios gobiernos. Distintas investigaciones evidencian que, ésta se acrecienta a partir de los años 90 (Arcos-Cabrera, 2008; Minteguiaga, 2014) y se refleja en la creación de programas, proyectos, procesos e iniciativas generadas en el campo de la calidad educativa, bajo diferentes nominaciones (Minteguiaga, 2014), entre las que se pueden mencionar: Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB) y el Programa Redes Amigas (REAR) financiados por el Banco Interamericano de Desarrollo y también el EB PRODEC o Educación Básica: Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad con el crédito financiero del Banco Mundial (Arcos-Cabrera, 2008; Minteguiaga, 2014), o proyectos como: “Escuelas Saludables, Escuelas Unidocentes, Escuelas Lectoras, Escuelas Verdes, Aulas Hospitalarias, Escuelas Gestoras del Cambio, Escuelas Solidarias, Unidades Educativas del Milenio, Escuelas Asociadas a la UNESCO, Plan 200 Escuelas de Calidad” (Minteguiaga, 2014, p. 167).

1.3.3 Visiones sobre calidad

No obstante de lo expuesto, resulta pertinente cuestionar la visión que está latente tras calidad educativa, pues no es menos cierto que, puede tener varios enfoques (Olmedo-Valencia y Maridueña, 2019) supeditados a las perspectivas ideológicas de los gobernantes de turno o a las orientaciones de organismos financieros y políticos internacionales que también responden a líneas político ideológicas. Bentancur y Mancebo (2012) y Ruiz-López y Cadéas-Ayala (2010), indican que las ONGs tienen sus propios objetivos e intereses y en muchos casos se alejan del bien común.

Es así que, desde los aportes de Isch (2015), existen dos visiones relevantes de calidad educativa, que contrastan entre sí. La primera busca satisfacer al mercado y tuvo su origen en el mundo empresarial extendiéndose a otros ámbitos sociales, entre ellos, la educación (Gálvez, 2005; Vega-Cantor, 2014) y la segunda que prioriza al ser humano (Isch, 2015).

La calidad educativa desde una visión del mercado es una noción capitalista que convierte a la educación en una mercancía; de modo que, la institución educativa opera con una dinámica que guarda similitud a la de una empresa e involucra, para su funcionamiento, mecanismos de control, de aseguramiento y de mejoramiento de la calidad bajo parámetros estandarizados con miras a alcanzar resultados cuantificables (Vega-Cantor, 2014). Esta visión mercantilista instrumentaliza la política con base en una ética de crecimiento que afecta a todo sector social, incluido la educación; en este contexto, cualquier ética diferente es abolida y aplastada porque lo que no aporta al crecimiento no debe existir (Hinkelammert, 2013).

Por otro lado, la calidad educativa desde una visión centrada en el ser humano se convierte en la alternativa a la visión descrita anteriormente, porque ve al ser humano no como capital humano sino como un sujeto, actor de su educación, que puede desarrollar sus capacidades en libertad y en un ambiente que promueve su bienestar con influencia indirecta en la producción económica y el cambio social (Sen, 1998). Braslavsky (2005) argumenta que, la formación ética y profesional de los maestros, la gestión educativa por parte de autoridades competentes, un currículo bien fundamentado y la variedad de recursos educativos son preocupaciones que se enfrentan desde esta visión.

La política pública educativa devela en su ejercicio una de las dos visiones y generalmente responde a aquella que fundamenta el accionar de quienes la auspician. En este sentido, si el BID y el BM como organismos financieros no gubernamentales promueven programas y proyectos para mejorar la calidad de la educación es evidente que se prioriza una visión mercantilista de la calidad educativa. Pues como indica Sousa-Santos (2020), con la participación de estas entidades, se priorizan sus intereses y las necesidades del mercado. En esta misma línea, según (Minteguiaga, 2014), organismos como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) también han organizado espacios de discusión sobre calidad educativa entre los que se pueden mencionar:

- La Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990.

- La Declaración y Marco de Acción de Salamanca para las necesidades educativas especiales y contra la discriminación educativa en 1994.
- El Marco de Acción de Dakar en el 2000.
- El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe Prelac en el 2002.
- Las Metas Educativas 2021 en el 2008
- La Cumbre de las Naciones Unidas sobre el desarrollo sostenible en el 2015.

El Ecuador ha participado activamente de estos espacios y los compromisos adquiridos se han cumplido a través de la creación de diferentes políticas públicas enfocadas al mejoramiento de la calidad de la educación.

Evaluación: ¿Garantía de Calidad?

En el marco del mejoramiento de la calidad educativa, la evaluación es un tópico que ha despertado el interés gubernamental y no gubernamental, según de la Orden (2009) “esta relación es simple: la calidad (lo mejor) exige evaluación y la evaluación se justifica como garantía de calidad” (p. 18). El término evaluación, en educación, puede definirse como un proceso de valoración, de análisis y de reflexión con el que se identifican conocimientos, objetivos y habilidades con el fin de analizar el avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Universidad Católica de Oriente, s.f.). Asimismo, existen varios tipos de evaluación que pueden clasificarse por su intencionalidad⁵, momento de aplicación⁶, estándar de comparación⁷, extensión⁸ y/o agente evaluador interno⁹. No obstante, para el desarrollo de este documento, la reflexión se centrará en la evaluación de tipo diagnóstica, formativa y sumativa que devienen de la tipología de evaluación según su intención.

Para Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002), la evaluación diagnóstica es de carácter predictivo, pues busca identificar si los estudiantes cumplen con una serie de conocimientos previos necesarios para la construcción significativa de conocimientos. Asimismo, los autores señalan que, la evaluación formativa es aquella que regula el proceso educativo, ya que orienta

⁵ Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

⁶ Evaluación inicial, procesual y final.

⁷ Evaluación normativa y criterial.

⁸ Evaluación global y parcial.

⁹ Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

y ajusta estrategias y actividades en favor del aprendizaje del estudiante (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). Por último, la evaluación sumativa es la valoración que se realiza al finalizar un proceso educativo para identificar el grado en el que se alcanzaron objetivos de aprendizaje y así determinar el nivel de éxito y eficacia de la experiencia escolar desarrollada (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

Asimismo, la evaluación tiene dos funciones básicas, una social y otra pedagógica. La función social responde a situaciones de selección, promoción, acreditación y certificación; en otro orden de ideas, la evaluación conlleva la aplicación de un examen final que prioriza la calificación con el fin de acreditar, certificar y seleccionar al alumnado de acuerdo al logro de resultados (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). En tanto que, la función pedagógica se refiere a mejorar y orientar los procesos educativos mediante una evaluación y regulación continuas que ofrecen información sobre las estrategias de enseñanza y la evolución de los aprendizajes de los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

Adicionalmente a las funciones que tiene la evaluación, se suman diferentes visiones con las que guarda relación, entonces, en el campo educativo, la evaluación puede responder a una visión de corte neoliberal y a otra denominada crítica que se reflejan en la evaluación tradicional y en la evaluación auténtica del desempeño respectivamente.

Según Apple, Olive y Follari (como se citó en Vargas-Iturra, 2019) la primera visión mira a la evaluación como un instrumento que mide rendimientos a partir de indicadores preestablecidos por el mercado. Esto implica una evaluación tradicional que, según Díaz-Barriga (2005), está enfocada a los resultados bajo una dimensión cuantitativa del aprendizaje. De este modo, la evaluación descrita prioriza su función social y la evaluación sumativa, pues según Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) esta función se asocia con la calificación, acreditación, certificación y los resultados de aprendizaje.

Para Vargas-Iturra (2019), la segunda visión implica una evaluación consensuada a través del diálogo, que busca el respeto cultural, la justicia y la reducción de desigualdades. De acuerdo con estos fines, lo pertinente es la aplicación de una evaluación auténtica de desempeño que, de acuerdo con Díaz-Barriga (2005), se centra en “entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada” (p. 146); valorando los procesos antes que los resultados (Díaz-Barriga, 2005). Es así que, esta evaluación destaca su función pedagógica, pues busca mejorar el proceso educativo, con ayuda de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, que según Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) son “necesarias y complementarias para una

valoración global y objetiva de lo que está ocurriendo en la situación de enseñanza y aprendizaje” (p. 396).

En este contexto, bajo la visión neoliberal, la política de mejoramiento de la calidad de la educación ecuatoriana, utiliza como estrategia de control la aplicación de evaluaciones a estudiantes y docentes, en las que se priorizan resultados de aprendizaje que son cuantificables y fortalecen la meritocracia, fundamento del principio de Igualdad de oportunidades. La aplicación de las pruebas Aprendo en 1996 al 98, 2000 y 2007, SER en 2008, SERCE en 2006, TERCE en 2013 y PISA en 2017 son ejemplos de la implementación de estos instrumentos como estrategias para dar un seguimiento continuo a la calidad educativa en base de resultados comparativos.

Sin embargo, estas pruebas estandarizadas se vuelven evaluaciones homogeneizadoras, pues se desarrollan con la idea de que el aprendizaje y los contenidos son iguales para todos (Radulovich, et al., 2013). Además, según Miranda-López (2013) estas pruebas, tanto nacionales como internacionales, corren el riesgo de utilizar parámetros de evaluación que no se acoplan a la realidad del país en el que se aplican, de modo que no consideran las particularidades del territorio. Esto, porque generalmente dichas pruebas, sobre todo las llevadas a cabo por los Sistemas Nacionales de Evaluación de la Educación de cada país, no sopesan en su verdadera magnitud los factores asociados que indudablemente, influyen en los resultados (Miranda-López, 2013). Asimismo, esta evaluación homogeneizadora destaca una evaluación tradicional que prioriza su función social junto con la calificación y los resultados de aprendizaje y deja en segundo plano la función pedagógica que busca una evaluación formativa para mejorar la calidad de la educación.

1.3.5 Principios de la visión de calidad de la política pública Mejoramiento de la Calidad de la educación en Latinoamérica y Ecuador

Para Barros-Astudillo (2012), el concepto de calidad es cambiante ya que está sujeto a aspectos culturales, entre ellos los principios. En otras palabras, la calidad de la educación dependerá, en parte, de aquellos principios en los que está sustentada, por lo tanto, es importante conocer aquellos que sostienen la política de Mejoramiento de la Calidad de la Educación.

A nivel de Latinoamérica, la OREALC/UNESCO ha establecido cinco principios fundamentales que orientan la calidad educativa; estos son: equidad, relevancia, pertinencia,

eficacia y eficiencia (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO], 2007).

El principio de equidad se relaciona con la igualdad de oportunidades, pues rescata la idea de brindar una educación de calidad para todos los estudiantes, que respete sus características, su contexto, su cultura y su entorno geográfico; de tal forma que, la equidad se garantiza en una triple dimensión, equidad en el acceso, en los recursos y en los resultados de aprendizaje (OREALC/UNESCO, 2007). Asimismo, Dussel (2020) indica que la igualdad de oportunidades contrasta con la homogenización educativa y busca la emancipación y autonomía intelectual, de modo que se valora la diversidad escolar. No obstante, la equidad se ve afectada cuando se fomenta la competitividad en el sistema educativo, en donde los estudiantes son seleccionados acorde a su posibilidad de éxito, de modo que la excelencia se sobrepone a la equidad (OREALC/UNESCO, 2007).

El principio de relevancia se refiere a los aprendizajes que han de ser enseñados y las intenciones educativas que promueven la calidad de la educación (OREALC/UNESCO, 2007). Estos dos aspectos están relacionados, pues la selección de contenidos se hace en base al nivel de contribución que estos hagan a los fines de la educación (Coll y Martin, como se citó en OREALC/UNESCO, 2007). En cuanto a los aprendizajes, estos deben ser significativos e indispensables para la humanidad y su desarrollo integral y respecto a las intenciones educativas, estas dependen de las expectativas de la sociedad y de la concepción de educación que se tenga (OREALC/UNESCO, 2007).

El principio de pertinencia indica que, la educación de calidad debe responder al contexto y a las características de los estudiantes, de tal forma que, los contenidos serán significativos y atenderán a la diversidad social y cultural (OREALC/UNESCO, 2007). En definitiva, la pertinencia involucra una educación inclusiva que busca la constitución de sujetos autónomos con libertad e identidad (OREALC/UNESCO, 2007).

Los principios de eficacia y eficiencia se reflejan en las metas de la educación, pues el primero implica la medida en que se alcanza las metas educativas, sin reproducir diferencias sociales que afecten la igualdad de oportunidades; mientras que, el segundo se refiere al uso óptimo de recursos destinados a lograr las metas de la educación (OREALC/UNESCO, 2007). En este contexto, los problemas de eficiencia que resultan del desperdicio de recursos afectan

a la eficacia del sistema educativo o el cumplimiento de algunas metas básicas (OREALC/UNESCO, 2007).

A continuación, tomando en cuenta los principios antes descritos, se presentarán aquellos que orientan la calidad educativa en algunos países de América Latina; en este caso, se consideraron Argentina, Chile, México y Colombia, así como el contexto ecuatoriano,

En Argentina, los principios de calidad educativa se reflejan en el Plan Educativo Nacional Federal 2020-2023, desarrollado por el Ministerio de Educación; en específico, dichos principios se encuentran en el apartado de objetivos de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Calidad. Es así que, los principios de equidad y pertinencia se manifiestan en el primer objetivo relacionado al desarrollo de políticas que refuercen la concertación entre la nación y las provincias, pues busca reestructurar un modelo de descentralización educativa que reduzca la desigualdad en el acceso a recursos, la cobertura y las prácticas de enseñanza, a través del diálogo, el debate y los acuerdos (Ministerio de Educación Argentina, 2020). Asimismo, los principios de relevancia, equidad y pertinencia se divisan en el tercer objetivo que se relaciona a la mejora de los aprendizajes, pues se establece como fin el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza para que sean contextualizadas e innovadoras para que logren atender la diversidad (Ministerio de Educación Argentina, 2020).

En Chile, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) establece los principios que orientan la calidad educativa; entre dichos principios se encuentran: la libertad, la equidad y la autonomía (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020). El primer principio guarda relación con el principio de pertinencia, pues indica que el desarrollo de los individuos parte de sus preferencias, por lo que es preciso establecer proyectos educativos contextualizados que atiendan la diversidad y fomenten el respeto hacia la misma (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020). En este sentido, entra en juego el principio de autonomía, pues con este se reconoce la capacidad de los actores educativos en la toma de decisiones (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020); es decir que, la autonomía sirve a la contextualización de la educación. El segundo principio, de equidad, implica que todos los sujetos estén en capacidad de lograr una vida digna sin importar sus condiciones sociales, para lograr una sociedad de oportunidades sin discriminación (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020).

México es otro de los países latinoamericanos que busca continuamente mejorar la calidad de su educación, es por ello que, dentro de la última reforma curricular, se establecen

siete ejes que articulan la educación básica de este país. Así pues, el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana coloca a la Inclusión, el Pensamiento Crítico, la Interculturalidad Crítica, la Igualdad de Género, la Vida Saludable, el Fomento a la Lectura y la Escritura y la Cultura Estética como principios que encaminan la calidad educativa hacia la equidad y la alejan de la meritocracia (Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC], 2022).

En este sentido, el principio de relevancia se evidencia en los ejes de Inclusión, el Fomento a la Lectura y la Escritura y Cultura Estética, pues los tres involucran el qué y para qué enseñar con miras hacia la mejora de calidad educativa. Así pues, el primer eje pretende desarrollar una práctica educativa que supere el pensamiento colonial; el segundo eje se centra en evitar la pérdida de los conocimientos ancestrales; y el tercero busca aumentar el peso académico de las áreas expresivas, dado que favorecen el desarrollo cognitivo y la expresión personal (DGDC, 2022). Ahora bien, el Pensamiento Crítico se relaciona con el principio de equidad y pertinencia, pues los dos rescatan la importancia de educar en la diversidad y responder a las necesidades del estudiantado (DGDC, 2022); es decir que, bajo estos parámetros, la educación apuesta por “entender y analizar la complejidad del mundo inmediato” (DGDC, 2022, p.99). Asimismo, la Interculturalidad Crítica y la Igualdad de Género se vinculan con la equidad, pues resalta la idea de ofrecer una educación para todos, con igualdad de oportunidades sin importar género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua, etc. (DGDC, 2022).

Colombia establece cinco principios de calidad que constan en el Plan Decenal de Educación 2016-2026. El primero está enfocado en construir una cultura ciudadana de paz a través del desarrollo individual y colectivo de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2018), lo que concuerda con el principio de pertinencia que busca la constitución de sujetos autónomos con libertad e igualdad. El segundo y tercer principio precisan la necesidad del desarrollo humano a través de una educación integral, sostenible y equitativa con la finalidad de disminuir las brechas sociales (Ministerio de Educación, 2018), lo que constituye una educación en sintonía con la igualdad de oportunidades y el principio de equidad. Por su parte, el cuarto principio plantea que la educación es un sector en el que participan distintas instituciones, las cuales deben contribuir al logro de fines colectivos (Ministerio de Educación, 2018); de modo que, resalta el principio de relevancia, ya que estos fines deben ser significativos e indispensables para la humanidad y su desarrollo integral. Finalmente, el quinto principio

considera no limitar la educación a los sistemas educativos formales, sino que se deben compensar las desventajas socioeconómicas de los niños y niñas para generar igualdad de oportunidades y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Ministerio de Educación, 2018), lo que posibilita contemplar el principio de eficacia.

En el contexto ecuatoriano, los principios de calidad de la política de Mejoramiento de la Calidad de la Educación aparecen en el Plan Nacional de Desarrollo Creación de Oportunidades 2021-2025. En donde, el objetivo 7 referente a la calidad de la educación rescata los principios de equidad, como igualdad de oportunidades; de pertinencia, pues busca la garantía de diversidad en todos los niveles educativos; de relevancia, ya que busca la innovación en los aprendizajes para responder a la constante evolución del conocimiento; de eficacia y eficiencia pues se busca la innovación del modelo educativo, como fin de la educación, a partir del uso de recursos tecnológicos como el acceso al internet y la digitalización de las instituciones educativas (Secretaría Nacional de Planificación, 2021).

CAPÍTULO 2

ESTÁNDARES DE CALIDAD COMO ESTRATEGIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

2.1 Estándares de calidad en la educación

2.1.1 Concepto de estándar

Para Casassus (2010) el concepto de estándar tiene tres acepciones, la primera como fabricación de un producto uniforme en base a características homogeneizantes, esta conceptualización vincula el término al mercado. La segunda acepción, lo define como un patrón, referencia o modelo (Casassus, 2010). Bajo esta mirada los estándares son constructos teóricos de referencia que sirven para desarrollar acciones en un ámbito determinado (Casassus, 1997). La tercera acepción coloca al estándar como una descripción que refleja tanto la calidad de algo como el nivel de logro de ese algo (Casassus, 2010).

2.1.2 Los estándares en educación

Desde cuándo se usan los estándares de calidad en la educación

De acuerdo con Díaz-Palacios (2013), a partir de los años 80 la educación es considerada como un instrumento para el cambio y progreso social, bajo esta mirada organismos no gubernamentales generan diferentes acciones que apuestan a la mejora de la calidad de la educación, así como financian diferentes políticas públicas alineadas a esta meta. No obstante, las intervenciones de los organismos internacionales, en muchos casos condicionan acciones y provocan la incorporación de estrategias para fortalecer un modelo de calidad educativa enfocado al mercado.

Entonces, los estándares de calidad cumplen con esta función de alinear la educación al mercado y hacia los años 90, se complementan con la incorporación de certificaciones internacionales como ISO 9001 o ISO 9002, que validan los procesos educativos como si se tratara de empresas (Díaz-Palacios, 2013).

Qué son los estándares de calidad en educación

Para Espínola y Claro (2010) los estándares de calidad en educación son instrumentos que permiten establecer las metas de calidad en los diferentes ámbitos de aplicación educativa: el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño profesional y la gestión. Además, los estándares son herramientas de rendición de cuentas, puesto que, a partir de las metas establecidas es posible determinar con mayor precisión el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes y el nivel de desempeño de docentes y directivos (Espínola y Claro, 2010).

En un contexto educativo más amplio, Espínola y Claro (2010) mencionan que, los estándares de calidad también pueden ser diseñados para medir la eficiencia de la gestión de las autoridades comunales, regionales y centrales involucradas en el sistema educativo.

Por su parte, el Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC] (2012), define a los estándares educativos como descripciones de logros esperados correspondientes a los estudiantes, profesionales del sistema y establecimientos educativos.

Por qué usar estándares en educación

Para Casassus (1997) los estándares crean sensación de seguridad y confianza porque las acciones que generan responden a constructos teóricos establecidos. El autor al aplicar esta noción a educación argumenta que, en los usuarios del sistema educativo también se generan estas sensaciones, porque los estándares permiten conocer con certeza aquellos compromisos que debe cumplir los actores e instituciones que integran el sistema educativo (Casassus, 1997). Además, los estándares aseguran que todos los estudiantes accedan a una educación similar de calidad (Morrison, 1996). Sin embargo, Casassus (1997) alerta que la implementación de estándares de calidad en el sistema educativo puede provocar homogeneización y uniformidad forzada de la sociedad.

2.2 Características de los estándares de calidad educativa

Se inicia este acápite con un acercamiento a las características generales de los estándares, que según Casassus (1997) son las siguientes:

- tiene informaciones para ser utilizadas como referencias;
- se sitúan en el ámbito de la acción;

- su sistematización es realizada por personas autorizadas;
- permiten actuar con mayor seguridad;
- informan acerca de lo que se espera sea el resultado del proceso, producto o servicio que se quiere utilizar;
- deben estar disponibles públicamente;
- indican y delimitan responsabilidades;
- están sujetas a la rendición de cuentas;
- indican el nivel de calidad de la cotidianidad de nuestras vidas (p. 6).

Ahora bien, para Tourón (2009) las características con las que debe contar un estándar de calidad en el campo educativo son las siguientes:

- claridad;
- centrarse en las grandes ideas¹⁰;
- ser medibles;
- ser rigurosos;
- permitir diversos modos de enseñanza (p. 136).

En la misma línea, de acuerdo con el Centro de Estudios Educativos et al. (2013), las características de los estándares de calidad involucran y se dirigen a todos los actores del proceso educativo y se caracterizan por ser:

- claros, para que sea fácil conocer qué metas se deben conseguir y cómo alcanzarlas;
- exigentes y asequibles en igualdad de oportunidades, para evitar la homogeneización del proceso educativo;
- pertinentes, para mejorar el desempeño de alumnos, profesores y escuelas con énfasis en el aprendizaje, más que en la medición de resultados;

¹⁰ Tourón (2009) se refiere a que los estándares de calidad educativa deben suponer desafíos (exigencias intelectuales).

- promotores de la reflexión colaborativa, para lograr, a partir de climas de confianza, el mejoramiento continuo.

Asimismo, en el contexto ecuatoriano, las características de los estándares de calidad educativa guardan relación con las antes indicadas, pero consideran la realidad del contexto, y según el MINEDUC (2012) deben cumplir con los siguientes atributos:

- objetivos básicos comunes por lograr;
- referidos a logros o desempeños observables y medibles;
- fáciles de comprender y utilizar;
- inspirados en ideales educativos;
- basados en valores ecuatorianos y universales;
- homologables con estándares internacionales, pero aplicables a la realidad ecuatoriana;
- presentar un desafío para los actores e instituciones del sistema (p.6).

2.3 Ejes de los estándares de calidad educativa

Para Aguerrondo (1993) los ejes de los estándares de calidad educativa guardan relación con las dimensiones que sirven de base para el mejoramiento de la educación. La autora defiende que, cuando se habla de principios del sistema educativo o del rol de la educación en la sociedad se hace alusión a la dimensión político-ideológica, la cual debe responder a los requerimientos de otros subsistemas sociales como el cultural, político y económico (Aguerrondo, 1993). Para la autora en mención el sistema educativo es de calidad, cuando alimenta al subsistema cultural con valores que fomentan la integración social; cuando beneficia la relación educación-democracia para lograr un sistema político democrático y una sociedad democrática, solidaria y participativa; y cuando se forman capacidades para el mundo productivo y que a su vez aportan insumos científicos para el desarrollo económico y social (Aguerrondo, 1993).

La segunda dimensión denominada técnico-pedagógica, expresa el compromiso del sistema educativo, para responder a los requerimientos de los subsistemas sociales de la primera dimensión (Aguerrondo, 1993). Además, según Aguerrondo (1993) esta dimensión tiene tres

ejes que orientan la calidad: el eje epistemológico, pedagógico y el organizativo e implican lo siguiente:

- El primer eje se centra en definir qué conocimientos se enseñarán, los cuales deben ser socialmente válidos y estar estructurados en áreas de conocimiento, que agrupan contenidos que actúan como núcleos organizativos. En el contexto actual, el conocimiento debe superar la descripción y explicación de contenidos para convertirse en base de investigación y desarrollo. En función de lo descrito, el eje epistemológico se transforma en el eje estructurante de todo el resto (eje pedagógico y eje organizativo) y condiciona de manera absoluta la calidad de la educación.
- El segundo eje implica cómo aprende el estudiante y sus características, cómo se enseña y cómo se estructura la propuesta didáctica. Cuando el eje fundamenta el cómo aprende, se refiere a la teoría de aprendizaje asumida por el sistema educativo, que establece las bases del modelo pedagógico; cuando considera las particularidades del estudiante define las características psicológicas del sujeto de aprendizaje, así, si parte de una perspectiva psicológica evolutiva, significa que el sujeto tiene diferentes modelos operatorios, responsabilidades y capacidades intelectuales y afectivas que dependen de la etapa evolutiva del estudiante; por lo que el proceso educativo debe considerar estas características. Cuando se refiere al cómo se enseña, este eje considera las características del rol docente como transmisor o como organizador del aprendizaje; lo cual determina, tanto la organización escolar, como los procesos de formación y carrera docente. Por último, la estructuración de la propuesta didáctica se refiere a cómo se organiza la relación entre enseñanza y aprendizaje, es decir, la intervención didáctica con la que se produce la generación de conocimiento y las decisiones institucionales sobre procesos administrativos pedagógicos (convivencia, disciplina, modelos de evaluación y promoción).
- El tercer eje implica la estructura académica, la definición de la institución escolar y la conducción y supervisión del gobierno. En lo que respecta al primer ámbito, este se refiere a la determinación de niveles educativos, cuya organización debe respetar los niveles evolutivos del estudiante (posibilidades e intereses). Todo ello, con el fin de permitir logros socialmente relevantes, conseguir congruencia entre niveles y establecer como desafío al desarrollo integral del estudiante. También, la estructura académica implica el nivel de obligatoriedad escolar que se establecerá acorde a las características de las etapas

evolutivas del estudiantado. Respecto a la definición de la institución escolar, está no solo implica el espacio físico en el que se desarrolla el proceso educativo, sino también recoge las características de organización de factores como el tiempo, el espacio y la configuración del poder institucional; las cuales pueden significar facilidades u obstáculos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la conducción y supervisión del gobierno, esta se asocia a elementos macro, como el manejo y la gestión de los sistemas educativos y en menor nivel al manejo concreto de las instituciones escolares.

En la misma línea, desde los aportes del Centro de Estudios Educativos et al. (2013) la calidad de la educación se persigue a través de estándares que deben enfocarse en lo que los alumnos han de aprender y los docentes han de enseñar, el desempeño del docente en el aula y el nivel de cumplimiento que la escuela puede alcanzar con respecto a las buenas prácticas u objetivos planteados. En este contexto, cada enfoque requiere de estándares de calidad educativa.

El primer enfoque, sobre el aprendizaje, implica la formulación de estándares curriculares, esto con el fin de colocar el aprendizaje en el centro del quehacer educativo; además, estos estándares comprenden los de contenidos y de desempeño, ambos reflejan los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se espera el estudiante logre alcanzar (Centro de Estudios Educativo et al., 2013). Por este motivo, los estándares curriculares necesitan de los siguientes aspectos para ser elaborados: el perfil de egreso, competencias para la vida, plan de estudios y enfoques didácticos de las asignaturas; en donde, el punto de partida es el perfil y de ahí surgen las competencias que deben desarrollar los educandos que también fundamentan el conjunto de asignaturas y contenidos que serán impartidos (Centro de Estudios Educativo et al., 2013).

El segundo enfoque requiere de estándares de desempeño docente para lograr los aprendizajes planteados; estos estándares proveen al docente criterios para reflexionar y dialogar con todos los miembros del centro educativo, sobre su práctica áulica con el fin de delinear procesos de mejora (Centro de Estudios Educativo et al., 2013). Asimismo, los estándares de desempeño docente se convierten en un soporte para las autoridades del centro educativo, quienes realizan acompañamiento y apoyo a los docentes con el objetivo de mejorar la calidad de su trabajo y; proporcionan información a los funcionarios estatales de la educación

de manera que se planteen estrategias de formación continua respecto a la práctica docente en el aula (Centro de Estudios Educativo et al., 2013).

El tercer enfoque, relacionado al nivel de cumplimiento de la escuela, precisa de estándares de gestión escolar que se convierten en guías sobre la configuración de las escuelas como centros educativos y en orientadores de procesos de autoevaluación y de referentes de mejora académica (Centro de Estudios Educativo et al., 2013). Asimismo, estos estándares necesitan de los siguientes ámbitos para impulsar el mejoramiento de la calidad educativa: “a) La dirección escolar; b) El desempeño colectivo del equipo docente; c) La gestión del aprendizaje; d) El funcionamiento de los órganos oficiales de apoyo; e) La participación de los padres de familia” (Centro de Estudios Educativo et al., 2013, p. 41).

En definitiva, estos tres enfoques comprenden los ejes de los estándares de calidad educativa y cada uno guarda relación con los ejes de la dimensión técnico-pedagógica planteada por Aguerrondo. Así pues, el eje epistemológico que se centra en lo que será enseñado, se relaciona con lo que el estudiantado aprenderá y el cuerpo docente enseñará. El eje pedagógico que responde a cómo se enseña y a las teorías de aprendizaje que se utilizan en el proceso educativo, se vincula al desempeño docente en el aula. Finalmente, el eje organizativo que se refiere a la estructura académica y a la definición, conducción y supervisión de la institución escolar para alcanzar determinados logros escolares concuerda con el nivel de cumplimiento de la escuela.

En definitiva, estos tres enfoques guardan relación con los ejes de los estándares de calidad educativa de la dimensión técnico-pedagógica planteada por Aguerrondo; relación que se expone en la siguiente tabla:

Tabla 2

Relación entre los ejes y enfoques de los estándares de calidad educativa.

EJES (Aguerrondo, 1998)	RELACIÓN	ENFOQUES (Centro de estudios educativo et al., 2013)
Epistemológico: se centra en qué se enseñará, en aquellos conocimientos que deben ser socialmente válidos.	Se centran en el qué, es decir aquello que los estudiantes aprenden y los docentes enseñan.	Sobre el aprendizaje: estándares curriculares que reflejan conocimientos, habilidades y actitudes esperados.
Pedagógico: se refiere a cómo aprende el estudiante, cómo se enseña y cómo se	Se centran en el cómo, en otras palabras, en cómo se enseña y las teorías de	Sobre el desempeño docente: estándares de desempeño que ofrecen

estructura la propuesta didáctica	aprendizaje usadas por el docente.	ideas para reflexionar sobre la práctica docente y así mejorarla.
Organizativo: implica la estructura académica (niveles educativos/obligatoriedad), la definición de la institución escolar (infraestructura/organización de tiempo y espacio) y la conducción y supervisión del gobierno (gestión de la institución educativa).	Se centran en aspectos organizativos de la institución educativa que buscan mejorar el funcionamiento de dicha institución y de la calidad educativa.	Sobre el nivel de cumplimiento de la institución educativa: estándares de gestión escolar que guían la configuración de la escuela y su mejoramiento.

2.4 Estándares de calidad educativa según el Ministerio de Educación del Ecuador

2.4.1 Las dimensiones y ejes de los estándares de calidad en el contexto ecuatoriano

Valle-Vargas y Ramón-Salcedo (2019) indican que las políticas educativas ecuatorianas están comprendidas en cuatro dimensiones básicas relacionadas con la gestión administrativa, la gestión pedagógica, la convivencia, participación escolar y cooperación y la seguridad escolar. A continuación, se da a conocer una tabla referente a dichas dimensiones y desarrollada por Valle-Vargas y Ramón-Salcedo (2019):

Tabla 3

Dimensiones básicas de las políticas educativas ecuatorianas

Dimensión de la Gestión Administrativa.	Hace referencia a los aspectos administrativos que deben ser implementados en la institución educativa, para coordinar y armonizar de una forma coherente todas las actividades dirigidas a la organización institucional, el desarrollo profesional, la información y comunicación, la administración de servicios complementarios y la infraestructura, el equipamiento y los recursos didácticos.
Dimensión de la Gestión Pedagógica.	Hace referencia a los aspectos necesarios para la planificación y ejecución de acciones que permitan llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución, evaluación y refuerzo, así como el aseguramiento y atención al desarrollo biopsicosocial del estudiantado.

Dimensión de la Convivencia, Participación Escolar y Cooperación.	Se refiere a los aspectos que orientan la relación de las personas que conforman la institución educativa. Se sustenta en principios y valores, que propicien un clima organizacional adecuado a través del trabajo colaborativo de sus integrantes y la vinculación con la comunidad en el desarrollo de proyectos de mutuo beneficio.
Dimensión de la Seguridad Escolar.	Hace referencia a los aspectos necesarios para prevenir y mitigar los riesgos de las personas que integran la comunidad educativa frente a eventos naturales y antrópicos. Además, se contempla la atención y la derivación de casos de vulneración de derechos dentro del espacio educativo.

Fuente: Valle-Vargas y Ramón-Salcedo, 2019, p. 27.

Entonces, considerando que los estándares de calidad son una estrategia de la política de Mejoramiento de la calidad de la educación, estos responden a las dimensiones antes señaladas; las que involucran los ejes pedagógico y organizativo, ya que hacen referencia a la gestión administrativa y pedagógica, la convivencia, participación escolar y cooperación y la seguridad escolar. Sin embargo, estas dimensiones no abarcan los conocimientos que han de ser enseñados, que según Aguerro (1993) implican el eje epistemológico que es imprescindible en el logro de la calidad educativa.

No obstante, la definición y caracterización de estándares de calidad educativa del Ministerio de Educación revelan que, los tres ejes (epistemológico, pedagógico y organizativo) configuran los estándares, pues estos recaen sobre el aprendizaje, el desempeño profesional (docentes y directivos), la gestión educativa y la infraestructura.

2.4.2. Descripción de los estándares que utiliza el MINEDUC

De acuerdo con el MINEDUC (2012), lograr la calidad educativa exige aclarar lo que esta significa y la forma de alcanzarla; por ello, la implementación de los estándares aparece como una estrategia que describe de forma clara lo que se quiere lograr: el mejoramiento del sistema educativo. Así pues, según el MINEDUC (2012) los estándares de calidad son referentes de logros esperados por parte de los actores educativos, que representan los fines de la educación ecuatoriana para lograr el mejoramiento de la calidad educativa.

Además, con el fin de lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes, se han establecido cuatro tipos: estándares de aprendizaje, de desempeño profesional, de gestión escolar y de infraestructura (MINEDUC, 2012).

En primer lugar, los Estándares de Aprendizaje, se refieren a las descripciones de los logros que deben ser alcanzados por los estudiantes en los periodos de educación obligatoria (MINEDUC, 2012). Estos estándares comprenden el proceso de desarrollo de destrezas que se van complejizando a medida que avanzan los niveles educativos (Forster y Master, como se citó en MINEDUC, 2012). De esta manera, los Estándares de Aprendizaje se relacionan con el Currículo Nacional, puesto que este contiene las herramientas necesarias para que el estudiante alcance los logros preestablecidos equitativamente (MINEDUC, 2017a).

En este sentido, los Estándares de Aprendizaje responden a las seis áreas del conocimiento; las cuatro básicas: Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales y las dos complementarias: Educación Física y Educación Cultural y Artística. Cada estándar de aprendizaje está compuesto por tres elementos que son: Desarrollo de procesos del pensamiento, Comprensión de conceptos y Actitudes y prácticas (MINEDUC, 2012).

En segundo lugar, los Estándares de Gestión Profesional son aquellos que orientan el mejoramiento de la labor profesional de directivos y docentes. Con respecto a los Estándares de Desempeño Profesional Directivo, estos describen la labor directiva óptima en la gestión administrativa, la gestión pedagógica, de convivencia, servicios educativos y el sistema integral de riesgos escolares; todo ello para asegurar el logro de aprendizajes de calidad (MINEDUC, 2012). En cuanto a los Estándares de Desempeño Profesional Docente, estos enmarcan el desempeño docente dentro de parámetros claros para desarrollar un proceso educativo de calidad (MINEDUC, 2012). Para esto, el docente deberá contar con diversas técnicas pedagógicas, procesos de formación y aprendizaje continuo, capacidades de interrelación personal y ética profesional (MINEDUC, 2012).

En tercer lugar, los Estándares de Gestión Escolar se refieren a procesos de gestión y prácticas institucionales que tienen como finalidad lograr el perfil de estudiante deseado y el desarrollo profesional de los actores educativos, todo ello para alcanzar el funcionamiento ideal de la institución (MINEDUC, 2012; MINEDUC, 2017b). En tal sentido, este tipo de estándares buscan que los actores educativos sean analíticos, comunicativos, líderes, cooperativos, reflexivos y empáticos (MINEDUC, 2012).

Cabe mencionar que, los Estándares de Gestión Escolar se desarrollan en torno a otros componentes que son: las dimensiones, los procesos y los indicadores. De modo que, las

dimensiones son áreas de acción del sistema organizativo del centro educativo (planificación estratégica, gestión administrativa, pedagógica curricular, convivencia escolar, relación del centro con la comunidad); los procesos son las prácticas realizadas por los agentes educativos para alcanzar la calidad y se desarrollan de acuerdo a las dimensiones del sistema organizativo; y los indicadores representan el grado de cumplimiento de los Estándares de Gestión Escolar (MINEDUC, 2012).

Por último, los Estándares de Infraestructura se refieren a los requisitos esenciales con los que deben cumplir los espacios o ambientes escolares, de modo que contribuyan a la formación del estudiante y a la labor docente (MINEDUC, 2012). Además, dichos estándares son necesarios para evaluar y validar la infraestructura educativa; para decidir la implementación de nueva infraestructura; y para estructurar y organizar los espacios del centro educativo de acuerdo a las necesidades pedagógicas (MINEDUC, 2012). En este contexto, los Estándares de Infraestructura son de carácter arquitectónico y urbanístico; el primero se refiere a la organización de los espacios en términos de seguridad, confort, habitabilidad y dimensiones espaciales; y el segundo implica la relación espacial entre la institución escolar y el territorio urbano inmediato (MINEDUC, 2012). Estos estándares cambian de acuerdo al tipo de institución educativa y existen cinco tipos definidos por el MINEDUC acorde al número de estudiantes que atiende la institución y el terreno escolar y son: tipo A (1270 estudiantes por jornada), tipo B (1000 estudiantes por jornada), tipo C (500 estudiantes por jornada), tipo D (pluridocente, 80-240 estudiantes) y tipo E (unidocente, 11-70 estudiantes) (MINEDUC, 2012).

CAPÍTULO 3

UNA VISIÓN CENTRADA EN EL SER HUMANO COMO POSIBILIDAD PARA TRABAJAR POLÍTICA EDUCATIVA

3.1 Visión humanista en la política pública.

Existen diferentes perspectivas sobre el humanismo, con relación a la política pública, que están relacionadas a los aportes teóricos de diferentes autores. Uno de ellos es Boaventura de Sousa-Santos, quien es un reconocido filósofo, sociólogo, profesor, abogado y escritor portugués. Para Sousa-Santos (2006) la política pública implica un proceso emancipador, es decir que busca maximizar la libertad y autonomía de la sociedad civil, con el objetivo de evitar que el capitalismo domine en las sociedades.

De acuerdo con Sousa-Santos (2006) es necesario lograr un Estado, denominado por él, como un novísimo movimiento social, que contrasta con el Estado-empresario, que prioriza el mercado al perseguir la privatización de las funciones del Estado y someter la administración pública a criterios de eficiencia, eficacia y competitividad (Sousa-Santos, 2006). Es así que, el Estado humanista de Sousa centra su atención en la complejidad de los intereses sectoriales de la comunidad y deja en segundo plano los intereses corporativos; además, busca la articulación entre la democracia participativa y la democracia representativa para lograr un vínculo entre el Estado y la Comunidad (Sousa-Santos, 2006). En donde, la democracia participativa debe ser amplísima, debido a que la articulación del Estado y la Comunidad genera un espacio político que es susceptible a la instauración de fascismos sociales (Sousa-Santos, 2006). En definitiva, se trata de un Estado centrado en el ser humano que tiene como fin evitar una cultura hegemónica que coloque en la cima social a una clase dominante.

Para Sousa-Santos (2011) el ser humano es el centro de la política pública, no obstante, esta consideración no se evidencia en muchas sociedades, pues a su decir, la sociedad actual atraviesa una crisis profunda, la cual debe ser analizada de forma crítica, con el objetivo de transparentar los intereses políticos, económicos y personales presentes en la toma de decisiones, y en la ejecución de prácticas políticas injustas (Sousa-Santos, 2011). A propósito de lo mencionado, Sousa-Santos (2020) advierte sobre los móviles que pueden estar presentes en la intervención de organizaciones financieras internacionales como orientadoras de política pública, pues en muchos casos, a más de incrementar el endeudamiento continuo, fortalece la

presencia del mercado como centro del accionar y prioriza sus intereses dejando de lado al ser humano.

Sousa-Santos (2011) alerta que, la visión mercantilista presenta el espejismo del futuro, con el cual se encandila a los hombres, al fijar su atención en este y en la satisfacción de necesidades efímeras, esta lógica promueve la búsqueda de riqueza a costa de la explotación y a decir del autor, la fijación en el mañana provoca que el ser humano viva preocupado por la incertidumbre de un futuro que nunca se concreta. Entonces, según Sousa-Santos (2011), desde un posicionamiento crítico, los miembros de la sociedad deben vivir el presente y no centrar su atención en el futuro pues este se aleja de la realidad.

Asimismo, existe otro seguidor de la línea humanista en la política pública, Amartya Sen, quien es un laureado economista, profesor, filósofo, sociólogo y escritor de nacionalidad india. Los aportes de este autor concuerdan con los de Boaventura de Sousa Santos. Es así que, según Sen (2000) la libertad es un aspecto inherente a los procesos de la política pública, pues la expansión de las libertades trae consigo el progreso de una nación.

Para Sen (2000) las libertades dependen de la política pública, es decir de sus planes y programas sociales y económicos; además, de una lógica de participación activa de los miembros de la sociedad en la política (democracia participativa) (Sen, 2000); dicho de otra forma, el ser humano es el centro del desarrollo. Además, según Sen (2000) la oportunidad de expandir las libertades implica dejar de lado intereses particulares, entre dichos intereses están los de los mercados. Para el autor, los mercados son un factor importante para el desarrollo de los países, sin embargo, no son más importantes que la libertad de los miembros de las sociedades (Sen, 2000). Es así que, para el autor el mercado no debe estar por encima del ser humano, más bien deben lograr un proceso simbiótico, pues la libertad para participar verdaderamente en los mercados alejará al individuo de la esclavitud, el cautiverio y la servidumbre (Sen, 2000).

Joaquín Herrera Flores, filósofo de los derechos humanos, escritor y catedrático, es otro de los teóricos defensores de la línea humanista en la política pública. Por este motivo, en su libro *La reinención de los Derechos Humanos*, hace una crítica hacia el modelo neoliberal en general, pues manifiesta que actualmente es el mercado el que impone las reglas a los Estados y se establece como centro del accionar de la política pública con la intervención de entidades mundiales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), BM y, principalmente, la Organización Mundial del Comercio (OMC) (Herrera-Flores, 2008). Frente a esta realidad,

Herrera-Flores (2008) rescata una perspectiva de los derechos humanos “nueva, integradora, crítica y contextualizada en prácticas sociales emancipadoras” (p. 20) que busca orientar el accionar del Estado, en otras palabras, la política pública.

Esta nueva visión de los derechos humanos a la que hace alusión el autor, centra su accionar en el ser humano y la consecución de una vida digna. Según Herrera-Flores (2008) la teoría crítica de los derechos humanos pretende guiar la hechura de la política pública, enfatizando que esta debe surgir de las necesidades reales del pueblo y no de imposiciones externas al contexto (Herrera-Flores, 2008, p.16). En otro orden de ideas, esta teoría evita que la política pública se centre únicamente en los intereses de un grupo reducido de personas.

Para Herrera-Flores (2008) esta “nueva teoría” se refiere al denominado humanismo concreto que se opone a la idea del humanismo abstracto, el cual conserva una concepción colonialista y reduccionista de la humanidad y, además, es el resultado del proceso de civilización capitalista mundial desde y para una cultura de iguales, homogeneizada que pone en peligro la individualidad y, al mismo tiempo, la diversidad y pluralidad cultural de la sociedad. Dado este panorama, Herrera-Flores (2008) indica que es necesario superar el humanismo abstracto, aunque este pretenda la universalización de los derechos humanos. En definitiva, se busca dejar atrás un modelo homogeneizador para desarrollar política pública desde y para la diversidad social.

Ahora bien, para construir ese camino de lucha por la dignidad con una democracia participativa que supere la política pública basada en imposiciones, se deben organizar cinco condiciones necesarias que dan paso al desarrollo de zonas emancipadoras, es decir, zonas en las que todos tengan igualdad en el acceso a los bienes indispensables para una vida digna (Herrera-Flores, 2008).

Para Herrera-Flores (2008) dichas condiciones son: el “reconocimiento” de que todos y todas tienen la libertad de reaccionar culturalmente; el respeto; la reciprocidad que se refiere a saber devolver cuanto se toma de otros para privilegio propio; la responsabilidad del representante político con sus subordinados y consigo mismo, para exigir responsabilidades a otros; y la redistribución, que es el establecimiento de acciones políticas y económicas concretas. Todas estas condiciones deben garantizar una vida digna para todos, alejada de las imposiciones e injusticias del sistema capitalista que beneficia a sectores predeterminados (Herrera-Flores, 2008).

Otro autor es Franz Hinkelammert, economista y teólogo alemán, crítico del capitalismo, quien destaca la visión humanista de la política pública. Por lo tanto, coloca al humanismo como una forma de actuar frente a las imposiciones del mercado sobre las personas, mediante un proyecto político que regule los mercados; de tal manera que, sean estos los que estén al servicio de la vida real y concreta de los individuos y no viceversa (Hinkelammert y Mora-Jiménez, 2009).

Dentro de esta perspectiva, Hinkelammert concuerda con Herrera-Flores sobre la recuperación del humanismo concreto, lo que, en términos de política pública, significa generar acciones desde el contexto real en beneficio de todos y todas. Además, “con eso [el humanismo concreto] el ser humano no se reduce a ser individuo-propietario, sino que puede llegar a ser sujeto de la vida real” (Hinkelammert, 2008, p. 20).

En fin, los teóricos antes mencionados rescatan al humanismo como una forma de enfrentar al modelo mercantilista, en la hechura de la política pública y evitar que, de esta, solo se beneficie un sector reducido de la sociedad. Para ello, como lo vimos, plantea la expansión de las libertades con responsabilidad en su ejercicio, una democracia participativa en simbiosis con la democracia representativa y la búsqueda y consecución de una vida digna con la intervención de todos los miembros de la sociedad, como la base para la búsqueda de la plena realización del ser humano.

3.1.1 La calidad educativa centrada en el ser humano

La política pública de mejoramiento de la calidad educativa centrada en el ser humano necesita de una visión de calidad educativa que guarde coherencia con la línea humanista antes descrita. En este sentido, para Isch (2015) una calidad humanizadora está ligada a la noción de educación como un derecho fundamental; es decir que, el derecho a la educación significa aprendizaje permanente y no garantía de acceso a un centro educativo; el derecho a la educación no termina con la garantía de acceso a un centro escolar.

También, para Braslavsky (2005) la calidad educativa, desde la visión humanista, significa que la educación debe lograr el equilibrio entre formación racional, práctica y emocional, todo ello en un ambiente de bienestar. A esto se suma la preocupación por la formación ética y profesional de maestros y directivos, la existencia de un currículo bien fundamentado y la variedad de recursos educativos (Braslavsky, 2005).

Asimismo, desde una perspectiva humanista, para Rojas-Carrasco et al. (2020) la calidad educativa implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan como objetivo que el estudiante logre su autodesarrollo en base al máximo aprovechamiento de sus capacidades. En otros términos, la educación se enfoca en la capacidad humana y el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, con lo que el estudiante logrará su autonomía y su libertad (Sen, 1998).

En este contexto, según Isch (2015) la calidad educativa humanizadora posee las siguientes características:

- busca una educación para y desde la solidaridad y no para la competitividad, de modo que el estudiante no fije su atención en logros individuales sino en el bienestar colectivo;
- prioriza la Pedagogía frente al currículo, en otros términos, deja los contenidos en un segundo plano y se centra en el desarrollo de capacidades humanas para lograr la autonomía del estudiante;
- antepone la creatividad de los docentes sobre mecanismos de control que son de carácter administrativo, esto para que el cuerpo docente logre enfrentar la incertidumbre que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Lineamientos metodológicos para elaborar política pública desde un enfoque humanista.

3.2.1 Considerar un enfoque de derechos humanos desde la complejidad

Analizar el problema, establecer principios y definir objetivos para humanizar la política pública.

En el acápite anterior, desde los aportes de Herrera-Flores (2008), se mencionó que la política pública centrada en el ser humano necesita de una perspectiva de Derechos Humanos que oriente el accionar del Estado hacia la línea humanista. En este sentido, para Verdera (2003) la acción metodológica para generar política pública humanizadora implica ir en contra de las medidas impuestas por organismos internacionales que, debido a la falta de análisis, son recetas casi universales.

En esta línea, el autor indica que, el punto clave para que una política pública cobre sentido y se concrete efectivamente, es analizar las causas del problema al que se enfrenta

(Verdera, 2003). De este modo se pretende atacar al problema desde la raíz; lo que implica establecer políticas públicas sociales que envuelvan todos los escenarios relacionados con el problema principal y no se produzca un accionar aislado, puesto que se obstaculiza el quehacer político. Una vez realizado este análisis, Verdera (2003) plantea que el siguiente paso para establecer una política pública humanista es el planteamiento de objetivos, es decir, definir una modalidad de acción para enfrentar la situación problemática reconociendo los derechos humanos.

Frente a esta última idea, Mejía-Jiménez (2012) manifiesta que, los objetivos que orienten una determinada política pública deben procurar la participación justa de los actores que intervienen en la misma: sector público, privado y sociedad civil. Entonces, solo después de culminar la fase de análisis y definición de objetivos, Verdera (2003) considera apropiado definir, medir, identificar y aplicar la política pública.

Siguiendo esta línea de acción, Ortégón-Quiñones (2008) expone un procedimiento metodológico similar al de Verdera, pues declara que la construcción de la política pública “va desde la observación, recogida de información, procesamiento y *análisis* hasta su validación, a través de un proceso analítico de tesis, antítesis y síntesis” (p. 57). Esto es, primero, establecer un modelo de acción (tesis), luego, comparar empíricamente este modelo con otros (antítesis) y finalmente, especificar el modelo final (síntesis) para la construcción de la política pública (Ortégón-Quiñones, 2008). En definitiva, este proceso busca comprender, explicar y predecir los fenómenos sociales para producir soluciones viables.

Ahora bien, en concordancia con el aporte anterior, Vargas-Bejarano (2009) rescata las ideas de Arendt y ofrece los “conceptos operatorios”¹¹ para la acción en términos de política, es decir una especie de “instrumentario que sirve de base para las formulaciones conceptuales de la acción [política]” (Vargas-Bejarano, 2009, p. 95). En este contexto, Arendt (como se citó en Vargas-Bejarano, 2009) establece que, en primer lugar, la acción política se caracteriza y se pone en marcha al seguir un principio, aun cuando este no es la causa inmediata de dicha acción. En segundo lugar, se determina la meta u objetivo, el cual surge de la experiencia y cuya funcionalidad es orientar y regular la acción política (Vargas-Bejarano, 2009). De acuerdo con el pensamiento de Arendt (como se citó en Vargas-Bejarano, 2009) la meta u objetivo de una

¹¹ Término adquirido por Vargas-Bejarano (2009) para denominar a los elementos descritos por Arendt para desarrollar la acción.

política pública es modificable y no es sinónimo de fin, puesto que esto implicaría concebir la política como un proceso que acaba cuando se sabe que en realidad es dinámica y continua. Además, según Vargas-Bejarano (2009) estas modificaciones se basan en los miramientos realizados por la comunidad.

En tercer lugar, el último elemento que orienta la acción política es el sentido, que tiene que ver con el modo en que la política pública es ejecutada, es aquello que la orienta y justifica y que no debe confundirse con las metas u objetivos (Vargas-Bejarano, 2009). Es así que, según Arendt (como se citó en Vargas-Bejarano, 2009) en el caso de la política pública desde una visión humanista, el sentido que orienta su accionar es el discurso, la participación libre del lenguaje, el argumentar y refutar, etc.

Estos elementos propuestos por Arendt coinciden con las contribuciones de Giménez-Mercado y Valente-Adarme (2010) quienes proponen una línea metodológica basada en un enfoque de los derechos humanos organizada de la siguiente manera:

1. La política pública debe basarse en el principio del respeto, protección y cumplimiento de los derechos humanos;
2. Se deben determinar las metas inmediatas (plantear objetivos) para el cumplimiento gradual de los derechos;
3. Se debe reconocer el principio de integralidad como soporte para una aproximación global y conjunta de los derechos humanos; esto significa que lo que orienta y justifica la política pública es el sentido de integralidad.

A continuación, se recopilan las ideas más sobresalientes sobre cómo elaborar política pública desde lineamientos metodológicos encaminados hacia el humanismo.

Tabla 4

Lineamientos metodológicos para la elaboración de política pública humanista desde un enfoque de derechos

Verdera (2003)	<ol style="list-style-type: none">1. Analizar las causas del problema, así la política pública podrá atender a todos los escenarios relacionados con el problema principal/ Partir de las causas del problema, no de las consecuencias.2. Plantear objetivos que reflejen una participación democrática.3. Definir, medir, identificar y aplicar la política pública.
----------------	---

Ortegón- Quiñones (2008)	<ol style="list-style-type: none">1. Establecer un modelo de acción a través de la observación y recogida de información (tesis).2. Comparar empíricamente este modelo con otros que implica el procesamiento y análisis del mismo (antítesis).3. Especificar o validar el modelo final (síntesis).
Arendt (como se citó en Vargas-Bejarano, 2009)	<ol style="list-style-type: none">1. Determinar el principio que guiará el proceso.2. Definir las metas u objetivos a partir de la experimentación /vivencias.3. Reconocer que el sentido que orienta su accionar (política pública) es el discurso, la participación libre del lenguaje, el argumentar y refutar, etc.
Giménez-Mercado y Valente-Adarme (2010)	<ol style="list-style-type: none">1. Partir del principio del respeto, protección y cumplimiento de los derechos humanos.2. Plantear los objetivos para el cumplimiento gradual de los derechos.3. Reconocer el principio de integralidad como eje que orienta y justifica la política pública.

Elementos con los que debe contar la política pública según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)

La CIDH (2018) manifiesta que, los Estados necesitan mejorar su capacidad para desarrollar políticas públicas con un enfoque de derechos humanos, para lograr que las personas cuenten con garantías de igualdad y justicia, que son principios fundamentales que deben tener las políticas públicas. De este modo, la CIDH (2018) indica que, es necesario dejar atrás una visión lineal y tradicional del ciclo de la política pública, que comienza con identificar un problema, elaborar instrumentos para afrontarlo y luego termina con valorar resultados. En su lugar, propone que es necesario que la política pública no solo se centre en solucionar el problema, sino que también debe enfocarse en prevenirlo; esto, mediante un proceso de análisis exhaustivo y permanente por parte del Estado sobre sus obligaciones en materia de Derechos Humanos (CIDH, 2018).

La CIDH (2018) sugiere, como metodología, la intervención en las diferentes etapas del ciclo de la política pública, entre ellas, la construcción de la agenda, la identificación del problema, diseño y formulación, implementación y ejecución y, por último, monitoreo y evaluación. De esta forma, considerando los aportes de la CIDH (2018), la intervención comprende que las etapas deben cumplir con diferentes elementos en coherencia con los principios que, según esta organización, son fundamentales (igualdad, universalidad, acceso a

la justicia, transparencia, transversalidad). Entre los elementos a cumplirse en cada etapa destacan los siguientes:

- En la Construcción de la agenda y/o Identificación del problema: la identificación del derecho o derechos humanos que deben protegerse y de las personas que tienen dificultad para acceder a ellos; contar con información cuantitativa y cualitativa que ayuden a elaborar un diagnóstico; la construcción de un diagnóstico participativo y real logrado a partir de la consulta a actores sociales (CIDH, 2018).
- En el Diseño y/o Formulación: la especial atención a grupos vulnerables; la reflexión y el análisis para implementar y evaluar la política; el establecimiento de una base normativa que de legitimidad y estabilidad a la política; el establecimiento de un mecanismo de reclamo por fallas de la política; la implementación de mecanismos de participación para personas interesadas en la formulación de la política; la incorporación de mecanismos de difusión de información sobre los mecanismos antes mencionados; la asignación presupuestaria¹² basada en principios de Derechos Humanos (CIDH, 2018).
- En la Implementación y/o Ejecución: el análisis sobre los recursos empleados en el diseño en cuanto a accesibilidad, calidad, disponibilidad y adaptabilidad; la difusión de información de la política que está siendo ejecutada; la participación de actores sociales en la consulta sobre sus percepciones de la implementación de la política y sobre cómo mejorarla; los modificadores para cambiar la política de acuerdo a las percepciones recabadas; la asignación presupuestaria considerando suficiencia y distribución (CIDH, 2018)
- En el Monitoreo y Evaluación: la elaboración constante de informes que indiquen los resultados sobre la intervención estatal; la realización de evaluaciones sobre las percepciones de quienes la política busca alcanzar; la implementación de mecanismos de participación de actores sociales relevantes para evaluar y monitorear la política; y la propagación de información sobre esta etapa (CIDH, 2018).

¹² Una asignación presupuestaria basada en derechos humanos implica que la política pública cuente con los medios necesarios para establecer derechos que sean física y económicamente accesibles para todos sin discriminación (CIDH, 2018).

3.2.2 La evaluación como eje vertebrador de la elaboración de políticas humanistas

Desde los aportes de Bueno-Suárez (2013), un instrumento de vital importancia en el proceso de diseño de la política pública es la evaluación; de modo que, esta debe ser constructivista, participativa, pluralista y propositiva, si se pretende hacer política pública desde una visión centrada en el ser humano.

Según Bueno-Suárez (2013) la evaluación antes mencionada es de carácter holístico, por lo tanto, permite analizar el ciclo de la política pública y sus diferentes etapas sin enfocarse en el alcance y análisis de resultados, sino centrándose en el proceso de gestión y diseño de la política pública. Dicho de otra forma, aleja a esta última de una visión mercantilista que en aras de la eficiencia y eficacia prioriza la valoración de resultados sobre los procesos de elaboración.

Asimismo, desde un enfoque propositivo, la evaluación propuesta por el autor rescata una visión centrada en el ser humano, pues de acuerdo con Bueno-Suárez (2013), dicha evaluación se sirve del análisis y el juicio crítico para mejorar el diseño de políticas y así hagan frente a problemas socioeconómicos reales; es decir que, la política pública responda al contexto de intervención. En este sentido, se siguen los lineamientos de Sousa-Santos (2006), quien indica que un Estado humanista se enfoca en la complejidad de los intereses sectoriales de la comunidad.

Sin embargo, Bueno-Suárez (2013) advierte que, la atención sobre el contexto por parte de la política pública inmiscuye la intervención, directa o indirecta, positiva o negativa, de organizaciones sociales como asociaciones, ONG, la iglesia, entre otros. Ante esto, Bueno-Suárez (2013) propone la aplicación de una evaluación constructivista desde un enfoque pluralista, ya que analiza y contempla los objetivos e intereses de quienes diseñan política pública; lassegún Bueno-Suárez (2013) esto es necesario porque dichos objetivos e intereses se ven condicionados por elementos de carácter cultural, ideológico, psicológico, antropológico y económico. En definitiva, la evaluación antes mencionada puede hacer frente a los intereses que devienen del mercado en el quehacer político, para dar paso a un modelo humanista que en realidad sirva a la sociedad en virtud de una vida digna en igualdad de oportunidades.

En la misma línea, para Bueno-Suárez (2013) una evaluación de corte pluralista logra la acción participativa de la sociedad civil en el diseño de la política pública. De esta forma, se logra el principio de democracia participativa que defiende Boaventura de Sousa Santos en pro de una visión humanista de la política pública. En este contexto, la evaluación holística

propuesta por Bueno-Suárez (2013) origina dos formas de participación. La primera se refiere a una labor consultiva con la se establecen diferentes propuestas, que dependiendo de su competencia y mandato intervendrán en la toma de decisiones políticas (Bueno-Suárez, 2013). Y la segunda implica un proceso de negociación en la que se formulan de manera consensual diferentes compromisos con el quehacer político (Bueno-Suárez, 2013). En suma, la acción participativa legitima la capacidad de decisión, por parte de la ciudadanía, en el diseño de política pública.

3.3. Ejemplos de política pública desde una visión centrada en el ser humano.

3.3.1 El milagro finlandés

Finlandia es un claro ejemplo de gestión y establecimiento de políticas públicas centradas en el ser humano. Al respecto, Simola y Rinne (2013) manifiestan que la educación finlandesa debe su éxito a la confianza que tiene la población sobre las políticas educativas que, desde una perspectiva humanista, buscan la equidad social. Además, el curso de la política educativa en Finlandia tomó un rumbo diferente al de las demás naciones en los años noventa, década caracterizada por el auge de una visión de mercado en el ámbito educativo, para promover una educación centrada en el ser humano. Según Simola y Rinne (2013) las reformas educativas finlandesas de los años noventa no se basaron en el control y la estandarización, sino que centraron su atención en crear un modelo de evaluación que verdaderamente oriente al cuerpo docente y en lograr una mayor autonomía del profesorado. En este contexto, el sistema educativo finlandés descartó mecanismos tradicionalistas de control tales como: la inspección constante, un currículum detallado, uso de material didáctico aprobado por el Estado, regularización meticulosa del tiempo de enseñanza (Simola y Rinne, 2013).

La confianza sobre el cuerpo docente

Un punto fuerte de la política educativa finlandesa es el nivel de confianza sobre el profesorado, de modo que el nivel de autonomía del docente en el sistema educativo es elevado. En este contexto, Gabaldón-Estevan (2015) rescata los aportes de la obra “Milagro de la educación” para recordar que, los resultados sobresalientes de Finlandia en los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), se debe, en parte, a que el sistema educativo finlandés no cuenta con un sistema de inspección desde 1991. En otras palabras, los docentes no sienten presión por parte del Estado al ejercer su labor, sino que se concentran en lograr el desarrollo de la educación.

Asimismo, la formación docente es una de las prioridades de la política educativa en el marco de la calidad, pues una exigencia para el docente finlandés es contar con un cuarto nivel de educación (masterado) y con una gran capacidad investigadora (Gabaldón-Estevan, 2015); aspectos de gran utilidad en el desarrollo de la educación. A esto se añade, el hecho de que la cultura finlandesa valora la profesión docente (Gabaldón-Estevan, 2015; Simola y Rinne, 2013) por ello, según Simola y Rinne (2013), la profesión docente ocupa el primer lugar en popularidad entre los estudiantes que iniciarán su formación universitaria. A tal efecto, como parte de la política educativa, existe un proceso minucioso para la selección de estudiantes que se formarán como docentes (Gabaldón-Estevan, 2015).

Desde esta perspectiva, dichos procesos de selección tienen un trasfondo alineado a la meritocracia, lo que responde a una lógica de mercado. Sin embargo, el docente finlandés goza de autonomía para ejercer su profesión que, complementada con sus capacidades, exigibles desde el Estado, propende al desarrollo de la educación con igualdad de oportunidades, destacando así una visión humanista de la calidad educativa.

La educación como política de Estado

Simola et al. (2011) indican que a fines de 1980 se desarrolló un cambio primordial en la política finlandesa, y se estableció el objetivo principal de la política educativa, lograr el desarrollo de la educación; aspecto que se erigió como política de Estado. Además, surgió el dominio de un discurso político que buscaba la descentralización de la educación; de modo que los municipios o autoridades locales tuvieron mayor libertad y autonomía para tomar decisiones reforzadas judicialmente en materia educativa (Simola et al., 2011). Según Enkvist (2010) Finlandia propende una relación flexible entre el Estado y los municipios, con el fin de mejorar continuamente el sistema educativo.

Es así que, la política pública en Finlandia al perseguir la descentralización busca que la educación responda a las necesidades del contexto, de manera que se aleja de una educación homogeneizante que, en lugar de formar estudiantes críticos y autónomos, potencia la formación en masa de individuos que sirven al mercado; por lo tanto, esta descentralización promueve una visión de calidad educativa humanista que se preocupa por el sujeto que aprende. Sin embargo, no existe una libertad absoluta en los procesos de descentralización, ya que los municipios deben dar informe de sus acciones a las autoridades centrales, en este caso el Consejo de Evaluación de Educación finlandés; no obstante, esto se hace para no perder de

vista el objetivo principal de la política educativa, que es el desarrollo de la educación (Simola et al., 2011).

En la misma línea, es preciso destacar la entrevista realizada a Jouni Ensio Valijarvi en 2003, quien es director del Instituto Finlandés de Investigación Educativa, que fue miembro de juntas de expertos de la OCDE en materia educativa y de proyectos de la OCDE PISA en el campo de la calidad educativa finlandesa. En dicha entrevista como respuesta a una pregunta sobre si las políticas educativas permanecen pese a que el gobierno cambie, este indica que sí permanecen, empero los debates se hallan politizados cuando se tratan problemas eventuales (Roffo, 2004). Entonces, la educación en la política pública de Finlandia permanece firme en su objetivo de lograr su desarrollo y no cambia acorde a los intereses de grupos minoritarios; dicho de otro modo, la educación sigue una política de Estado más una política de Gobierno que generalmente cambia acorde a la ideología de cada partido político que llega al poder.

La educación privada en Finlandia

En Finlandia no existe educación privada, pues según el pensamiento finlandés no es posible ir de compras cuando se piensa en educación; es así que, es ilegal abrir una institución educativa y cobrar una matrícula (Maza-Zepeda, 2018). En otro orden de ideas, la cultura finlandesa evita el pensamiento de que aquello que cuesta es mejor que lo que es gratuito, pensamiento ampliamente divulgado en el contexto latinoamericano; dado que, desde el pensamiento finlandés la educación es un derecho humano fundamental que no puede ser comparable a un negocio. Por ende, toda la educación de Finlandia es universal, pública, gratuita y no selectiva (Maza-Zepeda, 2018). Entonces, claramente la política pública finlandesa es humanizadora, pues rescata la idea de la educación como un derecho fundamental del ser humano, basándose en principios de equidad e igualdad de oportunidades para todos.

Modelo de Garantía de la Calidad en Educación (QAE)

En la misma línea, Finlandia, como parte de la política educativa, instauró un Modelo de Garantía de la Calidad en Educación (QAE) que se aleja de un carácter de control, jerarquización y estandarización del sistema educativo (Simola et al., 2011). Dicho de otra forma, este modelo deja de lado una visión de mercado que busca la eficiencia, la eficacia y la competitividad.

Según Simola et al. (2011) el QAE mediante un sistema de evaluación busca desarrollar la educación y mejorar las condiciones de aprendizaje, más no controlar al sistema educativo y

sus miembros. En tal sentido, el QAE dice no a las pruebas nacionales estandarizadas, de manera que, la evaluación no es un instrumento de rendición de cuentas que guía la asignación de recursos y determina sanciones en base a resultados; sino que, está en manos de los actores directos del proceso educativo, los docentes, quienes deben abogar por el desarrollo de la educación (Simola et al., 2011). Asimismo, la política del QAE evita la clasificación de las instituciones educativas en rankings, es decir que elude la competencia y comparación entre escuelas de acuerdo a indicadores de rendimiento que se basan en el cumplimiento de estándares (Simola et al., 2011). En definitiva, las políticas educativas finlandesas, en el marco de la calidad educativa, se alejan de una visión de mercado, ya que buscan el desarrollo de la educación y no el control del sistema educativo en base a los resultados, el cumplimiento de estándares y la competitividad entre instituciones educativas.

Para terminar, se puede decir que la política pública en el campo educativo finlandés responde a la tónica humanista, pues el sistema educativo estableció un modelo de calidad que eliminó sistemas de control, estandarización y jerarquización, aspectos característicos de una visión mercantilista que en lugar de lograr el desarrollo de la educación, objetivo principal del sistema educativo finlandés, ejercen presión sobre docentes y estudiantes y fomentan la competitividad entre instituciones educativas. Además, el Estado finlandés establece un alto nivel de confianza sobre el profesorado y busca su autonomía desde la política pública, ya que establece procesos de selección y formación minuciosos que apuntan a formar docentes investigadores y autónomos; capacidades con las que se logrará atender la diversidad del estudiantado y así cumplir con el principio de igualdad de oportunidades que sigue la educación finlandesa, un principio apegado a la línea humanista. Tal es el compromiso del Estado finlandés con la equidad educativa, que estableció la ilegalidad de la educación privada para establecer a la educación como universal, pública y gratuita; en otras palabras, Finlandia establece a la educación como un derecho humano fundamental que no puede ser comprado al sector privado, con lo que una vez más resalta una visión de la política pública centrada en el ser humano y deja atrás una visión centrada en el mercado.

3.3.2. Una nueva alternativa frente los desafíos educativos asiáticos

Hong Kong y Singapur son dos territorios pequeños pero que sobresalen notoriamente en el ámbito educativo. En un principio su excelencia académica nace como una necesidad de sobrevivir y prosperar debido a los obstáculos que enfrentaron: Hong Kong tuvo que encarar los conflictos que surgieron tras el ascenso del partido comunista en China en 1949 y Singapur

falló en su intento de formar parte de Malasia (Gopinathan y Lee, 2018). Ante su realidad, las dos regiones asiáticas fueron introduciendo, gradual y sistemáticamente, cambios a nivel curricular y en sus prácticas educativas, con el fin de aprovechar las oportunidades que ofrecía la globalización (Gopinathan y Lee, 2018). Desde los aportes de Gopinathan y Lee (2018) esta situación de supervivencia provocó que tanto Singapur como Hong Kong adoptaran una mentalidad centrada principalmente en el desarrollo económico, en el que una educación de calidad se consideraba esencial para alcanzar los objetivos económicos deseados; es por ello que, sus políticas educativas se basan en cuestiones prácticas y no ideológicas.

Sin embargo, esta forma de establecer la política educativa ha generado problemas de ansiedad y falta de confianza e interés en los estudiantes (Gopinathan y Lee, 2018); por lo que, progresivamente los gobiernos de estos países han propuesto algunas políticas públicas en respuesta a la búsqueda permanente de una educación humanizadora y de calidad, es decir una educación integral. Estas nuevas políticas educativas proponen la reestructuración del currículo, el enfoque pedagógico y los exámenes, para mejorar la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y para desprenderse de la cultura educativa tradicional centrada en los resultados (Gopinathan y Mardiana, como se citó en Gopinathan y Lee, 2018).

Asimismo, las políticas educativas propuestas por los países mencionados están basadas en tres objetivos: 1) ofrecer a los estudiantes oportunidades suficientes e igualitarias de acceso a la educación; 2) permitir que cada centro escolar desarrolle y refuerce sus propios méritos, puntos fuertes y áreas de interés específicas; 3) cultivar una cultura de ‘meritocracia compasiva’ que permita a los estudiantes alcanzar el equilibrio necesario entre competitividad y desarrollo en un nivel menos individualista y más orientado hacia la comunidad (Gopinathan y Lee, 2018). Objetivos que, según la teoría desarrollada a lo largo de la investigación apuntalan hacia una educación más humana y de calidad. En este contexto, a continuación, se describe la política denominada “Every school a good school” (Cada escuela una buena escuela).

Cada escuela una buena escuela

“Every school a good school” es una de las iniciativas políticas de los países asiáticos centrada en garantizar una educación que favorezca el desarrollo integral y holístico de cada niño y niña, en otras palabras, persigue una educación enfocada en el ser humano. Así pues, citando textualmente a Gopinathan y Lee (2018), establece que una buena escuela se basa en los siguientes aspectos:

- estudio y reconocimiento de las necesidades de cada estudiante para ayudarles a crecer;
- garantizar que todos los estudiantes adquieren los conocimientos básicos de alfabetización y matemáticas;
- creación de un entorno positivo para cada estudiante;
- profesores competentes y atentos;
- apoyo parental y de la comunidad y preocuparse y dar oportunidades a todos los estudiantes sin distinción de sus circunstancias familiares (p. 239).

Así pues, estas bases de la política Cada escuela una buena escuela, está alineada con los principios de la política humanista, ya que busca responder a los intereses sectoriales de la comunidad, lo que según Sousa-Santos (2020) implica un Estado humanista; además esta propuesta asiática ve a la educación como un derecho humano fundamental que debe desarrollarse desde y para la diversidad social, aspecto que concuerda con los aportes de Herrera-Flores (2008) y Hinkelammert (2008).

En este sentido, la meta de las buenas escuelas consiste en crear un sistema escolar diversificado, que no se centra únicamente en las capacidades humanas para su inmersión en el mundo económico y mercantil, pues también dedica mayor atención al desarrollo del carácter de los estudiantes y de sus valores (Gopinathan y Lee, 2018). Además, esta política educativa “Cada escuela una buena escuela” focaliza sus intereses en la justicia y la equidad social, la reducción de las diferencias entre el rendimiento académico de los distintos grupos culturales y clases sociales, y garantiza la igualdad de oportunidades de acceso a la educación (Gopinathan y Lee, 2018). Sin embargo, es importante resaltar que pese a los esfuerzos de los gobiernos de Singapur y Hong Kong por garantizar una educación integral y humana de calidad y dejar poco a poco la meritocracia; esta última se está sustituyendo por lo que Gopinathan y Lee (2018) denominan como parentocracia, que destaca el papel de los padres, quienes valoran más el éxito académico que la formación holística (conocimiento y valores) de sus hijos.

En función de lo descrito, es evidente que tanto Singapur como Hong Kong han ido, gradualmente, orientando la política de su sistema educativo hacia un modelo humanista. En este sentido, son el estudiante y su bienestar los que se establecen como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se plasma en la iniciativa “Every school a good school” la cual rescata la importancia de atender a las necesidades de la comunidad educativa,

especialmente del estudiantado y garantizar una educación en igualdad de oportunidades sobre todo en alfabetización y matemáticas. Es así que, la política educativa de estas naciones busca desarrollar la autonomía del estudiantado y procura la formación de individuos críticos y reflexivos, actores de su propia educación; principio que responde a la línea humanista y el desarrollo integral de los educandos. También, otra de las preocupaciones del sistema educativo de los países mencionados es la formación de un profesorado competente y atento, comprometido con la educación, que valore el proceso antes que el resultado, de manera que ayude y guíe a los estudiantes a su realización personal y profesional y la consecución de una vida digna; fundamentos que, como ya se mencionó antes, responden a la visión humana de la política pública.

3.3.3 MELDI, una iniciativa latinoamericana para una educación humanizadora de calidad

En el contexto mexicano, la preocupación por una educación de calidad se ve reflejada en el Modelo Educativo Lince para el Desarrollo Integral (MELDI) con el que se establece El Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 (PDI V2030) que retoma el objetivo 4 de la Agenda 2030 de la ONU; objetivo que se centra en el desarrollo sostenible para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueve el aprendizaje continuo y permanente para todos (Universidad Autónoma de Occidente [UAdeO], 2018). Si bien el PDI V2030 responde a la educación superior, pues fue propuesto y aplicado por la Universidad Autónoma de Occidente, los conceptos y ejes rectores con los que se maneja no difieren mucho de lo que la educación básica implica, por lo que se convierte en una alternativa útil y aprovechable para este nivel educativo.

En este marco, la UAdeO (2018) indica que el PDI V2030 busca desarrollar en los estudiantes competencias tanto intelectuales como creativas y de innovación, que es lo que exige la actual era de la globalización, la transformación social y la revolución tecnológica, científica y humana. También, establece el compromiso de formar individuos integrales con valores enfocados al respeto (UAdeO, 2018). En otras palabras, se pretende una educación de calidad y humanizadora que si bien responde a los desafíos de la época global actual también enfatiza la importancia del desarrollo de los individuos bajo una perspectiva humanizadora.

En esta línea, la UAdeO (2018) manifiesta que esta visión de la educación requiere modificar la concepción rígida de los programas educativos y desarrollar un sistema paidocéntrico encaminado hacia la formación integral de los educandos. Del mismo modo, el

PDI V2030 plantea que lograr el máximo potencial mediante la calidad educativa implica que el proceso educativo sea pertinente y apunte al desarrollo de habilidades que ayudarán al estudiante en toda su vida (UAdeO, 2018).

Asimismo, el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 cuenta con determinados ejes rectores que orientan su accionar; a continuación, se describen los que se consideran de mayor importancia:

- **Educación Centrada en el Proceso de Formación del Estudiante:** En este ámbito, el PDI V2030 se preocupa por el desarrollo integral de los estudiantes, de manera que se promueve su crecimiento personal con experiencias educativas significativas que logren la trascendencia del ser humano (UAdeO, 2018). Además, como se mencionó, este plan busca desarrollar una educación humanizadora, por lo que, se basa en una perspectiva filosófica humanista, que prioriza la educación centrada en la persona, reconoce al estudiante como un ser capaz de responsabilizarse y autorregular su aprendizaje (UAdeO, 2018,); es decir que, los docentes, el contexto y las experiencias se convierten en mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Flexibilidad Curricular:** Se refiere a un proceso integrado, de carácter dinámico, flexible y procesual, que se realiza a la estructura curricular, de esta forma, el currículo admite ajustes, cambios y mejoras para enfrentarse al dinamismo humano (UAdeO, 2018). Según la UAdeO (2018), esta flexibilidad curricular permite la formación integral, armónica y plena del estudiantado y, a su vez, potencia la independencia del estudiante para hacerse cargo de su aprendizaje.
- **Proceso Transversal de la Formación:** El PDI V2030 define la transversalidad como un proceso que integra dinámicamente conocimientos, habilidades, actitudes y valores del estudiantado e implica, entre otros factores, la identidad sociocultural, los derechos humanos, la creatividad y el razonamiento, y el compromiso civil y democrático (UAdeO, 2018). Asimismo, la UAdeO (2018) indica que la evaluación formativa y la formación integral del aprendiz propician la transversalidad de los factores antes descritos.
- **Acompañamiento en el Proceso de la Formación:** El acompañamiento docente-estudiante se da con el objetivo mejorar el rendimiento académico con base al desarrollo de capacidades metacognitivas (UAdeO, 2018).

- **Cultura de Paz, Equidad de Género, Respeto a la Diversidad e Inclusión:** El PDI V2030, al estar basado en la agenda de la Educación 2030, procura fomentar una educación de paz, equitativa, inclusiva y de respeto es clave para el desarrollo no sólo económico y social, sino también para el desarrollo humano que implica que todos tengan las mismas oportunidades y experiencias que ofrece el momento actual (UAdeO, 2018).
- **Educación Innovadora:** Este eje rector indica la educación requiere de una planificación y evaluación constantes que garanticen la calidad (UAdeO, 2018).

Es así que, el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 busca estimular la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico y divergente para resolver problemáticas del exigente contexto actual y futuro (UAdeO, 2018).

En definitiva, el MELDI es una propuesta que persigue los principios de la lógica humanista, puesto que centra su acción educativa en el desarrollo pleno de los estudiantes, preparándolos tanto en el ámbito intelectual como moral, en otras palabras, apuesta por una educación integral. Además, este modelo educativo se rige a través de los principios de inclusión, equidad y calidad, lo que posibilita dejar atrás un sistema homogeneizador auspiciado por la visión mercantilista de la educación y, en lugar de ello, se desarrolla una política pública educativa desde y para la diversidad social. En la misma línea, el MELDI resalta la necesidad de actuar a través de programas educativos flexibles que permitan superar las inevitables barreras de aprendizaje presentes en la educación, lo que requiere una práctica innovadora, evaluada constantemente para garantizar la calidad educativa. Por último, uno de los ejes rectores de esta iniciativa enfatiza la importancia de la mejora continua del sistema educativo, lo que responde a una visión humanista que considera a los individuos como seres dinámicos que requieren de una educación que evolucione acorde a sus necesidades.

3.3.4 La política pública cubana en el marco de la calidad educativa

La evaluación docente como pilar fundamental de calidad

Para Valdés-Veloz (2006) la calidad educativa en Cuba tiene como base primordial al desempeño docente, es así que en este contexto la evaluación al desempeño del profesorado como política educativa data de 1917, lo que demuestra superioridad en comparación con el territorio latinoamericano. En tal sentido, según Valdés-Veloz (2006) la calidad del sistema educativo depende del desempeño docente. Cabe mencionar que, en el contexto cubano la

evaluación evolucionó en los años de revolución cubana, de modo que, la idea de evaluar al profesorado superó la perspectiva de la evaluación como instrumento de control y jerarquización, y se estableció como una herramienta que identifica las cualidades que caracterizan al buen profesor, con lo que se persigue el perfeccionamiento del cuerpo docente (Valdés-Veloz, 2006). A esto se añade la idea de que deben surgir políticas públicas que ayuden a generar al buen docente en pro de la calidad educativa (Valdés-Veloz, 2006).

Según Valdés-Veloz (2006) los verdaderos referentes científicos en el ámbito del desempeño docente ocurren en los años de revolución cubana; en 1959 comenzó un periodo de tiempo en el que la educación se colocó como un derecho fundamental para todos los cubanos y era una prioridad del gobierno el lograrlo; de modo que, el fortalecimiento del cuerpo docente también se convirtió en prioridad. De esta forma, surgió la evaluación docente como política pública, empero se centraba a fines escalafonarios. Esta idea para el año de 1972 cambió, pues se identificó que el personal docente era débil pedagógicamente y tenía una carga excesiva de trabajo con tareas ajenas a la labor docente (Valdés-Veloz, 2006). Es así que, la política educativa se enfocó en el campo cualitativo para identificar al buen docente y evaluar su desempeño, de tal modo que, en 1972 se generaron diferentes indicadores, cada uno con cinco frases que describían un nivel de logro distinto (Valdés-Veloz, 2006). Entre los indicadores destacan los siguientes: salud física, carácter y relaciones humanas, preparación de clases, atención al aprovechamiento académico de los alumnos, asistencia y participación en los colectivos y reuniones de cátedras (Valdés-Veloz, 2006).

Para 1982 se generaron nuevos indicadores y la evaluación fue vista como un proceso permanente; además, la evaluación dejó atrás el escogimiento de niveles de logros para establecer certificados de evaluación (Valdés-Veloz, 2006); es decir que, el carácter cualitativo se reforzó sobremanera. En 2002, se identificó falencias en la aplicación de métodos pedagógicos, por lo que se establecieron diferentes técnicas e instrumentos de evaluación del desempeño docente, entre las que resaltan las siguientes: la observación áulica, ejercicios de rendimiento profesional y autoevaluación, todas ellas con un carácter cualitativo y que en manos del personal directivo de las escuelas propenden la función desarrolladora de la evaluación y con esto apuntalan al mejoramiento de la calidad educativa cubana (Valdés-Veloz, 2006).

En suma, se aprecia cómo la política pública cubana se centra en el ser humano, pues para esta nación el buen docente no solo se refleja en los resultados del rendimiento académico de

los estudiantes, sino que, desde una perspectiva integral, el buen docente comprende un complejo conjunto de actitudes y características, con las que se logrará que la educación cubana de calidad esté garantizada para todos.

Educación para Todos, búsqueda de la calidad educativa

García-Torrell y Tamayo-Collado (2018) rescatan los aportes de Castro para indicar que Cuba destaca por su búsqueda de la calidad educativa desde una visión centrada en el ser humano, pues persigue un modelo de sociedad basada en la equidad, en donde es necesario desarrollar un sistema educativo centrado en principios de igualdad, justicia y autoestima que responda a las necesidades morales y sociales del estudiante. Un sistema educativo que apunte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en la Declaración de las Naciones Unidas; de modo que, haga énfasis en el objetivo número cuatro referente a calidad educativa (García-Torrell y Tamayo-Collado, 2018).

A tal efecto, “Cuba se destaca en contribuir a ese anhelo [de una Educación para Todos] con políticas educacionales que, además que ser para todos, perfecciona esa esfera [la educación] que es tan importante en el desarrollo humano y de la sociedad” (García-Torrell y Tamayo-Collado, 2018, p.1). Es así que, para García-Torrell y Tamayo-Collado (2018) Cuba persigue la calidad educativa al desarrollar un sistema educativo que atiende las necesidades individuales de los estudiantes a través de la atención a la diversidad; de forma que, es menester el establecimiento de una educación humanizadora, integradora y socializadora. Y para lograr estos fines, Cuba lleva a cabo políticas educativas centradas en el ser humano, pues estas se enfocan en la perspectiva de la educación como un derecho humano básico, que garantice una educación de calidad para todos, especialmente para aquellos que han sido tradicionalmente excluidos por el sistema (García-Torrell y Tamayo-Collado, 2018).

Tal es el esfuerzo de Cuba en lograr la Educación para Todos que vuelca la política del Estado y del Gobierno a la actividad educativa (García-Torrell y Tamayo-Collado, 2018). Y como resultado, citando textualmente a García-Torrell y Tamayo-Collado (2018), Cuba en el periodo de 2013-2014

es el país con mayor índice [*sic*] [de desarrollo educacional] de la región, incluso más alto que el de Estados Unidos de Norteamérica y está entre las naciones que más avances ha tenido en la consecución y cumplimiento de los objetivos de la Educación para Todos y que mayor parte de su producto interno bruto dedica a la educación con un 13 % (p. 3).

Además, la política pública del sector educativo se ve respaldada por el apoyo de organizaciones no sólo gubernamentales sino también civiles (García-Torrell y Tamayo-Collado, 2018). De modo que, destaca el fuerte ejercicio del derecho a la educación por parte del pueblo cubano.

Educación socialista

Para Dalband (2016) la educación socialista de Cuba, sigue una línea humanista, pues desde la política partidista cubana, la educación es un derecho humano fundamental que existe desde el nacimiento hasta el nivel de postgrado. A tal efecto, el pueblo cubano ejerce con fuerza su derecho a una educación, que en palabras de Dalband (2016) es “universal, masiva, pública, gratuita [*sic*], crítica, laica, científica, humanista, política, revolucionaria y popular” (p. 790). Además, la educación es parte fundamental de la política pública cubana, ya que apegada a la ideología socialista, se convierte en el principal factor de desarrollo de la nación; de acuerdo con Dalband (2016), la educación socialista cubana tiene como objetivo la formación de personas lo suficientemente capacitadas para generar conocimientos que ayuden al desarrollo económico del país.

Además, Dalband (2016) indica que, la educación cubana desde la ideología socialista se aleja de una perspectiva capitalista de la educación, pues esta última fomenta la privatización, vulnera los principios de universalidad y equidad y propicia el analfabetismo, la ignorancia del pueblo y una educación descontextualizada; todo ello, con la finalidad de dominar y explotar a un pueblo que se mantiene en el subdesarrollo y la dependencia. De esta manera, recordando los aportes de Sousa-Santos (2020), quien indica que la lógica de mercado promueve la satisfacción de necesidades efímeras y la búsqueda de riquezas a costa de la explotación del hombre; se puede indicar que la política partidista cubana no se centra en el mercado, sino que, al buscar el desarrollo económico sostenible mediante la formación integral de las personas, se centra en el ser humano.

En suma, la política pública cubana en el campo educativo, sigue una visión de calidad educativa centrada en el ser humano, ya que estableció que el desempeño docente es el pilar fundamental de la calidad educativa y que la evaluación, enfocada al mejoramiento de la práctica educativa y no focalizada en el control del profesorado, es el modo de orientar dicho desempeño hacia la consecución de una educación de calidad para todos. Asimismo, la política pública en Cuba se centra en el ser humano, pues para esta nación el buen docente no solo se refleja en los resultados del rendimiento académico de los estudiantes, sino que, desde una

perspectiva integral, el buen docente comprende un complejo conjunto de actitudes y características, con las que se logrará que la educación cubana de calidad sea universal. En tal sentido, Cuba rescata un enfoque de derechos humanos en la política pública y destaca una perspectiva humanista, pues la educación cubana es un derecho fundamental que sigue principios de igualdad, inclusión y justicia para atender las necesidades del estudiante mediante la atención a la diversidad. Un plus de la política pública cubana, es que la sociedad civil también toma partido en ella, por lo que se destaca una visión humanista de la política pública, la cual busca un vínculo entre el Estado y la Comunidad para evitar la priorización de intereses particulares.

3.4. Propuesta de lineamientos teórico metodológicos para elaborar política pública desde una visión humanista.

En este acápite se desarrollará una propuesta sobre aspectos y lineamientos teórico-metodológicos para elaborar política pública desde la línea humanista; todo ello, en base a los aportes de diferentes autores que han sido descritos en el desarrollo del presente capítulo. Además, dicha propuesta está estructurada en las diferentes etapas del proceso de elaboración de la política pública que son: formulación de la agenda, definición del problema, construcción de opciones, comunicación, implementación y evaluación. Ahora bien, la propuesta tomará forma en la siguiente tabla:

Tabla 5

<i>Propuesta de lineamientos teórico-metodológicos para elaborar política pública humanista</i>		
ETAPAS	PROCESO	ENFOQUE HUMANISTA DEL PROCESO
Formulación de la agenda	Identificar una situación que está presente en la sociedad como un problema de interés público.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera la identificación de problemas debe suscitarse cuando un derecho se ve vulnerado (CIDH, 2018). - Trabaja con un enfoque preventivo y oportuno para evitar la vulneración del derecho (CIDH, 2018). - Asume los siguientes principios como rectores de la política pública: integralidad, respeto y responsabilidad (Arendt, como se citó en Vargas-Bejarano, 2009). - Promueve una democracia participativa en la elaboración de la agenda (Arendt, como se citó en Vargas-Bejarano, 2009; CIDH, 2018; Sousa-Santos, 2006; Verdera, 2003).
Definición del problema	Analizar y sustentar el	- Hace énfasis en identificar el trasfondo del problema ampliando la visión sobre el mismo

	<p>problema en base a investigaciones para conocer sus causas y factores.</p>	<p>(Verdera, 2003), es decir analizar las causas, factores, contexto general, etc., lo que resalta el principio de integralidad (Giménez-Mercado y Valente-Adarme, 2010) y se sigue un enfoque preventivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las investigaciones que sustentan el problema recogen visiones cualitativas y cuantitativas (CIDH, 2018); lo que, según Sousa-Santos (2006) retoma una democracia participativa para establecer un Estado humanista.
<p>Construcción de opciones</p>	<p>Seleccionar las alternativas de acción para atacar el problema (objetivos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo de acción debe partir de la observación e información y antes de validarse debe compararse con otros modelos, con el fin de mejorar experiencias previas (Ortegón-Quiñones, 2008); así, se definen metas a partir de vivencias (Arendt, como se citó en Vargas-Bejarano, 2009). - Los objetivos deben concordar con el cumplimiento gradual del derecho que se identificó como vulnerado (Giménez-Mercado y Valente-Adarme, 2010). - Los objetivos deben establecerse con participación de todos (enfoque de democracia participativa) (Arendt, como se citó en Vargas-Bejarano, 2009; CIDH, 2018).
<p>Comunicación</p>	<p>Comunicar al público interesado y en general sobre aquello que comprende la política pública elaborada para justificar y defender su aplicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con la asignación presupuestaria que garantice la comunicación de la política pública (CIDH, 2018). - Recaba percepciones de diferentes actores sociales sobre la política pública a ser implementada, con el fin de mejorarla (CIDH, 2018)
<p>Implementación</p>	<p>Implementar la política pública una vez desarrolladas las etapas anteriores correctamente; también implica la oportunidad de apuntalar la política pública con el fin de mejorarla antes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liga esta etapa a la comunicación, pues necesita de las percepciones de los actores sociales interesados o involucrados en la política pública para ser mejorada (CIDH, 2018). - Establece un análisis de recursos para la implementación de la política pública, con el fin de garantizar el acceso físico y económico a derechos sin discriminación (CIDH, 2018). - Garantiza los modificadores necesarios (diagnósticos de implementación) para cambiar la política pública cuando sea necesario (CIDH, 2018). Es por ello que se establecen objetivos y no fines, pues los primeros son modificables

	de su ejecución en territorio.	mientras que los fines son propuestas fijas que en caso de no alcanzarse significaría el fracaso total de la política pública.
Evaluación	<p>Evaluar la política pública implementada en base al cumplimiento de estándares, para mejorar su diseño y operación. También, implica analizar los resultados obtenidos en base al cumplimiento de objetivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Defiende una evaluación continua sustentada en la elaboración informes y el involucramiento de los beneficiarios de la política pública, a través de mecanismo de monitoreo y evaluación que refuerzan la democracia participativa (CIDH, 2018). - Valora la opinión de los actores sociales sobre cómo mejorar la política pública implementada y así lograr que esta responda al contexto y la realidad (Bueno-Suárez, 2013). - La evaluación debe ser constructivista y pluralista con el fin de analizar los intereses que existen detrás la elaboración de la política pública, con el fin de evitar el dominio de un sector social (Bueno-Suárez, 2013). - La evaluación no debe enfocarse únicamente en los resultados alcanzados, sino también en el proceso de elaboración y diseño efectuado; por lo que resalta un carácter holístico de evaluación (Bueno-Suárez, 2013).

CONCLUSIONES

Una vez desarrollada esta investigación de carácter bibliográfico, que envuelve el análisis de la política pública de mejoramiento de la calidad educativa, se establecen diferentes conclusiones en torno a los objetivos planteados, así:

La política pública nace con el fin de responder a las necesidades de la sociedad en general, de modo que, la participación de esta última es indiscutible. Es por ello que, la elaboración de la política pública requiere de una democracia participativa que mantenga el carácter público de la política y así priorizar los intereses y el bienestar colectivo. También, luego de los investigado se puede indicar que, la vía que tome la política pública depende de los principios a los que está supeditada y, en el marco de la calidad educativa en América Latina, estos principios son: equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia.

En este contexto, con base a las revisiones bibliográficas se puede indicar que, la igualdad de oportunidades es el principio rector en la política pública de mejoramiento de la calidad educativa, en países como Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y México. Así también, en el discurso sobre calidad educativa, se asumen la equidad, pertinencia y relevancia, que se traducen en la contextualización de la enseñanza, la consideración de las necesidades de los estudiantes y el interés por desarrollar aprendizajes socialmente válidos. Además, al revisar la experiencia de Colombia sobre la política de mejoramiento de la calidad educativa, se puede manifestar que incorpora el principio de eficacia cuando busca el cumplimiento de objetivos con equidad.

En el caso de Ecuador, como se indicó anteriormente, la política de mejoramiento de calidad educativa se asienta sobre el principio de igualdad de oportunidades que impulsa procesos de formación constante que potencian la meritocracia. Además, este principio utiliza como estrategia la incorporación de estándares de calidad que se convierten en referentes de logros esperados de los actores educativos y sirven de base a la evaluación externa.

En cuanto a la concepción que sustenta la presencia de los estándares de calidad en educación, según los documentos consultados, se puede concluir que estos son constructos empresariales que han sido incorporados en el sistema educativo con la misión de contribuir en la mejora de la calidad educativa. Para ello, los estándares se presentan como descripciones de logros esperados por todos los actores del sistema educativo, alineados a una visión de calidad defendida por cada país en que se aplican. Asimismo, para quienes investigamos este tema, se

considera que detrás de los estándares de calidad connota un enfoque mercantilista sobre el sistema educativo y una lógica de mercado sobre la escuela; pues limita, condiciona, homogeneiza y descontextualiza la acción de los actores educativos.

No obstante de lo expuesto, no deja de sorprender que en países como Ecuador los estándares de calidad educativa, en algunos documentos y en el discurso oficial no se alinea totalmente al enfoque empresarial. En este sentido, se habla de estándares de aprendizaje, de desempeño profesional, de gestión escolar y de infraestructura que rescatan la idea de una educación que responde al contexto y las capacidades reales de los estudiantes, la necesidad de una pedagogía variada y la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones que lleven al funcionamiento ideal de la institución educativa. Sin embargo, estamos claros que tras los principios de calidad está la ideología social bajo el propósito de satisfacer necesidades de la sociedad de manera eficiente bajo parámetros de productividad social.

Además, a través de las investigaciones reconocemos que, existen autores que defienden el humanismo en la construcción de políticas públicas, cuyos argumentos potencian la idea de un quehacer político que garantice el ejercicio de los derechos fundamentales de las personas para una vida digna y que promuevan un enfoque preventivo ante la posible vulneración de estos derechos; en otras palabras, asumir un enfoque de Derechos Humanos en la construcción de la política pública. Rescatamos de este posicionamiento la promoción de la participación activa de la sociedad civil en las diferentes etapas de elaboración de la política pública, resaltando una democracia participativa que evita una cultura hegemónica en la que priman intereses particulares; esto, con el fin de atender los intereses sectoriales, pues reiterativamente en los documentos consultados se afirma que la política pública debería hacerse desde y para la sociedad.

A modo de cierre, los autores de este trabajo de investigación concluyen que, la búsqueda de la calidad educativa es imperante en el quehacer político. Es así que, la política de mejoramiento de calidad educativa ecuatoriana, puede alinearse a principios humanistas y buscar la formación de sujetos autónomos y capaces de acceder a una vida digna. Entonces, se piensa que aquellos que construyen política pública no pueden olvidar la responsabilidad y el compromiso que tienen para resolver problemáticas sociales y generar bienestar colectivo.

RECOMENDACIÓN

La formación docente debe enfocarse en fortalecer el posicionamiento de los futuros profesores bajo una línea constructivista, crítica y humanista, que está acorde con la visión de la carrera de Educación Básica; pues, el docente es un actor fundamental que hace o deja de hacer la política pública y su práctica puede transformar vidas y evitar que el sistema educativo lo absorba y sirva a intereses particulares. En este sentido, también es necesario que los docentes en formación estén conscientes de su rol como transformadores de realidades, para que el posicionamiento antes mencionado no se quede en el discurso, sino que este se concrete en el ejercicio de su profesión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña-Gamboa, L. A. y Pons-Bonals, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155-174. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5899468.pdf>
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578. http://www.formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/18_TemasEducacion/La%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf
- Aguilar, L. F. (2010). Introducción. En L. F. Aguilar (comp.), *Política pública* (pp. 17-60). Siglo veintiuno. http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf
- Aguilar-Villanueva, L. F. (1992). Estudio Introductorio. En L. F. Aguilar-Villanueva (comp.), *La hechura de las políticas* (15-84). Miguel Angel Porrua. <http://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Políticas-Publicas/QL-vT7L41Vk.pdf.pdf>
- Arcos-Cabrera, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En C. Arcos-Cabrera y B. Espinosa (coords.), *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (29-66). FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58639.pdf>
- Arendt, H. (2018). *¿Qué es política?* Partido de la revolución democrática. <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Política-Hannah.pdf>
- Badiou, A. (Abril del 2000). *¿Qué es la política?* [conferencia]. *Movimiento Social y Representación Política. Encuentro Permanente por un Nuevo Pensamiento*. Buenos Aires. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/321.pdf>
- Barros-Astudillo, T. J. M. (2012). *Indicadores de calidad educativa en centros escolares del distrito metropolitano de Quito y propuesta de un modelo de calidad pertinente para el Ecuador* [tesis doctoral, Universidad Central del Ecuador]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5416/2/TEXTN-2012TJMBA.pdf>
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 153-173. <http://www.revistaaithesis.uc.cl/index.php/pel/article/view/25503>
- Benito-Gil, V. J. (2017). *Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del plan nacional para el buen vivir* [tesis doctoral,

- Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66589/1/tesis_benito-gil.pdf
- Bentancur, N. y Mancebo, M. E. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio: actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 7-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297325499001>
- Braslavsky, C. (2005). Diez factores para una educación de calidad para todos. En C. Braslavsky (comp.), *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas* (pp. 93-102). Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/xix_semana_monografica.pdf
- Bresser-Pereira, L. C. y Cunill-Grau, N. (1998). Entre el estado y el mercado: lo público no estatal. En L. C. Bresser-Pereira y N. Cunill-Grau (eds.), *Lo Público no Estatal en la Reforma del Estado* (pp. 25-56). CLAD/Paidós. <https://n9.cl/ptog5>
- Bueno-Suárez, C. (2013). Diseño y evaluación de políticas públicas: un reto al alcance de Cuba. *Economía y Desarrollo*, 150(2), 23-39. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/116657/Diseno_y_evaluacion_de_politicas_publicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183652>
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5(9), 85-107. https://www.researchgate.net/profile/Juan-Casassus/publication/228699815_LAS_REFORMAS_BASADAS_EN_ESTANDARES_UN_CAMINO_EQUIVOCADO/links/568d1beb08aefb48d4bfff60/LAS-REFORMAS-BASADAS-EN-ESTANDARES-UN-CAMINO-EQUIVOCADO.pdf
- Centro de Estudios Educativos, Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa [SIEME] y Heurística Educativa, S. C., (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 43(3), 23-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898002>
- Chica-Vélez, S. (2011). Una mirada a los nuevos enfoques de la gestión pública. *Administración & Desarrollo*, 39(53), 57-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3776682>

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2018). *Políticas públicas con enfoque de derechos humanos*. OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PoliticPublicasDDHH.pdf>
- Dalband, H. (29 de junio-1 de julio de 2016). Educación del pueblo. La experiencia socialista cubana [conferencia]. En M. Rojas-Gómez (compilador), *XV simposio internacional de pensamiento latinoamericano*. Santa Clara. <https://n9.cl/mwqqz>
- Deleon, P. (2010). Una revisión del proceso de las políticas: de Lasswell a Sabatier. En L. F. Aguilar (comp.), *Política pública* (pp. 61-73). Siglo veintiuno. http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf
- Díaz-Barriga, F y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2a ed.). McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Díaz-Palacios, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 177-194. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12394/60191_13.pdf?sequen
- Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC]. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. https://www.sep.gob.mx/marccurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Dussel, I. (2020). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. *Scholé*, (6), 1-5. <https://schole.isep-cba.edu.ar/pdf/06/sincronias-y-asincronias-en-las-pedagogias-de-la-igualdad.pdf>
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón: Revista de pedagogía*, 62(3), 49-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3294933.pdf>
- Espínola, V. y Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-84). Pehuén Editores S.A. https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/ecos_de_la_revolucion_pinguina.pdf#page=51
- Estevez, A., Jones, C. O. y Anderson, J. (2002). El modelo secuencial de políticas públicas treinta años más tarde. *Centro de Investigación en Administración Pública, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires*. 1-31. <https://n9.cl/modelosecuencialdepoliticasp>
-

- Gabaldón-Estevan, D. (2015). El milagro educativo finlandés. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 114-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5002784.pdf>
- Gálvez, E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, (10), 17-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407961>
- García-Torrell, I. C. y Tamayo-Collado, J. (2018). Las políticas educativas inclusivas en Cuba. *Varona, Revista Científico Metodológica*, (66), 1-9. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e10.pdf>
- Giménez-Mercado, C. y Valente-Adarme, X. (2010). El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas: ideas para un debate en ciernes. *Cuadernos del CENDES*, 27(74), 51-80. <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1258>
- Gómez, J. (2017). *¿Qué es la política? Jorge Gómez – Curso: ideas y política FPP* [video]. YouTube. Recuperado el 23 de octubre de 2021 de <https://www.youtube.com/watch?v=N4ZXuG0hgCM>
- Gómez, J. J. (agosto de 2010). *El ciclo de las políticas públicas*. [ECLAC]. Recuperado el 26 de agosto de 2021 de <https://n9.cl/esf3j>
- Gopinathan, S. y Lee, M. H. (2018). Excelencia y equidad en sistemas educativos de alto rendimiento: lecciones de las políticas educativas en Singapur y Hong Kong. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 41(2), 203-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6438566>
- Güendel, L. (2000). La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos: la búsqueda de una nueva utopía. En S. Reuben (comp.), *Política social: vínculo entre Estado y Sociedad* (pp. 169-218). UCR. <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/derechos-humanos-y-polc3adticas-pc3bablicas-guendel-1.pdf>
- Herrera Flores, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Andalucía: Atrapasueños. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinencion-de-los-derechos-humanos.pdf>
- Hinkelammert, F. (2008). Sobre la reconstrucción del pensamiento crítico. *Polis, Revista Latinoamericana*, (21), 1-24. <https://journals.openedition.org/polis/2979>
- Hinkelammert, F. J. (2013). *La maldición que pesa sobre la ley: las raíces del pensamiento crítico en Pablo de Tarso*. Arlekin. <http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/bitstream/11674/1013/1/La%20maldici%C3%B3n%20que%20pesa%20sobre%20la%20ley%20.pdf>

- Hinkelammert, F. J. y Mora-Jiménez, H. (2009). *Economía, sociedad y vida humana: preludeo a una segunda crítica de la economía política*. Editorial Altamira. <http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/bitstream/11674/2108/1/Econom%C3%ADa%2C%20sociedad%20y%20vida%20humana.pdf>
- Isch, E. (2015). Calidad de la educación, condiciones de trabajo docente y formulación de políticas públicas. En M. E. Ortiz, C. Crespo-Burgos, E. Isch y E. Fabara-Garzón (coords.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp. 39-50). Abya Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10650/1/Reflexiones%20sobre%20la%20formaci%3F%3Fn%2017%3Aseptiembre%3A2015.pdf>
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6085/S047600_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lindblom, C. (2010). La ciencia de “salir del paso”. En L. F. Aguilar (comp.), *Política pública* (74-93), Siglo veintiuno. http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf
- Martínez-Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 71-96. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27057946004/html/index.html>
- Maza-Zepeda, R. (2018). El Modelo educativo de Finlandia. *MUUCH'XÍMBAL CAMINEMOS JUNTOS*, (7), 171-185. <http://52.170.198.241/index.php/muxi/article/view/2306/2139>
- Mejía-Jiménez, J. (2012). Modelos de implementación de las políticas públicas en Colombia y su impacto en el bienestar social. *Analecta política*, 2(3), 141-164. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5206421.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2012). Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017a). Estándares de aprendizaje. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares_de_Aprendizaje.pdf
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017b). Estándares de gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares_de_Gestion_Escolar_y_Desempeno_Profesional.pdf

- Ministerio de Educación. (2018). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Ministerio de Educación Argentina (2020). *Plan educativo nacional federal. I mesa federal de planeamiento*. <https://docer.com.ar/doc/e0xx5sx>
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2020). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/06/Plan-SAC-2020-2023.pdf>
- Minteguiaga, A. (2014). *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010*. IAEN. <https://editorial.iaen.edu.ec/wp-content/uploads/sites/12/2016/06/Las-oscilaciones-de-calidad-educativa.pdf>
- Miranda-López, F. (2013). La evaluación a debate: entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 41-58.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6503072>
- Morrison, N. (1996). Estándares nacionales de educación. Diane Ravitch. PREAL.
http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/indicadoresyevaluacion/files/2016/08/estandares_nacionales_educacion_ravitch-1.pdf
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO]. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe. REICE *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>
- Olmedo-Valencia, A. y Maridueña, M. (2019). Análisis de los estándares de calidad y su incidencia en el desempeño docente de la educación general básica y bachillerato de la Unidad Educativa Catalina Cadena del cantón el Triunfo. *Ciencia y Tecnología*, 19(22), 18-28.
<http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/246>
- de la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre educación*, (16), 17-36. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/22426>
- Ortegon-Quñones, E. (2008). *Guía sobre diseño y gestión de la política pública*. COLCIENCIAS, CAB, IELAT. <https://n9.cl/ltqcp>

- Pérez-Enciso, H. A. (2016). Problemas, actores y decisiones en las políticas públicas. Marco de análisis para el estudio de los programas de crédito educativo en Colombia. *Universitas humanística*, (83), 247-273. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n83/0120-4807-unih-83-00247.pdf>
- Pulido-Chaves, O. O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, (33), 13-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213573.pdf>
- Radulovich, S., Rueda, M., y Basualdo, C. (2013). Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. *Tramas/Maepova*, 1(1), 1-14. <https://oaji.net/articles/2020/7304-1588016791.pdf>
- Roffo, A. (2004). En Finlandia, la educación es un servicio público. *Magazín Aula Urbana*, (47), 18-18. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/979/964>
- Rojas-Carrasco, O. A., Vivas-Escalante, A. D., Mota-Suárez, K. T. y Quiñonez-Fuentes, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (28), 237-262. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>
- Roth-Deubel, A. N. (2011). Introducción para el análisis de las Políticas Públicas. *Cuadernos de administración*, 19(30), 113-128. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5006400.pdf>
- Ruiz-López, D., y Cadénas-Ayala, C. E. (2010). ¿Qué es una política pública? *Revista jurídica. Universidad Latina de América*. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/8122BC01AACC9C6505257E3400731431/\\$FILE/QU%C3%89_ES_UNA_POL%C3%8DTICA_P%C3%9ABLI CA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/8122BC01AACC9C6505257E3400731431/$FILE/QU%C3%89_ES_UNA_POL%C3%8DTICA_P%C3%9ABLI CA.pdf)
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En M. Feldfeber y N. Gluz (coords.). *Las políticas educativas después de los 90's. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 17-42). CLACSO.
- Salazar-Vargas, C. (2012). La definición de política pública. *Bien común*, 18, 47-52. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/C_Salazar.pdf
- Secretaría Nacional de Planificación. (2021). *Plan de creación de oportunidades 2021-2025*. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Plan-de-Creacio%CC%81n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado.pdf>

- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)*, 17(29), 67-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4934956.pdf>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20. <https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Simola, H. y Rinne, R. (2013). Política educativa y contingencia: creencias, estatus y confianza detrás del milagro finlandés de PISA. *Profesorado*, 17(2), 171-192. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30015/rev172ART11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Simola, H., Varjo, J. y Rinne, R. (2011). Contra la corriente: dependencia del camino, convergencia y contingencia en la comprensión del modelo finlandés de garantía de la calidad en educación (QAE). *Profesorado*, 15(1), 223-239. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20171/19654>
- Sousa-Santos, B. (2011). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. *Sociología Histórica*, (3), 465-471. <https://revistas.um.es/sh/article/download/189111/155771/682481>
- Sousa-Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. UNMSM. <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/44158/1/Conocer%20desde%20el%20Sur.pdf>
- Sousa-Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Stein, E. y Tommasi, M. (2006). La política de las políticas públicas. *Política y gobierno*, 13(2), 393-416. <http://www.scielo.org.mx/pdf/pyg/v13n2/1665-2037-pyg-13-02-393.pdf>
- Thoenig, J. C. (1997). Política pública y acción pública. *Gestión y Política Pública*, 6(1), 19-37. http://repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/3185/TJ_Vol.6_No.I_1sem.pdf?sequence=1
- Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios sobre Educación*, (16), 127-146. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/10104/1/touron.pdf>
- Universidad Autónoma de Occidente [UAdeO]. (2018). *Modelo educativo Lince para el desarrollo integral. MELDI*. <https://uadeo.mx/wp-content/uploads/2022/03/Punto-IX-MELDI-2018-Consejo-Universitario.pdf>

- Universidad Católica de Oriente. (s.f.). *¿Qué significa evaluar?* [Documento interno para la asignatura de Evaluación para el Aprendizaje. Carrera de Educación Básica. Universidad de Cuenca. Ciclo marzo´21-agosto´21].
- Valdés-Veloz, H. (2006). La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. *Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas*. http://opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf
- Valle-Vargas, M. E. y Ramón-Salcedo, I. F. (2019). Política pública educativa y buen vivir: análisis de su aplicación en contextos educativos lojanos, experiencias de cátedra integradora-educación básica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(4), 266-281. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7164406.pdf>
- Vargas-Bejarano, J. C. (2009). El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. *EIDOS*, (11), 82-107. <http://www.scielo.org.co/pdf/eidos/n11/n11a04.pdf>
- Vargas-Iturra, Y. (2019). Evaluación en contextos indígenas: el papel de las ideologías en la pertinencia cultural del proceso. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 197-208. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v45n2/0718-0705-estped-45-02-197.pdf>
- Vega-Cantor, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113-125. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000200007&lng=es&tlng=es
- Velásquez-Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, 20, 149-187. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359633165006>
- Verdera, F. (2003). *Las políticas para enfrentar la pobreza*. PUB, IEP, CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130902020843/06politicass.pdf>