TRADUCCIÓN DE POLÍTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS EN EL SECTOR EDUCATIVO: ANÁLISIS DE UNA ESCUELA EN CONCESIÓN

CARMEN LUCIA MONSALVO AMARIS

Trabajo de investigación para optar el grado de Magister en Educación

Director

JUAN DAVID PARRA HEREDIA

UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2022

Tabla de contenido

RESUMEN/ ABSTRACT 3
1. INTRODUCCIÓN 3
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 6
3. JUSTIFICACIÓN 7
4. MARCO TEÓRICO 9
4.1 La Nueva Administración Pública (NAP) y la escuela: 9
4.2 Los colegios en concesión (CEC) 10
4.3 Rendición de cuentas escolares 11
4.4 Policy Enactment (Traducción de políticas públicas) 14
5. METODOLOGÍA 17
5.1 Estudio de caso: Los Colegios en Concesión en Barranquilla 22
6. RESULTADOS 29
6.1 Inmersión en el campo 30
6.2 Hallazgos 32
7. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES 58
7.2.1 Sistema de gestión de calidad y Rendición de cuentas: 59
7.2.2 Estandarización en contextos vulnerables 62
7.2.3 Incentivos para la satisfacción docente 64
8. CONCLUSIÓN 69
9. BIBLIOGRAFÍA 72

RESUMEN/ ABSTRACT

La Nueva Administración pública como enfoque de gobernanza escolar ha introducido a nuestras escuelas elementos de gestión provenientes de las ciencias administrativas con la promesa de hacerlas más eficientes, eficaces y transparentes. Las políticas de rendición de cuentas son una expresión de lo anterior. No obstante, en la práctica, estas políticas pueden tomar múltiples formas y en este sentido pueden presentar resultados adversos si chocan con las percepciones, sentidos e interpretaciones que agregan los actores educativos a la implementación de estas, condicionando de alguna forma su éxito o fracaso. Este trabajo realiza un estudio de caso en una escuela en concesión ubicada en el caribe colombiano a partir del enfoque teórico de la traducción de políticas. Este trabajo rastrea las complejidades y efectos de la rendición de cuentas sobre las practicas educativas de esta escuela confrontando algunas de las principales asunciones la Nueva Administración Pública.

1. INTRODUCCIÓN

La Nueva Administración Pública (NAP) es un paradigma que se ha institucionalizado dentro de nuestros sistemas educativos como un mecanismo de respuesta ante importantes transformaciones económicas suscitadas en los años ochenta. Pollitt & Bouckaert (2011) definen la NAP como una “teoría general o doctrina que supone que el sector público puede mejorarse mediante la importación de conceptos, técnicas y valores empresariales” (p. 2).

En general, la NAP propone reformas desde un enfoque gerencial con objetivo de mejorar la administración de servicios públicos, entre ellos la educación(Fernández-

González & Monarca, 2018; Quintana-Torres, 2018; Ríos, 2017; Verger & Normand, 2015). Este sector cuenta con gran dotación presupuestaria y de personal por lo tanto resulta más proclive a adoptar este tipo de reformas las cuales introducen en las instituciones educativas el lenguaje de la productividad, la eficacia y la eficiencia. Autores como Verger et al., (2017) señalan que lo anterior, se enmarca en un contexto de privatización endógena o privatización en la educación, observable, por ejemplo, en uniones público- privadas como los colegios en concesión (en inglés, Charter school) centros educativos administrados por agentes privados a partir de subvenciones de las autoridades educativas (Edwards et al., 2017). Otro reflejo de esto puede manifestarse, entre otras cosas, en políticas de autonomía escolar y rendición de cuentas, la gestión por resultados, incentivos salariales basados en el rendimiento, etc. (Verger & Normand, 2015).

En este sentido, se incorporan a nuestras escuelas instrumentos que -al menos en teoría- hacen de la toma de decisiones escolares un proceso, sobre todo, bien planeado y estratégico que modifican los sentidos de la gobernanza escolar. Por ejemplo, se adopta el uso de evaluaciones estandarizadas como forma de obtener datos “objetivos, racionales y precisos” sobre la actuación de las instituciones educativas en términos de resultados de aprendizaje, que aporten a una toma de decisiones escalares sustentada en evidencias (Ehren, 2020). Las mencionadas evaluaciones hacen parte de un amplio conjunto de instrumentos, procedimientos, mecanismos, propios de las ciencias empresariales, que conforman lo que actualmente conocemos como políticas de rendición de cuentas (RdC), las cuales tienen como rasgo distintivo la capacidad para obligar a un actor a responder ante otro (Lingard et al., 2017). Lo anterior tiene lugar a partir de la presión que se ejerce sobre las conductas

de los actores educativos, con el fin de que estos “cumplan con sus obligaciones y se vuelvan más sensibles a públicos específicos” (Parcerisa & Verger, 2016, p. 21)

La NAP ha reconfigurado la gobernanza escolar. Por un lado, el rol del director escolar se ha transformado: ya no es solamente gestionar el funcionamiento de la institución, sino que también debe centrarse en fortalecer el desempeño escolar de los estudiantes (Pont, 2020). Por otra parte, las decisiones escolares pueden ser tomadas por el director, pero también por un comité de gestión profesional dentro de una escuela o por un comité de gestión en el que participan miembros de la comunidad local (Carr-Hill et al., 2018).

Los anteriores son solo algunos ejemplos que nos permiten ilustrar, grosso modo, las múltiples manifestaciones de la NAP en nuestros sistemas educativos; sin embargo, estas merecen ser estudiadas con detenimiento, de cara los retos y brechas educativas que persisten en nuestras escuelas. En este trabajo nos concentramos en algunas manifestaciones de la NAP, especialmente en la RdC.

Esta investigación se enmarca en un estudio de caso relativo a la RdC en un Colegio en concesión (CEC). Por esta razón se inicia con un breve recorrido teórico que nos pone en contexto con la NAP. A partir de ello nos referimos brevemente a los CEC como escenarios representativos de este enfoque de gobernanza escolar. Continuamos con la presentación de políticas de rendición de cuentas (RdC) en el sector educativo. Y posteriormente, señalamos la teoría del *policy enactment* o traducción de políticas como un enfoque alternativo que nos permite trascender las visiones unívocas de la RdC. A partir de ello, analizamos, desde las voces de quienes dan vidas a las políticas educativas, los efectos de estas sobre la tarea educativa. A manera de relato, se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo, los cuales introducen una

suerte de discusión en la que confrontamos algunas de las principales asunciones sobre las que se cimienta la RdC. Finalmente se presenta a manera de conclusión algunas reflexiones y aprendizajes sobre esta experiencia investigativa.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las políticas educativas, entre ellas las políticas de RdC no son adoptadas ni se comportan de igual manera en todos los contextos educativos. Así, aun cuando se presume que ciertos elementos de gestión, como los mencionados en la sección anterior, son relevantes para alcanzar resultados educativos deseables, algunos autores sugieren que este puede no ser siempre el caso. En algunas situaciones los arreglos institucionales bajos los cuales se implementan dichas políticas en nuestras escuelas pueden chocar con las percepciones e interpretaciones de actores escolares(Maguire et al., 2015; Pagès, 2021; Ríos, 2017) frustrando su éxito.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación pretende conocer la forma en la que los docentes como actores educativos adoptan, aceptan o se resisten a incorporar las políticas de RdC en sus entornos escolares. Esto, con el propósito de explorar posibles factores explicativos entorno a los efectos la RdC, como manifestación de la NAP, sobre la práctica y la calidad educativa de nuestras escuelas. Esta es una tarea central si se quiere conocer el efecto real de estas políticas sobre nuestros sistemas educativos. En este sentido son dos las preguntas que guían este estudio:

- ¿Cuáles son las percepciones, sentidos y experiencias de los docentes de una escuela en concesión sobre la rendición de cuentas?

- ¿De qué manera estas pueden estar influenciando la práctica (ej. Pedagogía, didáctica) educativa, particularmente en las escuelas en concesión?

3. JUSTIFICACIÓN

Este estudio resulta relevante puesto que contrasta algunas de las premisas que soportan la popularidad de las políticas de RdC con la realidad que expone un caso particular. La pertinencia de este estudio radica, sobre todo, en introducir una discusión sobre los aciertos y fracasos de estas políticas como elementos de gestión para el cambio y la mejora escolar, que a la fecha sigue siendo incipiente en el caribe colombiano.

El hecho de haber realizado este estudio de caso en un CEC tiene que ver con uno de los retos que enfrenta el sistema educativo colombiano: el acceso desigual a la educación. Para responder a lo anterior, la autoridad educativa colombiana, por ejemplo, ha instalado desde hace varios años ofertas educativas basadas en alianzas público-privadas como los CEC (Verger et al., 2017). Sus defensores señalan que dicha relación basada en la descentralización, desconcentración y delegación de funciones públicas en agentes privados favorece la superación de brechas educativas que genera la desigualdad y que repercuten sobre la calidad de nuestro sistema(Edwards & Termes-López, 2019). Sin embargo, después de algunas décadas dese su implementación las desigualdades educativas persisten.

Un CEC es particularmente llamativo para el propósito de este estudio si pensamos, además, en las condiciones que los envuelven, las cuales reflejan en gran medida distintas premisas que soportan la NAP relacionadas con el rendimiento de los actores escolares. Por ejemplo, en un CEC la garantía para no perder la concesión radica en la

capacidad de estas unidades para alcanzar resultados académicos deseables en las pruebas estandarizadas. Asimismo, con el objetivo de aumentar la presión externa sobre las actuaciones deseables de estas instituciones educativas se incorpora el factor tiempo, en este sentido se les da un plazo determinado a los CEC para presentar dichos resultados (Termes et al., 2017).

Por otra parte, esta investigación visibiliza las subjetividades de los docentes y directivos docentes sobre las que tiene lugar la RdC. Son ellos quienes interpretan y ponen en práctica desde sus distintas subjetividades las distintas manifestaciones de la NAP en el aula, entre ellas la RdC. Para Bergmark & Hansson (2021) la forma en que un docente aprende entiende y apropia las políticas educativas se relaciona con sus creencias, conocimientos y experiencias. Para el propósito de esta investigación, lo anterior se convierten en un posible insumo para acercarnos a la comprensión de dinámicas que persisten en nuestros sistemas educativos como las brechas de aprendizaje y en este mismo sentido, busca aportar reflexiones frente a grandes retos como concretar metas de “calidad”. Ahora bien, es importante aclarar que este estudio no pretende evaluar ni calificar si los actores consultados aplican “bien” o “mal” las políticas de RdC. Lo que se quiere es analizar los distintos sentidos y múltiples formas que pueden tomar estas políticas cuando se introducen a un contexto educativo especifico y sus efectos sobre la tarea educativa de esta escuela.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 La Nueva Administración Pública (NAP) y la escuela:

La Nueva Administración Pública (NAP) es un enfoque de gestión que surge en Estados Unidos como crítica a la lentitud, el exceso de tamaño y burocracia del gobierno (Ingrams et al., 2020). Aparece como respuesta a importantes transformaciones económicas a nivel mundial suscitados en los ochenta y principio de los noventa.

Según Verger & Normand, (2015) desde el programa de la NAP se propone un replanteamiento de las funciones gubernamentales en la gestión de los servicios públicos, en la que el Estado adquiere un rol de evaluador, regulador y distribuidor de incentivos más que de prestador de dichos servicios. Autores como Pollitt & Bouckaert (2011) señalan algunos rasgos distintivos de este enfoque, que incluyen entre otras cosas:

- Énfasis en la “performatividad” o rendimiento, relacionado con el control y la medida de los resultados.
- Preferencia por desagregar las formas organizativas del sector público en unidades de gestión más pequeñas y, por lo tanto, más dóciles.
- Sustitución de relaciones jerárquicas por contratos como dispositivos de coordinación.
- Uso generalizado de mecanismos de mercado que incluye las licitaciones y la remuneración en función del rendimiento.
- Énfasis en el tratamiento de los usuarios de los servicios como "clientes" y en la aplicación de técnicas genéricas de mejora de la calidad, como la gestión de la calidad total (Ej. Sistemas de gestión de calidad, certificaciones de calidad, etc.).

Así, se popularizó la NAP por diferentes regiones del mundo, una fórmula que prometía a partir de la implementación de técnicas e instrumentos provenientes de las ciencias administrativas la superación de la crisis económica y social causada por las guerras mundiales del siglo XX y que, de la mano del auge de la industria manufacturera, sería capaz impulsar el progreso, la equidad y la abundancia en nuestras sociedades (Quintana-Torres, 2018). Este programa de carácter reformista no fue ajeno a las instituciones sociales, entre ellas la escuela, la cual "empezó a considerarse como una empresa productora de recurso humano, la cual debía ajustarse a procesos que cumplieran con la productividad y eficiencia esperada" (Quintana-Torres, 2018, p. 265). De esta manera aterrizaban en las escuelas del mundo, entre otras cosas, alianzas escolares público-privadas, artefactos de rendición de cuentas y políticas de autonomía escolar, como dispositivos de gobernanza escolar que prometían avanzar, en el menor tiempo posible, hacia una educación de calidad a nivel mundial.

4.2 Los colegios en concesión (CEC)

Como se ha mencionado antes, la NAP instauró una la lógica empresarial y de mercado al interior de nuestros sistemas educativos con el fin de superar distintas problemáticas del sistema educativo público tradicional. Una clara expresión de lo anterior fue la aparición de las escuelas en concesión hacia la década de los noventa (Termes et al., 2017). Estas instituciones serían administradas de forma hibrida a partir de una unión público- privada resultado de procesos de licitación pública. Sus defensores señalan que lo público en manos de un privado favorece la eficacia en cuanto a resultados académicos, la eficiencia y transparencia en cuanto al uso de

recursos, la innovación escolar, favorece la elección de centro para los padres de familia y promete una competencia saludable con las escuelas públicas tradicionales; no obstante la evidencia empírica ha demostrado que en la práctica los resultados de este tipo de escuela son diversos (Zimmer et al., 2012).

Autores como Bonilla-Angel (2011) y Termes et al., (2017) han confrontado aquellas asunciones que justifican la existencia de estas escuelas con la realidad y han encontrado diversos hallazgos. Por ejemplo, se asume que estas escuelas generan innovaciones pedagógicas significativas que amplían la oferta escolar. Sin embargo, en la práctica estas escuelas llevan a cabo prácticas de carácter tradicionalista, entre ellas, la enseñanza para el examen y el fortalecimiento de los saberes básicos. Por otra parte, estos autores señalan que si bien estos colegios son ciertamente más autónomos que las escuelas públicas en ciertos aspectos; los CEC han optado por combinar autonomía administrativa con procesos de recentralización.

4.3 Rendición de cuentas escolares

La literatura sobre la Rendición de cuentas (RdC) en el sector educativo a la fecha, es abundante. Al tratarse de un término polisémico es motivo de discusión para académicos, políticos, actores educativos, entre otros. Una aproximación bastante general a dicho término nos permite entender la RdC como un elemento de gestión que se populariza en el marco de la NAP como forma de controlar la autonomía pedagógica y/o administrativa que las autoridades nacionales entregaban a las escuelas(Fernández-González & Monarca, 2018).

Por otra parte, autores como Hopmann (2008) señalan que la RdC en avanzar hacia una práctica basada en evidencias. En otras palabras, demostrar a partir de datos que

se ha actuado de manera eficiente y eficaz. Mientras tanto Parcerisa & Verger(2016)señalan que la RdC puede tomar distintas características y formas particulares, por lo tanto, podemos referirnos a tipologías o enfoques de RdC. Algunos de los tipos de RdC son: i) Basada en resultados; ii) basada en el mercado y iii) basadas en el fortalecimiento profesional de los docentes. El primero de estos modelos, también se conoce como *RdC gerencial* y posee como principal característica la toma de decisiones a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas, tal como señala (Ehren, 2020). Este modelo implica la generación de datos (por parte de autoridades externas a la escuela) a partir de instrumentos de evaluación estandarizada a gran escala. El segundo modelo, también conocido como *modelo de mercado*, tiene como eje central a los "consumidores" o "clientes" (padres de familia). Estos acceden a la información de los resultados que obtienen los centros educativos para elegir "racionalmente" la escuela a la que asistirán sus hijos (Verge et al., 2016). Finalmente, el tercer modelo sugiere que los maestros son responsables de respetar las normas profesionales, por lo tanto, entre colegas se observan y examinan unos a otros con el fin de cerciorarse de que se cumpla con las normas y expectativas comunes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2017) Cada uno de estos diferentes modelos poseen distintos matices; sin embargo, tienen en común la presión que se ejerce sobre las conductas de los actores educativos con el fin de que estos "cumplan con sus obligaciones y se vuelvan más sensibles a públicos específicos" (Parcerisa & Verger, 2016, p.21).

Por otra parte, es importante mencionar que el enfoque de RdC más popular alrededor del mundo en el sector educativo es la RdC gerencial. Ahora bien, dicha popularidad implica referirnos al papel y participación de las organizaciones internacionales en la

diseminación de políticas educativas ligadas al proyecto de la NAP(Verger et al., 2020). Las organizaciones internacionales promueven dichas políticas bajo promesas de mejores resultados educativos y elevación de los estándares de calidad (Pagès & Prieto, 2020). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económica (2013) por ejemplo, señaló que los datos obtenidos a partir de evaluaciones estandarizadas permiten determinar cómo se asignan los recursos dentro de los sistemas educativos nacionales. Asimismo, permiten definir los apoyos adicionales e intervención de autoridades superiores. En general, este tipo de organización argumenta que la RdC en el sector educativo pueden resultar útil, sobre todo para fundamentar políticas en torno a la creación de entornos de aprendizaje más eficientes basados en evidencia. Bajo esta lógica, se naturaliza el uso constante de evaluaciones para medir el rendimiento de los centros educativos y de los profesores, y de esta manera responsabilizar a los agentes educativos de los resultados obtenidos a partir de objetivos de aprendizaje fijados a nivel central (Camphuijsen, 2021).

Este enfoque de RdC se soporta en instrumentos que someten la labor docente y los objetivos de su práctica a constantes mediciones estandarizada(Verger & Normand, 2015). Los resultados, producto de dichas mediciones, se hacen públicos con el objetivo de promover la competencia en el campo educativo (Verger et al., 2016). En teoría, darles visibilidad a los resultados, genera mayores niveles de competencia y promueve un mayor grado de innovación y diversificación de los proyectos educativos, mejorando la calidad y la eficiencia de la oferta escolar.

Si bien la literatura alrededor de la rendición de cuentas es amplia y diversa, gran parte de ella coincide en un factor común: la responsabilidad. Hopmann, (2008) señala que dicho proceso implica, entre otras cosas, responsabilizar a cada uno por lo que hace. A

esta misma visión se unen Lingard et al., (2017) quienes se refieren a la relación de responsabilidad del profesor es ante el alumno, y ante la comunidad. Por su parte Fernández-González & Monarca (2018). aseguran que dicha relación de responsabilidad implica tanto para docentes como estudiantes hacerse cargo de su devenir individual, a partir de calcular y pensar el valor añadido de cada cual en función de su desempeño. Es decir, los agentes educativos no solo adquieren el compromiso de cumplir con obligaciones, sino que también deben hacerse cargo de los resultados como producto de sus acciones. Por otra parte, resaltan en visiones de la RdC en los que la responsabilidad se propone de manera compartida y reciproca entre las escuelas y la comunidad en general (McDonnell, 1994).

4.4 Policy Enactment (Traducción de políticas públicas)

Si se busca rastrear y entender los aciertos y/o fracasos de dichas políticas, pero sobre todo el efecto de estas sobre la tarea educativa es importante referirnos a la manera en que los agentes educativos a partir de distintas subjetividades conforman escenarios de respuesta, discusión, movilización y resistencia entorno el desarrollo de la RdC en sus contextos escolares particulares (Parcerisa & Verger, 2016; Verger & Parcerisa, 2017). En este sentido, distintos autores coinciden en la necesidad de revisar no solo el diseño de las políticas que llegan a nuestras escuelas sino la forma en la que los agentes educativos se relacionan con ellas a partir de sus propias percepciones, sentidos, significados y experiencias (Bergmark & Hansson, 2021; Camphuijsen, 2021; Cifuentes & Valbuena, 2018; Maguire et al., 2015; Pagès, 2021),

Autores como Stephen Ball (2003) señalan que conocer los significados e interpretaciones de los actores educativos en la apropiación e implementación de las

políticas educativas resulta imperativo, puesto que son los actores educativos quienes negocian las prerrogativas de dichas políticas convirtiendo las dinámicas que se generan en escenarios de RdC en prácticas educativas específicas. Así, aparece el concepto *Policy enactment* (Maguire et al., 2015) referido a ese proceso contingente y creativo de decodificación y re-decodificación, en el que las políticas escolares son puestas en acción. Dicho proceso trasciende la comprensión restringida y lineal de la implementación de políticas, puesto que propone a la escuela como escenario de procesos micro(políticos) (Parcerisa & Verger, 2016).

Frente a lo anterior (Cifuentes & Valbuena, 2018) subrayan que la teoría del *policy enactment* propone estudiar toda la creatividad y movilización que genera la política educativa en contextos locales más allá de una concepción de estudios de impacto, teniendo en cuenta que los actores que participan en ellas no solo reciben órdenes y mensajes directos provenientes de dichas políticas, sino también múltiples demandas, entendidas como expectativas, que pueden llegar a ser contradictorias. Estos mismos autores señalan tres dimensiones del *policy enactment*: i) la dimensión material, referida a aspectos que van desde el contexto histórico situado, la formación del profesorado hasta la infraestructura física y tecnológica e incluso el presupuesto financiero de una escuela; ii) la dimensión discursiva, que problematiza la política como un régimen de producción de saber y verdad, donde importan más los efectos de dicha política que lo que esta pueda decir; iii) la dimensión hermenéutica, puente entre el sentido, el significado y la práctica. Es decir, se refiere al sentido que les dan los actores a las políticas y cómo a partir de ello, se posicionan y toman acción.

Por su parte, Bergmark & Hansson (2021)señalan al menos cuatro factores que afectan la puesta en acción de las políticas educativas o *policy enactment.* En primer lugar,

encontramos los factores individuales, referidos a la percepción de profesores y directivos sobre una iniciativa y la forma en la esta se interpreta y negocia como un mensaje político. Por otra parte, se ponen en consideración factores sociales, relacionados con la interacción social y el contexto de la escuela. Bergmark & Hansson (2021) plantean que los docentes y directivos docentes intercambian interpretaciones de las políticas en torno a sus objetivos y su práctica a partir de interacciones entre ellos. Un tercer factor, planteado por estos autores adquiere un carácter más bien estructural, el cual se relaciona con el apoyo que se ofrece y grado de participación en la toma de decisiones en cuanto la implementación de dichas políticas; así como también los efectos de estas sobre la escuela. Finalmente, se considera el factor organizativo, en cuanto distribución de responsabilidades para la activación las políticas educativas.

En general, rendir cuentas puede despertar distintos tipos de respuestas por parte de los actores educativos. Ball (2003) señala que en escenarios de RdC los educadores pueden ver sus motivaciones cuestionadas o desplazadas por el *terror de la performatividad*, referido a "...una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y exhibiciones como medios de incentivo, control, desgaste y cambio basados en recompensas y sanciones (tanto materiales como simbólicas)" (p. 217) lo cual puede afectar el quehacer educativo. Bajo esta lógica, cabe destacar el estudio de Pagès (2021) un análisis de caso realizado en el sur de Europa, en el que fue posible conocer las distintas interpretaciones de los directores escolares y docentes sobre la RdC a partir del enfoque de traducción de política. Algunos de sus hallazgos relacionan la RdC de tipo performativo con cuadros de estrés,

cuestionamientos a su práctica profesional, injusticia frente a sus contextos particulares y una presión constante por mantener una buena reputación, a partir de la centralidad que tienen los resultados y su publicación.

5. METODOLOGÍA

Esta investigación responde a una metodología cualitativa a partir de un estudio de caso, justificado en la necesidad de profundizar en la interacción entre las variables y acontecimientos estudiados: La rendición de cuentas y las traducciones que realizan los docentes de un CEC sobre dichas políticas. Bell (2005) señala que la virtud de este método radica en que el investigador puede concentrarse en un caso o situación concreta y a partir de ello, identificar los distintos procesos interactivos que pueden quedar ocultos desde un abordaje a gran escala. A partir de ello es posible mostrar la manera en que dichas interacciones afectan las practicas educativas (pedagogía, didáctica) de la institución analizada.

Por otra parte, Martínez- Bonafé (1988) plantea que los estudios de caso en educación ofrecen la oportunidad de obtener información cualificada en la propia realidad de la enseñanza de manera sistemática e interactiva y así mismo perfeccionan la observación de dichas prácticas. La traducción de políticas en educación a partir de estudios de caso nos permite conocer la forma en que una institución educativa apropia y recontextualiza instrumentos de la NAP como la RdC.

Dada la complejidad del tema y teniendo en cuenta las experiencias de otros autores que han estudiado la RdC a partir de metodologías cualitativas (Bergmark & Hansson, 2021; Camphuijsen, 2021; Levatino, 2021; Pagès, 2021), se optó por iniciar la fase de recoleccion de datos a partir de una immnersion en el entorno escolar. El objetivo de

este primer momento fue obtener un diagnóstico preliminar de la escuela a partir de espacios de observación, reconocimiento y acercamiento con los actores educativos que hacen parte de esta institución, tal como recomienda Stake (2005). Esto nos facilitó el profundizar sobre aspectos de la dimesión material de la traduccion de politicas como la historia de esta institucion, su misión, visión, organigrama, aspectos burocráticos, planta física y tecnológica.

Sumado a la observacion participante se recolectaron datos a partir de entrevistas semiestructuradas. Estas se convirtieron sobretodo en conversaciones abiertas en las que los participantes informaron acerca de sus experiencias, anectodas, percepciones e incluso quejas con respecto a la RdC al interior de esta escuela. Manzano (2016)señala que el uso de este tipo de entrevistas se justifica sobre todo, en la posibilidad de teorizar durante el diseño y trabajo de campo a partir de un proceso iterativo que se perfecciona una y otra vez, que asu vez, perfecciona las interpretaciones que hace el investigador del fenomeno en estudio.

Con respecto al protocolo de entrevista utilizado Stake (2005) anota que es deber del investigador cualitativo llegar con una corta lista de preguntas a los temas que sobre todo provoquen respuestas que den cuenta de algun tipo de descripción, relación y/o explicacion para trascender a posibles respuestas de “sí” y “no”. Así pues, se diseñaron 2 protocolos con 12 preguntas guía cada uno, con el obejtivo de indagar sobre la forma en la que docentes y directivos docentes incorporaban a sus prácticas pedagógicas las siguientes asunciones sobre RdC como motor de cambio y mejora escolar, señaladas en el trabajo de (Levatino, 2021):

- La calidad educativa tiene lugar en las escuelas, los directores y los docentes.

- Las evaluaciones estandarizadas son una forma adecuada de medir, evaluar y diagnosticar aspectos de mejora en el aprendizaje de los estudiantes.
- Los incentivos para los docentes (materiales o simbólicos) mejoran la calidad de la enseñanza.
- Rendicion de cuentas + autonomía pedagógica = Educación pertinente según el contexto escolar.
- La autonomia administrativa le permite al director contratar y despedir docentes acorde con la misión y propuesta pedagogica de la escuela.
- Gracias a la mejora de las capacidades de los profesores para crear y adaptar practicas y materiales pedagogicos aumenta la satisfaccion profesional y la autoeficacia de los docentes.

Por otro lado, con respecto al número de participantes en este estudio se optó por seguir las recomendaciones de Manzano (2016) quien señala que, al menos en este tipo de estudios, la cantidad de participantes no es tan relevante como el perfil y las distintas racionalidades de los entrevistados. Así, se tomó la decisión de aplicar el protocolo de entrevista a 10 participantes: Docentes y directivos docentes. Estos, desde cada uno de sus roles pueden fungir como entusiastas, al encarnar en sus prácticas las políticas de RdC; emprendedores, en tanto busquen convencer y reclutar a otros de adherirse a estas políticas; críticos, al cuestionar estas políticas poniendo algún tipo de resistencia a incorporarlas en sus prácticas (Cifuentes & Valbuena, 2018). Sumado a lo anterior, se tuvo en cuenta como criterio para su escogencia, la disponibilidad dentro de su horario laboral con el propósito de no interrumpir sus labores académicas ni obligarlos a quedarse tiempo extra. Además, se valoró la antigüedad de los participantes en la institución. Finalmente, respetando la ética que

debe guiar toda investigación, se procuró evitar cualquier tipo de discriminación de género, por lo tanto, se escogió una muestra heterogénea que incluyó a hombres y mujeres.

Durante las entrevistas se realizaron análisis preliminares de la información obtenida y que de alguna manera sugerían posibles aproximaciones a las preguntas de investigación. Lo anterior, se realizó a partir de un cuadro de análisis (ver Cuadro 1.) con el fin de no perder de vista interpretaciones propias, además de facilitar un primer contraste entre teoría y práctica (Pawson, 1996). A partir de esto logramos "entender cómo nuestros entrevistados entienden y han experimentado el programa (las políticas de RdC) y comparar esas experiencias con nuestras hipótesis sobre el funcionamiento del programa" (Manzano, 2016, p. 349). A su vez, el cuadro además facilitó la consolidación y organización de la información para presentar los resultados de la esta investigación, los cuales son finalmente analizados y discutidos hacia el final del presente documento. Esto se refuerza en la insistencia de Stake (2005) sobre la importancia de llevar un registro fehaciente de las entrevistas acompañado por el comentario interpretativo del investigador.

Cuadro 1. de análisis de información

Entrevistado	Sobre el perfil del entrevistado (cargo, años en el cargo, materia que dicta cuando aplique, etc)	Preguntas investigación	Resumen de lo que se dijo en entrevista relacionado a cada pregunta	Citas clave	Mis interpretaciones y Otros elementos importantes a considerar	Relación aspectos teóricos	Categoría
Docente 1		¿Cuáles son las creencias, percepciones y experiencias de los docentes sobre la rendición de cuenta?					
Docente 1		¿De qué manera estas pueden estar influenciando la práctica (ej. Pedagogía didáctica) educativa de nuestras escuelas, particularmente en las escuelas de concesión?					

Fuente: Elaboración propia

La lógica que sigue este cuadro de análisis es la siguiente: En un primer momento se describe el perfil del entrevistado con detalles como el cargo que ocupa y la antigüedad dentro de la institución. Una vez se deja claro lo anterior, se procede a resumir y sintetizar la entrevista a partir de los dos sentidos que proponen las preguntas de investigación. Asimismo, se extraen citas directas relevantes que pudiese responder a la lógica de las preguntas problema. A partir de los pasos anteriores surge una interpretación preliminar, como una primera impresión de los resultados acompañado de cualquier detalle que pudiese ser relevante para el investigador. Finalmente se agregaban los elementos teóricos relacionados con las respuestas del entrevistado, lo cual facilitó la discusión de los resultados en los que se establece un análisis del contraste entre teoría y práctica. Al final del cuadro se incluye una columna donde se clasifican los resultados a la luz de 3 grandes categorías que surgieron del análisis y que dialogan directamente con las asunciones sobre la RdC que se mencionaron al inicio de esta sección: Rendición de cuentas y el sistema de gestión de calidad, estandarización en contextos vulnerables e incentivos para la satisfacción de los docentes.

Con respecto a la redacción del informe del estudio de caso, Stake (2005) advierte que el informe de investigación tradicional puede ser inadecuado como informe de un estudio de casos. Puesto que “un caso no es un problema ni una hipótesis” (Stake, 2005, p. 110). Teniendo en cuenta lo anterior, se optó por presentar a manera de relato la reconstrucción de los resultados de esta investigación. Así, el lector podrá encontrar una narración compuesta por observaciones de campo, esbozos, descripciones, detalles, citas directas e indirectas tomadas de las entrevistas

acompañadas de interpretaciones. El objetivo de esto es sintonizar al lector con la complejidad única que presenta este estudio de caso y facilitar su comprensión (Stake, 2005).

5.1 Estudio de caso: Los Colegios en Concesión en Barranquilla

La educación en la región colombiana que limita con el mar Caribe se ha caracterizado por un marcado rezago frente al resto del país en materia educativa(Correa & Parra, 2019). Observatorio De Educación del Caribe Colombiano (2022) advierte que a pesar de la implementación de planes y estrategias encaminados a incentivar el acceso, la permanencia y los resultados educativos en los procesos de escolarización, existe una notable dificultad en las instituciones educativas de la región para ocupar los niveles más altos de desempeño establecidos en las pruebas SABER [1] "en especial en aquellos departamentos con mayor participación del sector rural, asimismo las brechas históricas entre zonas y sectores que se resisten a desaparecer" (Observatorio De Educación del Caribe Colombiano, 2022). Lo anterior permite referirnos a dos grandes retos: la superación de las brechas de desigualdad educativa y el alcance de mayores niveles de calidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de la región (Burgos-Ayala & Rodriguez, 2021). En este contexto cabe referirnos a la presencia de los CEC en el caribe colombiano, particularmente en Barranquilla, puesto que tal como señala el Acuerdo 0016 del 29 de agosto de 2008,

[1] Las pruebas SABER son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional.

este tipo de institución nace con la misión de hacer frente a las problemáticas mencionadas.

Cabe mencionar que en Colombia este tipo de oferta educativa nace y se populariza durante la administración del exalcalde de Bogotá, Enrique Peñaloza (1998-2000) como una estrategia que buscaba cerrar brechas en el acceso, cobertura y permanencia que enfrentaba el sistema educativo capitalino para llevar educación de calidad a comunidades ubicadas en zonas urbanas marginalizadas (Instituto colombiano de estudios urbanos, 2018). En este sentido, la mayoría de los estudios realizados en nuestro país centrados en el análisis de los Colegios en concesión (CEC) se han realizado en Bogotá, capital de Colombia (Edwards et al., 2017; Edwards & Termes-López, 2019; Termes et al., 2017).

Siendo Colombia un país altamente diverso geográfica y culturalmente relevante realizar un estudio de caso en una ciudad completamente distinta a Bogotá, ubicada en la región caribe: Barranquilla. Los CEC como alianzas público-privadas para la prestación del sector educativo comienzan a tener auge en esta ciudad en el año 2008. En el Acuerdo 0016 del 29 de agosto, se oficializó la posibilidad de que entidades privadas organizaran, operaran y prestaran el servicio público de educación formal en cuatro infraestructuras educativas, mejor conocidas como “Mega-colegios” construidas a partir del convenio firmado entre las autoridades locales y el Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo (FONADE)[2].

[2] El Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo (FONADE) Es una entidad de carácter público que en Colombia se encarga de financiar estudios de pre-inversión a entidades públicas y privadas. FONADE está dotado técnica y financieramente para agenciar proyectos de desarrollo y apoyar la fase de preparación de estos.

Según el Acuerdo 0016 del 29 de agosto de 2008, la autoridad educativa local tenía como objetivo ampliar su cobertura educativa y sobre todo brindar educación de calidad a poblaciones vulnerables. No obstante, los oferentes debían presentarse a un proceso licitatorio donde podían participar instituciones públicas o privadas que acreditasen los mejores resultados en las Pruebas SABER y lograran acreditar experiencia significativa en la prestación del servicio educativo. En caso de obtener la concesión, contarían con la financiación distrital por un periodo determinado de tiempo. Asimismo, se deja por escrito que dicha contratación estaría sujeta a la interventoría de la autoridad educativa local con el fin de garantizar una evaluación sistemática de la calidad educativa a partir de parámetros predefinidos, lo que daría cuenta de forma objetiva del cumplimiento de las obligaciones contractuales. Además, el mencionado acuerdo indica que la oficina de auditoria fiscal de la ciudad se encargaría del control social de estos contratos, es decir la vigilancia y veeduría individual y/o de los ciudadanos frente a esta alianza público-privada.

Para entender el contexto en el que tiene lugar la concesión en Barranquilla es importante revisar el Plan Anual de Contratación del Servicio Educativo (PACSE) en Barranquilla. En este documento se proyectó para el año 2021-2022 la atención de 44.026 niños, niñas y jóvenes en los niveles educativos de preescolar, básica primaria, secundaria y media a partir de la contratación de servicios educativos (Alcaldia de Barranquilla, 2021). Asimismo, este plan señaló que las localidades de la ciudad con mayor déficit en la atención del servicio educativo son la localidad Metropolitana y en segundo lugar la localidad Sur occidente. Lo anterior se asocia a factores como la crisis migratoria venezolana, incidencia de cupos provenientes de municipalidades y el desarrollo urbanístico de la ciudad. Por otra parte, cabe mencionar que de las 4

modalidades de contratación señaladas en el Decreto 1851 de 2015, Barranquilla solo implementa tres de ellas: i) Promoción e implementación de Estrategias de Desarrollo pedagógico para celebrar con confesiones religiosas; ii) Prestación del Servicio Educativo; iii) Contratos para la administración del Servicio Educativo. La modalidad de contrato que no se lleva a cabo en esta ciudad es la contratación con establecimientos educativos mediante subsidio a la demanda.

Ahora bien, la institución educativa en la que tuvo lugar este estudio es un CEC ubicado en una de las zonas priorizadas por el PACSE en Barranquilla. La población estudiantil que asiste a esta escuela convive con la delincuencia, la drogadicción, el vandalismo, la descomposición familiar, embarazo a temprana edad y la prostitución. Brinda servicios educativos de educación formal a aproximadamente 3000 estudiantes de los estratos 1 y 2 de la ciudad. En los últimos años ha abierto, sus puertas a una amplia población de migrantes venezolanos que demandan servicios educativos[3].

Lo anterior es apenas una parte de la historia reciente de esta institución, décadas atrás esta era una escuela privada que atendía población de una condición socioeconómica más estable. Con el desarrollo económico de la ciudad, los habitantes de esta zona se trasladaron hacia otros sectores y poco a poco la institución fue formando parte de la periferia de la ciudad. Esto condujo a un cambio socioeconómico notable en la población estudiantil que atendía esta escuela. Decayó el número de estudiantes y los padres de familia que ahora poblaban esta zona no podían costear las matrículas y pensiones. La institución educativa fue perdiendo entonces, la capacidad de sostenerse a partir de recursos propios.

[3] Extraído de entrevista con el director actual de la escuela.

De cara a lo anterior sus administradores, una comunidad religiosa cuya sede nacional principal se encuentra en el interior del país, buscaron conformar una alianza con la autoridad educativa local partir de un contrato de concesión, en el que se comprometían a prestar el servicio público educativo financiados por el Sistema General de Participaciones[4], tal y como se reglamentó en el Artículo 5 del Decreto 2355 de 2009 (Ministerio de educación, 2009). Fue a partir de este decreto que se formalizó la posibilidad de que las iglesias y confesiones religiosas con personería jurídica que demostrasen trayectoria e idoneidad, pudiesen ser contratistas del Estado, con el fin de satisfacer las necesidades del sistema educativo.

Así, la relación contractual de esta escuela y la autoridad educativa local tiene lugar a partir de un *contrato para la promoción e implementación de estrategias de desarrollo pedagógico con iglesias y confesiones religiosas*. En esta, a diferencia de otras modalidades de contratación, la escuela no participa en procesos licitatorios para obtener el contrato la concesión con el distrito. El criterio de selección sobre el que se realiza la concesión es la "idoneidad" de la institución educativa. Dicho criterio hace referencia, en este contexto, "al equipo humano calificado y experimentado, a las metodologías de enseñanza probadas y con resultados demostrables, las ayudas pedagógicas y demás elementos necesarios que deben acreditar los prestadores de servicio educativo que aspiren a celebrar contratos"[5].

Así, las iglesias y confesiones religiosas pueden acreditar idoneidad a partir de demostrar dos condiciones básicas: A) Experiencia prestando el servicio educativo

[4] El Sistema General de Participaciones es referido a los recursos de la nación que deben ser transferidos a las entidades territoriales en Colombia.

[5] Decreto 2355 de 2009: "Por el cual se reglamenta la contratación del servicio educativo por parte de las entidades territoriales certificadas".

dentro de la jurisdicción de la entidad territorial con la que se celebrará el contrato a través de establecimientos educativos privados u oficiales; b) Obtención de resultados de calidad superiores al percentil 3 en las áreas de lenguaje y matemáticas en las últimas

pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°, de acuerdo con la publicación de los resultados, realizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Dado que esta escuela contaba con tales condiciones, pudo hacerse acreedora de tal contrato, renovado anualmente mientras continuara demostrando la mencionada "idoneidad".

Con el objetivo de mostrarse "más idóneos" y responder a las expectativas y necesidades de la comunidad educativa, se implementó en esta institución el sistema de gestión de calidad (SGC) a partir de la Norma ISO 9001[6]. El director a cargo de la institución en aquel momento argumentó[7] que la escuela debía adoptar esta norma como motor de cambio institucional. Otras instituciones administradas por esta misma comunidad religiosa en otros lugares del país ya la habían empezado a implementar, por lo tanto, consideró que sería factible replicar tal modelo de gestión dentro de la institución (Compartir Palabra Maestra, 2019).

Para lograr lo anterior, el director de la institución se propuso fortalecer los canales de participación con quienes lideraban los procesos institucionales con el objetivo de

[6] La Norma ISO 9001 es una norma internacional elaborada por la Organización Internacional para la Estandarización (ISO) enfocada a la consecución de la calidad en una organización mediante la implementación de un método o Sistema de Gestión de la calidad (SGC).

[7] Tomado del relato del director a cargo en 2017 publicado en el Blog de la Fundación Compartir Palabra Maestra (2019) en el que narra los detalles de la propuesta educativa que implementó en esta institución.

obtener un diagnóstico capaz de ofrecer una caracterización de la IED y a partir de ellos se elaborarían planes de mejora institucional a nivel misional y académico. Otra acción del director fue fortalecer el proceso académico, implementando temáticas, asignaturas y metodologías más estructuradas y acertadas de acuerdo con las necesidades educativas, sobre ella se desplegaron acciones concretas sobre las que se comenzaron a hacer mediciones constantes y ajustes orientados a dos de los principios de la Norma ISO 9001: La mejora continua y toma de decisiones basada en hecho*s* (Compartir Palabra Maestra, 2019).

Lo anterior dio resultados concretos. Por ejemplo, la escuela obtuvo certificaciones de calidad otorgadas por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC) y la Red Internacional de Certificación (en inglés International Certification Network- IQNET). Por otra parte, la escuela comenzó a preocuparse por generar avances en cuanto a la forma de documentar, controlar y evaluar la prestación del servicio educativo y los procesos misionales. Según el director de la escuela se presentaron a corto plazo mejoras en los resultados de las pruebas Saber 11, aumentando las posibilidades de los estudiantes de obtener becas otorgadas por el Ministerio de educación (Compartir Palabra Maestra, 2019). Cabe resaltar que este conjunto de cambios implementados en la institución por el director estuvo nominada al *Premio compartir,* un incentivo que hace reconocimiento y homenaje a la labor y liderazgo de maestros y rectores más sobresalientes del país.

Sin embargo, algunas cosas han cambiado desde aquel entonces. Así lo refirieron los docentes y directivos docentes consultados en este estudio (y sobre las cuales se indaga a mayor profundidad en la siguiente sección). Si bien situaciones externas como la pandemia Covid-19 han tenido incidencia en esos cambios, la discusión de los

hallazgos se centra en esclarecer circunstancias de carácter más interno como el enfoque de gestión administrativa y pedagógica de esta escuela y la forma en la que busca acercarse a la calidad educativa a partir de mecanismos de rendición de cuenta.

6. RESULTADOS

En esta sección, se presentan los resultados de investigación de acuerdo con el objetivo del presente estudio, expuesto en la primera parte de este documento. En consecuencia, esta sección da cuenta de las diferentes subjetividades de los actores escolares en relación con la RdC, las presiones y demandas externas asociadas a ella, así como las prácticas y respuestas escolares resultantes a partir de conocer de primera mano las percepciones, sentidos, experiencias de los docentes y directivos docentes frente a la RdC.

Los resultados de las entrevistas muestran cómo los docentes y directivos docentes le dan sentido a la RdC de forma divergente, es decir que sus posiciones tienden a presentar matices y contrastes dejando ver la importancia de trascender a una visión unívoca de la RdC. Los actores escolares interpretan dichas políticas a partir de sus subjetividades individuales, así como también a partir de factores relacionados con el contexto escolar (Pagès, 2021). Como se advirtió en la sección de metodología, a continuación, se presentan a manera de relato la traducción que hacen los docentes y directivos docentes de la RdC en esta escuela. De esta manera es factible hacer conexiones más evidentes respecto al fenómeno estudiado presentando las manifestaciones de los mecanismos sociales en contexto (Porpora, 2015).

6.1 Inmersión en el campo

Llegué a esta escuela un martes por la tarde, cuando terminaba la jornada escolar. Ese mismo día tuve una reunión con el director para presentarle la investigación y obtener su consentimiento para permanecer en la institución durante al menos dos semanas. El director me permitió el acceso a la institucion bajo mi propia responsabilidad y puso a mi disposición tiempo y espacios con los docentes. Cabe resaltar que el director, al conocer el propósito de este trabajo de investigación, manifestó un especial interés en conocer los resultados de este estudio señalando una latente necesidad de implementar acciones de mejora basadas en evidencias distintas a los indicadores, formatos y evaluaciones.

Así, durante los primeros días en esta escuela me concentré en la observación y sensibilización con el entorno educativo a mi alrededor, lo cual me permitió notar algunos elementos contextuales propios de la dimensión material del *policy enactment* que resultaron cruciales para orientar mis conversaciones con los miembros de la institución. En este primer momento conocí la historia de la institución, su infraestructura física y tecnológica. Me detuve de manera consciente a observar las aulas de clases, las oficinas, las áreas comunes, etc. con el objetivo de obtener algún tipo de información preliminar sobre la que pude profundizar y verificar en las entrevistas.

Por ejemplo, en una de mis primeras visitas a la institución observé que en todas las aulas de clase se encontraba expuesta en algún muro del salón la política de calidad, la misión y visión de esta escuela. Esto me resultó curioso puesto que cada docente dedicaba fervorosamente un espacio en el salón de clases a exponer estos tres elementos. Los decoraban con colores brillantes quizá para hacerlos mucho más

llamativos dentro del salón. Me detuve en una de estas aulas y leí con detenimiento la "política de calidad" de la escuela, que, relacionándola con la RdC tenían el mismo fin: el alcance y mejoramiento de la calidad educativa. Por lo tanto, me pareció pertinente conocer de qué manera la escuela entendía la calidad educativa y cuál podría ser esa línea de acción para alcanzarla.

No encontré una definición de la palabra "calidad" en aquel documento adornado con marcadores de colores y algunos dibujos. Sin embargo, pude notar un término que llamó mi atención: "Sistema de gestión de Calidad", el cual planteaba una especie de hoja de ruta para demostrar actuaciones institucionales de calidad. En este momento comencé a preguntarme sobre las consecuencias de este tipo de lenguaje al interior de una escuela y me pregunté de qué manera la tarea educativa se alteraba o no cuando una escuela empezaba a comportarse y/o compararse con una empresa privada[8]. Anoté dicho término para no perderlo de vista durante este estudio y continué mi observación.

Quise conocer las aulas de clase de esta institución y desde los pasillos escuché a algunos gritos de docentes pidiendo silencio y atención a un grupo de más o menos cuarenta/cincuenta estudiantes.

Seguí observando las aulas y pude ver a algunos docentes con una cantidad considerable de cuadernos en sus escritorios. Recuerdo que una docente me dijo que los cuadernos de los estudiantes debían estar al día por si en algún momento un coordinador los pedía como evidencia. Anoté esto y continué mi recorrido, ahora paseándome por las oficinas del cuerpo directivo de la institución, todas se veían bien

[8] La gestión de la calidad es una práctica propia del sector privado que se ha adaptado a los entornos escolares, es propia del enfoque de gobernanza que propone la Nueva Administración pública.

equipadas, tenían aire acondicionado, conexión a internet, mobiliario en buen estado, entre otras cosas. Los directivos parecían más bien cómodos y tranquilos dentro de sus espacios. Seguidamente, procedí a organizar mis espacios de entrevista con los docentes y directivos docentes. Con el primer grupo de participantes (directivo) fue sencillo establecer un horario para conversar, su tiempo "libre" era más flexible que el de los docentes. Por el contrario, la logística para obtener un espacio con los docentes fue más compleja. Con la autorización del rector, la coordinadora académica me compartió el horario de los educadores con el fin de identificar y seleccionar a aquellos que tuvieran tiempo "libre". Una vez seleccionados, compartí con la coordinadora la lista de docentes que participarían de este estudio. Inmediatamente esta directiva docente me advirtió que en cualquier momento la disponibilidad de los docentes podría cambiar. Varios maestros se encontraban enfermos, por lo tanto, se necesitaba que aquellos que tuvieran tiempo "libre" "cubrieran" a sus compañeros durante el período de incapacidad. Le pregunté sobre la recurrencia de las incapacidades de los docentes y me comentó que semanalmente había entre 2-5 docentes incapacitados de los 100 docentes que laboran en esta institución. La coordinadora procedió entonces a comunicarle a los maestros quienes estarían participando en la investigación.

6.2 Hallazgos

Mis entrevistas iniciaron con una conversación abierta con el director, quien me contó un poco de su trayectoria y liderazgo dentro de la institución, así como los retos que enfrentaba esta escuela. La conversación sobre todo giró en torno a al contrato de concesión que tienen con la autoridad educativa local y sus efectos sobre la autonomía pedagógica y administrativa de la institución. También me contó sobre las demandas

sociales (ej. en términos de rendimiento académico de los estudiantes) a las que deben responder. El director manifestó que este tipo de unión público-privada tenía ventajas, desventajas, limitaciones y un conjunto amplio de retos para la institución. Por ejemplo, el director señalaba que por momentos era frustrante administrar esta escuela en particular bajo un contrato de concesión. Indicó que su relación con la autoridad local era en términos generales positiva; sin embargo, agregó que en algunas situaciones dicha relación se centraba en el control y vigilancia y no en una relación de apoyo y orientación. En palabras textuales:

> Director*: "Por un lado confían en nosotros, pero por otro no nos apoyan en muchas cosas. Me gustaría que la autoridad educativa local se preocupe no solo por seguirnos y pagarnos, sino que se preocupe por nosotros, por ayudar a fortalecernos."*

De cara a lo anterior el director indicó que una desventaja de este tipo de contratación pública radica en brindar un servicio educativo en medio de una dicotomía: Para algunas cosas esta era una escuela pública y para otras como el acceso a capacitación y formación docentes que brinda la autoridad educativa local, simplemente no eran tenidos en cuenta. Esto último debido a que en el contrato de concesión se dejaba claro que la contratación y capacitación de la planta docentes es deber de la organización privada encargada de la administración de la escuela. Asimismo, manifestó que conocía las quejas del personal docente respecto a los pagos de sus salarios puesto que se presentaban a destiempo, pero no había mucho que el pudiera hacer puesto que dependían del presupuesto y pagos que hiciera la autoridad educativa local. A su vez, señaló que una preocupación constante era encontrar

balance en los resultados académicos y la atención y apoyo a la población altamente vulnerable de estudiantes que atendían.

Por otra parte, las entrevistas con los coordinadores o directivos docentes fueron más bien breves. Sus respuestas eran cortas y sin mucha profundización. A pesar de realizarse en cada una de sus oficinas no fue fácil llevar a cabo una conversación abierta, espontanea a partir de las preguntas que había preparado. La mayoría de sus respuestas tenían un tono bastante normativo y en general apuntaban a defender sus actuaciones en torno a la gestión escolar. Durante las entrevistas estaban muy atentos a quienes entraban a sus oficinas, parecían estar cuidando muy bien el tipo de respuesta que daban y quien dentro de la institución podría escuchar la conversación.

Siguiendo con las entrevistas, procedí a conversar con los docentes. La mayoría de estas se realizaron en un salón donde se reunía el equipo pastoral de la escuela y otras se realizaron en las aulas de clase debido a que a algunos docentes manifestaron se les dificultaba movilizarse hasta dicho salón.

En general, los docentes manifestaban preocupación respecto a la discrecionalidad del estudio por lo tanto cuidadosamente se les explicó a partir del consentimiento informado que sus nombres no serían revelados y que la información que estuvieran dispuestos a compartir se protegería. Les conté sobre los propósitos académicos del estudio y la forma en la que ellos estarían contribuyendo a generar espacios de discusión sobre la RdC en nuestros sistemas educativos. Esto fue vital para iniciar una conversación amena a partir de un clima de confianza. No obstante, al inicio de la actividad de entrevista los docentes, así como los directivos, cuidaban el lenguaje de sus respuestas y parecían un poco cohibidos al momento de profundizar sobre sus experiencias dentro de la institución. Se encontraban un poco vigilantes de quien

podría escuchar la conversación. Un reflejo de ello fue la manera en la que bajaban el tono de su voz mientras expresaban algún punto de vista o experiencia, argumentando que en esa institución “las paredes tenían oídos”. Algunos de ellos manifestaron que este tipo de conversaciones eran muy poco comunes y que cuando tenía lugar dentro de la escuela preferían no opinar por miedo a recibir amonestaciones o incluso perder sus empleos.

Para generar más confianza, les ofrecí a los educadores la posibilidad de hacer preguntas o incluso detener la conversación en caso de no sentirse cómodos para responder alguna de mis preguntas. A su vez, les dejé saber que las preguntas que se habían preparado eran sobre todo una guía para conocerlos mejor como sujetos centrales de la RdC escolar y de ninguna forma se buscaba evaluarlos, ponerlos a prueba o cuestionarlos. La principal motivación de lo anterior fue generar un espacio en el que los participantes pudiesen sentirse libres y seguros para conversar sobre un tema en particular: la RdC escolar.

Definitivamente no fue sencillo generar un poco más de apertura en ellos. Factores como, por ejemplo, el espacio en el que me reuní con los docentes; más que favorecer el clima de entrevista, se convirtió en un reto para el desarrollo de la actividad. Durante la entrevista la entrada y salida de personal de la institución al recinto interrumpía la dinámica de conversación y de alguna forma generaba distracción. Por otra parte, el hecho de que los docentes estuviesen en jornada laboral implicó que alguno de ellos se estuviese realizando otras actividades mientras conversábamos, por ejemplo, calificando exámenes o llenando formatos y actas. Algunos de ellos incluso se disculparon por tal situación y me explicaran que no tenían otro momento para

encargarse de ello. En medio de lo anterior, los docentes expresaron sus experiencias, percepciones, quejas e incluso deseos de cambio en la institución.

Durante el tiempo destinado a la recolección de datos con los docentes se presentaron situaciones irregulares al interior de la institución que también vale la pena mencionar. Por un lado, un grupo de docentes organizó un "mitin" [9]contra la gestión de una de las directivas docentes de la institución. Se quejaron frente al mal trato y la poca sensibilidad y comprensión de esta persona de cara a las múltiples situaciones que enfrentaban los docentes en sus aulas de clase y que, de alguna forma les impedían cumplir con las exigencias institucionales en torno a la documentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes a manera de ultimátum le exigieron al rector la renuncia de la coordinadora, de lo contrario todo este grupo de docentes entregarían su carta de renuncia. El rector cedió ante tal presión, aduciendo que dicha situación estaba afectando directamente la tarea educativa en tanto los estudiantes no estaban recibiendo clases. Por otra parte, durante las entrevistas dos de los seis docentes que participaron en estos espacios manifestaron que ya habían decidido renunciar a la institución argumentando que la remuneración no compensaba el desgaste físico, mental y emocional que les generaba trabajar en esta escuela.

Un elemento transversal durante las entrevistas a docentes y directivos docentes, cuando se les preguntaba sobre calidad educativa y/o resultados académicos, fue la referencia directa al sistema de gestión de calidad (SGC). El SGC funciona a partir de la Norma ISO 9001 cuyos principios son: Enfoque al cliente, liderazgo, compromiso de las personas, enfoque de procesos, toma de decisiones basadas en evidencias, mejora continua y gestión de relaciones (Gamboa & Melao, 2012). Los directivos docentes

[9] Un mitin es una reunión organizada con propósitos expositivos, persuasivos o de reclamo.

coincidieron en que en esta escuela dicho sistema funcionaba como un mecanismo capaz de vigilar no solo la gestión escolar a partir de criterios de calidad, sino que también se usa para controlar la entrega de resultados académicos satisfactorios, lo cual garantiza el continuar demostrándose suficientemente "idóneos" ante la autoridad educativa local y de esta manera mantener el contrato de concesión. Reflejo de lo anterior es la siguiente afirmación de una de las directivas docentes, quien se encarga desde hace varios años de la gestión de la calidad: *"Calidad controla las etapas del diseño de la planificación, operación y seguimiento de los resultados según indica la norma" (Directivo docente 2).*

Al preguntarle a los docentes sobre las características del SGC indicaron que un elemento central del mismo es la documentación de todos los procesos y actuaciones que tengan lugar en esta institución, relacionados con la planificación, operación, control de procesos y registros de cumplimiento de actividades. Algunos docentes mencionaron ejemplos de las exigencias documentales que tiene esta institución en función del SGC son: Formatos de programador de clase, formatos de revisión de programadores, actas de evaluación y promoción, actas de planeación, verificación y ejecución de currículo, actas de acompañamiento a padres de familia, entre otras. Me contaron que estos documentos tienen un tiempo de entrega determinados para su corrección y entrega final. Asimismo, cabe resaltar que la información que se incluye en dichos formatos está sujeta a proceso de verificación y validación, a partir de actividades como auditorías internas, revisiones de clase entre pares y por parte de directivos docentes.

En general, para los directivos docentes la implementación del SGC bajo la Norma ISO 9001 ha favorecido el seguimiento de los procesos académicos al interior de la institución y en este sentido, se ha logrado controlar los resultados educativos orientándolos hacia estándares de “calidad”. No obstante, esto contrasta con la percepción de varios de los docentes consultados, para quienes las consecuencias de la implementación de dicho sistema han sido sobre todo negativas. Por ejemplo, algunos docentes que estuvieron presentes en el antes y después de la llegada de la concesión al colegio, señalaron que a partir de este sistema se priorizaron las exigencias documentales sobre el quehacer pedagógico y el acompañamiento en el aula, lo cual desmejoró la experiencia docente dentro de esta institución generando desde su percepción y experiencia una caída de los resultados académicos. Como se muestra en las siguientes citas:

> Docente 3: “Desde que el colegio empezó a certificarse, la parte académica ha pasado a un segundo plano y lo que importa es la parte documental y eso es lo que a los docentes a la mayoría tiene estresados"

> Docente 4: *“El sistema de gestión de calidad ha desmejorado la experiencia de ser docente, mucha gente (docentes) está aburrida y le ha perdido el amor a esto"*

Los señalamientos anteriores llamaron mi atención, me parecieron acusaciones fuertes y bastante distantes de las apreciaciones que hicieron los directivos docentes del SGC. Me pregunté entonces, ¿De dónde provenían dichas percepciones sobre el SGC?, ¿Por qué eran tan distintas las percepciones de los docentes y los directivos docentes frente a las “bondades” del SGC?, ¿De qué manera dichas percepciones podrían afectar los

resultados académicos de la institución? Con estos interrogantes en mente, pensé que sería pertinente conocer a qué se referían los participantes cuando mencionaban el término “calidad”. Sus respuestas (algunas que se ejemplifican a continuación) señalaron visiones distintas del sentido y significado de dicho término en un entorno escolar.

Por un lado, los docentes relacionaban “calidad” con el acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, orientado a atender las necesidades particulares de sus alumnos. Reflejo de lo anterior es la siguiente afirmación del Docente 4: *“Nos estamos quedando con el papel en torno a la exigencia que tiene calidad allá, fallamos en la calidad educativa para los estudiantes acá (en el aula) y es triste porque aquí atendemos niños que lo que viven acá es su única oportunidad de aprender porque en su casa no tienen esa posibilidad”.* Me pareció que esta docente señalaba una diferencia entre la visión de la calidad que tenían los directivos docentes. Incluso parecía señalar dos tipos de calidad distintos: Una que tenía lugar en las oficinas y otra en el salón de clases. Lo anterior, contrasta con el entendimiento de los directivos docentes para ellos hablar de calidad implicaba referirse directamente al cumplimiento de las exigencias procedimentales y documentales propias del SGC ISO 9001 en la prestación del servicio educativo. Lo anterior podemos evidenciarlo en la siguiente cita:

> Directiva docente 2. "*La calidad es un recurso diario de lo que uno hace, no son solo documentos, ni una carga. Es una posibilidad de hacer las cosas bien”*

Me di cuenta de que por las características que esta directiva agregaba a su definición, más que al significado de “calidad”, se estaba refiriendo indirectamente al uso del SGC como garante de la prestación optima del servicio educativo. Sin embargo, la última parte de esta afirmación me pareció particularmente llamativa por dos razones: Ella lo veía como “una posibilidad”, ¿Significaba esto que sin la implementación de un SGC no se pueden “hacer las cosas bien” en una escuela? ¿A qué se refería con “hacer las cosas bien”?

“El cumplimiento de las exigencias del SGC es labor de todos los miembros de la institución” mencionó uno de los directivos docentes entrevistados. Sin embargo, son los directivos docentes quienes tienen a cargo el control y vigilancia de las diferentes etapas del proceso de gestión de la calidad de la escuela. Como lideres de estos procesos institucionales, reconocen que SGC ha generado cierta resistencia en el cuerpo docente. Incluso algunos de ellos señalaron que sigue siendo un reto dentro de la institución convencer a los docentes de que el SGC es un instrumento beneficioso que asegura la calidad educativa.

> Directivo docente 2. *"Hay quienes ya se han habituado y lo hacen como ejercicio y hay otros que les cuesta"*

> Directivo docente 3. *“Las personas que llevan muchos años trabajando en las escuelas cuando viene la auditoria y seguimiento no se sienten cómodas porque piensan que los quieren controlar”*

Directivo docente 4. *“Trabajamos de la mano con gestión de calidad, gestión humana busca mediar muchísimo en la percepción que tienen los colaboradores frente al proceso de gestión de calidad"*

De cara a lo anterior, me preguntaba ¿Por qué se había vuelto un reto convencer a los docentes de aquellas “bondades” que señalaban los directivos docentes del SGC? ¿De dónde provenía tal resistencia de los docentes frente al SGC? Los docentes argumentaron que el problema no radicaba en la existencia de dicho sistema dentro de la escuela sino en la forma en que este ha sido puesto en práctica. Una opinión generalizada por parte de los educadores fue que, desde su implementación, este sistema tuvo un carácter más bien impositivo sobre la comunidad. Algunos de los consultados confirmaban que se trató de una decisión unilateral por parte de quien estaba a cargo de la institución para asegurar anualmente la concesión con la autoridad local.

Otros educadores entrevistados agregaban, además, que la actual ejecución del SGC a los ponía a ellos como docentes bajo una constante presión y premura sobre la entrega de las exigencias documentales que funcionan como evidencia de la ejecución y cumplimiento de los procesos educativos. Los docentes comentaron que no solo deben planificar y ejecutar sus clases, sino que deben entregar documentos que evidencien que se ha cumplido con las diferentes obligaciones que tienen a cargo. Un reflejo de lo anterior es el uso de planeadores de clase: en ellos los docentes dejan por escrito semanalmente cual será la secuencia o protocolo que llevaran sus clases de acuerdo con objetivos de aprendizaje específicos. Estos planeadores son revisados por

docentes que despeñan la función de jefes de área, quienes hacen correcciones y/o aprueban los formatos.

Debe haber correspondencia entre la planificación y la ejecución para que luego de aquella primera corrección, obtengan el visto bueno de los directivos docentes. Se insiste sobre todo en las fechas, la contribución de las actividades al cumplimiento del currículo, la metodología de estas y en algunos casos se exige a los docentes adjuntar evidencias fotográficas de las actividades realizadas.

> Docente 3. "*Los coordinadores llegan a pedir documentos. Todo es papel y te revisan si todo está completo, si te sabes el nombre de los estudiantes, si usas el tablero, si tienes dominio del tema, si estas usando la metodología que pusiste en el planeador, una cantidad de ítems"*

Lo anterior visibiliza las expectativas y concepciones distintas en torno a la calidad educativa como meta institucional. Asimismo, es notable que los participantes difieren en torno a la forma en la que consideran que el SGC contribuye a alcanzar la calidad educativa.

Por parte de uno de los docentes entrevistados señaló otro posible motivo de resistencia por parte de los docentes frente al SGC: En esta institución dicho sistema ha funcionado no solo como una herramienta para la estandarización de procedimientos institucionales, sino que también ha conducido a una constante búsqueda por estandarizar los resultados académicos de una población diversa de estudiantes. El educador afirmó: *"El problema radica en que aquí quieren evaluar a la población a todos por igual y eso no debe ser así, porque esta población es difícil*"

(Docente 5). Lo anterior, se relaciona con la visión de otro de los docentes consultados, quién, al referirse al tipo de población que atendían y el contexto que los rodeaba afirmó “aquí se ve de todo” (Docente 2).

Como lo evidencia la documentación revisada, al firmar el contrato de concesión educativa, la institución se compromete a garantizar el servicio educativo a los niños, niñas y jóvenes de una comunidad particularmente vulnerable sin ningún tipo de discriminación en cumplimiento con los principios que rigen la concesión educativa en Colombia[10]. Estos son accesibilidad, eficiencia, calidad, diversidad, reducción progresiva, oportunidad y planeación. Asimismo, la institución le garantiza a la autoridad local que esta población de estudiantes obtendrá, en un tiempo determinado, resultados académicos satisfactorios; sin embargo, no es una tarea sencilla. Así lo reconocieron docentes y directivos docentes, tal como se muestra en los siguientes fragmentos tomados de las entrevistas:

> Docente 1: *“Hay mucha violencia en esta zona, eso impacta en el resultado de mis niños*"

> Docente 3. *“Yo tengo claro que es muy difícil enseñarles suma, resta y multiplicación cuando están viviendo una situación familiar precaria y dolorosa. Tengo niños que no saben leer; sin embargo, hay que responder, hay que cumplir”*

[10] Decreto 1851 de 2015: “Por el cual se reglamente la contratación del servicio educativo por parte de las entidades territoriales certificadas y se subroga un capitulo del Decreto 1075 de 2015”

Docente 5. "*Entiendo que el estar certificado da un estatus, pero acá no debería por el tema de la población: la cual es amplia y tiene otras necesidades a las que apuntar, más allá de un número*"

En general, los docentes manifestaron que cumplir satisfactoriamente con la tarea educativa que se les ha encomendado en esta escuela es particularmente desafiante. Los niños, niñas y jóvenes acuden a la escuela en condiciones físicas, mentales y emocionales que según los docentes son poco óptimas para el aprendizaje. Varios de ellos señalan que acompañar las necesidades de sus estudiantes implica un esfuerzo extra de su parte.

Una mañana de lunes observé cuando los estudiantes de primaria hacían su formación en la cancha principal. Filas largas de niños que se veían felices en medio de todo. Algunos llegaban con el uniforme roto, incompleto o ni siquiera traían uniforme, venían en ropa particular. A las 9:00 AM de ese día una maestra me contó que algunos de sus estudiantes no traían nada para comer. Así como tampoco traían a clase sus útiles escolares completos. Observé que algunos de ellos corrían a darles un abrazo a sus maestras a cualquier hora del día. Entonces me di cuenta de que esta escuela era para estos niños y jóvenes, no solo un espacio para adquirir conocimientos en matemática o lenguaje, sino que era quizá la única posibilidad que tenían de recibir acompañamiento y apoyo.

Paseándome por algunas aulas observé que algo tan sencillo, pero al mismo tiempo tan significativo como ese breve espacio que dedican algunos docentes en sus clases para preguntarles a sus estudiantes cómo están o cómo se sienten con el fin de

entregarles alguna palabra de aliento invitándolos a trascender esa difícil realidad que los rodea y a pensar en grande, muchas veces hacía la diferencia para estos estudiantes. Al preguntarle a la Docente 4 qué sentido tenía para ella aquel breve espacio dentro de su clase afirmó lo siguiente: “Además de enseñarles la parte académica trato de enseñarles a ser persona, que tengan vocación y aspiraciones". Sin embargo, agregó lo siguiente:

> *"En el documento (*formato de evaluación propio del SGC*) no queda escrito que ya mis estudiantes cuidan del salón, que comen balanceado, respetan a sus compañeros y eso desmotiva mucho, te hace sentir que tu esfuerzo no vale la pena"*

Lo anterior deja ver que los docentes conocen el rol que cumplen dentro de la vida de sus estudiantes en este contexto, aunque la mayoría de veces se sienten invisibilizados por el SGC. Recuerdo que uno de los docentes mencionó durante las entrevistas que para estos estudiantes y sus familias los docentes eran vistos casi como “héroes” por el apoyo y la labor que desempeñaban. En contraste con esto, el docente 5 afirmó: "*Los papás ven el avance de mis niños y yo siento que en realidad no he hecho todo lo que tengo que hacer*". De nuevo, podía sentir un tono de desmotivación y frustración al referirse a su quehacer pedagógico.

¿Por qué esta docente sentía que no había hecho nada aun cuando manifestaba que los padres de familia estaban contentos con los resultados de sus hijos? La respuesta a este interrogante de nuevo me llevaba a la implementación del SGC. Los docentes indicaron que si algo era limitado en esta escuela era el tiempo. Algunos educadores

entrevistados indicaron que la prioridad de esta escuela hacia un tiempo había dejado de ser el estudiante, y ahora, la única meta era el cumplimiento de las exigencias documentales que les aseguren a la institución la posibilidad de certificarse. Detenerse a conocer las cualidades, debilidades y necesidades de los estudiantes implicaba para estos docentes: por un lado, tiempo y por otro "salirse del molde". De cara a los resultados específicos y la larga lista de documentos que tienen estos educadores por entregar, solo hay una conclusión: "*tiempo no hay*" (Docente 1). Lo anterior puede verse reflejado en las siguientes citas tomadas de la conversación con dos de los docentes entrevistados:

> Docente 2: "*A veces quisiera tener el poder para solucionarles la vida a todos y darles una voz de aliento, pero muchas veces no hay espacio para eso. A veces hay que dejar de un lado el corazón y las emociones que inspiran esas situaciones porque estamos enfocados en que tenemos que enseñarles".*
>
> Docente 3. "*El sistema de gestión de calidad no acepta nada por fuera del molde… además, estamos amarrados al cumplimiento del currículo"*

Es notable que estos docentes al igual que varios de sus compañeros muchas veces se sienten limitados por la forma en la que la institución hace gestión de la calidad en términos de resultados académicos específicos. La premura frente el cumplimiento de aspectos burocráticos relativos al SGC limita el tiempo y condiciona el margen de maniobra de los educadores por lo tanto como ellos mismos reconocen hay una diferencia entre lo que ellos como docentes quisieran hacer por mejorar el proceso de

enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes y lo que hacen de cara a los lineamientos institucionales que señala el SGC.

Al preguntarle a los docentes y directivos docentes sobre la forma en las que la institución se propone alcanzar los resultados académicos deseados señalaron que la institución diseña y ejecuta distintas actividades académicas de carácter nivelatorio para asegurarse que la población estudiantil avance más o menos al mismo “ritmo” en las competencias básicas que evalúan las pruebas SABER.

> Directivo docente 2. "*Hemos decidido implementar actividades extra, se ha hecho ajustes al currículo y al horario de clase, donde en 4 horas semanales se hace refuerzo de lectura y escritura".*

La cita anterior me llevó a pensar que las actividades académicas regulares parecen no ser suficientes para alcanzar los resultados deseados en las pruebas SABER por lo tanto tendría sentido que el hecho implementar actividades “extra”. Sin embargo, es cierto que la preparación de estas actividades implica que los docentes deben destinar tiempo y esfuerzo para conseguir que aquel grupo de cuarenta/cincuenta estudiantes avancen rápidamente hacia el objetivo mencionado. En este punto me pareció pertinente indagar sobre la manera en que se tomaban las decisiones curriculares en esta escuela, ¿Se utilizaba algún tipo de insumo para tomar dichas decisiones?

Frente al interrogante anterior, uno de los directivos docentes a cargo de la coordinación académica me comentó que al inicio y al final el año escolar se realizaba una evaluación institucional y frente a los resultados obtenidos tenía lugar el diseño y planeación de actividades y estrategias para hacer frente a las debilidades y desafíos

que se habían diagnosticado. A partir de esta misma evaluación se realizaban diferentes ajustes al currículo y se delegaban responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa para alcanzar éxito en el cumplimiento del currículo. Un ejemplo de dichas responsabilidades era pedirles a los docentes diseñar estrategias para el mejoramiento de los resultados obtenidos por la institución en las pruebas estandarizadas de carácter nacional.

Ahora bien, vale la pena mencionar que el director comentó durante la entrevista que la preparación para las pruebas SABER era todo un reto. Además, señaló que esta labor antes era realizada por un ente externo de carácter privado que contrataba la institución, cuyo costo era asumido por los estudiantes y sus familias. Sin embargo, con la llegada de la concesión educativa, la escuela comenzó a atender población de escasos recursos que no puede costear a un preparador externo. Por lo tanto, se les entregó a los docentes la responsabilidad de preparar a los estudiantes para la realización de dichas pruebas. Esto ha implicado coordinar tiempos entre y extra-clases para el estudio de dichas pruebas.

No obstante, algunos miembros de la institución tienen la percepción de que este tipo de actividades no han sido eficaces en su objetivo puesto que los resultados de la institución han venido decayendo. Quise confirmar aquella sospecha de los docentes, entonces me dirigí a la base de datos del ICFES, en ella es posible consultar el histórico de los resultados de las pruebas SABER por institución educativa. Basta con poner el nombre de la institución en el buscador del portal para tener acceso a los resultados de esta prueba desglosada por las áreas del conocimiento que evalúa. Además, existe una clasificación por planteles educativos de acuerdo con su rendimiento en dichas

pruebas. Procedí a ver los resultados de esta institución y la sospecha de los docentes era cierta. Los resultados de la Institución habían decaído notablemente, el colegio actualmente se encontraba en uno de los niveles más bajo de desempeño de acuerdo con el sistema de clasificación del ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2022).

En general, los docentes señalaron que las actividades y planes de mejoramiento difícilmente podían dar fruto cuando el tiempo era limitado y las exigencias documentales apremiaban. Algunos de ellos enfatizaron en que se les insiste en que a como dé lugar deben cumplir con el currículo sin perder de vista los lineamientos de la autoridad educativa nacional y las exigencias del SGC. En este sentido, manifestaron cierta frustración frente a actividades que, a su parecer, carecen de un verdadero sentido pedagógico capaz de impactar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de esta población estudiantil pues son se implementadas más bajo la lógica de "cumplir con el requisito a como dé lugar" que como una experiencia significativa para el aprendizaje. Algunos ejemplos de esto son mencionados en las siguientes intervenciones de los docentes:

> Docente 3*: "Le hacemos recuperación de la recuperación, eso hace que el estudiante no se preocupe cuando va a perder porque sabe que va a recuperar, eso conlleva a que la calidad disminuya"*
>
> *Docente 4: "Si no alcanzo a dar una clase debo reprogramarla, pero eso implica tiempo. Y Tiempo no hay. Les pego una copia de la lección en el cuaderno, pongo la fecha y sigo con el otro tema"*

De cara a tal inconformidad con la gestión institucional, les pregunté a los docentes sobre qué tipo de acciones tomaban ellos en el aula para alcanzar los resultados académicos deseados. Varios de ellos coincidieron en que en general, sienten que cuentan un margen de maniobra bastante limitado para tomar decisiones autónomas que impacten el proceso de enseñanza y aprendizaje de cara a las necesidades particulares de sus estudiantes. Algunos de ellos manifestaron incluso, que preocupados por sus estudiantes comunicaron a los directivos docentes las problemáticas a las que se enfrentan en el aula e incluso propusieron posibles soluciones. Sin embargo, no reciben mayor atención o acompañamiento por parte de los directivos. Los docentes explicaron que varias de las propuestas de carácter pedagógico que han sugerido muchas veces se ven frustradas porque transgreden las instrucciones que dan los directivos en nombre del SGC.

> Docente 4. *"Siempre hay estándares, a partir de ahí sabemos lo que debemos abordar dependiendo de cada grado, pero a veces no tenemos la autonomía y estamos tan amarrados a un referente teórico, curricular para ciertas cosas".*
>
> *Docente 5. "No deberíamos cerrarnos a que la única palabra cierta la tenga el coordinador. Sin embargo, cuando hacemos una sugerencia dicen que lo van a tomar en cuenta e incluso estas sugerencias se van a los archivadores y no son valoradas"*

Lo anterior, pone en evidencia la percepción de algunos docentes sobre la forma en la que ven cooptada cualquier posibilidad de responder desde su labor como educadores a eventualidades propias de un contexto altamente vulnerable como este. En este

sentido, algunos de ellos señalaron que obligados a cumplir el planeador continúan su clase aun cuando se enfrentan a estudiantes que no rinden en el aula debido a que llegan al colegio sin comer o sin dormir bien o que, en otros casos, no cuentan con recursos para comprar útiles como cuadernos o textos escolares.

Los educadores manifestaron enfáticamente que no podían simplemente detener el cumplimiento del planeador si se presentaba, por ejemplo, un conflicto violento entre estudiantes durante la clase, en caso de hacerlo podrían alterar la planeación y esto podría acarrearles sanciones. Las siguientes citas del trabajo de campo realizado ilustran este tipo de situaciones:

> Docente 4. *"Por ejemplo, en la clase de música de prescolar, tengo el afán de que viene la auditoria y me van a revisar que consté que yo tal día di tal tema. ¿Qué más evidencia que el niño se aprenda la canción y disfruten la clase de música?"*

> Docente 6. *"Si estoy dando ética y se presentó una pelea y dices mañana quiero hablar sobre el conflicto y no puedes porque mañana según el planeador debes abordar otro tema. Antes era más flexible, si querías demorarte abordando un tema podías hacerlo, ahora no. La misma normatividad y gerencia te limita, te lo impide"*

Esta escuela, como se ha mencionado antes, es administrada por una comunidad religiosa. En este sentido, la educación que se imparte es guiada por un conjunto de valores pastorales que animan la formación de los estudiantes[11]. Así, la propuesta pedagógica no solamente debe responder a una formación de la dimensión del "saber"

[11] Tomado del documento que contiene el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

y el “saber hacer” sino que adquiere un compromiso fundamental con el ser, así lo manifestó el director de la escuela, quien además añadió: *“Esta escuela conoce el impacto que tiene sobre la comunidad que atiende más allá de lo académico”*

Lo anterior nos permite entonces señalar que esta institución reconoce un compromiso - al menos desde su propio discurso- con la formación de los estudiantes que trasciende a la mera entrega de los resultados académicos. En este punto, docentes y directivos docentes coincidieron en que “lo humano” es parte fundamental de la propuesta educativa de esta escuela puesto que reconocen que sobre todo llevan a cabo una labor social dentro de la comunidad por lo tanto sentían que se esperaba mucho de ellos. Un reflejo de lo anterior son las siguientes citas:

> Docente 3:"*No producimos objetos, damos algo más grande: formamos personas, base de la sociedad futura*"
>
> Directivo docente 3*: “*No solo enfatizamos en que sumes, restes y leas, nos vamos al ser y a la persona"

Sin embargo, vale la pena mencionar que el hecho de entender su quehacer pedagógico como una labor social ha sido una constante apuesta institucional, así lo aseguraron el director y la directiva docentes encargadas de la gestión de recursos humanos. Esta consigna ha sido sobre todo una estrategia para que los docentes se sientan “más comprometidos” con la comunidad y permanezcan dentro de la institución. Lo anterior, debido a que el colegio identificó a partir de evaluaciones institucionales que la tasa de rotación docente en los últimos años ha sido notablemente alta, convirtiéndose en un factor de riesgo más que en un indicador de

gestión. Así lo afirmó la directiva docente, especialista en gerencia del talento humano, encargada desde hace varios años del área de la gestión humana de esta institución:

> Directivo docente 4: *"Hemos contratado gente muy competente a nivel académico, pero al enfrentarse a la cantidad de estudiantes, al tiempo, las adversidades en este, contexto, y el tipo de contrato, deciden irse"*

De cara a lo anterior, me pareció necesario indagar sobre las condiciones laborales, las garantías o incentivos que tenían para permanecer dentro de la planta docente de este CEC. En este sentido, pensé que lo más pertinente era revisar como fuente primaria el contrato de concesión de esta escuela, el cual encontré disponible en internet. Este documento, además de formalizar la concesión del servicio educativo, señalaba con respecto a la contratación de la planta docente que esta era responsabilidad del ente privado, esta es una característica propia de este modelo de oferta educativa. En este sentido, a pesar de que los honorarios de la planta docente se pagasen con dinero proveniente de fondos públicos, no les daba el statu de docentes oficiales. Por lo tanto, no contaban con el mismo tipo de prebendas o garantías en distintos ámbitos que un docente que labora en una institución pública en Colombia sí tiene.

Complementando lo anterior, la directiva docente encargada de la gestión humana señaló: "*Yo reconozco que el gran problema aquí es el tipo de contrato que tienen los docentes"*, añadió que este se trata de un contrato a término fijo[12] cuya renovación o no, se encuentra a merced de la decisión del director. En contraste con lo anterior, hay que agregar que el rector señaló que pocas veces se había visto en la necesidad de

[12] Es un tipo de contratación laboral que estipula una fecha de terminación determinada en el contrato escrito.

despedir a alguien, sino que esta ha sido por lo general, más una decisión voluntaria y unilateral que toman los docentes.

Durante las entrevistas los docentes señalaron que las condiciones laborales derivadas del tipo de contratación, el sinnúmero de exigencias documentales, la presión sobre el rendimiento, capacitaciones desacertadas respecto a su labor y la imposibilidad de comunicar sus necesidades o sentires por miedo a ser despedidos, son algunos aspectos que los desmotivan en su quehacer docente y frustran sus ganas de esforzarse en entregar esa "milla extra" que les exige la institución y que tanto promocionan los directivos. Un ejemplo de lo anterior puede evidenciarse en las siguientes citas:

> *Docente 2. "Nunca hay un "felicitaciones profe, estas cumpliendo. Tu salón permanece limpio, tus estudiantes son muy educados, nunca."*
>
> Docente 3: *"Le hemos perdido amor a esto. Todos trabajamos por una necesidad económica y acá cada vez nos desmejoran más el salario y nos exigen más. No nos escuchan, al padre (director) le llega la información que le dan los coordinadores y a ellos no les conviene que se sepa la situación de los maestros"*
>
> Docente 4. *"El cansancio y la frustración repercute en nuestras clases, pero no tenemos otra opción"*

Los señalamientos que muestran las citas anteriores me generaron cierta preocupación. Acaso, ¿El quehacer docente había quedado reducido para algunos educadores a la lógica de "cumplir por cumplir"? ¿Qué tipo de consecuencia tenía para los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje que sus maestros le

“perdieran amor” a su labor como docentes en este tipo de contexto? Estos eran algunos interrogantes que pronto aparecieron y que pude conversar con algunos docentes.

Entonces, los consultados aprovecharon para referirse a esas experiencias “amargas” en su quehacer diario como educadores. La siguiente cita ilustra un poco el estrés y la frustración que viven algunos de ellos en medio de esa necesidad y presión por cumplir con las exigencias del SGC como medio para alcanzar la calidad educativa.

> Docente 5: *“Se maneja estrés, el trabajo acá no es fácil. Más que frustración, el estrés es por cumplir porque tienes que manejar unos tiempos y hay momentos en los que sientes que no das abasto. El estrés es por cumplirle a la institución y a mis estudiantes, porque para mí son dos cosas diferentes. Para mis estudiantes tengo una planeación semanal y yo tengo que cumplirle a ellos, traerles toda la estructura de mi clase, pero también tengo que cumplirle a la institución porque tengo que entregar la documentación ".*

A su vez una de las docentes consultadas manifestó cierta incomodidad frente a las constantes revisiones a manera de auditoría interna que se hacen: “*Profe, vengo a observar tu clase, me dice la coordinadora, como si yo fuera practicante*". Esta educadora comentó que de cara las décadas que tenía ejerciendo su labor como docente esto le parecía indignante e incluso irrespetuoso. Mientras que para otro de los consultados refirió que ha optado por enfrentar la auditoria de la coordinadora ignorando su presencia en el aula: "*Yo no me fijo cuando se ponen a observarme, yo estoy haciendo lo mío*” (Docente 6).

Me resultó interesante esa dualidad que establecía la docente 5. De hecho, me pareció que no era la única dualidad sobre las que se debatían algunos miembros de esta institución educativa: ¿Priorizar a los estudiantes o las exigencias del SGC?, ¿Estandarizar o personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje? Sin embargo, como se ha descrito antes, el margen de los docentes para tomar decisiones entre una y otra cosa es bastante limitado. Tanto que parece, según lo descrito por los docentes, no haber espacio para puntos medios.

De hecho, otra dualidad apareció en conversación con uno de los dos docentes que renunció a la institución luego de estos espacios de entrevista: ¿Permanecer en la institución o abandonarla? Este educador comentó que tenía claro que para la institución no había nadie imprescindible. Además, argumentó que la difícil situación laboral que vivía dentro de la institución lo llevaron a tomar tal decisión. Sin embargo, su única preocupación frente a irse de la escuela eran sus alumnos, quienes tendrían que readaptarse a la metodología del nuevo docente que llegara al aula.

Sumado a lo anterior, un docente manifestó: "*Somos una escuela, pero también somos una empresa*" agregando de forma tácita que como docente se percibía a sí mismo como "*un número más*" dentro de una "empresa" (Docente 5). Este mismo educador reconoció que la constante exigencia frente a los documentos y rendimientos los han llevado a perder la sensibilidad que lleva consigo la labor docente. De hecho, varios docentes consultados coincidieron en afirmar que, con la implementación extensiva del SGC, la institución perdió la "humanidad":

Docente 3*: "A veces hay que dejar de un lado el corazón y las emociones que inspiran ciertas situaciones porque estamos enfocados en que tenemos que cumplir".*

Docente 4: "Aquí nada más importa que produzcas, en que cumplas un horario, en que baje el índice de reprobación como sea"

Las dos citas anteriores son algunas de las argumentaciones que dieron los docentes frente a una pregunta que surgió durante mi conversación con los educadores consultados: ¿De qué hablaban cuando se referían a "perder la humanidad" en un entorno escolar? Para ellos esto implicaba referirse, en primer lugar, al enfoque documental y orientado meramente al resultado que había tomado la gestión escolar y, en segundo lugar, la forma en la que ellos, no como empleados sino como personas sintientes, asumían dicho enfoque en este contexto particular. Varios docentes mencionaron que por no dejar de cumplir dedicaban tiempo extra desde su casa a adelantar todos los formatos que tenían pendientes descuidando su entorno familiar. Otro docente comentó que algunos de sus compañeros estaban enfermos por el estrés y agregó que varios de ellos también llegaban a clase sin comer; además señaló, que en caso de tener una hora libres se les distribuía otros salones para "cubrir" a otros de sus compañeros que se encontraban incapacitados, esto para ellos ya era recurrente pero no dejaba de ser desgastante. Así lo evidencian las siguientes citas:

Docente 2: *"Aquí siempre hay profesores incapacitados, no hay un mes en el que estemos completos"*

Docente 4 "*Muchos venimos enfermos, porque si te ausentas 3 -4 días, una semana, te atrasas y cunando regresas encuentras demasiado trabajo acumulado"*

Entonces me pareció conveniente preguntarles si alguna vez habían comentado lo anterior el equipo de directivos y señalaron que poca o ninguna vez las coordinadoras les prestaban atención. Existen formatos para quejas y reclamos para que los docentes pongan en manifiesto sus inconformidades, pero los mismos docentes han preferido no usarlo, puesto que consideran que quejarse representa la posibilidad latente de perder su trabajo. Uno de ellos agregó que solo tenía en mente una reunión con el director de la escuela para "desahogarse" que nunca más volvió a repetirse. Además, manifestó con tono de resignación lo siguiente:

"No decimos las cosas por miedo a perder el trabajo y preferimos pensar que eso siempre va a estar así y hay que aguantar"

De este modo concluyó mi trabajo de campo dentro de esta escuela. Algunos docentes me preguntaban al final de las entrevistas cuándo podrían conocer los resultados de esta investigación. En su voz había cierto tono de esperanza y expectativa, como sí de alguna forma esperaran que esta investigación permitiera que sus percepciones y sentires sobre el tema que nos ocupó fuese visibilizado y discutido.

7. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES

En esta sección nos dedicaremos a argumentar sobre la traducción de las políticas de RdC en nuestras escuelas y la forma en la que esta impacta el quehacer docente en esta escuela. Ahora bien, de cara al caso que se ha expuesto en la sección anterior, es

importante señalarle al lector que los argumentos que se plantean a continuación pretenden sobre todo aportar a un debate mucho más amplio y ambicioso centrado en las implicaciones de la NAP como enfoque de gobernanza escolar.

Dicho enfoque de gobernanza escolar ha señalado para nuestras escuelas una serie de metas relacionadas con la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación. En este sentido y como se ha mencionado antes, se han importado desde las ciencias administrativas algunos mecanismos, instrumentos, indicadores y enfoques de gestión que prometen el logro de dichas metas. En la escuela que hemos examinado, encontramos que se ha implementado un sistema de gestión de calidad, se realizan evaluaciones estandarizadas, auditorias, y en la mayoría de los procesos institucionales se debe presentar evidencias documentales que den cuenta del cumplimiento y actuaciones de los miembros de la institución. Así, a continuación, realizo una breve discusión de los hallazgos presentados a partir de las siguientes categorías de análisis: Sistema de gestión de calidad y rendición de cuentas, estandarización en contextos vulnerables e incentivos para la satisfacción docente.

7.2.1 Sistema de gestión de calidad y Rendición de cuentas:

Cuando se diseñó el protocolo de entrevistas semiestructuradas se pensó que las preguntas debían estar orientadas a conocer la forma en que son interpretados y puestos en práctica los instrumentos de RdC. Sin embargo, a medida que avanzaban las conversaciones con los maestros y directivos, encontramos que en esta escuela otro instrumento, también de corte típicamente empresarial, ha sido asemejado por docentes y directivos docentes como un mecanismo de RdC: El SGC.

Dicho sistema es otro ejemplo de las múltiples manifestaciones de la NAP dentro de las escuelas, se trata de una técnica genérica que busca alcanzar la calidad total en los

distintos procesos institucionales que se llevan a cabo dentro de nuestras escuelas (Pollit & Bouckaert , 2011). Sin embargo, en esta escuela se ha convertido en una forma de vigilar, controlar y evidenciar no solo los procesos sino también el cumplimiento de las obligaciones de los miembros de la institución, esto con el fin de asegurar la continuidad de la concesión con la autoridad educativa local.

Al contrastar las características de la RdC y el SGC como manifestaciones de la NAP, encontramos más semejanzas que diferencias entre estos dos elementos. Posiblemente esto ha favorecido un clima en el que las políticas, más que actuar conjunta e interdependientemente con distintos propósitos, sean entendidas por los actores escolares consultados como una misma cosa. En esta escuela, la posibilidad de que esto haya sucedido de esta manera es mayor en tanto no hubo ni ha habido una discusión, construcción y deconstrucción de los sentidos, objetivos y mecanismos diferenciados de estas políticas en comunidad.

Aunque es claro que un SGC tiene en teoría un propósito mucho más amplio que responsabilizar a los actores escolares por sus actuaciones, el uso que se le ha dado en esta escuela puede haberlo este propósito más relacionado con la RdC. Esto es notable, por ejemplo, en que de acuerdo con actores consultados las exigencias documentales tienden a usarse como evidencias para seguir, evaluar las actuaciones de los actores educativos dentro de la institución. Las exigencias documentales se usan como evidencias sobre el cumplimiento de las obligaciones individuales de los miembros de la institución, como sucede por ejemplo con los programadores de clase donde debe quedar constancia de las actividades que planee realizar el profesor y cumplimiento, el cual estará sujeto a la validación y verificación que realizan los directivos docentes. La premura por la entrega de estos documentos genera sobre los

miembros de esta comunidad educativa casi la misma o mayor presión que la entrega de resultados satisfactorios en las pruebas estandarizadas, si pensamos en un sistema de RdC de tipo performativo. La documentación es la columna vertebral del SGC en esta escuela. Para algunos de los directivos su cumplimiento optimo es la posibilidad de asegurarse una certificación de calidad a partir de cual pueden demostrarse "idóneos" ante la autoridad local y de esta manera mantener el contrato de concesión educativa.

La centralidad de la documentación en el SGC coincide con la prioridad que tienen los resultados en un sistema de RdC basado en resultados. En los sistemas de RdC de este tipo es fundamental la generación de evidencias para la toma de decisiones escolares, estas provienen principalmente de los datos que arrojan los resultados de las evaluaciones estandarizadas (Ehren, 2020). Esta escuela aplica este enfoque basado en evidencias, pero en este caso a partir del SGC. Sin embargo, las evidencias no son exactamente los resultados de las pruebas saber sino el cumplimiento de las exigencias documentales. Por esta razón todo lo que sucede en esta escuela es documentado a partir de algún tipo de formato que se diligencia cuidadosamente para no dejar por fuera ningún tipo de detalle relativo al cumplimiento de las obligaciones de los docentes y directivos docentes en sus respectivos roles. A su vez, el uso de documentación en el SGC en esta escuela ha sido interpretado por los directivos docentes como la posibilidad de "hacer las cosas bien" en términos de organizar la información sobre los procesos y resultados institucionales con el fin de generar diagnósticos para implementar acciones de mejora. Esto último, coincide precisamente con una de las premisas que soportan la implementación de sistemas de RdC alrededor del mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2017). Mientras

que, para los docentes, esto nada tiene que ver con “hacer las cosas bien” sino todo lo contrario. Para ellos hacer las cosas bien en este contexto implica, por ejemplo, detenerse sobre las necesidades particulares de sus estudiantes y reflexionar sobre la pertinencia de actividades que se implementan.

Lo anterior permite referirnos otro elemento en común: La predicción teórica de que la implementación de instrumentos de RdC y los SGC generan confianza entre los usuarios puesto que permiten demostrar que una institución educativa ha actuado conforme a criterios o requisitos específicos de calidad, eficiencia y eficacia (Santiago & Rodriguez, 2018) por lo tanto adquieren cierto prestigio que les permite posicionarse en el mercado diferenciándose de otras instituciones. Las premisas que cimientan la RdC en entornos escolares señalan que a partir de lo anterior aparecen entornos se favorece la aparición de entornos de competencia entre las escuelas que consecuentemente generan innovación educativa y a la diversificación de proyectos educativos a partir de entornos de competencia (Verger et al., 2016). Ahora bien, en esta escuela sus actores educativos demuestran que no buscan precisamente competir con otras escuelas y la confianza que genera una certificación de calidad no está enfocada precisamente en convencer a los padres de familia de elegir este centro educativo para sus hijos, esta escuela busca principalmente conservar el contrato de concesión.

7.2.2 Estandarización en contextos vulnerables

Frente a lo anterior es importante señalar que desde la teoría del *policy enactment* las políticas crean contexto, pero al mismo tiempo el contexto precede a las políticas (Maguire et al., 2015). El SGC en esta escuela se introdujo sin darle mucha importancia a las características propias de un contexto vulnerable como una herramienta que,

según los directivos, funcionó positivamente en otras escuelas del país administradas por la misma comunidad religiosa, por lo tanto, se pensó que en esta escuela daría el mismo tipo de resultados. Por ejemplo, los docentes señalaban que, aunque se obtuvo una certificación de calidad, la experiencia docente ha venido desmejorando y los resultados académicos decayendo. El “costo de oportunidad” de contar con esta certificación ha sido obviar e incluso ignorar las demandas que aparecen en un contexto altamente vulnerable como el afecto, el apoyo y el acompañamiento a los estudiantes. Se usa el mismo tipo de actividades y metodologías para que todos, incluso aquel estudiante que llega emocionalmente devastado a clases por la pérdida violenta de un ser querido o aquel que no cuenta con útiles escolares o que está en situación de desnutrición, avancen con “el mismo ritmo” y obtengan resultados satisfactorios.

En este sentido, podemos referirnos a la estandarización como elemento común entre la RdC y el SGC. Un SGC en una escuela busca sobre todo estandarizar procesos principalmente de corte burocrático, con el objetivo de optimizar resultados (Santiago & Rodriguez, 2018). Sin embargo, en esta escuela lo anterior ha sido interpretado y puesto en práctica por los docentes como una oportunidad para estandarizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y consecuentemente sus resultados académicos. La estandarización para asegurar la calidad educativa en términos de resultados también es elemento característico de la RdC performativa (Fernández-González & Monarca, 2018). No obstante, en esta escuela la estandarización justificada en el cumplimiento del SGC ha implicado que los docentes descuiden la posibilidad de atender las necesidades particulares de sus alumnos. Los

docentes ven limitada su autonomía para tomar decisiones en el aula que les permita hacer frente a situaciones relacionadas con el contexto estudiantil.

A la luz de lo anterior, se posible que afirmar que la RdC y el SGC tienen en común la posibilidad de generar efectos no deseados o “prácticas oportunistas” (Parcerisa & Verger, 2016) aun cuando su objetivo – al menos desde el discurso institucional desde el que se implementan- sea otro. Por un lado, los docentes de esta escuela se ven presionados a presentar “buenos” resultados académicos en las pruebas estandarizados por lo tanto se ven obligados a, por ejemplo, enfocar el proceso de enseñanza y aprendizajes únicamente a áreas del currículo que serán evaluadas en dichas pruebas o a dedicar tiempo extra a su preparación, como sucede en esta escuela. Por otra parte, se puede considerar como otra práctica oportunista el hecho de que algunos de los docentes, que por alguna razón no alcancen a dar una clase, presionados por la exigencia documental del SGC, prefieran inventar una actividad y poner una fecha que coincida con el planeador antes que reprogramar la clase y dar la lección completa orientada a objetivos de aprendizaje intencionados y bien planeados que respondan a las necesidades particulares de sus estudiantes.

7.2.3 Incentivos para la satisfacción docente

En este punto vale la pena hacer alusión a un grupo de críticas acerca de la forma en la que las políticas de RdC performativo reconfiguran los sentidos en torno a la educación (Monarca et al., 2015). La RdC de este tipo, personificada para directivos docentes y docentes en el SGC, “afecta lo que pasa dentro del aula. Los tiempos, los contenidos, y las formas de enseñanza se modifican para adaptarse a la exigencia del examen (…) En este escenario, todo lo que no es medido ni es medible pierde valor”(Fernández-

González & Monarca, 2018, p. 389). Esto ayuda a entender porque, por ejemplo, los docentes, sienten que aspectos relativos a que, por ejemplo, sus estudiantes mantengan el salón de clases limpio y en orden o simplemente no es tenido en cuenta porque esto no es medido ni evaluado en el programador que revisan los directivos docentes.

Lo anterior puede ser problemático teniendo en cuenta que la propuesta pedagógica sobre la que se cimienta esta concesión con la autoridad educativa local está basada en el dogma católico y pensada para un entorno altamente vulnerable como este[13] . Sin embargo, el documento que formaliza esta concesión solo establece como criterio "la idoneidad" (un criterio bastante etéreo, a mi parecer) que demuestre el ente privado y los resultados en las Pruebas Saber. Más allá de eso no se establece ningún tipo de criterio objetivo para medir la forma en la que un docente enfrenta situaciones propias de un contexto que convive con diversas problemáticas socioeconómicas y que afectan el rendimiento de los estudiantes. La traducción que los docentes y directivos docentes realizan de lo anterior, sumado a la poca autonomía con la que cuentan podría resumirse en: si no tiene valor, si no es medido, si no hay control o vigilancia simplemente es licito ignorarlo o saltárselo.

Algunos docentes transgreden esta lógica y sin prestarle mucha atención a que su compromiso con su quehacer docente y con sus estudiantes sea medido o no, dedican al menos un momento en su clase a concentrarse en las necesidades particulares de sus estudiantes, otros simplemente prefieren pasarlas por alto argumentando que no disponen de tiempo o que "salirse del molde" puede traerles problemas con los directivos.

[13] Tomado del documento PEI y conversaciones con el director de esta escuela.

En esta el SGC ha adquirido tanta centralidad en la gestión escolar que, como se ha evidenciado en el relato del trabajo de campo, genera suficiente presión sobre las conductas de los actores educativos como para que estos “cumplan con sus obligaciones y se vuelvan más sensibles a públicos específicos” (Parcerisa & Verger, 2016, p. 21) lo cual coincide con una característica típica de uno de los tipos de RdC, aquella que es basada en resultados. El SGC ha adquirido un carácter, sobre todo, vinculante sobre los miembros de la comunidad que los vigila y los obliga a cumplir a como dé lugar con determinadas responsabilidades, de no hacerlo se generan sanciones. Sin embargo, el contraste con un sistema de RdC radica en que el cumplimiento eficaz y efectivo de las obligaciones en torno a la mejora escolar debería conducir a incentivos reales y simbólicos para la satisfacción docente (Hooge et al., 2012). Cabe resaltar que dichos incentivos van mucho más allá de la remuneración económica. El reconocimiento y prestigio, estabilidad laboral, crecimiento personal y profesional son algunos elementos que valoran los docentes como impulsos para mejorar su rendimiento (Arcia, 2014).

El punto es que la evidencia recolectada indica que en esta escuela no hay incentivos reales ni simbólicos para la mejora escolar. Quizá lo más cercano a un incentivo de parte de la institución para un docente es la renovación de su contrato laboral a final de cada año. También se podría pensar en que otro incentivo puede provenir de los progresos que ellos mismos observan en sus estudiantes relativos a su formación humana en un entorno tan complejo como este. Sin embargo, ello se pone en entredicho de cara a que los maestros manifestaron que consecuencia de cumplir con las exigencias del SGC solo obtienen desgaste, frustración, cansancio y desmotivación sobre su quehacer docente y sus condiciones laborales. Sentires muy similares

señalaron los participantes de estudios como el de Pàges (2020) relacionados con la traducción de la RdC en el sur de Europa.

Otro supuesto implícito en la literatura indica que los actores educativos a los que se les pide rendir cuenta dedican más esfuerzos al logro de la tarea educativa y elaboran estrategias que contribuyan a su cumplimiento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2017) lo cual apunta al fortalecimiento de la calidad docente y consecuentemente debería favorecer la satisfacción de los educadores en su quehacer pedagógico generando percepciones positivas sobre el sistema educativo, resignificando y reiterando su compromiso con la mejora educativa (Carr-Hill et al., 2018). Los SGC y la RdC, deberían conducir a la mejora de la experiencia docente (Fernández-Cruz et al., 2020) e incentivar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, al menos dentro de esta escuela, es evidente que ha sucedido lo contrario. Por ejemplo, el cumplimiento extensivo de los lineamientos del SGC es una de las grandes razones que soportan el hecho de que los docentes sientan que le han perdido “amor” al trabajo que realizan en esta institución. El “amor” al que se refirieron los educadores es una forma de expresar el compromiso con la mejora educativa. Este se ve opacado algunas veces debido a que, como miembros de esta escuela, viven escenarios de múltiples dicotomías y dilemas relacionados con el estilo de gobernanza que impone la visión gerencialista de la educación naturalizada a partir de la NAP. En teoría la NAP se caracteriza por promover estilos de gobernanza escolar centrados en la entrega de autonomía pedagógica y/o administrativa sobre las unidades educativas y sus miembros para la toma de decisiones que conduzcan al mejoramiento de la educación (Verger & Normand, 2015). En un CEC esto debería ser mucho más esperable debido a que bajo

este tipo de oferta educativa la autoridad educativa desconcentra y delega funciones en el agente privado que administra el centro educativo para el manejo de aspectos como la contratación del profesorado, la gestión del presupuesto o aspectos pedagógicos como la gestión, planeación y ejecución del currículo para atender a las necesidades propias de entornos vulnerables, donde por lo general se instalan este tipo de escuelas (Edwards & Termes-López, 2019). Sin embargo, dicha autonomía está sujeta a mecanismos, instrumentos y dispositivos para vigilar y controlar la responsabilidad de los actores educativos sobre la mejora escolar (Lingard et al., 2017). Lo anterior unos permite ilustrar una de las ideas centrales de Maguire et al., (2015) a en relación con esos posibles escenarios en los que dos o más políticas pueden contradecirse entre sí cuando se introducen en el contexto escolar. En esta escuela, las múltiples manifestaciones de la NAP han conducido a que, por ejemplo, los docentes se sientan acorralados en escenarios en los que difícilmente se pueden tomar decisiones conscientes e intencionadas que conduzcan a la mejora escolar en un contexto altamente vulnerable como este. Surgen dicotomías que podrían manifestarse en interrogantes del tipo: ¿Cumplirle a los estudiantes o cumplir con las exigencias del SGC?, ¿Estandarizar o personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto vulnerable?, ¿Priorizar en su formación la dimensión del ser o la del saber? Y en este mismo sentido, aparecen dilemas relacionados con la satisfacción docente. Entre ellos: ¿Dedicar el tiempo libre a la recreación, el descanso o a continuar trabajando en los planeadores que tienen pendientes?, ¿Permanecer en esta institución o abandonarla?

Los docentes no han interpretado los múltiples lineamientos, exigencias y consecuencias del incumplimiento del SGC como una hoja de ruta para alcanzar la

calidad sino como una imposición que principalmente restringe su autonomía dentro del aula. De hecho, podría decirse que, con respecto a la mejora escolar y la calidad educativa la única decisión que los docentes de esta escuela toman autónomamente es la de decidir con que colores adornan la pared del salón en la que se exhibe la política de calidad del colegio. Sobre esto no hay mayor control o vigilancia; sin embargo, no exhibirla, al menos durante una auditoria, podría ocasionarles sanciones. Frente a otros aspectos relativos a su quehacer docente como la ejecución y evaluación del currículo no cuentan con tanta oportunidad y opciones para decidir.

8. CONCLUSIÓN

En este trabajo realizamos un estudio de caso sobre un colegio de concesión ubicado en el caribe colombiano. Este estudio nos permitió confrontar algunas premisas que cimientan la promoción de ciertos elementos de gestión como formulas ideales para alcanzar la mejora de nuestras escuelas. El haber centrado la mirada en los docentes y directivos docentes de esta escuela, nos permitió conocer cómo una política educativa puede tomar múltiples formas generando efectos que incluso podrían ir en detrimento con los objetivos para los que inicialmente fueron diseñadas.

Asumir que todos los actores escolares actúan bajo la misma racionalidad instrumental y persiguen el mismo objetivo aceptando por lo tanto de manera generalizada y sin mucha resistencia la implementación de distintos instrumentos de RdC, señala una visión univoca y lineal de la RdC que implica ignora la complejidad del entorno escolar es como sistema micropolítico (Parcerisa & Verger, 2016). En las escuelas también hay juegos de poder, resistencias, movilizaciones en torno a la introducción y ejecución de una política. Significa a su vez, pasar por alto el contexto que precede a las políticas y

que de alguna manera incide directa o indirectamente sobre las creencias, percepciones, sentidos que agregan los actores escolares a la puesta en práctica de dichas políticas. Significa, además, ignorar el hecho de que a partir del quehacer diario de los actores escolares estas políticas puedan tomar múltiples formas y en este sentido, generar efectos adversos a los planeados.

El caso que revisamos en este estudio nos permitió confrontar algunas premisas y asunciones sobre la RdC a partir de conocer la forma en que los docentes y directivos docentes de un CEC la interpretan y ponen en práctica. Estudiar en detalle esta escuela nos permitió observar en tamaño escala las múltiples manifestaciones de la NAP como enfoque de gestión escolar y en este mismo sentido, exploramos las diversas formas, representaciones y prácticas que surgen a partir de la implementación de políticas de "autonomía controlada "o políticas de RdC (Fernández-González & Monarca, 2018).

En esta escuela la RdC estuvo personificada en el SGC: en otro instrumento proveniente de las ciencias administrativas que cada vez más popular en entornos escolares, nos permitió observar la forma en que estas políticas que nacen promocionando la autonomía escolar terminan por convertirse en dispositivos de control y vigilancia donde la "inspección funciona sin cesar…y se apoya en un sistema de registro permanente" (Foucault , 1976, p. 181). Las consecuencias de la RdC que emana del SGC en esta escuela señala son: en primer lugar, los efectos no deseados y las practicas oportunistas consecuencias del excesivo control y "enfoque hacia el resultado"; y en segundo lugar, el rechazo que genera debido a que no se ha priorizado la necesidad de socializarlos y discutidos en comunidad, estableciendo acuerdos comunes y objetivos claros sobre su implementación. Esto implica que la escuela debe

preocuparse por dialogar y construir una visión en comunidad donde la introducción de políticas escolares sea siempre un proceso deliberativo, abierto, creativo y participativo que conduzca a una RdC mucho más horizontal (Hooge & Burns, 2012). Ello también implica que la escuela se apropie y le de identidad a estos dispositivos en función de sus contextos, teniendo en cuenta sus necesidades, fortalezas, debilidades. La evidencia recogida en este estudio nos llevan a reflexionar sobre el hecho que escuelas y autoridades escolares deben preocuparse además, por generar más capacidades de gestión para que la autonomía -entendida como la capacidad para tomar decisiones propias - sea una realidad para los maestros. Para ello es importante que la información que generan instrumentos como las pruebas estandarizadas y los SGC sean vistos como un recurso diagnostico para motivar la excelencia, la eficiencia y equidad en nuestros sistemas educativos, incentivando y resignificando su labor y compromiso como docentes.

El punto es que la RdC en Colombia y más específicamente en el caribe colombiano, puede ser en la práctica, y de forma paradójica (teniendo en cuenta sus intenciones desde la política educativa) un desafío para que las escuelas desarrollen una verdadera capacidad de autogobierno. El hecho de delegar y desconcentrar cierta cantidad de responsabilidades administrativas y/o pedagógicas a las instituciones educativas con el objetivo de hacerlas más responsables de su devenir puede no ser suficiente para garantizar la mejora escolar.

El hecho de contar con autonomía, debería convertirse en al menos, un impulso desde para la transformación social y el cambio en la escuela, a partir de contar con por ejemplo, capacidad de desarrollar un currículo pertinente y contextualizado a las necesidades de los estudiantes. Como lo reclaman diferentes actores educativos

consultados en este trabajo, la autonomía escolar debería ser sinónimo de iniciativa escolar, estima por el maestro, democratización y balance en el gobierno escolar. La confianza y responsabilidad que implica dicha autonomía, claro que pueden ser auditadas desde mecanismos de RdC performativo siempre y cuando está sea siempre el medio y nunca el fin.

9. BIBLIOGRAFÍA

Alcaldia de Barranquilla. (2021). Plan Anual de Contratación del Servicio Educativo (PACSE) 2021-2022: Alcaldía de Barranquilla. https://www.barranquilla.gov.co/educacion/publicaciones/contratacion

Arcia, G. (2014). Incentives and Accountability in Education: A Review.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, 18(2), 215-228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Bell, J. (2005). Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales. Gedisa. http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvscl/1248

Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). How Teachers and Principals Enact the Policy of Building Education in Sweden on a Scientific Foundation and Proven Experience: Challenges and Opportunities. Scandinavian Journal of Educational Research, 65(3), 448-467. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883

Bonilla-Angel, J. (2011). CONTRACTING OUT PUBLIC SCHOOLS AND ACADEMIC PERFORMANCE: EVIDENCE FROM COLOMBIA.

Burgos-Ayala, A., & Rodriguez, A. (2021). Expresiones de desigualdad educativa en Colombia: Una reflexión desde los indicadores de contexto, acceso y resultado. Cultura Científica, 19, Art. 19. https://doi.org/10.38017/1657463X.735

Camphuijsen, M. (2021). Coping with performance expectations: Towards a deeper understanding of variation in school principals' responses to accountability demands. Educational Assessment Evaluation and Accountability, 33. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09344-6

Carr-Hill, R., Rolleston, C., Schendel, R., & Waddington, H. (2018). The effectiveness of school-based decision making in improving educational outcomes: A systematic review. Journal of Development Effectiveness, 10(1), 61-94. https://doi.org/10.1080/19439342.2018.1440250

Cifuentes, G., & Valbuena, M. (2018). El problema de la traducción de la política TIC: Aportes para superar una racionalidad técnica. education policy analysis archives, 26, 120. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3861

Correa, G., & Parra, J. (2019). Historia reciente de la educación básica y media en el caribe colombiano: El caso del Departamento del Atlántico. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 21(32), 247-271.

Edwards, B., DeMatthews, D., & Hartley, H. (2017). Public-Private Partnerships, Accountability, and Competition: Theory versus Reality in the Charter Schools of Bogotá, Colombia. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25, 1-36.

Edwards, B., & Termes-López, A. (2019). Los colegios en concesión de Bogotá: Los límites de la eficiencia económica de los programas chárter. Revista Colombiana de Educación, 76, 91-116. https://doi.org/10.17227/rce.num76-6891

Ehren, M. (2020). International Large-Scale Assessments and Education System Reform. En T. Nilsen, A. Stancel-Piątak, & J.-E. Gustafsson (Eds.), International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings (pp. 1-22). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_36-1

Fernández-Cruz, F. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández Díaz, M. J. (2020). Impact of the application of ISO 9001 standards on the climate and satisfaction of the members of a school. International Journal of Educational Management, 34(7), 1185-1202. Scopus. https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2018-0332

Fernández-González, N., & Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. Perfiles latinoamericanos, 26(51), 379-401. https://doi.org/10.18504/pl2651-015-2018

Gamboa, A., & Melao, N. (2012). The impacts and success factors of ISO 9001 in education: Experiences from Portuguese vocational schools. International Journal of Quality & Reliability Management, 29(4), 384-401. https://doi.org/10.1108/02656711211224848

Hooge, E., Burns, T., & Wilkoszewski, H. (2012). Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability (OECD Education Working Papers N.o 85; OECD Education Working Papers, Vol. 85). https://doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en

Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. Journal of Curriculum Studies, 40(4), 417-456. https://doi.org/10.1080/00220270801989818

Ingrams, A., Piotrowski, S., & Berliner, D. (2020). Learning from Our Mistakes: Public Management Reform and the Hope of Open Government. Perspectives on Public Management and Governance, 3(4), 257-272. https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvaa001

Instituto colombiano de estudios urbanos. (2018). Aprendizajes y retos de los colegios en concesión de Bogotá: Resultados de investigación en educación relacionados con los ejes temáticos del plan sectorial de educación. BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS. http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/871

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022, octubre 26). Clasificacion planteles. Icfes. https://www.icfes.gov.co/clasificacion_planteles_etc

Levatino, A. (2021). Surveing principals and teachers: Methodological insights into the design of the REFORMED Questionnaries. REFORMED Methodological Papers . http://reformedproject.eu/publications/surveying-principals-and-teachers-methodological-insights-into-the-design-of-the-reformed-questionnaires/

Lingard, B., Sellar, S., & Lewis, S. (2017). Accountabilities in Schools and School Systems (pp. 1-28). https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.74

Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36(4), 485-499. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022

Manzano, A. (2016). The craft of interviewing in realist evaluation. Evaluation, 22(3), 342-360. https://doi.org/10.1177/1356389016638615

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. https://idus.us.es/handle/11441/59162

McDonnell, L. M. (1994). Assessment Policy as Persuasion and Regulation. American Journal of Education, 102(4), 394-420.

Monarca, H., González, N. F., & Mena, M. S. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En Evaluaciones externas: Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación, 2015, ISBN 978-84-15295-80-8, págs. 173-190 (pp. 173-190). Miño y Dávila. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4972950

Observatorio De Educación del Caribe Colombiano. (2021). Región Caribe: Pocos avances y mucho por hacer en calidad educativa. Observatorio De Educación del Caribe Colombiano. https://www.uninorte.edu.co/web/blogobservaeduca/blogs/-/blogs/region-caribe-pocos-avances-y-mucho-por-hacer-en-calidad-educativa

OECD. (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264201156-en

Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2017). Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos, resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2017/8—UNESCO Biblioteca Digital. Ciencia y Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_spa

Pagès, M. (2021). Enacting performance-based accountability in a Southern European school system: Between administrative and market logics. Educational

Assessment, Evaluation and Accountability, 33(3), 535-561. https://doi.org/10.1007/s11092-021-09359-7

Pagès, M., & Prieto, M. (2020). The instrumentation of global education reforms: An analysis of school autonomy with accountability policies in Spanish education. Educational Review, 72(6), 671-690. https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1803795

Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 20(3), Art. 3.

Pawson, R. (1996). Theorizing the Interview. The British Journal of Sociology, 47(2), 295-314. https://doi.org/10.2307/591728

Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011a). Public Management Reform: A Comparative Analysis - New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State. Oxford University Press. http://ebookcentral.proquest.com/lib/unorte-ebooks/detail.action?docID=829484

Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011b). Public Management Reform: A Comparative Analysis - New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State. Oxford University Press. http://ebookcentral.proquest.com/lib/unorte-ebooks/detail.action?docID=829484

Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. European Journal of Education, 55(2), 154-168. https://doi.org/10.1111/ejed.12398

Porpora, D. V. (2015). Reconstructing Sociology: The Critical Realist Approach. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316227657

Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: Una relación dinámica. Educación y educadores, 21(2), 259-281.

Ríos, C. M. D. (2017). La traducción de las ideas globales en la gobernanza de la educación secundaria en Colombia. Universitas Humanística, 83, Art. 83. https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.tigg

Santiago, H., & Rodriguez, J. (2018). Manual de gestión y administración educativa. Quinta edición. En Biblioteca Digital Magisterio. Magisterio.

Stake, R. (2005). Investigación con estudios de caso. Morata.

Termes, A., Verger, A., & Bonal, X. (2017). MITOS Y ASUNCIONES DE LAS ESCUELAS CHÁRTER: UN ANÁLISIS DE LOS COLEGIOS EN CONCESIÓN DE BOGOTÁ. Educação & Sociedade, 38(141), 911-934. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017173097

Verge, J. A., Sarró, X. B. i, & Villa, A. Z. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives, 24(1), 68.

Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2020). EL PAPEL DE LA OCDE EN LA DIFUSIÓN INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: EL CASO DE LA AUTONOMÍA ESCOLAR CON RENDICIÓN DE CUENTAS. Journal of Supranational Policies of Education, 11, Art. 11. https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.002

Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16049.58724

Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. Educação & Sociedade, 36(132), 599-622. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799

Verger, A., & Parcerisa, L. (2017). A Difficult Relationship: Accountability Policies and Teachers. International Evidence and Key Premises For Future Research.

Verger, A., Zancajo, A., & Bonal, X. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. Education Policy Analysis Archives, 24, 1-23. https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098

Zimmer, R., Gill, B., Booker, K., Lavertu, S., & Witte, J. (2012). Examining charter student achievement effects across seven states. Economics of Education Review, 31(2), 213-224. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.05.005